

SUPEH

Supervision

SUPEH

Supervision

Dr. Astrid Schreyögg



Dr. Astrid Schreyögg



Dr. Astrid Schreyögg arbeitet als Psychotherapeutin (App.), Supervisorin (DGsv, BDP) und Senior-Coach (DBVC). Nach ihrem Studium der Psychologie (Diplom) und Pädagogik (ohne Abschluss) in Erlangen-Nürnberg promovierte sie zur Dr.phil. in Dortmund.

Frau Schreyögg war mehr als zehn Jahre in Führungspositionen tätig, heute arbeitet sie freiberuflich für Unternehmen, soziale Dienstleistungs- und Verwaltungssysteme. Sie ist Fachbuchautorin von Lehrbüchern zu Supervision und Coaching sowie Autorin zahlreicher Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelbänden.

Über die Deutsche Psychologen Akademie hat sie ca. 300 bayerische Schulpsychologen für Supervision und Coaching ausgebildet, außerdem ca. 200 Psychologen der Bundesagentur für Arbeit und ca. 150 Psychologen der Bundeswehr. Sie hat auch in verschiedenen Akademien und Hochschulen in Deutschland, Österreich und Südtirol gelehrt.

Die in unseren Studienheften verwendeten Personenbezeichnungen schließen ausdrücklich alle Geschlechtsidentitäten ein. Wir distanzieren uns ausdrücklich von jeglicher Diskriminierung hinsichtlich der geschlechtlichen Identität.

Falls wir in unseren Studienheften auf Seiten im Internet verweisen, haben wir diese nach sorgfältigen Erwägungen ausgewählt. Auf die zukünftige Gestaltung und den Inhalt der Seiten haben wir jedoch keinen Einfluss. Wir distanzieren uns daher ausdrücklich von diesen Seiten, soweit darin rechtswidrige, insbesondere jugendgefährdende oder verfassungsfeindliche Inhalte zutage treten sollten.

Supervision

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Die Gegenstandsentwicklung von Supervision	3
1.1 Die administrative Phase (= Praxisanleitung)	3
1.2 Die psychologische Phase – psychotherapieähnliche Beratung	5
1.3 Die soziologische Phase – Einbezug von Systemphänomenen und institutionalisierten Kontextphänomenen	6
Zusammenfassung	8
2 Ein Handlungsmodell für die Supervision und seine Wissensstruktur	9
2.1 Struktur und Konstruktion eines Integrationsmodells	10
2.2 Die Wissensstruktur eines Integrationsmodells für die Supervision mit vier Ebenen	11
2.3 Die Inhalte der Wissensstruktur des Integrationsmodells für die Supervision	12
2.3.1 Das Metamodell	12
2.3.1.1 Anthropologische Prämissen	12
2.3.1.2 Erkenntnistheoretische Prämissen	13
2.3.2 Die Theorieebene – das Theorieuniversum	14
2.3.3 Die supervisionstheoretische Ebene	15
2.3.3.1 Die Zielstruktur	15
2.3.3.2 Die „Rekonstruktion von Praxis“	16
2.3.3.3 Die Wirkungsfaktoren	18
2.3.3.4 Der Interaktionsstil	22
2.4 Die Handhabung supervisorischer Situationen	25
2.4.1 Die Einzelsupervision	25
2.4.2 Die Mehrpersonensupervision	25
Zusammenfassung	26
3 Methodik und Prozess der Supervision	27
3.1 Der rationale Dialog	27
3.2 Psychotherapieorientierte Methodik	27
3.2.1 Gestalttherapeutische Arbeitsformen in der Supervision	28
3.2.2 Psychodramatische Arbeitsformen in der Supervision	31
3.3 Medien in der Supervision	36
3.3.1 Die generelle Bedeutung von Materialien in der Supervision	37
3.3.2 Die Deutungshaltung des Supervisors bei der Arbeit mit Materialien	39

3.3.3	Einzelne Materialien und ihre Anwendung in der Supervision	41
3.4	Der supervisorische Prozess	44
	Zusammenfassung	45
4	Die Gruppensupervision	46
4.1	Charakteristika und Bedeutung von Gruppensupervision	46
4.1.1	Die Charakteristika	46
4.1.2	Die Bedeutung von Gruppensupervision im Gegensatz zur Teamsupervision	47
4.2	Gruppensupervisionsmodelle in der Fachliteratur	48
4.2.1	Die Balint-Gruppe	48
4.2.2	Die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn	50
4.3	Das Integrationsmodell als Gruppensupervision	55
4.3.1	Die Deutungen des Supervisors	55
4.3.1.1	Die Deutungshaltung	55
4.3.1.2	Die Deutungsinhalte	55
4.3.2	Die Handlungen des Supervisors	57
4.3.2.1	Die Handlungshaltung	57
4.3.2.2	Die Handlungsinhalte	57
4.3.2.3	Die prozessuale Handlungsorientierung	58
4.4	Ein Demonstrationsbeispiel von Gruppensupervision	61
	Zusammenfassung	63
	Schlussbetrachtung	64
	Anhang	
A.	Bearbeitungshinweise zu den Übungen	66
B.	Lösungen der Aufgaben zur Selbstüberprüfung	67
C.	Literaturverzeichnis	70
D.	Abbildungsverzeichnis	74
E.	Sachwortverzeichnis	75
F.	Einsendeaufgabe	81

Einleitung

Dieses Studienheft widmet sich der Supervision als berufsbezogener Beratungsform. Es enthält vier Kapitel: Im ersten wird die Gegenstandsentwicklung von Supervision dargestellt, im zweiten die Konstruktion und die Inhalte des vorliegenden Supervisionsmodells, das dritte Kapitel ist der Methodik und dem Prozess des Modells gewidmet. Das vierte Kapitel thematisiert die Gruppensupervision.

Im *ersten Kapitel* wird also die Entwicklung dessen aufgerollt, was wir heute in weiten Teilen des sozialen Dienstleistungsbereichs als „Supervision“ bezeichnen. Dabei ist bedeutsam, dass sie sich über drei Phasen zu ihrer heutigen Form entwickelt hat: (1) von einer rein *administrativen* Phase (2) über eine *psychologische* Phase und über (3) eine *soziologische* Phase gelangte die Supervision zu ihrer heutigen Form.

Ausgehend von dem sozialen und wirtschaftlichen Elend in US-amerikanischen Großstädten der 1860er-Jahre und ihren ehrenamtlichen Helfermilieus wurde nicht nur die Supervision, sondern auch die Fachdisziplin der Sozialarbeit geboren. Was ursprünglich nur als administrative Koordinations- bzw. Führungsfunktion von Volunteers begann, mauserte sich durch den Einfluss psychotherapeutischer Ansätze als „Clinical Supervision“ zu einem veritablen Beratungsformat in professionellen Kontexten. Dadurch kamen neben sachlichen, rein rationalen Themen zunehmend auch prärationale bzw. eher unbewusste Aspekte der zu beratenden Professionellen zur Sprache.

Im deutschen Sprachraum erweiterte man das ursprüngliche dyadische Arzt-Patient-Modell durch soziologische bzw. systemische Aspekte, zumal die Supervision nun auch in Mehrpersonensettings und in unterschiedlichen Kontexten praktiziert wurde. Diese Kontexte weisen bis heute unterschiedliche Institutionalisierungsgrade auf: Neben der Supervision von Ehrenamtlichen durch Ehrenamtliche, die unverbindlich bleibt, also jederzeit von beiden Seiten wieder beendet werden kann, finden wir bspw. Supervision von Mitarbeitern durch Vorgesetzte mit einem hohen Grad an Verbindlichkeit, was auch ein hohes formales Kontrollmoment enthält.

Im *zweiten Kapitel* geht es um das hier zu lehrende Supervisionsmodell und seine sogenannte „Konstruktion“ (also: Entwicklung und Zusammensetzung). Dabei wird betont, dass in der Supervision schier unendlich viele Fragestellungen in unendlich vielen Konstellationen anfallen, die mit einer Vielzahl von Theorien zu erfassen und mit einer Vielzahl von Methoden zu bearbeiten sind. Daraus folgt, dass eine Modellkonstruktion für die Supervision theorie- und methodenplural angelegt sein muss. In Analogie zu theorie- und methodenpluralen Modellen in der Psychotherapie wird auch hier für eine integrative Modellkonstruktion plädiert: Integrationsmodelle sind Modellkonstruktionen, bei denen eine spezifische Wissensstruktur unterlegt ist. Ein Metamodell mit anthropologischen und erkenntnistheoretischen Prämissen bildet den normativen Bezugsrahmen, dem sich alle angewandten Theorien und alle Methoden unterordnen müssen. Diese Wissensstruktur wird dann in ihren wesentlichen Elementen skizziert. Das sind das Metamodell, die Theorieebene, die supervisionstheoretische Ebene und die Methodik mit ihren prozessualen Anweisungen. Alle Elemente stehen in einem engen Zusammenhang und bedingen einander.

Das *dritte Kapitel* ist der Methodik und dem Prozess der Supervision gewidmet. Basis jeder supervisorischen Auseinandersetzung ist der rationale Dialog. Für die Bearbeitung unterschwelligerer oder gar prärationaler Phänomene muss aber auf psychotherapienahe Methodik zurückgegriffen werden. Dafür eignen sich besonders dramatherapeutische

Verfahren wie die Gestalttherapie und das Psychodrama. Diese Verfahren sind besonders deshalb geeignet, weil sie vielfältige Phänomene jenseits des Sprachlichen zu thematisieren vermögen, sie eignen sich auch aufgrund ihrer unterlegten Anthropologie. Sie erscheinen insgesamt kompatibel mit dem Metamodell. Neben diesen methodischen Möglichkeiten erweisen sich Medien, dabei besonders kreative Medien wie Malstifte oder Bausteine, als hilfreich, um gruppale oder organisatorische Konstellationen kenntlich und leichter verstehbar zu machen. Anschließend wird der supervisorische Prozess mit seinen vier Stufen dargestellt.

Im *vierten Kapitel* wird die Gruppensupervision thematisiert und zunächst ihre Charakteristika benannt. Wesentlich ist hierbei, dass sie von der Teamsupervision als Supervision einer organisatorischen Einheit abgegrenzt wird. Bei der Gruppensupervision handelt es sich dagegen um ein gruppaes System, das aus Menschen mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen besteht. Nach solchen Präzisierungen werden zwei bislang bekannte Gruppensupervisionsmodelle, das von Balint und das von Cohn, vorgestellt und kritisch gewürdigt. Daran anschließend wird das eingangs beschriebene Integrationsmodell in seiner Anwendungsweise für die Gruppensupervision dargestellt.

Den Abschluss bildet ein ausführliches Beispiel von Gruppensupervision.

1 Die Gegenstandsentwicklung von Supervision

Wenn Sie dieses Kapitel durchgearbeitet haben, werden Sie wissen, in welchem räumlich-zeitlichen Kontext sich Supervision ursprünglich entwickelt hat. Sie werden außerdem kennenlernen, woher der Begriff „Supervision“ stammt und welche Doppelbedeutung er enthält. Als weiteren Punkt werden Sie vertraut sein mit drei verschiedenen Stadien von Supervision, die auch je unterschiedliche Schwerpunkte haben. Sie werden verstehen, dass Supervision, entsprechend ihrer lateinischen Bedeutung, zunächst ein administratives Moment von Koordination und Kontrolle enthielt. Sie werden weiterhin verstehen, dass Supervision in einem nächsten Stadium mit etlichen psychologischen Wissensbeständen angereichert wurde. Danach werden Sie gelernt haben, dass als drittes Stadium in die Supervision auch sozialpsychologische und soziologische Aspekte eingeflossen sind. Nach der Bearbeitung dieses Kapitels werden Sie auch wissen, dass Supervision prinzipiell verschiedene Institutionalierungsgrade aufweisen kann. Sie werden erfahren, dass die Supervision von Ehrenamtlichen durch Ehrenamtliche ebenso praktiziert wird wie die Supervision von unterstellten Mitarbeitern durch Vorgesetzte.

1.1 Die administrative Phase (= Praxisanleitung)

Die Anfänge der Supervision finden sich in den USA der 1860er-Jahre. In dieser Zeit emigrierten wegen einer verheerenden Hungersnot besonders viele Iren in die USA. Diese in der Regel verarmten Einwanderer wurden in den amerikanischen Großstädten, so z. B. in New York, von „friendly visitors“, ehrenamtlichen Mitgliedern einer Charity Organization Society (COS), unterstützt. Dabei handelte es sich nicht etwa um die Vergabe von Spenden, sondern die Neuankommlinge sollten beraten werden, wie sie sich selbst am effektivsten helfen könnten. Da immer mehr verarmte Einwanderer kamen, vermehrten sich auch die „friendly visitors“. Bei diesen handelte es sich im Allgemeinen um Frauen aus gutbürgerlichen Milieus. Diese Situation erzeugte zunehmend turbulente Situationen in den Wohlfahrtsorganisationen. Das nahm eine führende Initiatorin, Mary Richmond, in Baltimore zum Anlass, einen hauptamtlichen Koordinator zu engagieren. Dieser diente jetzt als Administrator (amerikanisch „Supervisor“). Er sollte die Tätigkeiten der vielen Ehrenamtlichen zeitlich und organisatorisch koordinieren. Er hatte außerdem die Arbeit der Volunteers für ihre inhaltlichen Aufgaben zu beraten, wie sie etwa Gespräche mit Einzelnen oder mit ganzen Familien anbahnen könnten, wie sie mit ihnen Optionen für ihren Lebensunterhalt erarbeiten könnten usw. Mit diesem Administrator/Supervisor fanden dann eben auch die ersten Fallbesprechungen, d. h. Supervisionen im Sinne von „Casework“ statt (Belardi, 1992).

Aus diesen Zusammenhängen entwickelte sich im weiteren Verlauf die US-amerikanische Sozialarbeit. Bereits 1898 wurden erste offizielle Schulungen von Social Work in New York angeboten. Und in alle derartigen Programme integrierte man – bis heute – Supervision als Unterstützung/Begleitung/Kontrolle der Ausbildungskandidaten. So lässt sich, wie Stephan Kühl meint, die „Sozialarbeit als Wirtstier“ der Supervision bezeichnen (Kühl, 2009).

Der Begriff „Supervision“ stellte und stellt aber bis heute vielfach ein Problem dar. Er entstammt nämlich etymologisch dem Lateinischen supervidere = überschauen, überwachen, kontrollieren. Und so wird begrifflich im angloamerikanischen Sprachraum der Supervisor oder die Supervisorin als operative Kontrollinstanz im Mittelmanagement

verstanden. So ist beispielsweise bei McDonald's die einzige festangestellte Mitarbeiterin ein „supervisor“. Sie hat die Aufgabenerfüllung der Mitarbeiter beim Braten, Kochen, Servieren usw. anzuleiten und zu überwachen. In regelmäßigen Abständen taucht ein „chief supervisor“ auf, der überprüft, wie der „supervisor“ seine Führungsaufgabe wahrnimmt. Aus diesem Grund wird heute unterschieden zwischen

einem administrative Supervisor (= Manager) und

einem clinical Supervisor.

Wenn wir hier im Weiteren von „Supervision“ sprechen, geht es immer um clinical supervision. Die frühen, US-amerikanischen Supervisoren hatten allerdings tatsächlich ein primär administratives Verständnis von Supervision. Erst im weiteren Verlauf integrierte man zunehmend den beratenden bzw. klinischen Aspekt. De facto finden aber in den USA bis heute viele Supervisionen zwischen Vorgesetzten und unterstellten Mitarbeitern statt. Und diese beinhalten tatsächlich einen administrativen Aspekt von Kontrolle. Diese Konstellation wurde im deutschen Sprachraum vielfach sehr kritisch gesehen, weil man Beratung (in Analogie zur Psychotherapie) immer als ein nicht hierarchisches Phänomen betrachtete, bei dem Kontrolle keine Rolle spielen dürfe. In der Psychotherapie, so auch in der Supervision, gelten in der Regel als Voraussetzungen für jedwede Beratung,

dass sich der Klient/Supervisand seinen Berater selbst auswählen kann und

dass der Klient/Supervisand seine Themen selbst wählt/bestimmt.

Supervision blieb hier aber in solchen Konstellationen im Wesentlichen eine kognitiv orientierte Fachberatung, im deutschsprachigen Raum ursprünglich als „Praxisberatung“ oder „Praxisanleitung“ bekannt. Diese Form der Supervision ist allerdings auch heute noch weit verbreitet.



Beispiel 1.1:

Eine junge Erzieherin, die noch unerfahren ist in der Elternarbeit, berichtet in der Teamsitzung von ihren Befürchtungen vor einem Elterngespräch. Sie hatte bislang schon eher unangenehme Begegnungen mit einer Mutter, die sich bei ihr beklagte, dass ihr Kind zu Hause häufig von Drängeleien mit anderen Kindern berichtete. In diesem Fall bat die Supervisorin alle Kolleginnen zu berichten, wie sie in vergleichbaren Fällen bislang gehandelt hatten und wie sie mit der Mutter angemessen kommunizieren würden.

Im Sinne von Praxisanleitung wird diese Form der Supervision von Anleitern in der praktischen Ausbildung von Erziehern oder Sozialarbeitern angewandt. Wir finden sie allerdings auch in psychosomatischen Kliniken, wenn etwa leitende Psychotherapeuten mit Einzeltherapeuten über Therapieziele von Klienten/Patienten sprechen. Inhaltlich geht es hier um offensichtliche und rational gut zu besprechende Phänomene. Supervisoren müssen in der Lage sein, solche planmäßigen Deutungs- und Handlungsmuster mit Supervisanden angemessen kompetent zu reflektieren.

1.2 Die psychologische Phase – psychotherapieähnliche Beratung

Ab 1933 mussten viele jüdische Ärzte, die in Deutschland als Psychotherapeuten tätig waren, in die USA emigrieren. Da aber ihre Approbation in den Staaten nicht anerkannt wurde, wichen sie zu großen Teilen auf die Sozialarbeit und entsprechende Lehrtätigkeiten aus. Auf diese Weise entwickelte sich nicht nur die amerikanische Sozialarbeit in Richtung psychotherapeutischer Konzepte, jetzt wurde auch die Supervision zunehmend psychotherapeutisch eingefärbt (Belardi, 2020). Dabei handelte es sich meistens um psychoanalytisch ausgebildete Psychotherapeuten, weshalb die amerikanische Sozialarbeit relativ stark von der Psychoanalyse beeinflusst war. Im weiteren Verlauf wurden allerdings auch die Verhaltenstherapie (Tillmanns, 1994) sowie humanistisch-psychologische Verfahren wie die Klientenzentrierte Psychotherapie (Rogers, 1983), die Gestalttherapie (Schreyögg, 2010) und das Psychodrama (Buer, 2010) genutzt (Stoltenberg & Delworth, 1987).

Freud hatte schon 1920 ein Psychoanalytisches Institut in Berlin gegründet, in dem angehende Psychoanalytiker mit der sogenannten Kontrollanalyse vertraut gemacht wurden. Dabei handelt es sich um einen supervisionsähnlichen Ausbildungsteil, bei dem Ausbildungskandidaten ihre ersten eigenen Therapieversuche einem sogenannten Kontrollanalytiker darstellen müssen. In dieser Kontrollanalyse geht es dann nicht mehr nur um sachliche Fachberatung, sondern jetzt muss sich der Kandidat jeweils ausführlich damit auseinandersetzen, welche Äußerungen seines Klienten welche inneren Prozesse bei ihm selbst auslösen und wie er diese für sich persönlich verarbeitet. Dieser konzeptionelle Zugang wurde nun auch in der sozialarbeiterischen Supervision übernommen.

Beispiel 1.2:

Eine Sozialpädagogin, die als Familienberaterin tätig ist, äußert in der Einzelsupervision, dass sie bei ihrem letzten Besuch in der Familie X irgendwie eigenartig berührt war. Sie war zwar von der Mutter äußerlich freundlich empfangen worden, erhielt aber auf alle ihre Fragen nach dem Befinden der Kinder übertrieben beflissene Antworten, dass sie jetzt besonders gut in der Schule zurechtkommen würden, dass sich ihre Zwillingssjungen, die sonst oft gestritten hatten, jetzt sehr gut verstehen würden usw. Die Supervisorin fragte: „Bitte gehen Sie vorstellungsmäßig noch einmal in das Gespräch mit der Mutter. Was fühlen Sie, was löst das Gespräch in Ihnen aus?“ Da brach es aus der Supervisandin plötzlich heraus: „Ich fühle jetzt, die will mich auf Distanz halten, ich soll nicht nachfragen. Und ich habe es auch tatsächlich nicht gemacht. Da stimmt doch was nicht, merke ich erst jetzt.“ So beschloss sie einen weiteren, kurzfristig anberaumten Besuch bei der Familie zu machen. Jetzt traf sie die Mutter in einer äußerst derangierten Situation. Ihr Freund hatte ihr nämlich einen Tag zuvor sämtliche Ersparnisse gestohlen. Und nun berichtete sie auch, dass dieser Freund ihre Kinder in der Vergangenheit immer mal wieder brutal verprügelt hatte.

Inhaltlich geht es in diesen Supervisionen zwar zunächst auch um rationale Deutungs- und Handlungsmuster, darüber hinaus aber um Muster, die den Supervisanden noch wenig bewusst oder gar unbewusst sind und die erst bei eingehender Besprechung in der Supervision verhandelbar werden. Supervisoren sollten deshalb in der Lage sein, auch nicht planmäßige Muster im Denken und Handeln ihrer Supervisanden zu bearbeiten.



1.3 Die soziologische Phase – Einbezug von Systemphänomenen und institutionalisierten Kontextphänomenen

Ende der 1980er-Jahre wurde vor allem im deutschen Sprachraum zunehmend diskutiert, dass es keineswegs bedeutungslos ist, inwieweit Supervisor wie Supervisand allein für die Supervision maßgeblich sind oder ob eine weitere, eher formale Instanz für ihre Beziehung in der Supervision relevant ist, die dann evtl. sogar Rechtsansprüche geltend machen kann. Denn Supervision findet ja in unterschiedlichen Kontexten und Konstellationen statt. Und dabei kann sie unterschiedliche Grade von Institutionalisierung, d. h. von formaler Anbindung aufweisen.

- Supervision kann sehr schwach institutionalisiert sein, wie z.B. die Supervision mit ehrenamtlichen Personen.
- Supervision kann mittlere Grade von Institutionalisierung aufweisen, wie z.B. die Supervision im Rahmen einer Fortbildung, und
- Supervision kann hohe Grade von Institutionalisierung haben, wie z.B. die Fallsupervision durch Vorgesetzte
- oder auch die Teamsupervision (Schreyögg, 2010).
- Eine ebenfalls relativ stark institutionalisierte Form der Supervision ist die sogenannte organisationsinterne Supervision. Das ist die Supervision durch Mitarbeiter derselben Organisation, der auch die Supervisanden angehören.

Supervision mit einem geringen Institutionalierungsgrad

Supervision fand ursprünglich als rein freiwilliges Ereignis jenseits jeder Formalisierung bzw. Institutionalisierung statt: Die ehrenamtlichen Helferinnen in den USA ließen sich von ihrem Supervisor auf einer rein freiwilligen Basis beraten. Sie wollten ihre Aufgabe aus freien Stücken fachlich möglichst kompetent und menschlich angemessen leisten. Dabei wurden auch die Themen von den Supervisanden selbst bestimmt.



Beispiel 1.3:

Eine vergleichbare Form von schwach institutionalisierter Supervision ist bis heute die Telefonseelsorge. Beide christliche Kirchen unterhalten in deutschen Städten Gruppen von ehrenamtlichen Helfern, die von Menschen in unterschiedlichen Notlagen angerufen werden können. Bei den Helfern handelt es sich um Gruppen von Laien, zumeist Frauen, die aber von professionellen Supervisoren regelmäßig gruppenweise Fallsupervision erhalten. Auf diese Weise erwerben sie in der Regel sehr beträchtliche Beratungskompetenzen in menschlicher wie fachlicher Hinsicht. Als Ehrenamtliche könnten sie die Supervision bei Bedarf jederzeit verlassen. Meistens fühlen sie sich aber nicht nur gegenüber ihrer Arbeit moralisch verpflichtet, sondern auch gegenüber den anderen ehrenamtlichen Kolleginnen/Kollegen, wie auch gegenüber den jeweiligen Supervisoren. Durch ihre Tätigkeit und durch die Supervision mit den anderen Ehrenamtlichen entwickeln sie meistens ein hohes Maß an Kohäsion, d. h. Zusammenhalt. Und das ersetzt jede Art institutionalisierter Verpflichtung.

Einen ebenfalls geringen Institutionalierungsgrad weisen Supervisionen auf, bei denen sich ein einzelner Supervisand – egal aus welchem Arbeitsfeld – aus freien Stücken einen Supervisor wählt, den er auch selbst bezahlt. Auch hierbei könnten beide Seiten die Supervision jederzeit beenden, ohne besondere Konsequenzen befürchten zu müssen. Ihre Arbeitsbeziehung basiert meistens nur auf einer vorläufigen Vereinbarung.

Mittlere Grade von Institutionalisierung

Mittlere Grade von Institutionalisierung finden wir bei Supervisionen im Rahmen von selbst gewählten Fortbildungsveranstaltungen, z.B. supervisorischer oder psychotherapeutischer Art. Hier bestehen trotz des zumeist freiwilligen Zugangs zur Fortbildung Anforderungen, die auf Verträgen mit der Fortbildungsinstitution bestehen und die Supervisor wie Supervisand zu erfüllen haben. Im anderen Fall werden sie von der Veranstaltung ausgeschlossen und/oder sie haben andere manifeste Nachteile zu befürchten.

Übung 1.1:

Bitte überlegen Sie sich Argumente, ob und warum Sie es gut fänden, sich von Ihrem Vorgesetzten supervidieren zu lassen oder nicht.



Hohe Grade von Institutionalisierung

Hohe Grade von Institutionalisierung finden wir bei Supervisionen, die organisationsintern veranstaltet werden. Das sind zunächst Supervisionen von unterstellten Mitarbeitern durch Vorgesetzte, wie wir es z.B. bei Fallbesprechungen in vielen Fachkliniken für Suchtkranke finden (Pühl, 2017). Dabei muss sich die Supervision allerdings idealerweise auf die kognitive Beratung beschränken.

Psychotherapieähnliche Supervision sollte nie durch Vorgesetzte erfolgen, denn Mitarbeiter verkaufen ja nur ihre Arbeitskraft und nicht ihr Innenleben. Es ist auch eine arbeitsrechtliche Tatsache, dass Vorgesetzte kein Recht haben, die private Gefühlswelt oder überhaupt die privaten Transaktionen ihrer Mitarbeiter zu erfahren.



Teamsupervisionen stellen auch Supervisionen mit hoher Institutionalisierung dar; denn selbst wenn das Team einen Supervisor eigenständig auswählt, der nicht derselben Organisation angehört, finden wir hier einen gewissen Zwang, dass alle Mitglieder des Teams (meistens handelt es sich ja um eine Teilorganisation bzw. eine organisatorische Abteilung) an der supervisorischen Veranstaltung teilnehmen sollten. Denn in den meisten Fällen wird die Teamsupervision ja vom Arbeitgeber finanziert, um zumindest implizit die Performanz der Mitarbeiter zu verbessern. Außerdem sind Mitarbeiter, die nicht teilnehmen, meistens zumindest sozial ausgeschlossen.

In der sogenannten organisationsinternen Supervision begegnet uns eine weitere Form stärker institutionalisierter Supervisionen. Dabei handelt es sich um die Supervision von Mitarbeitern, die von Mitgliedern derselben Organisation durchgeführt werden. Die Supervisanden sind dem Supervisor zwar nicht unterstellt, der Supervisor ist aber wie der Supervisand Mitglied der gleichen Organisation. Diese Form der internen Supervision war in der deutschsprachigen Supervisionsdebatte durch die Nähe zu klinischen Fragestellungen nach dem Muster des Arzt-Patient-Modells bis in die 1980er-Jahre hinein

eher verpönt. Man war der Überzeugung, dass Supervision institutionsfrei immer nur durch organisationsexterne Personen praktiziert werden sollte. Im anderen Fall sei die Supervision „interessenüberfremdet“. Später setzte sich aber die Überzeugung durch, dass auch organisationsinterne Supervision gute Effekte erbringen kann.

Bei allen diesen institutionalisierten und organisationsbezogenen Supervisionen benötigt der Supervisor auch Wissen über Institutionen/Organisationen und ihren Einfluss im Supervisionsprozess.

Zusammenfassung

In diesem einführenden Kapitel haben Sie erfahren, dass sich die Supervision über drei Stadien zu ihrer heutigen Form entwickelt hat: Sie haben gelernt, dass sich Supervision zunächst als administratives Phänomen in der Armenhilfe US-amerikanischer Großstädte entwickelte; dass dann bürgerliche Ehrenamtliche in den 1860er-Jahren arme Einwanderer unterstützten, wie sie sich am besten selbst helfen könnten. Und Sie haben erfahren, dass zur Unterstützung der Organisationen von Ehrenamtlichen zunehmend Administratoren engagiert wurden, die zunächst für die Koordination der Ehrenamtlichen zuständig waren; neben der Koordination waren die Administratoren aber dann auch zunehmend für die Beratung der Ehrenamtlichen bei ihrer Aufgabenerfüllung zuständig. Diese Funktion wurde dann als „Clinical Supervision“ bezeichnet. Sodann konnten Sie erfahren, dass durch den Zuzug vieler deutsch-jüdischer Psychotherapeuten ab den 1930er-Jahren die Sozialarbeit samt Supervision in den USA stark psychologisch bzw. psychotherapeutisch bereichert wurde. Neben psychoanalytischen Ansätzen nutzte man auch verhaltenstherapeutische, u. a. für die Supervision. Außerdem haben Sie in diesem Kapitel erfahren, dass vor allem im deutschsprachigen Raum die Supervision durch soziologische Perspektiven angereichert wurde. Man praktizierte sie nämlich mit unterschiedlichen Institutionalisierungsgraden, z. B. in ehrenamtlichen Milieus, in Fortbildungseinrichtungen, aber auch innerhalb von Organisationen.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

- 1.1 Wie kam es zu dem Begriff „Supervision“? Welche begrifflichen Varianten kennen Sie?
- 1.2 Wie entstand die „psychologische Phase“ in der US-amerikanischen Sozialarbeit? Welche Ansätze standen im Vordergrund?
- 1.3 Nennen Sie ein Beispiel von Supervision mit einem niedrigen Institutionalisierungsgrad und eines mit einem hohen.

2 Ein Handlungsmodell für die Supervision und seine Wissensstruktur

Wenn Sie dieses Kapitel bearbeitet haben, werden Sie wissen, dass in der Supervision eine schier unendliche Vielfalt an Situationen und Konstellationen zu bearbeiten ist, die nur mit einer Vielzahl von Deutungs- und Handlungsmustern, d.h. Theorien und Methoden, zu fassen ist. Sie werden wissen, dass diese Vielfalt von Mustern in sozialwissenschaftliche Modelle „gegossen“ werden muss, damit sie für Supervisoren transparent und erlernbar wird. Sodann werden Sie erfahren haben, dass für die Entwicklung von Anwendungsmodellen die Struktur von Integrationskonzepten besonders geeignet ist. Und Sie werden hier die Wissensstruktur eines integrativen Anwendungsmodells für die Supervision mit vier Ebenen kennengelernt haben. Sie werden gesehen haben, dass es als normatives Dach, d.h. als Orientierungspunkt, einen Satz mit je vier anthropologischen und vier erkenntnistheoretischen Prämissen enthält. Sie werden weiterhin wissen, dass alle Theorien und Methoden, die in der Supervision Anwendung finden, mit diesem normativen Dach kompatibel sein müssen. Sodann werden Sie eine sogenannte supervisionstheoretische Ebene kennengelernt haben mit ihrer Zielstruktur, mit ihren Formen der Rekonstruktion von supervisorischen Themen, mit ihren Wirkungsfaktoren und ihrem Interaktionsstil.

Wenn wir uns deutlich machen, dass Supervision eine Beratungsform für Praxis darstellt, also für die Beratung von Interaktionen, bei denen ein Professioneller, etwa eine Sozialarbeiterin, versucht, einen anderen Menschen, z.B. eine arbeitslose Adressatin, zu unterstützen, zu ermutigen usw., sich gesellschaftlich besser zu verankern, dann handelt es sich bei der Beratung dieser Interaktion um ein sehr komplexes Unterfangen. Für die Supervision des Sozialarbeiters werden vom Supervisor vielfältige diagnostische Muster benötigt, mit denen er nicht nur den Arbeitslosen in seinem Sosein erfassen kann, sondern auch den Professionellen/Supervisanden, der den Arbeitslosen berät. Außerdem benötigt der Supervisor methodische Maßnahmen, wie er den Supervisanden methodisch angemessen in seiner Kompetenz fördern kann. Darüber hinaus benötigt der Supervisor Wissen darüber, in welchem situativen Rahmen er wie intervenieren sollte. Da es sich hier um eine Vielzahl von Voraussetzungen handelt, benötigt der Supervisor auch viele diagnostische und methodische Muster, um alle ihm begegnenden Supervisionsaspekte befriedigend zu erfassen und zu bearbeiten. Für ein Supervisionsmodell sollten diese vielfältigen diagnostischen und methodischen Muster aber nicht wahllos kombiniert werden, sondern als eine in sich kompatible, transparente und damit lehr- und erlernbare Modellkonstruktion gefasst werden. Dafür bietet sich die Konstruktion von Integrationsmodellen an. Wir finden solche Integrationsmodelle seit den 1970er-Jahren in der Psychotherapie und in der Pädagogik (Herzog, 1984; Hagehülsmann, 1994).

2.1 Struktur und Konstruktion eines Integrationsmodells

Einschlägige Autoren fordern für ein integratives Anwendungsmodell (Herzog, 1984), dass es über eine explizite Grundstruktur verfügt. Diese soll als „Wissensstruktur“ für den Verwender maximale Transparenz enthalten und folgende strukturellen Ebenen umfassen:

- Auf einer übergeordneten Ebene, einer Metaebene muss der Ansatz grundlegende anthropologische und damit verbundene erkenntnistheoretische Positionen enthalten.
- Auf einer nachgeordneten zweiten Ebene ist ein Inventarium an Theorien anzugeben, mit deren Hilfe sich Ist- und Sollzustände relevanter Phänomene des Anwendungsbereiches strukturieren lassen. Deren Auswahl hat sich bereits an den Prämissen des Metamodells zu orientieren, d.h., die Theorien müssen durch die ihnen unterlegten normativen Implikationen in das Metamodell integrierbar sein.
- Auf einer dritten Ebene sind die Ziele, der Interaktionsstil, die Faktoren, mit denen Wirkungen erzeugt werden sollen, anzugeben. Diese Implikationen müssen auch wieder mit dem Metamodell kompatibel sein. Sie haben sich außerdem an den Theorien zu orientieren.
- Die methodischen Maßnahmen in ihrer jeweiligen Anwendungsweise, also die Praxeologie, hat sich dann wieder an den drei vorhergehenden Ebenen auszurichten. Das heißt, die im Einzelnen angewandten Methoden müssen in den ihnen zumeist implizit unterlegten normativen Setzungen kompatibel sein mit den vorhergehenden Ebenen.

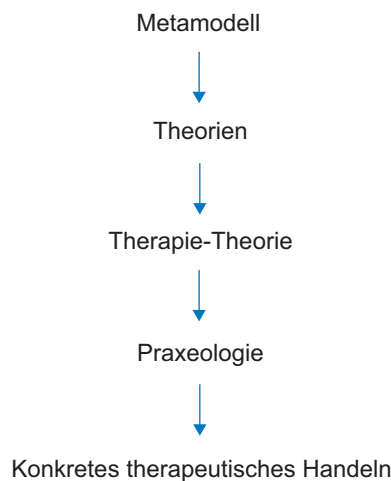


Abb. 2.1: Die Struktur eines integrativen Therapie-Modells (in Anlehnung an Herzog, 1984)

Wenn Theorien oder Methoden integriert werden sollen, besteht die Notwendigkeit, ihre metamodelltheoretischen Prämissen zu überprüfen. Bei kompletter Kompatibilität kommt der Ansatz infrage, bei begrenzter Kompatibilität nur eingeschränkt, eben nur für bestimmte Anwendungsfälle, und bei starker Inkompatibilität scheidet der Ansatz aus (Schreyögg, 2010).

2.2 Die Wissensstruktur eines Integrationsmodells für die Supervision mit vier Ebenen

Bei einem theorie- und methodenpluralen Supervisionsmodell ist also vorauszusetzen, dass supervisorische Diagnostik und Methodik an übergeordnete anthropologische und erkenntnistheoretische „Leitlinien“ angebunden sind. Sie bilden eine konzeptionelle Klammer und dienen als Orientierung für die Selektion bestimmter Theorien und bestimmter Methoden, von denen das konkrete supervisorische Handeln geleitet wird. Ein integratives Supervisionsmodell enthält dann eine „Wissensstruktur“, die auf vier Ebenen zu füllen ist (Schreyögg, 2009).

Ausgehend von der konkreten Handlungsebene muss sie auf der einfachsten Ebene Aussagen darüber enthalten, welche Methodik zur supervisorischen Veränderung führt, also welche einzelnen methodischen Maßnahmen sowie prozessualen Regelungen vom Supervisor angewendet werden sollen. Das ist die *praxeologische Ebene* des Supervisionsmodells.

Methodische Maßnahmen werden aber nie zweckfrei angewandt. Ihr Einsatz setzt Wissen darüber voraus, welche Veränderungen von einem gegebenen Istzustand des Supervisanden und seiner Praxis in einen Sollzustand angestrebt werden und worin sie genau bestehen. Das sind die Ziele des Supervisionsmodells, die Form, in der die Praxis des Supervisanden in der supervisorischen Situation untersucht bzw. rekonstruiert werden soll, und die Wirkungsfaktoren, über die Veränderungen des Supervisanden zu erreichen sind. Darüber hinaus sind auf dieser Ebene die Art der supervisorischen Beziehung, also der Interaktionsstil und die Handhabung aktueller Supervisionssituationen, zu klären. Solche konzeptionellen Setzungen repräsentieren die sogenannte *supervisionstheoretische Ebene* des Modells.

Ist- und Sollzustände des Supervisanden, seiner Praxis und die der supervisorischen Interaktionen müssen aber vom Supervisor gedeutet und strukturiert werden. Dazu bedarf es immer auch theoretischer Konstruktionen. Die Wissensstruktur eines integrativen Supervisionsmodells muss also auch Angaben darüber enthalten, welche Theorien und Theorietypen vom Supervisor wie angewandt werden sollen (und welche nicht). Das ist die *Theorieebene* des Modells.

Und schließlich muss ein integratives Modell als zentralen Bestandteil anthropologische Setzungen enthalten, die Aussagen darüber zulassen, wie den Supervisanden und ihrer Praxis bzw. ihren Praxisdarstellungen auf zwischenmenschlicher Ebene zu begegnen ist, wie Praxis idealerweise beschaffen sein sollte, ja, wie menschliches Dasein insgesamt zu begreifen ist. Mit anthropologischen Orientierungen geht auch eine jeweilige Erkenntnishaltung einher. Gerade in der supervisorischen Praxis kann es nicht gleichgültig sein, welche Vorstellungen Supervisoren über das eigene Erkennen und das ihrer Supervisanden transportieren, denn mit ihrer jeweiligen Erkenntnisposition geht auch wieder eine mitmenschliche Haltung einher (Apel, 2017). Anthropologische und erkenntnistheoretische Bestimmungen bilden die *metamodelltheoretische Ebene* des Supervisionsansatzes.

2.3 Die Inhalte der Wissensstruktur des Integrationsmodells für die Supervision

2.3.1 Das Metamodell

Für die Supervision als eine Form angewandter Sozialwissenschaft ist wesentlich, dass die anthropologischen Prämissen die Erscheinungsformen menschlichen Daseins, menschlicher Beziehungen und professioneller Praxis in möglichst vielfältiger Weise einzufangen vermögen. Bisher geführte Auseinandersetzungen in der sozialwissenschaftlichen Literatur zu dieser Frage zeigen, dass phänomenologische Ansätze diese Anforderungen am umfassendsten einlösen können (Herzog, 1984; Waldenfels & Strasser, 1986; Graumann & Metraux, 1977).

2.3.1.1 Anthropologische Prämissen

(1) Der Mensch als individuelles und als soziales Wesen

Das Sosein des Menschen resultiert aus gelebten Interaktionen und seinem Eingebundensein in soziale Kollektive. Diese werden wiederum durch umfassende Kontextbedingungen raum-zeitlicher Art mitbestimmt (Merleau-Ponty, 1976). Deshalb müssen wir den Menschen als Individuum, als Interaktionspartner anderer Menschen und als durch Kollektive und andere raum-zeitliche Bedingungen determiniertes Wesen verstehen. Ihn auf eine dieser Seinsebenen festlegen zu wollen, wäre eine unangemessen reduktionistische Sicht.

(2) Der Mensch als Subjekt und als determiniertes Wesen

Auf individueller Ebene lässt sich der Mensch als Wesen begreifen, das zu zielorientiertem, bewusst geplantem Handeln in der Lage ist. Unter interaktionistischen und systemischen Gesichtspunkten tritt jedoch die Begrenzung seiner individuellen Handlungsfreiheit hervor. Dann erscheint der Mensch nämlich immer auch als determiniert durch aktuelle und historische Lebenserfahrungen. Als für ihn selbst oft unmerkliche, also prärationale Festlegungen gehen sie nicht nur in seine bewussten Planungen ein, sondern können auch bewirken, dass seine rationalen Planungsabsichten von ihm selbst durchkreuzt werden.

(3) Der Mensch als sich potenziell lebenslang entfaltendes Wesen

Ähnlich wie die humanistische Psychologie (Maslow, 1973) mit dem Begriff „Selbstverwirklichung“ unterstellt auch die Phänomenologie dem Menschen ein umfassendes Maß an Potenzen, d. h. grundsätzlich bestehende Potenziale, die er als kreatives Lebewesen über seine gesamte Lebensspanne immer weitergehend zur Entfaltung bringen kann. Gerade durch seine Fähigkeit, das eigene Dasein zu reflektieren und zu transzendieren, kann er immer wieder neue Möglichkeiten erschließen, sich und sein Leben zu gestalten.

(4) Der Mensch als gesichert und bedrängt durch Institutionalisierung und durch Arbeit

Jede professionelle Praxis ist Arbeit und steht in einem institutionellen Zusammenhang, sei es in einer Organisation oder in der „freien Praxis“. Deshalb muss ein Supervisionsmodell auch sein anthropologisches Verhältnis zu Organisationen, Institutionalisierungen der Arbeitswelt und zu Arbeit insgesamt präzisieren. Durch Institutionalisierungen entsteht Sicherheit in tagtäglichen Handlungszusammenhängen. Dem einzelnen Menschen fordert aber die Einhaltung dieser institutionali-

sierten Regulative ab, dass er elementare Bedürfnisbefriedigungen zugunsten dieser aufschiebt oder unterlässt. Deshalb befinden sich Menschen in einem prinzipiell ambivalenten Verhältnis gegenüber Institutionalisierungen ihres Lebens. Sie werden durch sie gesichert, aber auch bedrängt (Berger & Luckmann, 2013). Supervision, bei der Arbeit thematisch immer im Zentrum steht oder Ausgangspunkt für Beratungsprozesse ist, muss die prinzipielle Ambivalenz des Supervisanden, des Klienten oder auch des Supervisors gegenüber Arbeit einkalkulieren.

Übung 2.1:

Bitte notieren Sie sich, inwiefern Sie sich durch Ihre Arbeit menschlich und auch sonst gesichert fühlen. Und notieren Sie, inwieweit sie sich menschlich und auch sonst bedrängt fühlen.



2.3.1.2 Erkenntnistheoretische Prämissen

Auch die erkenntnistheoretischen Setzungen des Metamodells nehmen ihren Ausgang bei phänomenologischen Positionen:

(1) Erkenntnis als intersubjektiver Deutungs- und Strukturierungsprozess

Phänomenologische Ansätze gründen sich auf die Prämisse, dass jedes Erkennen an das erkennende Subjekt gebunden ist: Der Mensch erfasst die phänomenale Welt niemals „objektiv“, sondern er deutet sie. Die Deutungen resultieren aus seinen jeweiligen lebensweltlichen Erfahrungen (Schütz, 2017; Berger & Luckmann, 2013). Im Verständnis gestaltpsychologischer Forschung, deren Sichtweisen auch in die Phänomenologie eingeflossen sind, wird die Welt aber nicht als Ansammlung von Einzelelementen wahrgenommen, sondern zu „Gestalten“ strukturiert. Der Mensch bildet im Laufe seines Lebens immer komplexere Strukturmuster, sogenannte kognitive Schemata. Sind sie in frühen Entwicklungsstadien noch umfassend an die unmittelbare Wahrnehmung gebunden, entfalten sie sich mit fortschreitender Entwicklung zu immer komplexeren und auch abstrakteren Mustern. Im Verständnis phänomenologischer Autoren, die die Entwicklung kognitiver Schemata immer an die Sozialität gekoppelt sehen, resultieren aus der primären Sozialisation im Elternhaus einfachere Muster als aus der sekundären in Schule und Beruf. In Konfrontation mit komplexen sozialen Anforderungen reicht dann der bisherige „Wissensvorrat“ an Mustern zur Lebensbewältigung nicht mehr aus, sodass fortlaufend neue und vielgestaltigere erworben werden müssen (Berger & Luckmann, 2013).

(2) Erkenntnis als „mehrperspektivisches“ Phänomen

Flexible und umfassende Erkenntnis ist an die Verfügbarkeit vieler verschiedener und unterschiedlich komplexer kognitiver Schemata geknüpft. In der phänomenologischen Literatur, die stärker an Wahrnehmungs- als an Denkmustern orientiert ist, wird in diesem Zusammenhang vielfach von „Mehrperspektivität“ gesprochen. „Mehrperspektivisches Erkennen“ ist dann eine Erkenntnisform, bei der Menschen schon vorab darauf eingestellt sind, Ereignisse mithilfe unterschiedlicher Muster zu untersuchen und zu strukturieren. „Wahre Erkenntnis“ besteht dann nicht in dem Versuch, das eine „richtige“ Strukturmuster zu finden, sondern zu tolerieren, dass gerade komplexe Phänomen-Gestalten erst unter Verwendung von mehreren Mustern

angemessen strukturiert werden können. Im Verlauf des supervisorischen Dialogs teilen sich Supervisor und Supervisand ihre jeweiligen Deutungsmuster mit, was wiederum die Erkenntnis des Einzelnen anreichert (Schmidt-Lellek, 2005).

(3) Erkenntnis als „szenisches“ Phänomen eines Leib-Seele-Geist-Subjekts

Wenn von „kognitiven Schemata“ gesprochen wird, ist allerdings nicht gemeint, dass sich Erfahrung und Erkenntnis gerade im Zusammenhang von sozialen Situationen in rein kognitivem, von der Erfahrung losgelöstem Erfassen erschöpfen. Wahrnehmen und Erkennen der Welt vermag der Mensch im Prinzip nur aufgrund seiner gesamten leiblichen Existenz. So wie Piaget (2008) in der handelnden Auseinandersetzung des ganzen Menschen mit seiner Welt die Basis für seine Erkenntnis verortet, wird dies auch in der phänomenologischen Literatur postuliert. Dort gilt der Leib als Ort des Wahrnehmens, Denkens und Handelns. Umgekehrt wird dieser Leib von der phänomenalen Welt aber auch erfasst und berührt (Merleau-Ponty, 1976). So sind auch Supervisor und Supervisand im Prozess ihrer Arbeit von ihrer Praxis als ganze Menschen berührt.

(4) Das Erkennen von nicht gegenständlichen Phänomenen

Auch im Hinblick auf das, was Menschen erkennen können, also den potenziellen „Erkenntnisgegenstand“, besteht in Anschluss an phänomenologische Autoren ein komplexes Verständnis. Szenische Erfahrungen und die durch sie gebildeten Muster beziehen sich keineswegs nur auf gegenständliche Phänomene und ihre Derivate. Insbesondere Schmitz (2019) beschrieb eindrücklich, dass auch nicht gegenständliche Phänomene wie etwa Atmosphären als wesentlicher Bestandteil phänomenaler Welterfahrung und dementsprechend menschlicher Erkenntnis gesehen werden müssen.

2.3.2 Die Theorieebene – das Theorieuniversum

Dieser Ansatz ist theorieplural, deshalb muss er ein breites Theorieuniversum enthalten. Die theoretischen Implikationen dieses Ansatzes sind aber in die Positionen des Metamodells einzufügen. Theorien lassen sich als besondere Form kognitiver Schemata begreifen. Im Verlauf der frühen Sozialisation im Elternhaus usw. erwerben wir wie selbstverständlich einen „Wissensbestand“ (Berger & Luckmann, 2013), der uns spontanes und sicheres Handeln in Alltagssituationen ermöglicht. Wir lernen, Ge- und Verbotsgesetzen der Eltern zu deuten, also Alltagsmuster. Im Verlauf unserer sekundären Sozialisation als Lehrer, Psychotherapeut oder Arzt benötigen wir dagegen in Konfrontation mit komplexeren beruflichen Anforderungen abstraktere Strukturierungsmuster, d.h. Schemata, die sich nicht mehr einfach aus der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt ergeben – das sind dann Theorien. Ihre Funktion besteht zunächst darin, den ursprünglich naiven Erkenntnishorizont von Menschen zu erweitern. Über die Strukturierung mithilfe von Theorie erschließt sich auch Supervisor und Supervisand das, was ursprünglich „verborgen“, also nicht einfach im Verhalten eines Menschen manifestiert ist. Wenn sie im Verlauf von Dialogen ihr jeweiliges Erkennen auf dem Hintergrund von ihnen gemeinsam zugänglichen theoretischen Mustern präzisieren und kommunizieren, fördert Theorie eine flüssigere Verständigung. Neben diesen positiven Funktionen kann aber Theorieanwendung Erkenntnisprozesse auch behindern. Dies geschieht vor allem dann, wenn Theorie voreilig oder einseitig angewandt wird. Theorie schafft dann reduzier-

tionistische Erkenntnis (Berger & Luckmann, 2013). Die Auswahl von Theorie ist nach den Prämissen des Metamodells zu bestimmen. Sie müssen individuelle, interaktive und systemische Phänomene beschreiben können.

Von allen denkbaren Theorien bedürfen im Rahmen einer Modellkonstruktion von Supervision diejenigen besonderer Erörterung, die in der Supervision häufig wiederkehrende Phänomene zu strukturieren vermögen. So geht es in professionellen Zusammenhängen zwischen Supervisand/Klient und Supervisor/Supervisand immer um Beziehungen (Schmidt-Lellek, 2005). Und in der Praxis des Supervisanden, aber auch der des Supervisors, ist immer wieder der Kontext, dabei insbesondere der organisatorische, als Einflussfaktor relevant (Schreyögg, 2016). So lässt sich also postulieren, dass die Wissensstruktur eines Supervisionsmodells auf Theorieebene zumindest die gängigsten sozialwissenschaftlichen Konzepte zur Strukturierung von Beziehungs- und von Organisationsphänomenen enthalten muss. Welche Theorie in einem jeweiligen Fall zur Anwendung kommen soll, wird jeweils im Dialog von Supervisor und Supervisand bestimmt.

2.3.3 Die supervisionstheoretische Ebene

Auf der dritten Ebene des Supervisionsmodells geht es auf dem Hintergrund des beschriebenen Metamodells und der Theorieanwendung um supervisionstheoretische Präzisierungen der Wissensstruktur. Sie enthält Aussagen darüber,

- welche Ziele bzw. welche Zielstruktur der Supervisor mit seinem Handeln verfolgen soll,
- wie er die inhaltlichen Fragestellungen des Supervisanden mit ihm in der supervisorischen Situation präzisiert bzw. wie er Praxis rekonstruiert,
- wie in der Supervision Veränderungen des Supervisanden bewirkt werden können bzw. über welche Wirkungsfaktoren sie sich realisieren,
- mit welchem Interaktionsstil der Supervisor dem Supervisanden begegnet und
- wie der Supervisor unterschiedliche supervisorische Situationen handhaben soll.

2.3.3.1 Die Zielstruktur

Die Zielstruktur des Integrationsmodells folgt inhaltlich den Prämissen des Metamodells. Ihre Gliederung entspricht den sozialwissenschaftlichen Paradigmen auf der Theorieebene. Sie lässt sich nach drei Prinzipien gliedern:

- (1) *Das individualistische Prinzip:* Auf individueller Ebene beabsichtigt das Integrationsmodell, einzelne Individuen, sei es Klient oder Supervisand, in all ihren Möglichkeiten als Leib-Seele-Geist-Subjekte zu fördern. Sie beabsichtigt aber auch, personenimmanente Behinderungen einer solchen Entfaltung, die sich aus aktuellen und historischen Zusammenhängen ergeben, aufzudecken und zu beseitigen.
- (2) *Das interaktionistische Prinzip:* Auf interaktionaler Ebene trägt das Integrationsmodell der Tatsache menschlicher Bezogenheit Rechnung, indem sie konzeptionell und methodisch auf die Herstellung optimaler Beziehungen im Sinne von Subjekt-Subjekt-Beziehungen abzielt – bei Klient-Klient, Supervisand-Klient und Supervisor-Supervisand. Chronische Subjekt-Objekt- oder Objekt-Objekt-Relationen, sogenannte Habenbeziehungen, werden als defizitär diagnostiziert und bearbeitet.

- (3) Das *systemische Prinzip*: Auf systemischer Ebene folgt das Modell der phänomenalen Erfahrung, dass die Existenz eines Menschen und menschliche Interaktionen immer in einem sozialen, historischen und ökologischen Kontext stehen. Supervisor und Supervisand werden durch ihn bestimmt, bestimmen ihn aber umgekehrt auch mit. Dieses Modell zielt deshalb auch auf die Entfaltung von Kontexten, dabei insbesondere auf die Entfaltung von sozialen Systemen sowie auf die Beseitigung von Systemstörungen. Sie will die Handlungsfähigkeit des Einzelnen, Supervisand wie Klient, zur Mitgestaltung sinnvoller Systembedingungen unterstützen.

2.3.3.2 Die „Rekonstruktion von Praxis“

Dieser Punkt meint eine vertiefende Darstellungsform, durch die Erfahrungen des Supervisanden in der Supervisionssituation aktualisiert werden. Sie dient als Grundlage für den supervisorischen Dialog und ist deshalb als Kernstück supervisorischer Arbeit zu begreifen.

Es lässt sich postulieren, dass Supervisanden vor allem deswegen in den supervisorischen Prozess eintreten, weil ihr „Wissensvorrat“ (Berger & Luckmann, 2013), d.h. ihre bisherigen Muster zur Bewältigung einer Fragestellung, nicht ausreichen. Das äußert sich meistens als diffus erlebtes Unbehagen oder als Gefühl des Unvermögens, Praxiszusammenhänge angemessen zu erfassen oder in ihnen adäquat zu handeln. In der aktuellen Supervisionssituation artikulieren die Supervisanden dann die speziell auftretenden Komplikationen auf der Basis ihres bisherigen Wissensvorrats, d.h. der ihnen gegenwärtig zugänglichen Muster. Das sind dann kognitive Schemata aus ihren Lebenserfahrungen oder aus dem Repertoire theoretischer Konstruktionen, die sich im Prinzip gerade als untauglich erwiesen haben.



Beispiel 2.1:

Eine hochrangige Führungskraft, die sich ihren Erfolg mit harter Disziplin erkaufte, konnte die plötzlich aufgetretene „Trödelei“ der Chefsekretärin nur als Ausdruck von „Faulheit“ begreifen. Auf dem Hintergrund der eigenen lebensweltlichen Gewissheiten war es für den Manager unvorstellbar, dass sie trotz seiner Appelle an ihre Selbstdisziplin nicht anders reagieren konnte. Seine Deutungsmuster als „naive“ kognitive Schemata erwiesen sich aber auch für ihn selbst deutlich wahrnehmbar als untauglich, die Lage der Sekretärin zu erfassen und mit ihr angemessen zu kommunizieren. Nach einer eingehenden Rekonstruktion stellte sich heraus, dass die Sekretärin durch den Verlust ihres Freundes vorübergehend depressiv verstimmt war. Sie hätte im Moment mehr Einfühlung und Aufmerksamkeit von ihrem Chef benötigt. Sie vermied es aber, ihm gegenüber ihre Situation deutlich zu machen, weil sie – wie schon so oft – nur Appelle an ihre Selbstdisziplin erwartete. Die supervisorische Problemdefinition bestand nun darin, dass die Deutungs- und Handlungsmuster des Managers ihr gegenüber bislang unzutreffend waren und jetzt korrigiert werden mussten. Über die Rekonstruktion von Praxis erfolgt also in diesem Ansatz die Präzisierung von Praxisproblemen.

Im Sinne der erkenntnistheoretischen Perspektiven des Metamodells zielt diese Rekonstruktionsform darauf, das infrage stehende Praxisereignis in seinen phänomenalen Elementen und Gestalten möglichst umfassend und vielfältig einzufangen. Die hier vorgenommene Praxisrekonstruktion begreift sich als „szenische Rekonstruktion“ (Lorenzer, 2006). Sie muss im Verständnis der erkenntnistheoretischen Positionen des

Metamodells der Tatsache Rechnung tragen, dass das Erkennen von Situationen immer ein komplexes Ereignis von Leib-Seele-Geist-Subjekten ist. Das erfordert deshalb eine Form der Rekonstruktion, bei der Praxissituationen im Kontext der Supervisionssituation noch einmal erlebbar werden. So kann auch eine voreilige theoretische Strukturierung mit der Konsequenz von verkürzten Perspektiven eher vermieden werden. Eine umfassendere Rekonstruktion wird auch erst der Komplexität von Praxis gerecht. Die Supervisanden können dann ihre Rolle in Interaktionen oder in Systemen, in die sie ursprünglich nur unbewusst eingebunden waren, noch einmal erleben. Und sie können darüber hinaus die soziale Situation ihres Gegenübers genauer untersuchen.

Übung 2.2:

Bitte gehen Sie in Ihrer Vorstellung noch einmal in ein Gespräch, das Sie mit einer Kollegin, einem Kollegen geführt haben, und erspüren Sie so intensiv wie möglich, wie Sie sich dabei fühlten.



Praxisszenen werden in diesem Ansatz durch Imaginationen des Erlebten in die Realität geholt. Der Supervisand „ist“ in seinem Erleben und Handeln als ganzer Mensch noch einmal in der Praxisszene. Im Vollzug der Imagination der Szene befindet er sich in einem eher prärationalen Zustand, der seine rationalen Kontrollen reduziert. Das bewirkt eine Regression, die je nach dem infrage stehenden Anliegen, aber auch entsprechend der aktuellen Supervisionssituation mehr oder weniger tiefgreifend sein kann. Auf diese Weise aktualisieren sich in ihm szenische Gestalten und Elemente weit über das sprachlich leicht und flüssig Erfassbare hinaus. Es treten dann auch Bewegungsabläufe, Atmosphären usw. in den Vordergrund seines Erlebens. All dieses bringt er möglichst ungefiltert sprachlich zum Ausdruck.

Im „Schonraum Supervision“, wo der Handlungsdruck von Praxis entfällt, können die Supervisanden nun die szenischen Elemente und Gestalten konzentrierter erleben, erfassen und neu ausdeuten. Hier ist es möglich, versuchsweise eine „exzentrische Position“ gegenüber der Szene einzunehmen. Bei Bedarf kann sich der Supervisand auch im gezielten Rollentausch mit dem Erleben seines Gegenübers auseinandersetzen.

Beispiel 2.2:

Im obigen Beispiel wurde also der Manager gebeten, eine Szene mit seiner Sekretärin im Rahmen der Supervision noch einmal zu „inszenieren“. Diese szenische Aktualisierung machte weit über die sprachliche Darstellung hinaus phänomenale Elemente und Strukturen der Situation deutlich, wie etwa die bedrückte Sitzhaltung der Sekretärin usw. Der Supervisand erlebte auch, insbesondere im Rollentausch mit ihr, wie er auf sie wirkt und wie ihre Bedrücktheit durch ihn noch verschärft wurde.



Die szenische Rekonstruktion von Praxis ermöglicht auch dem Supervisor eine umfassende Teilhabe an der Praxissituation. Sie ruft bei ihm vergleichbare arbeits- und privatweltliche Szenen wach. Auf der Basis dieser kognitiven Schemata, aber auch vor dem Hintergrund dazu passender sozialwissenschaftlicher Theorien deutet und strukturiert er nun ebenfalls das szenische Material. Diese Deutungen bilden dann in möglichst bewusst strukturierter Form die Grundlage für seine weiteren Interventionen.



Beispiel 2.3:

Die theoretische Strukturierung der Lage der Sekretärin erfolgte im obigen Beispiel mit dem Muster „situativer Depression“ aus der psychiatrischen Literatur. Und auf den Manager bzw. seinen Bezug zur Sekretärin wandte die Supervisorin das Konzept der „narzisstischen Übertragung“ an. Beide Konzepte artikuliert sie allerdings nicht in ihrer abstrakt theoretischen Form, sondern brachte sie alltagssprachlich und auf ihre phänomenale Erfahrung der Szene bezogen vor.

Erleben und Strukturieren der rekonstruierten Szene fließen dann als gemeinschaftlicher Prozess von Supervisor und Supervisand in den supervisorischen Dialog ein, mit dem Ziel neuer situationsadäquater Ausdeutungen. Die Fragestellung des Supervisanden ist präzisiert, wenn die neu gefundene Ausdeutung für ihn „evident“ ist, d. h., wenn er sagen kann: „Ja, jetzt kann ich mich und sie verstehen.“ Erst dann lässt sich auch bestimmen, welches seiner Handlungsmuster im Speziellen verändert werden sollte.

2.3.3.3 Die Wirkungsfaktoren

Da Supervision Veränderung anstrebt, ist im Rahmen einer Modellkonstruktion zu klären, über welche Mechanismen Veränderung bewirkt wird. Als grundsätzliche Veränderungsmechanismen dieses Ansatzes lassen sich nennen: Neuentwicklungen von Deutungs- und Handlungsmustern sowie Umstrukturierungen vorhandener Deutungs- und Handlungsmuster. Und solche Wirkungen können spontan oder gezielt erfolgen. Als „spontane Wirkungen“ sind solche zu bezeichnen, die sich im supervisorischen Dialog ungeplant ergeben. Sie bestehen meistens in einer Kombination aus Umstrukturierungen und Neuentwicklungen von Mustern. „Gezielte Veränderungen“ sind dagegen je nach dem zu verändernden Bereich auf eine planmäßige Neuentwicklung von Deutungs- bzw. Handlungsmustern oder auf die Umstrukturierung zentriert. Die in der Supervision erzeugten Wirkungen, Umstrukturierung und Neuentwicklung von Deutungs- und Handlungsmustern, sind darüber hinaus von „konstruktiven Nebenwirkungen“ begleitet, d. h., sie fördern Menschen auch noch in anderen wesentlichen Bereichen faktischer und mitmenschlicher Art.

Spontane Wirkungen sind vom Supervisor nicht eigens beabsichtigt. Im Zuge der ersten Rekonstruktion ergeben sich oft schon wie selbstverständlich Umstrukturierungen und Neuentwicklungen von Deutungs- und Handlungsmustern in Kombination.



Beispiel 2.4:

Im obigen Beispiel war der Manager durch die Rekonstruktion von der persönlichen Lage der Sekretärin so angerührt, dass er wie selbstverständlich eine wärmende und unterstützende Haltung ihr gegenüber aktivieren konnte. Der Supervisand erkannte darüber hinaus, mit welcher Strenge er nicht planmäßigen Emotionen bei sich und anderen bislang begegnet war, was ihn immerhin sehr nachdenklich machte. Auf dem Hintergrund szenischer Rekonstruktion veränderten sich also im Falle des Managers primär seine nicht planmäßigen Deutungsmuster im Hinblick auf das Verhalten der Sekretärin und sich selbst. Er konnte ihre „Trödelei“ und seine Strenge nun im Sinne einer Umstrukturierung neu zuordnen. Dies eröffnete ihm auch die Möglichkeit, angemessenere, d. h. für ihn neue, Handlungsmuster zu aktivieren.

Gezielte Wirkungen sind entsprechend den jeweils zu verändernden Mustern zu differenzieren: bei der Korrektur planmäßiger Deutungsmuster, bei der Korrektur planmäßiger Handlungsmuster und bei der Korrektur nicht planmäßiger Deutungs- und Handlungsmuster. Bei der Korrektur planmäßiger Muster steht die Entwicklung neuer Muster im Vordergrund. Bei der Korrektur nicht planmäßiger Muster liegt der Akzent auf der Umstrukturierung vorhandener Muster. Im Verlauf der gezielten Arbeit kann allerdings immer auch ein jeweils anderer Wirkungsmechanismus als Nebeneffekt aktualisiert werden.

Die Wirkungsweise der beschriebenen Mechanismen soll jeweils an Mustern gegenüber Klienten und gegenüber dem Kontext demonstriert werden:

a) Die Korrektur von planmäßigen Deutungsmustern

Wenn es sich in der initialen Rekonstruktion erweist, dass planmäßige Deutungsmuster, d.h. Diagnosen, erweitert werden müssen, findet im Anschluss an die erste szenische Arbeit eine umfassende, theoriegeleitete Fachberatung statt. Sie ist dabei immer an die phänomenale Erfahrung des Supervisanden zurückzukoppeln. Und im Sinne von Mehrperspektivität muss das infrage stehende Phänomen versuchsweise nach Konzepten mit unterschiedlichen Paradigmen strukturiert werden. Dies soll zunächst an einer klientenbezogenen Diagnose demonstriert werden:

Beispiel 2.5:



Ein Arzt, der soeben eine „alternative“ Praxis eröffnet hatte, war laufend irritiert durch seine ältere Sprechstundenhilfe. Sie redete ihm ständig in seine Arbeit hinein, koordinierte Termine nicht ausreichend usw. Als nun auch noch eine weitere, sehr junge Frau angestellt wurde, die sich bald ähnlich chaotisch verhielt, sprach der Arzt diesen „Zustand“ in der Supervision an. In der Rekonstruktion stellte sich heraus, dass er bislang kaum realisiert hatte, dass er den beiden Frauen gegenüber in einer Vorgesetztenposition stand und als „Weisungsbefugter“ sie nicht nur zu korrigieren, sondern bei ihrer Arbeit auch durch Anleitung zu unterstützen hatte. Vor dem Hintergrund seiner „progressiven“ Selbstdefinition fiel es ihm schwer, zu erkennen, dass er die Rollenerwartungen der Mitarbeiterinnen an ihn als Vorgesetzten bisher total enttäuscht hatte. Sie reagierten mit Irritation und diffusem Unmut. In der Supervision konnte er langsam angemessenere Sichtweisen über die professionellen Zusammenhänge in seiner Praxis entwickeln, ohne sich auf eine zu konventionelle Arztrolle einlassen zu müssen. Hier wurde über fachliche Auseinandersetzungen das Repertoire an Zuordnungsmustern erweitert.

b) Die Korrektur von planmäßigen Handlungsmustern

Zur gezielten Neuentwicklung von Handlungsmustern reichen in der Regel fachliche Reflexionen, auch wenn sie an das Erleben gekoppelt werden, nicht aus. Hier muss in der Regel noch die aktionale Ebene des Supervisanden methodisch mit erfasst werden. Wenn geplante Handlungsmuster gegenüber einzelnen Interaktionspartnern verändert werden sollen, erfolgt dies wieder über Szenenrekonstruktionen. Der Supervisand wird zunächst gebeten, die infrage stehende Praxisszene imaginativ zu reproduzieren. Dann untersucht er in der „lebendigen“ Szene, welche Handlungsmöglichkeiten aus seinem Gesamtrepertoire die aktuell angemessensten sind. Für solche Zwecke bieten sich besonders Gruppensupervisionen an. Solches „Training“ erfolgt allerdings nicht im Sinne von Selbstmanipulation, sondern im Sinne des Psychodramas von Moreno als Rollentraining (Buer, 2010).

Das Experimentieren mit neuen Handlungsformen erfolgt so lange, bis der Supervisand in der Supervisionssituation eine für ihn und sein Gegenüber stimmige Handlungsform gefunden hat. Die im Schon- und Experimentierraum der Supervision erarbeitete Handlungsveränderung muss aber nun in die reale Praxissituation transferiert werden. Durch die szenischen Rekonstruktionen hat das Üben zwar oft schon Ernstcharakter für den Supervisanden, vielfach ist er aber noch so in seine bisherigen Muster verstrickt, dass eine längerfristige Arbeit notwendig ist. Dann strukturiert sich erst langsam sein gesamter Vorrat an Handlungsmustern um. Realiter erprobt er seine neuen Handlungsformen in praxi und berichtet in der nachfolgenden Sitzung seine Erfahrungen. Bei Bedarf erfolgt dann eine weitere Bearbeitung, nun allerdings auf einem breiteren Erfahrungs- und Handlungshintergrund.

- c) Die Erweiterung planmäßiger Handlungsmuster gegenüber dem Kontext



Beispiel 2.6:

Anlässlich der Supervision eines Arztes, der seinen Mitarbeiterinnen nicht als „Führungsfigur“ begegnen wollte, fand ebenfalls ein ausführliches Rollentraining statt, das sich über mehrere Stunden erstreckte. In dessen Verlauf erarbeitete er Handlungsmuster, die für seine Selbstdefinition stimmig waren und die auch den Frauen genügend Freiraum ließen.

Die Veränderung, die Supervision in solchen Fällen bewirkt, lässt sich insbesondere darauf zurückführen, dass die Entwicklung neuer Handlungsweisen immer wieder sorgfältig an das Erleben des Supervisanden im Gesamtkontext rückgekoppelt wird, im obigen Beispiel also nicht nur an die dyadische Interaktion zwischen dem Arzt und einer Mitarbeiterin, sondern an die gesamte soziale Situation, wie sie einer Arztpraxis entspricht. Dadurch erhält das Experimentieren und Einüben einen ganzheitlichen Charakter für den Supervisanden, was ihm auch den Transfer erleichtert.

- d) Die Korrektur nicht planmäßiger Deutungs- und Handlungsmuster

Wenn sich Supervision auf die Veränderung nicht geplanter Deutungs- und Handlungsmuster bezieht, geht es im Allgemeinen um eine Umstrukturierung. In solchen Fällen überlagern lebens- und arbeitsweltliche Erfahrungen aus alten Szenen das Deuten und Handeln in aktuellen Praxissituationen auf inadäquate Weise. Wie in Zusammenhang mit den erkenntnistheoretischen Positionen des Metamodells beschrieben, führen frühere Szenenerfahrungen, die in irgendeiner Form Angst oder zumindest Irritation ausgelöst haben, zur Bildung eingeschränkter, unvollständiger kognitiver Muster. Die unvollständigen Muster weisen aber die Tendenz zur Vervollständigung auf, d. h., sie wirken als prärationales Szenenmaterial immer wieder in aktuelle Erfahrungen hinein (Lorenzer, 2006). Gerade sie lassen sich über szenische Rekonstruktionsarbeit wieder beleben. Dann ist im Sinne psychotherapieähnlicher Beratung herauszufinden, welche Szenenelemente oder Szenengestalten von früheren Szenen mit der aktuellen Praxisszene homolog sind oder nicht.

Im Vollzug der szenischen Evokation, die ohnedies rationale Kontrollen reduziert, ergibt sich dann oft sogar eine Altersregression, die wie in der Psychotherapie altes Szenenmaterial zutage fördert. Auf dieser Basis erschließen Supervisor und Supervisand Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen früheren und aktuellen szenischen Erfahrungen, wodurch eine Umstrukturierung von Deutungs- und oft auch Handlungsmustern zustande kommt. Ich will diese umstrukturierende Wirkung an einer klientenbezogenen Problematik demonstrieren:

Beispiel 2.7:

Die Therapeutin einer psychosomatischen Klinik äußerte in der Einzelsupervision, dass ein älterer Patient ihrer Gruppe für sie physisch so unangenehm sei, dass sie jeden Kontakt mit ihm meiden müsse. Die initiale Rekonstruktion ergab, dass sein Verhalten in vielen Aspekten dem ihres Vaters ähnlich war. Sie konnte aber nicht erfassen, welche besondere Abneigung sie daraus ableitete, weil sie ihren Vater überwiegend als freundlich erlebt hatte. Bei der weiterführenden Veränderungsarbeit zeigte sich, dass der Patient bei Auseinandersetzungen in der Gruppe regelmäßig in sich zusammensackte und bis zum Ende der Sitzung keine Äußerung mehr von sich gab. Dieses Verhalten löste bei der Supervisorin eine Mischung aus tiefster Verachtung und dem Impuls, ihm helfen zu wollen, aus. Als dieses ambivalente Gefühl für sie deutlich wurde, „sah“ sie ihren Vater vor sich, der bei ihren Streitigkeiten mit der Mutter immer ebenso in sich zusammengesackt war. Diese alte Szene förderte zutage, dass sie dann immer die gleiche Verachtung ihm gegenüber empfunden hatte, weil er sie gegen die Mutter nie unterstützt hatte. Es zeigte sich aber auch, dass sie den Vater im Kontrast zur streitbaren Mutter im Allgemeinen als liebevoll und unterstützend empfunden hatte. Diese Gefühlsambivalenz hatte sie auf den Klienten übertragen.

Die supervisorische Veränderung besteht nun darin, die prärationalen, überlagernden Anteile als solche zu erkennen. Supervisor und Supervisand erarbeiten im anschließenden Dialog, inwiefern die alte und die neue Szene homologe und nicht homologe Elemente enthalten und durch welche Besonderheiten der aktuellen Szene es zur Überlagerung kam. Aus dieser Erkenntnis resultiert vielfach ein differenzierteres Verstehen, aber auch eine klarere Haltung von Supervisorinnen in aktuellen praktischen Situationen, d. h., es kommt eine Umstrukturierung aktueller Muster zustande.

Häufig reicht allerdings die Erkenntnis, dass und wie eine alte Szene aktuelle Praxis überlagert, nicht aus, um veränderndes Handeln einzuleiten. Überlagernde Handlungsformen können schon zu stark eingeschliffen sein. In der Supervision ist es deshalb oft ratsam, noch einmal auf die Handlungsebene zu gehen und in der noch einmal imaginierten Praxisszene das Handeln der Supervisorinnen in übungsgeleiteter Form zu bearbeiten.

Beispiel 2.8:

In unserem Beispiel wurde die Supervisorin also noch einmal gebeten, sich den Patienten zu vergegenwärtigen, so wie sie ihn in der Gruppe gesehen hatte, und zu überprüfen, welche Perspektivität sie jetzt von ihm hatte und welche innere Haltung bei ihr jetzt dominierte. Zu ihrem eigenen Erstaunen sah sie nun einen ziemlich bekümmerten kleinen Mann zusammengekauert dazusetzen, der in ihr den Impuls von Unterstützenwollen auslöste.

- e) Umstrukturierung nicht planmäßiger Deutungs- und Handlungsmuster gegenüber dem Kontext

Bei der Teamsupervision steht häufig die Umstrukturierung nicht planmäßiger Deutungs- und Handlungsmuster der Supervisorinnen gegenüber dem Kontext im Vordergrund. Es bilden sich oft sogar kollektive Verzerrungen, die zu vielfältigen problematischen, ungeplanten organisatorischen Mustern führen. Supervision kann dann als Organisationsentwicklungsmaßnahme dazu dienen, diese zu verändern.

Wie allerdings Greif (2008) nachweisen konnte, spielen wie in der Psychotherapie auch in der Beratung Wertschätzung und emotionale Unterstützung seitens des Supervisors oder Coachs als Wirkungsfaktor eine bedeutende Rolle.



Eine positive Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand ist ein wesentlicher Wirkungsmechanismus in der Supervision.

2.3.3.4 Der Interaktionsstil

Der Interaktionsstil als spezifische konzeptionelle Form, in der Supervisoren den Supervisanden begegnen, muss sich an den anthropologischen Prämissen des Metamodells und den supervisionstheoretischen Besonderheiten orientieren. Aus den anthropologischen Setzungen ergibt sich die normative Leitlinie und aus der spezifischen Rekonstruktionsform sowie den postulierten Wirkungsmechanismen resultiert seine äußere Form.

a) Allgemeine Charakterisierung des Interaktionsstils

Im Sinne des Metamodells besteht das anthropologische Ideal, an dem der supervisorische Dialog gemessen wird, in einer Subjekt-Subjekt-Beziehung (Schmidt-Lellek, 2005). Sie enthält als professionelle Relation darüber hinaus zwei Charakteristika: Sie wird seitens des Supervisors überwiegend planmäßig gestaltet und sie ist sequenzweise asymmetrisch.

Auf dem Hintergrund phänomenologischer Erkenntnishaltungen nimmt der Supervisor gegenüber jedem vorgetragenen Anliegen des Supervisanden zunächst eine planmäßige Haltung ein. Er begegnet dem Supervisanden maximal offen, möglichst theoriefrei, eigentlich mit einer nondirektiven Haltung. Im weiteren Verlauf des supervisorischen Dialogs muss aber im Verständnis dieses Rekonstruktionsansatzes sowie der soeben postulierten Wirkungsmechanismen in der weiterführenden Veränderungsarbeit eine sehr variable Haltung eingenommen werden, die zwischen verschiedenen Dimensionen variiert. Der Interaktionsstil realisiert sich immer durch die Person des Supervisors, weshalb man die Person „Supervisor“ als das wichtigste Instrument im supervisorischen Prozess bezeichnen kann.

b) Variabilität der Dimensionen Direktivität versus Nondirektivität und Symmetrie versus Asymmetrie

In Verlauf der initialen Rekonstruktion und der weiteren supervisorischen Bearbeitung entfaltet der Supervisor einen Interaktionsstil, der sich zwischen den Dimensionen Direktivität versus Nondirektivität und Symmetrie versus Asymmetrie bewegt. Das heißt, der Interaktionsstil variiert phasen- und inhaltspezifisch.

Beispiel 2.9:

Im Beispiel des Arztes, der das „chaotische“ Verhalten seiner Mitarbeiterinnen thematisierte, standen sich Supervisorin und Supervisand zunächst bei der Darstellung seiner Probleme asymmetrisch gegenüber. Die Supervisorin förderte durch ihre non-direktive Haltung beim Zuhören eine Rollendefinition des „sich beklagenden Kindes“. Im Verlauf der ersten szenischen Rekonstruktion übernahm sie aber die Aufgabe der aktiven Strukturierung, indem sie methodische Maßnahmen vorschlug und sie direktiv leitete. Gleichzeitig war der Supervisand aber derjenige, der über die größere Kompetenz im Hinblick auf seine spezifische Arbeitssituation verfügte.

So entsteht beim Suchprozess im Verlauf der initialen Rekonstruktion immer auch eine „umgekehrte“ Asymmetrie. Supervisoren müssen sich auch bei ausgeprägter Feldkompetenz fachliche Besonderheiten erklären lassen.

Beispiel 2.10:

So musste die Supervisorin als aktive Gesprächspartnerin erst Daten und anderes erfragen, sich auch belehren lassen, um die besondere Situation zu erfassen und für die Rekonstruktion eine fachlich angemessene Form anzuregen. Am Endpunkt der Rekonstruktion, bei der Definition des Problems, standen sich dann beide wieder als gleich aktive und symmetrische Gesprächspartner gegenüber. Es fand ein dialogischer Aushandlungsprozess darüber statt, was nun in der Supervision weiter zu bearbeiten sei.

Bei der weiterführenden Veränderungsarbeit variieren die Dimensionen Direktivität versus Nondirektivität und Symmetrie versus Asymmetrie, je nachdem, ob planmäßige oder nicht planmäßige Deutungs- und Handlungsmuster verändert werden sollen. Wenn es um die Auseinandersetzung mit fachlichen Deutungsmustern geht, stehen sich die Interaktionspartner am symmetrischsten gegenüber. Im Rahmen eines primär rationalen Dialogs bringen beide ihre fachlichen Deutungsmuster ein. Bei übungszentrierter Arbeit, in deren Verlauf planmäßige Handlungsmuster korrigiert werden sollen, schlägt der Supervisor nicht nur methodische Maßnahmen vor, er strukturiert auch die Durchführung. Im Beispiel des Arztes, der an seinen professionellen Handlungsweisen gegenüber seinen Sprechstundenhilfen arbeiten wollte, wurde z. B. jeder Übungsschritt gemeinsam symmetrisch überlegt. Die Durchführung erfolgte dann aber wieder unter aktiver Führung der Supervisorin.

Übung 2.3:

Notieren Sie sich bitte die asymmetrischste Beziehung, die Sie bisher in Ihrem Arbeitsleben erlebt haben.



Wenn es um die Bearbeitung nicht planmäßiger Deutungs- und Handlungsmuster geht, die prärationale Bereiche berührt, wird der Supervisor sequenzweise eine aktive und asymmetrische Haltung übernehmen müssen. Durch regressionsfördernde Rekonstruktionen reduziert sich ja die Selbstkontrolle des Supervisanden, die durch eine situative Strukturierung des Supervisors kompensiert werden muss. In den dargestellten Beispielen erfolgte meistens eine Altersregression auf frühere Szenen. Ein nochmaliges Erleben einer traumatischen Szene evoziert beim Supervisanden oft

auch alte „Kinderangst“, die in der neuerlichen Situation durch die stützende und wärmende Haltung des Supervisors aktuell nicht zur „chaotischen Regression“ werden sollte.

Die aus solchen Supervisionssequenzen resultierende Asymmetrie ist jedoch nur punktuell und kurzfristig. Am Ende jeder Sitzung, wenn das Erarbeitete noch einmal strukturiert wird, ist wieder weitgehend Symmetrie hergestellt. Supervisor und Supervisand treten sich wieder in der Position menschlich und fachlich kompetenter Gesprächspartner gegenüber.



Die Applikation jeder methodischen Maßnahme, aber auch die Anwendung von Theorien, ist immer nur ein Angebot des Supervisors, auf das der Supervisand eingehen kann oder nicht. So ist Asymmetrie immer nur ein vereinbarungsgemäßes Element.

Der Interaktionsstil des vorliegenden Supervisionsmodells ist also dadurch charakterisiert, dass der Supervisor dem Supervisanden im Sinne einer Subjekt-Subjekt-Relation angemessen symmetrisch versus asymmetrisch und angemessen direktiv versus nondirektiv begegnet. Bei Bedarf, d. h. im Rahmen kurzfristig notwendiger Regression des Supervisanden, übernimmt der Supervisor die aktive Führung, um aber nach solchen Sequenzen wieder zu angemessener Symmetrie zurückzukehren.

c) Variabilität der Dimension Authentizität versus Zurückhaltung

Neben den soeben besprochenen Dimensionen ist der Interaktionsstil durch ein weiteres wichtiges Merkmal charakterisiert. Der Supervisor lässt sich vom Supervisanden „berühren“. Der gesamte Ansatz erfordert durch seine modelltheoretischen Implikationen auf den verschiedenen Ebenen, dass sich Supervisoren von Supervisanden und ihren Praxisdarstellungen innerlich erfassen lassen. Sonst sind sie gar nicht in der Lage, nachzuvollziehen, um welche Erfahrungen es dem Supervisanden geht. Dies erfordert vom Supervisor ein hohes Maß an innerer Authentizität.

d) Die mitmenschliche Bedeutung des Interaktionsstils

Wenn der Supervisor alle diese interaktiven Variablen dem Supervisanden gegenüber angemessen handhabt, kann jede Supervisionssituation letztlich zu einem mitmenschlichen Ereignis werden, bei dem sich vielfältigste Möglichkeiten lebendiger fachlicher Zusammenarbeit und menschlicher Begegnung überhaupt einfangen lassen. Im Idealfall gewinnt der Supervisand in der Person des Supervisors ein positives Modell für professionelle Interaktionen, sodass schon der supervisorische Dialog selbst für den Supervisanden und seine Praxis verändernd wirkt.

2.4 Die Handhabung supervisorischer Situationen

Wir können die „Einzelsupervision“ von der „Mehrpersonensupervision“ unterscheiden.

2.4.1 Die Einzelsupervision

Wie Kühl (2009) anmerkt, handelt es sich beim Einzelsetting um einen selten realisierten Luxus, denn unser aller Arbeitsleben vollzieht sich meistens in Gruppen. So ergeben sich in der Einzelsupervision auch fast unabhängig vom Institutionalisierungsgrad meistens dichtere Formen persönlicher Nähe als in Mehrpersonensettings. Auf diese Weise sind oft intensivere Rekonstruktionsformen möglich. Durch die höhere Beziehungsdichte kann die Arbeit allerdings auch unangemessen überlagert sein. Es entfalten sich stärkere Formen von Übertragungen oder auch ungünstige gegenseitige Einsteuerungen. Es ist ebenso möglich, dass die lebensweltlichen Muster beider Partner so wenig zueinander passen, dass die Verständigungsbasis zur gemeinsamen Arbeit nicht hinreicht. Umgekehrt ist es allerdings auch nicht unbedingt ein Qualitätsmerkmal dieses Settings, wenn sich Supervisor und Supervisand immer ganz „wundervoll“ verstehen. Sie perpetuieren dann vielleicht nur übereinstimmend erworbene lebensweltliche Muster im Hinblick auf die Praxis des Supervisanden. Verdeckte Vorurteile oder unangemessene Vorlieben des Supervisanden gegenüber Personen und Personengruppen werden vom Supervisor dann vielleicht unbewusst nur unterstützt, ohne dass der Supervisand seine Muster verändert. Idealerweise stellt zwar auch der Supervisor seine Gewissheiten immer wieder infrage, was aber immer eine begrenzt realisierbare Anforderung darstellt.

Der grundsätzliche Nachteil von Einzelsupervision besteht aber darin, dass kein korrigierender Dialogpartner zur Verfügung steht, der die Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand sowie ihre thematischen Auseinandersetzungen auch aus exzentrischer Position kritisch mitreflektieren und neue Deutungs- und Handlungsmuster in die Situation hineinragen könnte. Wie wirkungsvoll dann die Supervision für einen Supervisanden ist, bestimmt sich ganz wesentlich nach der persönlichen und fachlichen Variabilität des Supervisors, d.h. nach der Vielfalt und Komplexität seiner Deutungs- und Handlungsmuster und seiner Fähigkeit, die gemeinsame Arbeit immer wieder aus distanzierter Perspektive zu beobachten.

2.4.2 Die Mehrpersonensupervision

Mehrpersonensettings erhalten ihre besondere Bedeutung dadurch, dass hier ein soziales System mit der thematischen Auseinandersetzung befasst ist. Aus anthropologischer Sicht wird dabei der menschlichen Sozialität besonders deutlich Rechnung getragen und aus pragmatischer Perspektive eröffnen sich hier vielfältigste Möglichkeiten im Hinblick auf die thematische Auseinandersetzung. Der Gruppensupervision widmen wir in diesem Studienheft das vierte Kapitel.

Zusammenfassung

Dieses Kapitel eröffnete Ihnen einen Blick auf die Struktur und Konstruktion des vorliegenden Supervisionsmodells. Sie konnten erfahren, dass Supervision aufgrund ihrer Themen- und Kontextvielfalt auch nur mit einer Vielfalt von Theorien und Methoden bewältigt werden kann. Sie konnten weiterhin erfahren, dass diese Vielfalt aber nicht wahllos sein sollte, sondern auf der Basis eines Integrationsmodells mit vier Ebenen „gebündelt“ wird, woraus hier eine entsprechende Wissensstruktur abgeleitet wurde. Diese Wissensstruktur wurde Ihnen mit ihren vier Ebenen erläutert: Die erste, die Metaebene, mit je vier anthropologischen und erkenntnistheoretischen Prämissen bildet den normativen Maßstab für die drei nachgeordneten Ebenen. Sie haben als nächste Ebene die Theorieebene kennengelernt. Die Auswahl der maßgeblichen Theorien mit ihren zumeist implizit unterlegten Normen hat sich zunächst an dem aktuellen Gegenstand von Supervision auszurichten, sie hat sich aber auch an den Prämissen des Metamodells zu orientieren. Als nächste Ebene haben Sie eine sogenannte supervisionstheoretische Ebene kennengelernt. Auf dieser Ebene wurde die Zielstruktur des Supervisionsmodells, seine spezielle Form Praxis zu rekonstruieren, erläutert, sein Interaktionsstil sowie seine Wirkungsfaktoren. Und schließlich wurden Sie noch mit der Handhabung von Einzel- und Mehrpersonensettings vertraut gemacht.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

- 2.1 Warum werden Integrationsmodelle entworfen?
- 2.2 Beschreiben Sie bitte die Bedeutung der anthropologischen Prämisse, wonach der Mensch gesichert ist und bedrängt durch Institutionalisierungen und durch Arbeit.
- 2.3 Was sind die wichtigsten Aspekte des Interaktionsstils in diesem Ansatz?

3 Methodik und Prozess der Supervision

Ziel dieses Kapitels ist es, Sie mit den methodischen Möglichkeiten des integrativen Supervisionsmodells und dem dazu passenden Supervisionsprozess vertraut zu machen. Sie erfahren hier, dass neben dem rationalen Dialog zwei psychotherapeutische, sogenannte dramatherapeutische, Verfahren angewandt werden, die Gestalttherapie und das Psychodrama. Sie werden lernen, dass diese beiden Verfahren für dieses Supervisionsmodell besonders geeignet sind, weil ihre anthropologischen Prämissen mit dem Metamodell dieses Supervisionsansatzes sehr kompatibel sind. Außerdem werden Sie vertraut gemacht mit einer Vielzahl von Medien, genauer gesagt mit Materialien, die in diesem Ansatz als unterstützende Medien genutzt werden. Und schließlich wird Ihnen ein Prozessmodell vorgestellt, an dem sich der Anwender des Supervisionsmodells orientieren sollte.

3.1 Der rationale Dialog

Rationale Dialoge dienen einer gezielten, oft auch theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit planmäßigen Deutungsmustern sowie der Strukturierung des in der szenischen Rekonstruktion Erfahrenen. Über sachlich geführte Gespräche erfolgen auch die Problemformulierung und die Bestimmung, welche Muster in der weiterführenden Veränderungsarbeit angegangen werden sollen. Mithilfe rational bestimmter Gesprächssequenzen wird am Ende jeder weiterführenden Veränderungsarbeit das Erfahrene in die bisher vorhandenen Strukturmuster des Supervisornden integriert. Sie bilden also die Basis des supervisorischen Dialoges. Wie aber schon im ersten Kapitel angesprochen, erweisen sich bei vielen Fragestellungen in der Supervision rationale Dialoge als nicht ausreichend für eine befriedigende Bearbeitung, weder im Hinblick auf eine Rekonstruktion noch im Hinblick auf eine weiterführende Veränderungsarbeit. Viele Themen erweisen sich nämlich als emotional „tiefer“ liegend, als weder für den Supervisor noch für die Supervisornden sofort offensichtlich. Um dann auch solche prä-rationalen Phänomene bearbeiten zu können, muss in der Supervision häufig auf psychotherapieorientierte Methodik zurückgegriffen werden.

3.2 Psychotherapieorientierte Methodik

Im Anschluss an die modelltheoretischen Überlegungen lassen sich hier zwei Anforderungen an die psychotherapieorientierte Methodik formulieren: Die Ansätze müssen erlebniszentriert sein und eine multiparadigmatische Sicht des Menschen enthalten. Die psychotherapieorientierte Methodik muss in ihrer Gesamtheit wie auch in den Theorien individuelle, interaktionale und systemische Phänomene von Menschsein erfassen können. Und eine maßgebliche Anforderung an die Methodik besteht auch darin, unterschiedliche soziale Seinformen des Menschen zu erfassen, also sein „Rollenhandeln“ und das seiner Interaktionspartner. Alle diese Voraussetzungen erfüllen sogenannte dramatherapeutische Verfahren, vorrangig die Gestalttherapie und das Psychodrama als ergänzendes Verfahren bzw. die in beiden Ansätzen enthaltenen methodischen Maßnahmen. Gestalttherapeutische Arbeit akzentuiert die individuelle und die interaktionale Ebene, während die psychodramatische noch die systemische erfasst.

3.2.1 Gestalttherapeutische Arbeitsformen in der Supervision

Die Gestalttherapie wurde von Friedrich S. Perls, Paul Hefferline und Paul Goodman (1981) entwickelt. Sie ist ein tiefenpsychologisches Verfahren, in das erkenntnistheoretische Positionen der Gestaltpsychologie, der Phänomenologie, existenzialphilosophisches Gedankengut und fernöstliche Meditationsformen integriert wurden. Es handelt sich um ein Therapiesystem, das den Menschen als Körper-Seele-Geist-Subjekt zu erfassen sucht und das in seiner methodischen Orientierung phänomenologisch, also gegenwarts- und personenbezogen, orientiert ist. Das Ziel des Verfahrens besteht darin, Menschen in ihrer gefühlhaften, intellektuellen und leiblichen Dimension zu erfassen, um sodann bestehende Blockierungen im Erleben, Wahrnehmen und Handeln aufzulösen. Gleichlaufend damit sollen noch nicht genutzte individuelle Potenziale freigesetzt werden.

Durch ihren Ursprung in der Psychoanalyse ist die Gestalttherapie als tiefenpsychologisches Verfahren primär darauf gerichtet, die Deutungsmuster von Menschen umzustrukturieren oder zu erweitern. Die Handlungsebene wird seltener erfasst. Die einzelnen methodischen Maßnahmen lassen sich aber prinzipiell danach sortieren, inwieweit sie auch die Handlungsebene von Menschen mitberühren. Sie lassen sich unterscheiden in Awarenessübungen, imaginative Rollenspiele, Sprachspiele, Experimente und Hausaufgaben.

(1) Awarenessübungen

Als für die Gestalttherapie typischste Methoden gelten die sogenannten Awarenessübungen. Im deutschen Sprachraum werden sie heute unter dem Begriff „Übungen zur Achtsamkeit“ behandelt (Stevens, 2006). Awarenessübungen sind methodische Maßnahmen, die der voll bewussten Wahrnehmung dienen. Der Klient ist dabei gebeten, sich so intensiv wie möglich auf innere oder äußere Phänomene zu „konzentrieren“, um seine begleitenden Sensationen maximal intensiv zu erfassen. Meistens wird er dabei noch aufgefordert, seine Wahrnehmung zu extremisieren.



Beispiel 3.1:

Eine Lehrerin für das Fach Deutsch berichtete in der Einzelsupervision, dass sie am folgenden Tag ein Gespräch mit dem Vater eines ihrer Schüler zu führen habe. Das verursachte ihr schon im Vorfeld Magendrücken. Dieser Vater, ein erfolgreicher Rechtsanwalt, hatte Lehrkräften schon mit rechtlichen Konsequenzen gedroht, wenn sein Sohn nicht die erwünschte Note erhalten hatte. Die Lehrerin war sich zwar ihrer Beurteilung sicher, fürchtete aber vor dem dynamischen Vater, den sie schon anlässlich von Elternabenden kennengelernt hatte, in die Defensive zu geraten und ihre Position nicht mehr überzeugend vertreten zu können. In der Supervision wurde sie nun gebeten, sich den Vater leibhaftig vorzustellen, möglichst genau auf ihre Körpersensationen zu achten und ihm in ihrer Fantasie eine Begründung für ihre Benotung zu geben. Fast sofort stellte sich wieder ihr Magendrücken ein. Erst als sie in der Supervision im Rahmen eines Rollenspiels ihren Standpunkt ruhig und sachlich darstellte, legte sich ihr Magendrücken.

Awarenessübungen stellen immer die erste Methodik in der Supervision dar, um Themen, insbesondere solche mit prärationalen Gehalten, zu präzisieren. Aber auch im weiteren Verlauf ist das bewusste Wahrnehmen innerer und äußerer Phänomene bei jeder Auseinandersetzung mit jedem Thema relevant. So ergehen also an Klienten

ten laufend Aufforderungen zur inneren Awareness. Durch bewusstes Gewahrwerden aufseiten des Supervisanden ergeben sich oft schon spontane Umstrukturierungen von Deutungsmustern.

(2) Imaginative Rollenspiele

Deutlicher kommt der Handlungsanteil bei Rollenspielen zum Tragen, die in der Gestalttherapie allerdings in der Regel nur imaginative Rollenspiele sind. Im Gegensatz zum Psychodrama Morenos verzichtet die klassische Gestalttherapie auf „Mitspieler“, weil das eventuelle projektive Agieren der Mitspieler als Störfaktor betrachtet wird (Perls et al., 1981). Der Klient imaginiert seinen Antagonisten auf einen „leeren Stuhl“. In einem mehrfachen Rollentausch mit diesem tritt er wechselweise mit seiner Position und der des Antagonisten in eine virtuelle Beziehung bzw. in einen Dialog. Das ist die Methode der Wahl, wenn es in der Supervision darum geht, eine soziale Aktion vorzubereiten.

Bei dieser methodischen Maßnahme handelt es sich jeweils um eine gezielte Form von Identifikation mit dem Gegenüber. Dieses Gegenüber, also der „Antagonist“, kann ein Mensch sein, dem der Supervisand im Verlauf seiner Berufstätigkeit begegnet ist, er kann aber auch ein eigener, nicht integrierter Anteil des Klienten sein, der nun in der Beratungssituation imaginativ personifiziert wird. Das „Innere Team“ von Schulz von Thun (2019) basiert auf genau dieser methodischen Maßnahme. Dann sollen unterschiedliche Ich-Anteile einer Person im Rollenspiel personifiziert und in einen Dialog gebracht werden.

Beispiel 3.2:

Im Verlauf der Supervision eines Psychotherapeuten tauchte immer wieder ein sehr ambivalentes Gefühlspänomen gegenüber Frauen auf. Diese Haltung wurde in der Therapie zunächst an einer Kollegin, dann an einer Partnerin und im weiteren Verlauf an der Beziehung zur Mutter deutlich. Der Supervisand wurde gebeten, auf zwei leeren Stühlen unterschiedliche Anteile von sich selbst zu platzieren. Auf dem einen Stuhl sitzend erlebte er viel Ärger und Wut, wenn er an die Mutter dachte, auf dem anderen dagegen – und das fiel ihm viel schwerer – fühlte er sich ausgesprochen angezogen. Als er diese beiden Gefühlsanteile, die er den „Wütenden“ und den „Sehnsüchtigen“ nannte, in einen Dialog eintreten ließ, entbrannte ein heftiger Kampf, der in einer regelrechten Erschöpfung endete. Beim nächsten Termin berichtete der Supervisand, dass er nun immerhin einer Kollegin gegenüber schon klarer sei, mit ihr z.B. direkter kommunizieren konnte. Es bedurfte aber noch einiger Zeit, bis er seine Ambivalenz noch etwas mehr überwunden hatte.

Entscheidend ist dabei, dass sich der Supervisand jeweils maximal mit dem einen wie mit dem anderen Teil von sich selbst identifiziert. Rollenspiele sind besonders für die Auseinandersetzung mit alten, nicht verarbeiteten Lebenserfahrungen eine wertvolle Methodik. Sie dienen zur differenzierten Rekonstruktion und zur weiterführenden Veränderungsarbeit. Über diese Rollenspieldialoge soll nicht nur die Umstrukturierung von Deutungsmustern gefördert, sondern es sollen auch neue Handlungsmuster gegenüber Sozialpartnern aktiviert werden, wie „endlich einmal richtig schimpfen“, „um Hilfe bitten“ usw., also Handlungsweisen, die bisher vermieden wurden oder im Handlungsrepertoire von Supervisanden noch nicht oder nur ansatzweise enthalten waren.



Diese Arbeitsform eignet sich besonders zur Auseinandersetzung mit Konfliktpartnern. Diese Rollenspielerarbeit dient grundsätzlich dazu, Handlungsmuster zu modifizieren. Imaginative Rollenspiele, also ohne Rollenspielpartner, lassen sich gerade in der Einzelsupervision gut nutzen. Dann erfolgt oft schon eine spontane Umstrukturierung von Deutungsmustern bei Supervisanden. Durch weitere gezielte Arbeit im Sinne von Reflexion oder eines Rollentrainings erfolgt auch gezielte Umstrukturierung und Erweiterung von Deutungs- und Handlungsmustern.

(3) Experimente

Eine deutlich aktionsorientierte Gruppe von Methoden stellen „Experimente“ dar (Zinker, 1982; Schneider, 1979). Das sind Arbeitsformen, bei denen der Supervisand im geschützten Rahmen von Supervision gebeten wird, neue Handlungsmuster probeweise auszuführen und sein begleitendes Erleben zu beschreiben. Der Supervisand probiert etwa in einer Gruppe, den übrigen Mitgliedern „auch einmal etwas Unfreundliches zu sagen“ oder „einmal zu kämpfen“. Es kann aber auch in der Gruppenarbeit darum gehen, sich bei dem Supervisor auf den Schoß zu setzen, wie ein Kleinkind zu schreien usw. Bei dieser Methode spielt es eine besondere Rolle, dass der „Schwierigkeitsgrad“ eines Experiments genau auf den Istzustand des Klienten abgestimmt wird, weil sich sonst ein unproduktiver interaktiv erzeugter Widerstand ergibt.

Als „angemessen schwierig“ ist ein Experiment zu bezeichnen, wenn es beim Supervisanden keine zu große Angst erzeugt, ihm aber doch eine neue, für ihn interessante Erfahrung ermöglicht.



Beispiel 3.3:

In einer Supervisionsgruppe berichtete eine Teilnehmerin, dass sie Männern einfach nichts Freundliches sagen könne. Sie wurde daraufhin gebeten, den fünf Männern in der Gruppe irgendetwas zu sagen, egal was es sei. Sie stellte sich jeweils vor sie hin, sah sie an und brachte zunächst nur neutrale Bemerkungen vor, z. B.: „Du hast ein weißes T-Shirt an“ oder: „Du hast lockige Haare.“ Jetzt musste sie selbst lachen über ihre Neutralität. Danach schritt sie noch einmal die fünf Männer ab und meinte zu einem von ihnen vorsichtig: „Du hast glatt ein freundliches Gesicht.“ Unter dem Beifall der Gruppe wurde sie nun mutiger und mutiger, bis sie sogar zu einem Mann sagen konnte: „Dich finde ich ganz nett.“

Entscheidend ist dabei, dass der Supervisand immer wieder aufgefordert wird, sein begleitendes Erleben im Sinne innerer Awareness genau zu beachten. Darüber hinaus soll er auch seine bewusste Wahrnehmung im Sinne externer Awareness präzisieren, weil sich durch sein Handeln bei Interaktionspartnern oft gänzlich andere Reaktionen als erwartet einstellen. Diese methodischen Maßnahmen dienen vorrangig der Erweiterung des Repertoires an Handlungsmustern, wodurch sich indirekt die Deutungsmuster umstrukturieren oder erweitern können. Die Aufforderung zum Experimentieren ergeht an den Supervisanden, wenn eine Problematik präzisiert ist und nun auf Handlungsebene gefestigt oder modifiziert werden soll. Durch Experimente ergeben sich bei Supervisanden Umstrukturierungen und Erweiterungen.

(4) Hausaufgaben

Eine ähnliche Gruppe von Methoden stellen die sogenannten Hausaufgaben (Polster & Polster, 1997) dar. Das sind im Prinzip Experimente, die der Supervisand außerhalb der Supervision realisiert. Sie erhalten auf der Handlungsebene einen besonderen Ernstcharakter, weil sie eben im konkreten Lebensvollzug des Klienten, in seinem häuslichen Rahmen, am Arbeitsplatz oder in der Öffentlichkeit, stattfinden. Diese Gruppe von Methoden bedarf einer besonders sorgfältigen Begleitung und einer besonders sorgfältigen Staffelung nach ihrem Schwierigkeitsgrad, damit der Klient und seine Interaktionspartner keinen Schaden nehmen. Bei angemessener Begleitung tragen gerade Hausaufgaben zur Festigung neu erworbener Handlungsmuster bei.

3.2.2 Psychodramatische Arbeitsformen in der Supervision

Das Psychodrama wurde von Jacob Moreno Levy entwickelt. Es war neben der Verhaltenstherapie das erste psychotherapeutische Verfahren, das unabhängig von der Psychoanalyse entwickelt wurde. Im dem Ansatz sind sozialwissenschaftliche, existenzialphilosophische und expressionistische Positionen verschmolzen. Es handelt sich um ein komplexes System, das den Menschen als Leibsobjekt in einen sozialen, ökologischen und sogar kosmischen Zusammenhang eingebettet sieht. Seine methodische Orientierung ist phänomenologisch. Dabei ist es gegenwarts-, zukunfts- und vergangenheitsorientiert (Buer, 2010).

Das Ziel des Verfahrens besteht darin, Menschen in ihrer gefühlhaften, leiblichen und intellektuellen Dimension zu erfassen. Es sollen Hemmungen im Handeln, Erleben und Wahrnehmen aufgelöst werden. Dies ist allerdings nicht ausschließlich auf die Aufhebung von Defiziten bezogen, sondern es geht auch um die Freisetzung noch nicht genutzter Potenziale von Menschen. Das Psychodrama beabsichtigt darüber hinaus, soziale Beziehungen und soziale Systeme von Defiziten zu befreien und ihre Entfaltung zu fördern.

In seiner klassischen Form ist das Psychodrama ein typisches Gruppenverfahren, ja der historisch erste Gruppenansatz überhaupt. Daneben wird es als „Monodrama“ auch im Einzelsetting praktiziert. Es findet bei unterschiedlichen Altersgruppen und bei unterschiedlicher Klientel Verwendung. Gleichlaufend mit seiner Entwicklung als klinisches Verfahren wurde das Psychodrama schon von Moreno selbst als nicht klinischer Ansatz zur Veränderung von Menschen, etwa zu pädagogischen Zwecken, angewandt. Es wird heute als generelles agogisches Handlungsmodell bezeichnet (Schacht, 2010; Buer, 2010).

Die Methodik des Psychodramas steht in Beziehung zu einer komplexen Anthropologie, d. h., alle methodischen Maßnahmen erhalten ihren Sinn aus dem Gesamtmodell Morenos. Im Vordergrund steht die Intention, dass Rollenhandeln als Rollenspiel schon durch sich selbst heilsam ist. Die einzelnen Methoden sind immer in einen Prozess eingebettet. Zu Beginn sucht der Spielleiter die Gruppe für Rollenspiele „anzuwärmen“, dann findet in einer „Aktionsphase“ das eigentliche Rollenspiel statt. Zum Abschluss setzen sich alle Teilnehmer in einer „Integrationsphase“ mit ihrem Erleben während des Rollenspiels auseinander.

(1) Imaginationsübungen

Imaginative Arbeitsweisen als am wenigsten handlungsorientierte Methoden des Psychodramas werden einerseits unter normativen Gesichtspunkten zur Anreicherung des menschlichen Realitätsverständnisses verwendet; unter funktionalen Gesichtspunkten begleiten sie andererseits den gesamten psychodramatischen Prozess. Die normative Bedeutung von Imaginationen liegt aus der Sicht des Psychodramas darin, dass durch solche Arbeitsformen die aktuelle Realität immer in weitere Sphären, in Fantasiebereiche überschritten werden kann. Gerade in der Imaginationsfähigkeit des Menschen dokumentiert sich nach Moreno seine besondere Fähigkeit, bisherige Sichtweisen, also Deutungsmöglichkeiten, zu überschreiten (Leutz, 1974). Jede beliebige Fantasie in jeder beliebigen Zeitdimension und in jedem beliebigen Raum kann von der menschlichen Vorstellung prinzipiell als gegenwärtig gesetzt werden.

Über kollektive Imaginationen (z. B. „wir machen eine gemeinsame Reise“) lässt sich eine Atmosphäre herstellen, die Spiellust erzeugen soll. Auf diese Weise kann auch die Aufmerksamkeit der Mitglieder auf die jeweils anderen gezielt fokussiert werden. Wenn eine solche Imagination zunächst sprachlich, bei fortgeschrittenem Prozess spielerisch ausgestaltet wird, ergeben sich automatisch vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten. Zur gezielten Anregung, problematische Szenen zu berichten, lässt sich ein leerer Stuhl in den Teilnehmerkreis stellen mit der Anweisung: „Wen siehst du da, wer rührt dich an?“

„Gezielte“ Imaginationen stellen eine basale Methodik dar, mit der von Supervisor:innen erlebte Berufssituationen rekonstruiert werden. Imaginationen des Supervisor:innen bilden aber auch eine Basis für das Verstehen des Supervisors von den Berichten Supervisor:innen.



Beispiel 3.4:

So kann der Gruppensupervisor einen leeren Stuhl in die Mitte stellen und alle Teilnehmer bitten, sich ihren „schwierigsten Klienten“ auf diesem Stuhl sitzend vorzustellen. Nach kürzester Zeit werden sich ein oder zwei Gruppenteilnehmer melden, die sich mit ihrem „schwierigen“ Klienten genauer beschäftigen möchten.

(2) Zukunftsexplorationen

Bei „Zukunftsexplorationen“ handelt es sich im Prinzip um eine Sonderform von Imaginationen, d. h. um solche, die in die Zukunft gerichtet sind. Den Hintergrund für diese Arbeitsformen bildet der Zeitbegriff Morenos bzw. das Konzept der „*surplus reality*“. Moreno betonte, dass sich der Mensch über seine Fantasie ein „Mehr“ an Realität erschließen kann. Dies gilt auch für zukünftige Ereignisse (Moreno, 1954). Bei Zukunftsexplorationen kann Zukünftiges entweder im Sinne einer „Zukunftsprobe“ oder im Sinne von „Zukunftsprojektionen“ thematisiert werden. Bei der Zukunftsprobe geht es darum, ein zukünftiges konkretes Ereignis als „Szenario“ zu fantasieren oder sogar auszuspielen. Bei Zukunftsprojektionen geht es allgemeiner um zukünftiges Leben und eventuell sogar um den Tod, der von den Klienten ebenfalls erlebnishaft thematisiert werden kann. Diese Arbeitsform eignet sich besonders dazu, Ängste vor speziellen Ereignissen im Leben oder auch Ängste vor dem Tod zu konkretisieren und zu bearbeiten.

Alle Themen von Supervisanden, die um Zukünftiges kreisen, lassen sich mithilfe dieser Maßnahmen bearbeiten. So sind manifeste Ereignisse als „Zukunftsprobe“, aber auch allgemeine Zukunftsvisionen oder -ängste über solche Arbeitsformen zu verhandeln. Es sind dann z.B. Fragestellungen wie: „Was tue ich idealerweise in einer Situation, wenn meine Klientin ausrastet?“

Die Effekte dieser Maßnahmen liegen darin, dass auf die Zukunft gerichtete innere Ahnungen, Ängste, Hoffnungen usw., also prospektive Deutungsmuster, präzisiert werden. Wie bei allen Imaginationen sind dadurch Umstrukturierungen einzuleiten. Die Effekte liegen aber ganz besonders in der gezielten Modifikation von Deutungs- und Handlungsmustern.

(3) Spiegeln

Beim „Spiegeln“ kann sich der Supervisand selbst in der von ihm thematisierten Rollenspielsequenz als Zuschauer beobachten. Nach einer Phase, während derer ein Protagonist zunächst als Mitspieler in eine Szene eingebunden war, übernimmt nun ein anderer Teilnehmer seine Rolle. Der Protagonist beobachtet jetzt aus einer exzentrischen Position das Spiel bzw. sein eigenes Rollenhandeln.

Hier handelt es sich um eine sehr intensive Feedbackübung. Sie kann eingesetzt werden, um Handlungsmuster, die der Klient an sich noch nicht realistisch eingeschätzt hatte, für ihn deutlicher beobachtbar zu machen. Sie dient also ganz wesentlich der Rekonstruktion eigener Handlungsmuster. Sie dient aber auch zur Förderung exzentrischer Haltungen bei Supervisanden, die zu bestimmten sozialen Konstellationen, in die sie selbst eingebunden sind, noch keine Distanz gewinnen konnten. Spiegeln ermöglicht, im Sinne von „Observations-Katharsis“ (Leutz, 1974), oft auch spontane Umstrukturierungen von Deutungsmustern bei Klienten im Hinblick auf die Wirkungen eigener Aktivitäten. Spiegeln ist allerdings ausschließlich im gruppalen Setting sinnvoll.

Beispiel 3.5:

In einer Supervisionsgruppe, die aus sechs Personen bestand, brachte ein Theologe, der in einer Klinik tätig war, folgendes Problem vor: Wenn er Vierbettzimmer in der Klinik betrat, um die Patienten zu begrüßen und mit seiner Präsenz in der Klinik vertraut zu machen, starteten ein oder zwei der Patienten meistens „Störmanöver“. Deshalb stieß er selten zu einem sinnvollen Gespräch mit denjenigen vor, die sich für ihn interessierten. Der Theologe wurde gebeten, eine derartige real erlebte Sequenz mit vier anwesenden Gruppenmitgliedern als Mitspieler zu spielen. Darauf übernahm ein weiteres Gruppenmitglied seine Rolle. Der Theologe war entsetzt, wie linkisch und unentschieden er sich in dieser Situation verhielt. Er schlug von sich aus vor, es „einmal anders zu probieren“. Sein erneuter Versuch wirkte schon entschiedener. Darauf erarbeitete er im Rollenspiel eine Reihe alternativer Handlungsmöglichkeiten.

Durch Spiegeln gelingt es also, wie durch kaum eine andere methodische Maßnahme, die Supervisanden für eine exzentrische Position zu gewinnen, aus der sie ihr eigenes Rollenhandeln untersuchen können.



(4) Rollentausch

Beim „Rollentausch“ handelt es sich auch um eine handlungsorientierte Arbeitsweise, die im Verlauf psychodramatischer Rollenspiele eingesetzt wird. Beim Rollentausch wechselt der Protagonist mit einem Mitspieler die Rolle. Wenn etwa in einer Spielszene die häusliche Situation des Protagonisten am Abendbrottisch gespielt wird, kann er gebeten werden, die Rolle des Vaters einzunehmen und in dieser Rolle weiterzuspielen usw.

Im Psychodrama werden im Gegensatz zur Gestalttherapie die antagonistischen Rollen immer durch Hilfstherapeuten oder noch häufiger durch Gruppenmitglieder besetzt. Die imaginative bzw. projektive Ausgestaltung einer Rolle durch den Protagonisten selbst, wie sie in der Gestalttherapie die Regel ist, stellt im Psychodrama eher die Ausnahme dar. Dementsprechend werden hier Projektionen durch Mitspieler kaum oder gar nicht als verzerrendes Moment antizipiert.

Durch den Rollentausch kommt der Supervisand automatisch in die Lage, sich mit einer anderen Rolle als bisher, also z. B. mit der Rolle seines Vaters, zu identifizieren. Er gewinnt auf diese Weise nicht nur Rollendistanz zu seiner eigenen Rolle als Sohn, sondern er erfährt jetzt auch die interaktive Dynamik zwischen sich und dem Vater. Er kann darüber hinaus gebeten werden, eine wieder andere Rolle, z. B. die der Schwester oder die der Mutter usw., einzunehmen. Unter dem Begriff „Soziodrama“ gelingt es auch, die systemische Dynamik innerhalb eines jeden sozialen Systems erlebbar zu machen. Genau genommen ist das Psychodrama mit seiner Methodik das einzige Verfahren, das es erlaubt, Systemphänomene erlebbar zu machen.

Rollentausch ist immer dann angezeigt, wenn es bei Rekonstruktionen und gezielter Veränderungsarbeit um das Erkunden der selbststeuernden Dynamik von Interaktionen oder sozialen Systemen geht. In anschließenden Sequenzen kann versucht werden, über den Klienten als aktiven Rollenpartner die Soziodynamik zu modifizieren.



Beispiel 3.6:

Während der Gruppentherapie in einer psychosomatischen Klinik fiel der Gruppenleiterin auf, dass ein Klient immer mal wieder Störaktionen ihr gegenüber startete. Bei der Gruppe handelte es sich ausschließlich um Männer. Als die Gruppenleiterin in der Supervision mit diesem Klienten einen imaginativen Rollentausch vornahm, fiel ihr zunächst nichts ein, was den Klienten zu seinen Störaktionen veranlassen könnte. Erst als ein Kollege aus der Supervisionsgruppe einen Rollentausch mit einem anderen Klienten aus der Therapiegruppe machte, bemerkte sie, dass ihr „Problemklient“ immer, wenn dieser andere Klient lachte, zu stören anfing.

(5) Rollenwechsel

Beim „Rollenwechsel“ wird der Protagonist in einem Rollenspiel gebeten, eine andere Rolle aus seinem eigenen Rollenrepertoire als bisher zu verkörpern. Wenn er sich also im Spiel gerade als Familienvater darstellte, spielt er nun seine Rolle als berufstätiger Mann aus usw. Solche Rollen können auch von anderen Mitspielern verkörpert werden. Sie treten dann in einen Dialog ein, sodass sich also die Rollen des Vaters und des berufstätigen Mannes auseinandersetzen. Da es hier um eigene Rollen geht, wird der Rollenwechsel wie in der Gestalttherapie manchmal auch imaginativ realisiert, d. h., der Klient nimmt einmal den einen, ein anderes Mal den anderen Rollenpart auf einem leeren Stuhl ein, so wie es auch im Konzept des „Inneren Teams“ (Schulz v. Thun, 2019) praktiziert wird.

Übung 3.1:

Bitte notieren Sie sich mindestens drei unterschiedliche Rollen in Ihrem Berufs- und in Ihrem Privatleben. Geben Sie dann diesen verschiedenen Rollen Spitznamen. Sie können dann, wenn Sie Lust haben, zwei von diesen Rollen in einen imaginativen Dialog treten lassen.



Durch diese methodische Maßnahme werden unterschiedliche Rollen aus dem Repertoire eines Menschen präzisiert und in Beziehung gesetzt. Im Verlauf der Methodenapplikation finden meistens auch wieder spontane Umstrukturierungen von Deutungs- und Handlungsmustern statt.

Beispiel 3.7:

Evangelische Gemeindepfarrer befinden sich meistens in einem chronischen Zustand von „Rollenüberlastung“. Im Verlauf einer Gruppensupervision wurde eine derartige Problematik thematisiert. Der betreffende Protagonist/Pfarrer ordnete nun den anderen acht Gruppenmitgliedern eigene Rollen zu. Da die Mitglieder für die vielen Rollen nicht ausreichten, mussten für einige weitere Rollen leere Stühle aufgestellt werden. „Du meine Güte“, meinte nun der Protagonist selbst entsetzt über seine Rollenvielfalt. Bis zur nächsten Arbeitssequenz versah er alle diese Rollen mit einer „Rollenbeschreibung“, wobei ihm allerdings auffiel, dass sich einige seiner Rollen überschneiden, und vor allem, dass sie eine je unterschiedliche Gewichtung für die Gemeindeglieder auf der einen Seite und für ihn selbst auf der anderen hatten. Es gelang ihm nun zunehmend, Präferenzen zu setzen, welche Rollen er besonders zeitintensiv ausgestalten wollte und welche nicht. Auf diese Weise gelangte er zu einer neuen Klarheit in seiner Position.

**(6) Doppelgänger**

Die methodische Maßnahme des „Doppelgängers“, auch „Hilfs-Ich“ genannt, begegnet uns in verschiedenen Varianten. Die Wichtigsten von ihnen sind das telische Doppel, das einführende Doppel, das suggestive oder pervasive Doppel, das konfrontative Doppel, das paradoxe Doppel und das multiple Doppel. Diese Arbeitsweise resultiert in ihrer klassischen Form, als „*telisches Doppel*“, aus dem Entwicklungsmodell von Moreno (Buer, 2010). Danach wird in der frühen Mutter-Kind-Beziehung das mütterliche Ich vom noch ich-schwachen Kind zu seiner Stabilisierung übernommen. In der konkreten methodischen Umsetzung tritt ein Hilfstherapeut oder eventuell auch ein Gruppenmitglied hinter den Supervisanden und verbalisiert in maximaler psychischer „Verschmelzung“ Gedanken und vor allem Gefühle, die der Klient noch nicht zum Ausdruck zu bringen vermochte.

Eine emotional distanziertere Form des Doppeln stellt das „*einführende Doppel*“ dar. Hierbei artikuliert der Doppelgänger weniger tiefgreifende Gefühle als beim telischen Doppel, sondern eher solche, die vorbewusst, für den Klienten leichter nachvollziehbar und damit schon rational zugänglich sind. Beim „*suggestiven Doppel*“ suggeriert der Doppelgänger bestimmte Gefühlsqualitäten. Beim „*persuasiven Doppel*“ sucht er den Protagonisten sogar zu bestimmten Gefühlen bzw. Handlungen zu überreden. Beim „*konfrontativen Doppel*“ artikuliert der Doppelgänger in provokativer Weise Emotionen des Supervisanden, die er in dieser Form noch gar nicht artikulieren wollte, und beim „*paradoxalen Doppel*“ artikuliert er geradezu entgegengesetzte Gefühle als die, die für den Supervisanden aktuell spürbar sind. Beim

„*multiplen Doppel*“ können zwei oder drei Doppelgänger eingesetzt werden, die je unterschiedliche, oft miteinander konfligierende Gefühlsanteile des Supervisanden verkörpern. Im Verlauf des Spiels tritt der eine oder der andere Doppelgänger, je nach den aktuellen emotionalen Besonderheiten des Supervisanden, in den Vordergrund (Petzold, 1994).



Beispiel 3.8:

Im Beispiel des Pfarrers stellte sich die Supervisorin hinter ihn und flüsterte: „Ich bin ein total sozialer Mensch – aber was bleibt für mich, wer sorgt sich um mich?“ Nun wartete die Supervisorin, wie der Supervisand reagierte. Zuerst wurde er sehr nachdenklich, dann begann er zu weinen, denn nun fiel es ihm wie Schuppen von den Augen, dass er über seine vielen sozialen Aktivitäten beinahe die Beziehung zu seiner Frau gefährdet hatte.

Doppelgängerarbeit dient in der Supervision dazu, Deutungsmuster, die beim Supervisanden noch weitgehend prärationale sind, prägnant zu machen. Das gilt für noch nicht artikulierte Wünsche oder Hemmungen; das gilt aber auch für Ambivalenz-Konflikte und kollidierende Gefühle. Ein wesentlicher Effekt des „Doppelns“ besteht darin, innere Muster durch andere Personen in sprachliche übersetzen zu lassen. Über diese Methodik wird der Supervisand geradezu gezwungen, sich mit diesen sprachlich ausgedrückten Mustern auseinanderzusetzen, sie anzunehmen oder abzulehnen. Auf diese Weise dienen sie der Präzisierung eigener Deutungsmuster und dadurch wieder der Umstrukturierung. Durch diese dialogorientierten Maßnahmen werden aber auch die Deutungsmuster umfassend angereichert.

3.3 Medien in der Supervision

In vielen Situationen eröffnet der Einsatz von Medien wichtige Möglichkeiten. So bieten sich auf der einen Seite technische Medien wie Audio- und Videogeräte an, auf der anderen Seite aber auch „Materialmedien“, das sind Bausteine, Malstifte usw.

Heute finden wir in der Supervision relativ häufig Aufnahmegeräte, mit denen Supervisanden für bestimmte Aufgaben trainiert werden oder mit deren Hilfe ihr Verhalten gespiegelt wird und dann von ihnen korrigiert werden kann.

Hier sollen aber Materialmedien wie Malstifte, Puppen usw., mit denen Kinder ganz selbstverständlich hantieren, thematisiert werden. Sie können die Supervision oft erheblich bereichern. Ihre Anwendung setzt allerdings bestimmte Kompetenzen aufseiten des Supervisors voraus: Er muss ihre generelle Bedeutung für die Beratung erfassen, Kriterien für ihre kompetente Anwendung kennen und ihre potenziellen Funktionen für die Supervision antizipieren. Außerdem braucht er entsprechende Qualifikationen bei der Ausdeutung derartiger Medienarbeiten – und er braucht eine breite Kenntnis einschlägig nutzbarer Medien (Schreyögg, 2013).

3.3.1 Die generelle Bedeutung von Materialien in der Supervision

Ähnlich wie den bisher beschriebenen Arbeitsformen kommt auch Materialmedien in der Supervision eine *Informationsfunktion* zu. Darüber hinaus kann sich der Supervisand durch sie *Ausdruck verleihen*.

(1) Die Informationsfunktion von Materialien

Wie andere Medien können auch Materialien zunächst der Informationsübermittlung zwischen Menschen dienen. Ein Sender lädt ein Medium auf, in unserem Fall irgendein Materialmedium, und der Empfänger entnimmt dem Medium eine Information. Der Sender zeichnet z. B. mit einem Stift auf ein Blatt Papier irgendeine Botschaft, und der Empfänger entschlüsselt die Botschaft, d. h., er deutet ihren Sinn aus.

Bei einem derartigen Informationstransfer denken wir allerdings meistens nur an die Übermittlung von rational leicht zugänglichen Botschaften. Das heißt, wir antizipieren lediglich Transferprozesse, bei denen der Sender genau weiß, was er übermitteln will, und der Empfänger die Botschaft leicht entschlüsseln kann. Besonders aus psychotherapeutischen Zusammenhängen ist aber bekannt, dass Sender nicht nur beabsichtigte, also rational strukturierte, Botschaften vermitteln, sondern auch halb- oder unbewusste. Und gerade der Transfer von nicht bewussten oder nur halb-bewussten Botschaften kann durch die Ladung von Materialmedien besonders gut gefördert werden (Petzold & Orth, 2007).

(2) Materialien als Medien für beabsichtigte Botschaften

In vielen Supervisionssitzungen ermöglichen derartige Medien überhaupt erst eine flüssige Verständigung zwischen Supervisor und Supervisand. Fragestellungen von Supervisanden stehen oftmals in sehr komplexen Kontexten, weshalb Berater bei rein sprachlichen Darstellungen durch die Supervisanden den thematischen Zusammenhang oft nur mit Mühe erfassen können. Viele Themen berühren ja Kontextphänomene, die das Verstehen organisatorischer Muster formaler und informeller Art sowie ihrer Verschränkung mit organisatorischen Umweltsegmenten voraussetzen.

Zur Veranschaulichung formal struktureller Muster empfiehlt schon die traditionelle Organisationslehre „*Organigramme*“. Dabei handelt es sich um grafische Darstellungen einer organisatorischen Sollstruktur. In konkreten Beratungssequenzen dienen dann oft schon kleine Organigrammskizzen der raschen Verständigung über formale Variable.

Zur Veranschaulichung organisatorischer Konfigurationen bieten sich aber auch andere Medien an, wie z. B. bunte Pappplättchen, bunte Moderationskarten, Bau- oder Magnetsteine. Als „flexible Organigramme“ (Schreyögg, 2007) können sie im Fortlauf eines Beratungsdialogs immer wieder verschoben werden. Sie sind vor allem bei der Darstellung von nicht formalen organisatorischen Phänomenen wie der informellen Struktur oder der Mikropolitik eines Unternehmens relevant.

Beispiel 3.9:

So lässt sich etwa die formale Struktur eines Systems mit blauen Steinen und die informelle mit roten kenntlich machen. Und zur Veranschaulichung der Mikropolitik eines Systems, also der Differenzierung in unterschiedliche Interessengruppen, kann beispielsweise die eine Gruppierung mit gelben Steinen, die andere mit grünen charakterisiert werden.



Häufig wollen Supervisanden auch prozessuale Phänomene übermitteln, z.B. die Entwicklung einer Organisation, die Entwicklung einer Profession oder ihre eigene Leistungsgeschichte. Für solche Zwecke bieten sich Panoramazeichnungen an. Bei diesen malt der Klient auf ein großes Blatt Papier oder auf ein Stück Tapetenrolle je verschiedene Stadien des aktuell zu verhandelnden Gegenstandes auf. So sind z.B. Entwicklungsprozesse von Karrieren, von Organisationen usw. zu veranschaulichen.

(3) Materialien als Medien für prärationale Botschaften

Ebenso häufig dienen Materialmedien der Übermittlung von Botschaften, die der Supervisand selbst noch nicht bündig zu artikulieren vermag bzw. die er erst im Verlauf der Medienarbeit erfassen kann. Durch ihren häufig diffusen Charakter treten besonders informelle Phänomene bei Supervisanden oft erst im Verlauf einer Darstellung mit Steinen oder durch Malen ins wache Bewusstsein. In vielen anderen Fällen bringen sie unbestimmte Gefühle von Unbehaglichkeit am Arbeitsplatz oder diffuse Eindrücke von persönlichen Einbrüchen ein.



Übung 3.2:

Bitte versuchen Sie einmal, die formale Struktur der Organisation, in der Sie tätig sind, mit verschiedenen Geldstücken darzustellen.

(4) Kriterien für eine differenzierte Anwendung von Materialien in der Supervision

Der Einsatz dieser Art von Medien und ihre je spezifische Auswahl erfordert allerdings aufseiten des Supervisors eine Reihe von Überlegungen. Die Medien müssen zum aktuellen Thema, zur Persönlichkeit des Supervisanden sowie zur Supervisions-situation passen. Vor allem aufgrund der tendenziellen Regressionsanforderung und aufgrund des „Zwangs“ zur Selbstoffenbarung, die mit der Anwendung von Materialmedien einhergehen, lassen sich manche Materialien bei manchen Supervisanden besser einsetzen als andere. Ängstliche und gehemmte Menschen lehnen die Anwendung dieser Medien meistens ab oder sie müssen sich erst langsam an diese gewöhnen. Hier sollte der Supervisor seinen Medieneinsatz jedenfalls sorgsam dosieren.

Die durch das Medium je geforderten Regressions- und Selbstoffenbarungsbereitschaften müssen zum Supervisionssetting passen bzw. zur situativen Bereitschaft von Klienten, sich in einer medienspezifischen Weise zu zeigen. Hier sind zwei Aspekte von zentraler Bedeutung: Einer davon ist, ob die Supervision im Einzel-, Gruppen- oder Teamsetting erfolgt. Die größte Experimentierfreude von Klienten begegnet uns bei der Einzelsupervision; denn in diesem organisationsfernen Rahmen sind die Bloßstellungsängste von Klienten am geringsten. Aber auch in Gruppensupervisionen, die schon länger tagen, gelingen viele solcher Medienanwendungen.

Für die Auswahl von Medien spielt allerdings auch der Zeitfaktor eine gravierende Rolle. So lassen sich manche Medien nur bei mehrtägigen Veranstaltungen nutzen, wie es bei Gruppen- oder Teamsupervisionen gelegentlich vorkommt. Das Erstellen von Collagen, von Masken oder Tonarbeiten ist fast nur in solchen Settings realisierbar.

(5) Die speziellen Funktionen der Arbeit mit Materialien in der Supervision

Die Arbeit mit Materialien nimmt in der Supervision einen zentralen Stellenwert bei der Rekonstruktion und Problemformulierung ein (Schreyögg, 2013). Durch sie ergeben sich oft auch spontane Umstrukturierungen von Deutungsmustern und durch manche Materialmedien lassen sich sogar Verhaltensänderungen einleiten.

Im Verlauf von mediengeleiteten Rekonstruktionen gelingt es Supervisanden nicht nur, ein aktuell relevantes Problemfeld breiter und tiefer zu verstehen. Sie gelangen auf diese Weise meistens auch zu einer Präzisierung ihrer Anliegen.

Durch manche Materialmedien lassen sich sogar Veränderungen von Handlungsmustern herbeiführen. So stellen z.B. Puppen Medien dar, mit denen Rollentrainings sehr bereichert werden können. Durch den spielerischen Charakter von Puppen erhalten viele zunächst als bedrohlich eingestufte Situationen den Beigeschmack von „komisch“ oder gar „albern“.

3.3.2 Die Deutungshaltung des Supervisors bei der Arbeit mit Materialien

Eine zentrale Fragestellung im Zusammenhang mit der Anwendung von Materialmedien in der Supervision betrifft die spezifische Deutungshaltung des Supervisors. In Fällen, wo Supervisanden ihre Arbeitssituation sehr prägnant und rational bestimmt etwa in Form einer Grafik darstellen, sind sie sofort selbst in der Lage, ihr Werk auszudeuten. In vielen anderen Fällen aber, wo es um die Vermittlung von prärationalen Mustern anhand eines gemalten Bildes oder anhand einer Tonplastik geht, springen die Botschaften des Bildes oder der Tonplastik weder dem Supervisanden selbst noch dem Supervisor sofort ins Auge. Die Entschlüsselung solcher Werke bedarf dann einer komplexen Deutungsleistung. Wie ist nun diese Entschlüsselung zu leisten und mit welcher Haltung sollte der Supervisor den Entschlüsselungsprozess begleiten?

Hierbei orientiert sich der vorliegende Ansatz wieder an psychotherapeutischen Verfahren. Zur konkreten Deutungsarbeit empfehle ich, Anleihe zu nehmen bei der gestalttherapeutischen Traumdeutung (Perls, 1976). Sie beinhaltet nämlich eine Form der Ausdeutung, bei der die Autonomie von Klienten in besonderer Weise gefördert wird bzw. erhalten bleibt. Wichtige Prämissen dieser Deutungsarbeit:

- Jede Produktion ist ein Teil des Kreators. Auch bei einzelnen Elementen eines Bildes oder einer Tonplastik geht die Gestalttherapie davon aus, dass sie personale Anteile dieses einen Menschen repräsentieren. Perls postulierte, dass in Träumen oder in anderen Produktionen Botschaften für den Schöpfer des Bildes oder der Tonplastik enthalten sind, die nur er selbst erschließen kann.
- Fremddeutungen sind nicht akzeptabel. Die Bedeutung einer Botschaft kann nur von dem Kreator selbst ermittelt werden. So gilt es hier auch als unerwünscht, wenn Mitglieder in der Gruppensupervision auf den Bildern anderer sofort Dinge interpretieren. Der Supervisor sollte in derartigen Fällen sofort mit dem Hinweis intervenieren, dass Menschen die symbolische Bedeutung von Produktionen anderer niemals definitiv wissen können. Wie hier ausgedeutet wird, zeigt das Beispiel 3.10.



Beispiel 3.10:

Der leitende Psychologe einer Fachklinik bat um Supervision, weil er sich an seinem Arbeitsplatz unwohl gefühlt und diesen sogar schon gekündigt hatte. Er wollte vor seinem endgültigen Weggang herausarbeiten, warum er sich so elend gefühlt hatte, wie er die letzten Monate an seinem Arbeitsplatz konstruktiver als bisher für sich nutzen könne und wie er auf der nächsten Stelle die erlebte Problematik möglichst vermeiden könne. Die erste Sitzung der Supervision wurde mit einer Rekonstruktion seines Arbeitsplatzes verbracht, bei der er anhand eines gemalten Bildes die formalen und informellen Phänomene der Einrichtung für sich präziserte. Ermutigt durch die Medienarbeit teilte er am Ende der Sitzung mit, dass er gerne Tonarbeiten herstellt, und schlug deshalb von sich aus vor, zur zweiten Stunde eine selbstgefertigte Tonplastik zu „seiner Misere in der Klinik“ mitzubringen.

Zu Beginn der nachfolgenden Sitzung hob er aus einer Schachtel eine Plastik, aus deren Mitte eine große menschliche Gestalt ragte. An ihrem Hals hing eine andere, kleinere Figur, die Halt suchte an der größeren. Um die Basis der großen Figur lagen zusammengekauert zwei kleine Figuren. Auf den Gesichtern der beiden Kauernden ruhten die Füße der Figur auf, die an der großen hing.

Zunächst wurde der Klient gebeten, die Tonplastik im Ganzen anzusehen und seinen Eindruck zu schildern. Er meinte: „Unangenehm, bedrängend, irgendwie so unfrei.“ Die Supervisorin: „Mich erinnert das an eine Laokoon-Gruppe.“ Klient: „Ja, scheußlich, aber hier sind ja nicht einmal Schlangen dabei.“ Er schüttelte sich etwas und setzte hinzu: „Da sind sogar die Schlangen weggekrochen, weil es hier nichts zu beißen gibt.“ Die Supervisorin bat den Klienten, die zentrale Figur der Plastik zu „sein“ und diese Position einmal leiblich auszuspueren. Der Klient stellte sich sehr gerade im Raum auf und pumpte nach Luft, als wollte er den gesamten Raum ausfüllen. „Ich bin mächtig“, kam es tief aus seiner Brust, „um mich dreht sich alles, aber ich lasse nichts wirklich an mich heran.“ Jetzt fiel der Supervisorin auf, dass die Zentralfigur der Plastik den linken Arm vor die Brust hielt, sodass die andere, die sich anhängende Figur nicht an der Brust der großen liegen konnte. „Du meine Güte“, der Klient setzte sich wieder, „das ist ja entsetzlich anstrengend, aber es ist auch toll, so mächtig zu sein.“ Er murmelte: „Ja, so wäre ich gerne in der Klinik gewesen, aber die haben mich nicht so sein lassen.“ Die Supervisorin bat ihn nun, diejenige Figur zu verkörpern, die sich an die Zentralfigur anhing. „So kann ich mich gar nicht halten“, meinte er. „Als diese Figur habe ich überhaupt keine Mitte.“ Zur Verkörperung dieser Figur schlug ihm die Supervisorin vor, sich am Türstock ihres Arbeitszimmers festzuhalten. „Entsetzlich, völlig verdreht bin ich, genauso fühle ich mich meistens in der Klinik.“ „Und die Füße, die auf den Gesichtern der beiden unten liegen?“, fragte die Supervisorin. „Das ist mir ganz egal, ich muss mich ja irgendwie halten“, antwortete der Klient in seiner augenblicklichen Rolle. „Um die kann ich mich nicht mehr kümmern, die müssen selbst schauen, wo sie bleiben.“ „Das ist bei uns auch so, jeder muss für sich selbst sorgen.“ Nun bat die Supervisorin den Klienten, eine der unten liegenden Figuren zu verkörpern. Er legte sich dazu eingerollt auf den Boden und begann schwer zu atmen. „Das ist ja irre“, stöhnte er, „ich fühle mich verdammt zu dieser Position, ich kann gar nicht anders, als so liegen.“ Der Klient stand nun langsam wieder auf, setzte sich auf seinen Stuhl und sah bekümmert vor sich hin.

„Was erleben Sie denn jetzt?“, fragte die Supervisorin. „Jede Figur ist ungesund, keine ist authentisch, der eine bläst sich auf, die anderen krümmen sich um ihn herum.“ – „Kommt Ihnen das bekannt vor?“, fragte sie. „Oje, so war das schon in meiner The-

rapieausbildung, und die meisten in der Klinik sind ja von dort.“ Er erzählte nun ausführlich, wie sich auch dort alles um einen „omnipotenten“ Leiter drehte. Nach einigen Jahren Zugehörigkeit hatte er sich deshalb auch aus dem Ausbildungssystem zurückgezogen. Nun fiel dem Klienten ein, dass sein Vater in der Familie auch immer so eine „Scheinpotenz“ zur Schau getragen hatte. Der Klient und seine drei Brüder mussten immer nach seiner Pfeife tanzen. Er berichtete, dass er sich nach seiner Ablösung aus der Familie dem Therapieausbildungssystem zugesellt hatte und durch diese Connections auch in der Klinik gelandet war. „Das sind ja alles strukturgleiche Milieus“, stellte er entsetzt fest. Die Supervisorin meinte, „das scheinen ja alles hoch rivalisierende Männermilieus zu sein“. Dem Klienten fiel es jetzt wie Schuppen von den Augen. Er stöhnte: „Ich habe immer versucht mitzumischen. Alle meine Handlungen waren nur Reaktionen. Deshalb habe ich mich im Verlauf meiner letzten beiden Berufsjahre auch immer bodenloser gefühlt, obwohl ich doch meinte, mich vom Vater und dem Therapiesystem emanzipiert zu haben.“ Der Klient wirkte nun erleichtert. „Ich glaube, ich muss einfach nur mir selbst treu bleiben und diesen albernen Rivalitätsclinch nicht mehr mitmachen“, war sein abschließender Kommentar.

Der Supervisor fungiert bei Deutungen lediglich als „Hebamme“. Er übernimmt bei der Ausdeutung von Produktionen eine strukturierende, nicht eine deutende Funktion. Es ist vielmehr seine Aufgabe, den Klienten bei eigenen Ausdeutungen zu unterstützen. Seine strukturierende Funktion erfolgt idealerweise stufenweise:

- (1) In einem ersten Schritt bittet der Supervisor den Supervisanden, seine Produktion noch einmal als Ganzes anzusehen und zu assoziieren, was ihm dazu einfällt (Assoziationstechnik).
- (2) In einem zweiten Schritt kann er gebeten werden, sich mit einem Element der Produktion oder mit der Produktion als Gesamtes zu identifizieren und aus dieser Identifikation dem Produzenten eine Botschaft zu verkünden (Identifikationstechnik).
- (3) Daran anschließend kann der Supervisor bitten, dass der Supervisand mit seinem Produkt in einen imaginativen Dialog eintritt (Dialogtechnik).
- (4) Der Supervisor kann aber auch bitten, dass der Klient mehrere Elemente seiner Produktion auswählt und diese in einen imaginativen Dialog eintreten lässt.
- (5) Im Verlauf eines solchen Auswertungsprozesses bringt auch der Supervisor seine Eindrücke ins Gespräch ein. Seine Statements sind aber keine distanzierten Deutungen, sondern gefühlshafte Assoziationen, die primär aus der Identifikation mit dem Supervisanden erfolgen. Der Supervisor fungiert also eher als „Hebamme“ für die Selbstdeutungen von Klienten.

3.3.3 Einzelne Materialien und ihre Anwendung in der Supervision

Im Folgenden sollen nun einige Materialmedien, die sich für die Supervision gut nutzen lassen, dargestellt und ihre Anwendung anhand von Beispielen erläutert werden.

a) Zeichen- und Malutensilien

Vielfach äußern Supervisanden nur ein diffuses Unbehagen über ihren Arbeitsplatz. Dann ist es sinnvoll, sie zu bitten, ein „phänomenologisches Organigramm“ (Massarik, 1983) anzufertigen. Dabei malen sie, so wie es ihnen gefühlsmäßig zugänglich ist, zum Thema „ich in meiner Organisation“. Verwendet werden dabei

große Bögen von Papier und bunte Filzstifte, Wachsmalkreiden oder Fingerfarben. Am Ende der Malaktion deuten die Supervisanden das Bild im Dialog mit dem Supervisor aus.

Für die Arbeit mit feuchten Farben oder Ton ist im Allgemeinen ein höheres Maß an Muße notwendig, das nur bei zwei- oder dreitägigen Veranstaltungen gegeben ist. Beim Einsatz dieser Medien haben auch viele Supervisanden die Befürchtung, ihre Kleidung zu beschmutzen, sodass es sich empfiehlt, sie auf die Verwendung solcher Medien eigens vorzubereiten.



Beispiel 3.11:

Die dreitägige Teamsupervision des Führungskaders eines Kinderheims wurde mit den Teilnehmern ausführlich vorbereitet. Dabei ging es nicht nur um die Ermittlung von Themen wie z.B. die „Elternarbeit“ oder die „Gruppenpädagogik“, es ging auch um Fragen, welche Medien an dem Wochenende zum Einsatz kommen sollten. Die Teilnehmer interessierten sich für die Verwendung von Ton, Fingerfarben und Puppen. Sie beschlossen, die Medien zu besorgen und den bei der Planung nicht anwesenden Kollegen und Kolleginnen wegen passender Kleidung und einiger noch mitzubringender Utensilien Bescheid zu sagen.

Malutensilien lassen sich in der Supervision zur Auseinandersetzung mit Istzuständen von einzelnen Menschen und von Kontexten nutzen. Sie werden aber auch häufig angewandt, um prozessuale Phänomene darzustellen. In diese Kategorie fallen alle „Panoramen“. Bei Panoramen werden verschiedene bislang erlebte Stadien auf ein Stück Tapetenrolle oder ein großes Blatt Papier aufgemalt. So lässt sich ein generelles „Arbeitspanorama“ (Heinl, Petzold & Fallenstein, 1983), ein „Leistungsportfolio“, ein „Panorama der Organisationsgeschichte“ usw. (Schreyögg, 2013) anfertigen.

b) Bausteine, Magnetsteine

Bausteine oder Magnetplättchen sind immer die Medien der Wahl, um schnell eine Übersicht über formale Strukturen zu erlangen. Gerade strukturell nur schwer fassbare Systeme können mit Bausteinen als „flexible Organigramme“ (Schreyögg, 2007) besonders gut dargestellt werden; denn Bausteine lassen sich ja während der Supervision ständig verschieben. Häufig ist es auch relevant, die formale mit der informellen bzw. „latenten“ Struktur (Selvini Palazzoli et al., 1995) in Beziehung zu setzen. In solchen Fällen kann für die formale Struktur eine Farbe, z.B. Blau, und für die informelle eine andere, z.B. Rot, verwendet werden. In vielen Fällen müssen auch innerorganisatorische Interessengegensätze bei Positionsinhabern ermittelt werden. Diese lassen sich ebenfalls mit Bausteinen farblich kenntlich machen. Sehr bewährt hat sich in diesem Zusammenhang der „Inszenario-Kasten“ von Gunther König. Es handelt sich dabei um einen sorgfältig gefertigten Holzkasten, der Schemafiguren von Männern und Frauen in drei verschiedenen Größen und vielen Farben enthält. Zur Veranschaulichung können aber zur Not auch Büroklammern, Kaffeetassen usw. dienen.

Andersartige Ladungen weisen Stofftiere auf. Sie ermöglichen oft eine spielerische Auseinandersetzung mit Rollen und Komplementärrollen von Klienten.

c) Materialien für Collagen

Für die Anfertigung von Collagen benötigen Supervisanden bunte Zeitschriften, Scheren und Klebstoff. Sie lassen sich in verschiedenen Settings zu den unterschiedlichsten Themen anfertigen. Da ihre Herstellung einige Zeit in Anspruch nimmt, empfiehlt es sich, Supervisanden zu bitten, sie schon zu Hause anzufertigen und dann in die Sitzung mitzubringen.

Beispiel 3.12:

Einen Supervisanden, der soeben die Leitung eines Hauses für berufliche Bildung übernommen hatte, beschäftigten seine unterschiedlichen Rollen in seiner Position. Da er häufiger mit derartigen Materialmedien hantierte, begeisterte er sich für die Idee, seine Rollenvielfalt in Form einer Collage deutlich zu machen. In die nachfolgende Sitzung brachte er nun einen großen Bogen Pappe mit, auf dem er sich als Buddha mit vielen Armen dargestellt hatte. Jeder dieser Arme war ein breites Stoffband und enthielt am Ende ein Symbol, z.B. einen Kochtopf, einen Garten, eine Schreibmaschine usw. Manche Arme ragten weit über das Blatt hinaus und führten an ihrem Ende große oder kleine Häuser mit sich. „Das ist der Träger, die Heimaufsichtsbehörde und der Landschaftsverband.“ Er sortierte nun alle seine Rollen zu „Rollenbündeln“. Am Ende der Sequenz hatte er sich nicht nur Übersicht über seine Rollenvielfalt verschafft, sondern auch vorstrukturiert, wie er sie in Zukunft zeitlich sinnvoller bündeln könne.



Neben den bisher beschriebenen Materialien lassen sich auch viele andere, zum Teil völlig „trivial“ erscheinende verwenden. Entscheidend für ihren Einsatz ist immer das Ziel der Supervision. Hier sind aber auch der Kreativität des Supervisors keine Grenzen gesetzt. So lässt sich zur Präzisierung von Interaktionsphänomenen in Teams ein Wollknäuel verwenden, das jeder Supervisand jedem anderen, den er anspricht, im Verlauf einer thematischen Debatte hinüberwirft. Nach einiger Zeit ist das Team mit einem charakteristischen Netz überzogen, das eine für alle sichtbare Interaktionsstruktur widerspiegelt. Ein anderes Beispiel für die kreative Anwendung von trivialen Materialien stellt „Kartoffelschalen“ dar.

Beispiel 3.13:

Im Verlauf der Teamsupervision in einer Fachklinik für Suchtkranke beklagten die Mitarbeiter die „permanente Hetze“ im Haus. Die Klagen wurden aber eher blass bzw. emotionslos vorgetragen, sodass die Supervisorin irgendwie nach Prägnanz in den Aussagen der Mitarbeiter suchte. Sie bat darauf Mitarbeiter aus der Küche einen vollen Eimer mit Kartoffeln und möglichst viele Kartoffelschälmesser zu bringen. Nun schlug sie dem Leiter des Hauses vor, den „Antreiber“ zu spielen. Er sollte die übrigen Mitarbeiter, die nun alle Kartoffeln schälten, zu mehr Eile veranlassen. Bei dieser Sequenz wurde für alle Beteiligten deutlich spürbar, zu welcher vielfältigen psychischen und somatischen Symptomen sie durch die Haltung des Leiters gelangten. Er selbst war jetzt sehr betroffen, zumal sich deutlich zeigte, dass sein Antreiben für die Qualität und sogar für die Geschwindigkeit eher gegenläufige Effekte erbrachte. Die Kartoffeln waren nämlich am Ende ziemlich „zerrupft“, für eine anspruchsvolle Küche kaum mehr verwendbar.



3.4 Der supervisorische Prozess

Die methodischen Maßnahmen werden bei ihrer Anwendung in den Arbeitsprozess integriert. Aus phänomenologischer Perspektive lässt sich jede menschliche Veränderung, also auch die in der Supervision, in Analogie zum kreativen Prozess beschreiben (Seiffge-Krenke, 1974).

- (1) In einer einleitenden Phase, der „Initialphase“, müssen die Gesprächspartner, Supervisor wie Supervisand, eine entsprechende persönliche und fachliche Verständigungsbasis finden, damit der Supervisand sein Thema überhaupt angemessen artikulieren kann. Auf der Basis gemeinsamen Verstehens treten Supervisor wie Supervisand dann in einen Suchprozess ein, der das Thema grob strukturiert. Dieser steht zunächst auf dem Hintergrund des bisherigen Wissens beider Partner. Der Supervisor sucht die Darstellungen des Supervisanden zu erfassen und lässt sich von ihnen berühren. Das von ihm am Supervisanden Wahrgenommene und Erlebte sowie das durch den Supervisanden ausgelöste Erleben strukturiert er in sich, artikuliert neue Anregungen zur weiteren Überlegung und erfragt noch fehlende Daten.
- (2) Das Stadium, die sogenannte Aktionsphase, wird vom Supervisor methodisch vertieft. Über die Applikation erlebnisaktivierender Arbeitsformen fördert er dann mehr oder weniger tiefgreifende regressive Prozesse beim Supervisanden, die eine eher unbewusste Auseinandersetzung erfordern. In dieser Phase ist die szenische Rekonstruktionsarbeit angesiedelt. Sie ist durch besonders dichte Erlebnisprozesse charakterisiert, die sich bei herabgesetzter Bewusstheit in vielfältigen unbewussten Aktivitäten des Supervisanden äußern. Abgeschlossen ist die Aktionsphase, wenn eine „Illumination“ eintritt, d. h., wenn der Supervisand sagt oder signalisiert: „Ja, jetzt weiß ich, was ich machen werde.“
- (3) Nun muss sich die in der „Illumination“ gefundene Lösung aber in zweifacher Weise bewähren: an der innerpsychischen Realität des Supervisanden und an der äußeren Realität, an seiner Praxis. Die in der Kreativitätsforschung beschriebene „Verifikation“ fördert der Supervisor dann zum einen in der Weise, dass er den Supervisanden unterstützt, die gefundenen Problemlösung in seine personalen Deutungsmuster zu integrieren. Im Sinne einer „Integrationsphase“ fördert er die innere Auseinandersetzung des Supervisanden mit der neuen Lösung. Er unterstützt den Supervisanden, sein Erstaunen, seine Trauer usw., die in Konfrontation mit der gefundenen Lösung auftauchen, zu verarbeiten.
- (4) Im Anschluss daran unterstützt der Supervisor den Supervisanden auch darin, die neue kreative Lösung an seiner realen Praxis zu verifizieren, d. h. zu überprüfen, ob sich seine „innerliche“ Lösung auch in angemessenen Handlungsweisen manifestiert und ob sie für seine Praxis überhaupt passend ist. Dieses als „Neuorientierungsphase“ bezeichnete Stadium besteht darin, dass der Supervisand angeleitet wird, seine Lösung in seiner realen Praxis zu überprüfen. Dies geschieht aber zuerst noch im Rahmen der Supervisionssituation in der Vorstellung des Supervisanden. Solche Arbeit findet wieder innerhalb der rekonstruierten Szene statt.

Zusammenfassung

Dieses dritte Kapitel des Studienheftes „Supervision“ war der Methodik und dem Prozess der Supervision gewidmet: In einem ersten Abschnitt wurde der rationale Dialog als methodische Basis von Supervision benannt. Sodann wurden Sie umfassend mit etlichen methodischen Möglichkeiten der dramatherapeutischen Verfahren, d.h. der Gestalttherapie und dem Psychodrama, beschäftigt. Die Anwendbarkeit der Methoden wurde Ihnen an einer Vielzahl von Beispielen verdeutlicht. Daran anschließend ging es um die Anwendung von Medien in der Supervision, genauer, um die Anwendbarkeit von vielfältigen Materialien. Auch hier wurden viele Medien durch Beispiele verdeutlicht. Und schließlich wurde Ihnen ein Prozessmodell mit vier Stufen präsentiert, das in der Supervision als Leitfaden und Orientierung sehr nützlich ist.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

- 3.1 Bitte erläutern Sie, warum psychotherapeutische Arbeitsformen in der Supervision wichtig sind und wann sie eingesetzt werden können/sollten.
- 3.2 Versuchen Sie bitte mit einer Studienkollegin oder mit einem Freund bzw. einer Freundin die Arbeit mit dem „leeren Stuhl“ (hier „Inneres Team“), indem Sie zwei Persönlichkeitsanteile Ihrer Kollegin miteinander in einen Dialog treten lassen. Besprechen Sie danach, ob sich die Anteile mögen oder nicht.
- 3.3 Bitte malen Sie auf ein großes Stück Papier (z.B. Flipchartpapier) Ihre bisherige berufliche Laufbahn. Machen Sie die verschiedenen Stationen mit Symbolen und Farben kenntlich. Sodann erläutern Sie Ihr Karriere-Panorama einer Kollegin oder Freundin anhand des Bildes.

4 Die Gruppensupervision

Wenn Sie dieses Kapitel durchgearbeitet haben, kennen Sie die Charakteristika und die Bedeutung von Gruppensupervision und auch die Unterschiede von Gruppen- und von Teamsupervision. Sie haben verstanden, dass es sich bei Teams um organisatorische Einheiten handelt, bei der Gruppensupervision dagegen um eine Gruppe von Personen aus verschiedenen organisatorischen Einheiten. Außerdem kennen Sie nach der Bearbeitung dieses Kapitels zwei besonders bekannte Gruppensupervisionsmodelle aus der bisherigen Literatur, nämlich das von Balint und das von Ruth Cohn. Sie haben dann auch einen Eindruck, welche Vor- und welche Nachteile an diesen Modellen anzumerken sind. Und schließlich werden Sie das Integrationsmodell der Supervision als Gruppenansatz kennengelernt und seine Anwendung an einem ausführlichen Beispiel gesehen haben.

4.1 Charakteristika und Bedeutung von Gruppensupervision

4.1.1 Die Charakteristika

(1) Allgemeine Charakteristika

„Gruppensupervision“ ist im Gegensatz zur „Teamsupervision“ ein Setting, bei dem die Supervisanden kein organisatorisches System oder Teilsystem darstellen. Ihre Beziehungen untereinander sind also nicht formal vorgeregelt. In einem solchen Setting arbeiten bzw. praktizieren die Supervisanden in verschiedenen institutionalisierten Sozialsystemen oder Abteilungen solcher Systeme oder sind oft sogar in unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig.

(2) Die situativen Parameter

Wie jede Supervision enthält auch die Gruppensupervision drei Parameter: den Kontext, die Beziehungen und die Themen.

Kontext: Den Kontext bildet ein gruppales System, das unterschiedlich stark institutionalisiert sein kann. Mit der institutionellen Anbindung gehen folgende Rollenkonstellationen zwischen dem Supervisor und den Supervisanden einher:

- a) Ein „freier“ Supervisor supervidiert eine Gruppe „freier“ Supervisanden. Das bedeutet, jeder Supervisand hat einen Arbeitsplatz, der mit dem des anderen Supervisanden in keinerlei Beziehung steht.
- b) Ein Fortbildner supervidiert eine Gruppe von Fortbildungskandidaten, die aus unterschiedlichen Milieus kommen.
- c) Ein Ausbilder supervidiert eine Gruppe von Ausbildungskandidaten, die entweder aus derselben Organisation oder aus unterschiedlichen Kontexten kommen. Ein organisationsinterner Supervisor supervidiert eine Gruppe von Organisationsmitgliedern, die in unterschiedlichen Abteilungen tätig sind.

Diese jeweiligen kontextspezifischen Rollenkonstellationen bestimmen die *Beziehungen* zwischen dem Supervisor und den Supervisanden hochgradig mit. Das heißt, durch sie ist definiert, ob der Supervisor eine faktische Kontrollfunktion zu übernehmen hat oder nicht und wie diese von den Supervisanden subjektiv erfasst wird. Mit dem jeweiligen institutionellen Kontext, in dem die Gruppensupervision steht, gehen fast regelhaft auch unterschiedliche informelle Beziehungsformen zwischen den Supervisanden einher, mit

denen sie bereits in die Supervision eintreten oder mit denen sie sich außerhalb der Supervisionssitzungen gegenüberstehen. Das bedeutet, der jeweilige kontextuelle Rahmen bringt es fast automatisch mit sich, dass sich die Supervisanden entweder zu Beginn der Supervision noch völlig fremd sind oder sich vom „Hörensagen“ kennen, schon vor Beginn der Supervision ein gruppaes System bilden oder sich sogar gelegentlich in „dienstlichen Rollen“ begegnen. Diese Besonderheiten bestimmen die Beziehungen in der Gruppensupervision ebenfalls mit, d. h. besonders die Bereitschaft der Supervisanden, sich untereinander zu vertrauen. Darüber hinaus sind die Beziehungen zum Supervisor wie die Beziehungen der Supervisanden untereinander durch den Gruppenprozess und spezifische innergruppale Interaktionen bestimmt, die sich in den Supervisionssitzungen ergeben.

Themen: Die Themen von Gruppensupervision lassen sich nach drei Gesichtspunkten gliedern:

- Die planmäßige Bestimmung jeder Gruppensupervision besteht darin, berufliche Themen, die aus dem jeweiligen Praxiskontext des einzelnen Supervisanden resultieren, zu bearbeiten. Das sind dann Deutungs- und Handlungsmuster planmäßiger und nicht planmäßiger Art gegenüber Klienten und gegenüber dem jeweiligen Kontext.
- Daneben rücken in den Erlebnisvordergrund der Supervisanden oft auch Themen, die sich aus den aktuellen Beziehungen ergeben. Sie betreffen diese aktuellen Relationen entweder im Sinne defizitärer Überlagerungen gemeinsamer Arbeit oder sie resultieren in einem konstruktiven Verständnis aus dem mitmenschlichen Interesse aneinander.
- Außerdem artikulieren die Supervisanden auch Themen, die aus dem Kontext der gruppensupervisorischen Aktivitäten resultieren. Sie zentrieren sich auf das Gruppensystem oder seine institutionelle Anbindung.

4.1.2 Die Bedeutung von Gruppensupervision im Gegensatz zur Teamsupervision

Die **Gruppensupervision** ist entschieden gegenüber der Supervision kooperierender Arbeitsgruppen, also gegenüber der **Teamsupervision** abzugrenzen. Die grundsätzliche Bedeutung der Gruppensupervision liegt nämlich im Gegensatz zur Teamsupervision darin, dass hier die eigene Arbeit in einem sozialen Verband vorgetragen werden kann, der mit dem eigenen Arbeitsplatz nicht identisch ist. Daraus resultieren besondere faktische und mitmenschliche Möglichkeiten.

Bereits das Setting fördert eine exzentrische Position bzw. fordert sie heraus. Die Artikulation eigener beruflicher Themen in einem neuen Rahmen gibt im Dialog mit Kollegen anderer Arbeitsplätze ganz neue Perspektiven frei. Gruppensupervision eröffnet deshalb im Gegensatz zur Teamsupervision einen Rahmen, in dem mit Deutungs- und Handlungsmustern leichter „experimentiert“ werden kann. Darüber hinaus enthält gerade dieses Setting einen hohen anthropologischen Wert. Da die Beziehungen der Supervisanden hier nicht formal vorgeregelt sind, ergeben sich leichter als in der Teamsupervision vielfältige, konstruktive mitmenschliche Erfahrungsmöglichkeiten für die Supervisanden. Auf diese Weise erwerben die Supervisanden mehr Deutungs- und Handlungsmuster als in anderen Settings (Schreyögg, 2010).



Übung 4.1:

Bitte überlegen Sie, welche Themen Sie in Anwesenheit Ihrer Kolleginnen ausbreiten würden und welche nicht.

4.2 Gruppensupervisionsmodelle in der Fachliteratur

Hier sollen nun zwei Modelle zur Gruppensupervision, die in der deutschsprachigen Literatur besondere Bedeutung erlangt haben, dargestellt und bewertet werden. Die kritische Analyse ist an dem eingangs dargestellten Verständnis von Gruppensupervision sowie an den Prämissen auf der Meta- und der Theorieebene orientiert.

Die Ausarbeitung und Anwendung von Gruppensupervisionsmodellen erlangte im Gegensatz zu Konzepten der Einzelsupervision erst wesentlich später an Bedeutung. Vor dem Hintergrund der Entwicklung gruppaler Arbeitskonzepte in Therapie und Sozialarbeit, die von einem generellen sozialwissenschaftlichen Paradigmenwechsel begleitet wurde, setzten sich erst langsam entsprechende Modelle für die Supervision durch. Wichtige Pionierarbeit im Bereich der Sozialarbeit leisteten Kersting (1975) und Leuschner (1977). Als Gruppensupervisionsmodelle haben sich aber im Verlauf der Jahrzehnte zwei Ansätze durchgesetzt, die eher therapeutischen Milieus entstammen: das Gruppenmodell von Michael Balint und die themenzentriert-interaktionelle Methode von Ruth Cohn.

4.2.1 Die Balint-Gruppe

Ein nun schon klassisches Gruppensupervisionsmodell entwickelte Michael Balint (1984), ein ungarischer Psychoanalytiker, der später in London praktizierte.

(1) Konzept

Die Intention von Balint richtete sich ursprünglich darauf, das kontrollanalytische Verfahren der psychoanalytischen Ausbildung für Allgemeinmediziner ohne psychoanalytischen Erfahrungshintergrund nutzbar zu machen. In Analogie zur Beziehung Psychoanalytiker/Patient diente ihm diese dyadische Interaktionsstruktur als Matrix für die Reflexion und Bearbeitung der Arzt-Patient-Beziehung. Dabei stand das Übertragungs-/Gegenübertragungsmodell im Vordergrund.

Nun lässt sich das Übertragungs-/Gegenübertragungsmodell, wenn es rollentheoretisch interpretiert wird, durchaus als universelles Interaktionskonzept begreifen. Balint geht aber über die modellimmanenten historisierenden Aspekte insofern hinaus, als er auch aktuell erzeugte Erwartungshaltungen des Patienten oder berufsspezifische Typisierungsschemata des Arztes einbezieht. Auf diese Weise enthält das Konzept eine relativ breite Sicht von Interaktionen.

Neben der psychoanalytischen Schulung von Nichtanalytikern ging es Balint im Prinzip um die Überwindung des Arzt-Patient-Modells in der Medizin. Aus dieser Perspektive ist es konsequent, dass der Balint-Ansatz auch auf andere Berufsgruppen wie z.B. Theologen, Lehrer, Sozialarbeiter usw. ausgedehnt wurde. Auf metatherapeutischer Ebene sah Balint hier die Möglichkeit, den psychoanalytischen Ansatz auch auf ursprünglich nicht analytische Behandlungsphänomene zu beziehen und seine dadurch notwendigen Modifikationen zu erforschen (Loch, 1995).

Das Gruppensetting ist so angelegt, dass sich sechs bis zehn Personen gleicher Berufsgruppenzugehörigkeit wöchentlich einmal mit einem Psychoanalytiker treffen. Durch die berufliche Homogenität verfolgte Balint das Ziel maximaler Identifikation der Gruppenmitglieder untereinander, um so konfliktäre Gruppenprozesse weitgehend zu eliminieren. Diese als Fallseminare angelegten Supervisionsgruppen sollen sich möglichst ganz ausschließlich der inhaltlichen Arbeit widmen. Spontane Beziehungsphänomene innerhalb der Gruppe sind eher unerwünscht. Unter der Leitlinie, dass der Supervisand nicht als Patient definiert werden soll, dürfen individuumzentrierte oder interaktive Phänomene der Supervisanden untereinander auch nicht Gegenstand der Supervision sein. Eicke (1974) bezeichnet dies als die „besondere Form der Abstinenz“ des Balint-Gruppen-Leiters.

Der Psychoanalytiker fungiert als Modell für die Bearbeitung der vorgetragenen Fälle. Bald übernimmt die Gruppe seine Sichtweise und interveniert zunehmend selbstständiger. Die präsentierten Fälle führen in der Gruppe zu assoziativen Erregungen, die als aktuelle Widerspiegelung des sozialen Konfliktpotenzials aus dem jeweiligen Fallmaterial gesehen werden. Der Analytiker deutet diese Gruppenphänomene jedoch nicht wahllos, da dies nach Gaertner (1999) zu leicht ins regressive Agieren münde und von der eigentlichen Zielsetzung wegführe. Aufgabe des Balint-Gruppen-Leiters sei es vielmehr, die Fantasien der Gruppenmitglieder materialgerecht zu filtern und auf die Fallarbeit zu zentrieren. Der Leiter soll die Gruppenphänomene reflektieren, nicht aber in der Gruppe thematisieren.

(2) Bewertung

Der Beitrag von Balint ist unter mancherlei Gesichtspunkten bedeutsam, aber auch problematisch:

- Hier wird ein stringentes Theorie- und Methodenkonzept, die Psychoanalyse, unterlegt. Über das psychoanalytische Interaktionskonzept hinaus werden weitere Beziehungsvariablen der Supervisand-Klient-Beziehung einbezogen, wodurch das Balint-Konzept über die übliche verengte Betrachtungsweise klassischer Psychoanalyse hinausgeht.
- Als Reflexionsmodell folgt es jedoch Sichtweisen, die entsprechend psychoanalytischen Konzepten an dyadischen oder triadischen Strukturen entwickelt wurden. Systemphänomene, vor allem solche in Organisationen, können so nur mühsam erfasst werden. Bei den meisten Autoren, die sich auf die Balint-Arbeit stützen, tauchen sie deshalb gar nicht auf (Gaertner & Wittenberger, 1979; Gaertner, 1999). Als Gruppenmodell für die Supervision bleibt es der klassischen psychoanalytischen Perspektive verpflichtet, die das familiäre Beziehungsmodell nicht überschreitet. Ganzheitliche Gruppenphänomene, wie sie im Anschluss an die *Lewin-Schule* von Bion (2018) oder Foulkes (2019) – auch bei Psychoanalytikern – einbezogen wurden, spielen für Balint noch keine Rolle. Den Zusammenhalt einer Gruppe sieht er noch vergleichbar dem Gruppenkonzept von Freud über die Identifikationsbereitschaft der Teilnehmer zum Leiter und der Teilnehmer untereinander gewährleistet. Konsequenterweise sind Balint-Gruppen so organisiert, dass über psychische wie berufliche Homogenität unter den Teilnehmern und den fachlichen Vorsprung des Leiters Identifikationen gefördert werden.

- Dieses Setting garantiert zwar unter *pragmatischen* Gesichtspunkten eine maximale Orientierung am Ziel der Fallarbeit, unter anthropologischen Gesichtspunkten muss es aber eher kritisch beurteilt werden. Lebendige mitmenschliche Relationen werden durch die Interventionsstrategie des Leiters geradezu systematisch unterbunden. Auf diese Weise bleiben nicht nur wichtige menschliche Potenziale unberücksichtigt, die mögliche Vielfalt von Lernerfahrungen der Supervisanden wird dadurch artifiziell reduziert.
- Ein anderes zentrales Problem dieses Ansatzes ist der Interaktionsstil des Leiters, d.h. die abstinente Haltung. Während in der klassischen Psychoanalyse, aus der das Konzept entwickelt wurde, die Übertragungsneurose, die durch den abstinente Interaktionsstil des Analytikers beim Patienten systematisch intensiviert wird, die herausragende methodische Stelle einnimmt (Thomä & Kächele, 2006), will der Balint-Gruppen-Leiter die Supervisanden ja keinesfalls in diese regressive Position zwingen. Das eigentliche methodische Agens psychoanalytischer Arbeit, die sukzessive Regressionsförderung, ist somit für die Supervision irrelevant. Dann wirkt aber der Leiterstil nur hemmend. Er fördert verdeckt immer die Regressionsbereitschaft bei Menschen, die hier aber nicht zum Ausdruck gebracht werden darf. Intensive emotionale Berührtheit und affektive Erregung der Supervisanden haben dann in der Supervision keinen Raum; sie müssen auf inhaltlicher wie situativer Ebene ausschließlich reflexiv verhandelt werden. Auf diesem methodischen Hintergrund lässt sich bezweifeln, ob die Psychoanalyse für die Entwicklung von Supervisionsmodellen überhaupt eine sinnvolle Basis bietet.

So ist abschließend zu sagen, dass Balint-Arbeit unter pragmatischen Gesichtspunkten auf theoretischer wie methodischer Ebene die Möglichkeiten von Supervision keineswegs ausschöpft. Aus anthropologischer Sicht wird die Gruppe als sich selbst schaffendes Phänomen nicht angemessen erfasst. Die entscheidende Anregung des Ansatzes besteht vielleicht in der Hypothese, dass sich „fallspezifische“ Konstellationen auch in der Supervisionsgruppe als Spiegelphänomene abbilden können. Thomä und Kächele (2006) wenden allerdings hierzu ein, dass es sich wohl häufiger um Phänomene handelt, die durch das aktuelle Sozialsystem erzeugt werden (oder an die man einfach glauben muss).



Übung 4.2:

Bitte überlegen Sie, warum der abstinente Leiterstil der Psychoanalyse für die Supervision eher hinderlich ist.

4.2.2 Die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn

Das Konzept der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI) von Ruth Cohn (1975) ist auch schon als integratives Modell konzipiert. Als Lehrtherapeutin für Psychoanalytiker erkannte die Autorin bei der Durchführung von Ausbildungsseminaren, dass im Vollzug der Theorie- und Fallarbeit eine Reihe von individuellen und gruppalen Phänomenen auftrat, die sich aus der Gruppenarbeit selbst ergaben. Aus ihrer Erfahrung als Gestalttherapeutin und als Leiterin von Begegnungsgruppen wollte Cohn diese nicht wie Balint als Störfaktor eliminieren, sondern als gleichberechtigte Lernmöglichkeit für die Gruppe behandeln. Vor dem Hintergrund dieser Seminarerfahrung entwickelte Cohn einen Su-

pervisionsansatz, der einerseits der Bearbeitung eines Themas, z B. „Übertragung als therapeutisches Problem“, Rechnung tragen sollte und andererseits der individuellen Entfaltung des einzelnen Ausbildungskandidaten und sogar noch der Entwicklung der Gesamtgruppe. Dieses anfangs ausdrücklich als Supervisionsmodell angelegte Konzept bezog die Autorin später auch auf andere agogische Zusammenhänge wie Selbsterfahrungs- oder Fortbildungsgruppen. In den letzten Jahren versuchen einschlägige Autoren den Ansatz in methodischer Hinsicht auf unterschiedliche Felder und Situationen weiter auszudifferenzieren, ohne aber seine Grundmuster zu verlassen.

Bei der Entwicklung ihres Ansatzes beschreibt *Ruth Cohn* im Vergleich zu anderen Supervisionsautoren einen ungewöhnlichen Weg. Zwar resultiert das TZI-System wie andere Supervisionsansätze aus dem Umgang mit therapeutischen Konzepten, im Vollzug der supervisorischen Arbeit verbindet die Autorin aber mehrere ihr geläufige Ansätze zu einer neuartigen Konfiguration. Sie kreiert zunächst also ein neues Supervisionsmodell, um es dann, als basales agogisches Konzept ausformuliert, auch auf Aktivitäten außerhalb von der Supervision zu übertragen.

(1) Konzept

In Anlehnung an existenzialphilosophische und humanistische Postulate, wie sie die humanistische Psychologie (Maslow, 1973; Bühler & Allen, 1999; Völker, 1987, u. a.) formulierte, umreißt Cohn ihr anthropologisches Modell:

- Der Mensch wird als psycho-biologische Einheit begriffen, d. h., agogische Arbeit muss immer auf den ganzen Menschen gerichtet sein, auf seine intellektuellen, emotionalen und somatischen Möglichkeiten. Der Ansatz von *Cohn* bezieht also im Gegensatz zu anderen Supervisionsmodellen auch noch die somatische Ebene des Supervisanden mit ein.
- Der Mensch ist autonom und interdependent zugleich. Entwicklung zur Autonomie ist nur auf dem Hintergrund von Ich-Du-Erfahrungen und somit von Interdependenzen möglich. Wenn also auf die Entfaltung des einzelnen Individuums abgezielt wird, geht damit unabdingbar die Bearbeitung seiner Beziehungsrelationen einher.
- Ereignisse stehen in einem räumlich-zeitlichen Bedingungsgefüge. Ein Phänomen kann nicht von seinem aktuellen und historischen Kontext abgetrennt werden, d. h., bei der Bearbeitung eines Aspektes muss aus gestaltpsychologischer Perspektive das aktuelle, z. B. das organisatorische, Umfeld betrachtet werden. Außerdem sind der historische sowie der zukünftige Zusammenhang zu berücksichtigen. Damit trägt die Autorin auch psychoanalytischen Sichtweisen Rechnung, wonach aktuelle Phänomene individueller und interaktionaler Art aus historischen Erfahrungen resultieren können. Für supervisorische Belange impliziert die Kontextbezogenheit des Ansatzes im Prinzip eine umfassende Reflexion der jeweiligen Zusammenhänge eines supervisorischen Anliegens.
- Dem Menschen ist Entscheidungsfreiheit innerhalb gegebener Grenzen möglich. Ihre Variabilität wächst mit der psychischen und physischen Gesundheit. Damit unterstellt die Autorin, dass das Ziel agogischer Arbeit in der Bearbeitung von Entscheidungsdefiziten besteht, dass aber gleichlaufend damit die Entwicklung von Potenzialen die Entscheidungsfreiheit ermöglicht.

- Für die Supervision ist hier die einseitige Defizitorientierung aufgehoben, wie sie in psychoanalytischen Ansätzen, auch im Balint-Ansatz, immer herausgestellt wird. In der TZI finden wir eine Sicht, die fließend zwischen Defizitbearbeitung und Entfaltung vorhandener Potenziale zu vermitteln sucht.
- „Respekt vor dem Wachstum bedingt wertende Entscheidungen“ (Cohn, 2018, S. 120). Damit betont Cohn die Notwendigkeit innerhalb agogischer Arbeit, wertende Standpunkte zu formulieren bzw. immer wieder neu Werturteile zu fällen. Distanziert wertneutrale Standpunkte einzunehmen, ist im Supervisionsmodell von Cohn damit weder für den Supervisor noch für die Supervisanden möglich.

Übergeordnete Leitlinie agogischer und supervisorischer Gruppenarbeit ist es, Bewusstheit für die genannten Zusammenhänge zu schaffen und bei den Teilnehmern die Auseinandersetzungsbereitschaft für „humane Verantwortung“ zu entwickeln. Funktionale Zielsetzungen wie die Erhöhung der Kompetenz, die Aufarbeitung von Defiziten personaler wie fachlicher Art sind für Cohn *subsumiert* als notwendige Voraussetzung zur Erreichung übergeordneter Ziele.

Methodisch versucht die Autorin durch strukturelle, konzeptübergreifende Handlungsanweisungen ihre Ziele zu realisieren, indem sie vorschlägt, individuelle Phänomene, das „Ich“ (Autonomiebestrebungen), interaktionale Vorgänge, das „Wir“ (Interdependenzbestrebungen), und ein Thema, das „Es“, im Gruppenprozess gleichgewichtig auszubalancieren. Individuelle und interaktionale Phänomene bearbeitet die Autorin vorrangig gestalttherapeutisch. Das Thema, entweder ein Sachthema oder ein spontan auftauchendes Gruppenthema, soll diskursiv oder im Rahmen eines emotional involvierenden Prozesses von der Gesamtgruppe besprochen werden. Die Bearbeitungsebenen sind dabei nicht strikt getrennt, sondern als ineinander verzahnt gedacht. Entsprechend ihren Axiomen fühlt sich *Cohn* ganzheitlichen Konzepten verpflichtet, die jegliches Gruppengeschehen in einen sozialen und physikalischen Kontext eingebettet sehen. So fordert sie, dass der Kontext außerhalb der Gruppe, sofern er die Gruppe emotional berührt, als „Globe“ in das Gruppengeschehen reflexiv einbezogen wird.

Das konkrete methodische Vorgehen des Gruppenleiters ist in der Regel so, dass er ein Thema vorträgt, auf das sich die Teilnehmer einige Minuten schweigend vorbereiten, indem sie über das Thema nachdenken, auf Gefühle und Empfindungen achten, die zu dem Thema in ihnen auftauchen und das Thema in ihrer Vorstellung mit der aktuellen Gruppensituation verknüpfen. Danach äußern sich die Teilnehmer und ein Gruppenprozess kommt in Gang. Im Zuge dieses Prozesses führt dann der Gruppenleiter eine Reihe von Kommunikationsregeln ein, die ihrer Art nach meistens der Gestalt- und der Begegnungsgruppen-Arbeit entstammen. Hauptregeln sind:

- Sei deine eigene Chair-Person, d. h., übernimm selbst die Verantwortung für dein Sprechen, Handeln und deine Gefühle.
- Sage, was hinter deinen Fragen steht, rhetorische Fragen dienen nur der Verschleierung.
- Sprich in Ich-Form, nicht in unpersönlichen Floskeln wie „man“, „wir“, übernimm die Verantwortung für deine Reden.
- Störungen haben den Vorrang. Wenn dich etwas beunruhigt, teile es mit.
- Es soll immer nur eine Person sprechen.

Übung 4.3:

Überlegen Sie sich bitte ein Beispiel, in dem leibliche Besonderheiten in der Supervision eine Rolle spielen.



Für supervisorische Belange muss diese Vorgehensweise entsprechend modifiziert werden, z.B. bei der Feststellung des Themas usw.

Als Arbeitshaltung für den Gruppenleiter propagiert *Cohn* einen Interaktionsstil, der im Anschluss an Perls (1976) unter dem Begriff „selektive Authentizität“ experienciellen, gestalttherapeutischen und sogar psychoanalytischen Leiterhaltungen Rechnung trägt. Dabei zielt *Cohn* im Sinne humanistischer Psychologie auf eine Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Leiter und Gruppenteilnehmern, was einer maximalen Authentizität des Leiters entspricht. Aus ihrer psychoanalytischen Erfahrung leugnet die Autorin jedoch nicht, dass Übertragungs-/Gegenübertragungspänomene als Beziehungsverzerrungen auch in nicht analytischen Gruppen auftreten. Deren Bearbeitung macht gelegentlich einen abstinente Leiterstil notwendig. Und aus ihrer experienciellen Gruppenarbeit weiß sie, dass maximale Offenheit sich auch zerstörerisch auswirken kann. Deshalb hält sie situationsspezifische Einschränkungen von Offenheit und Direktheit für notwendig. Das Gruppensetting ist so angelegt, dass der designierte Leiter nur in den ersten Gruppensitzungen bei der Einführung der Arbeitsprinzipien die Gruppe führt, während später rotierende Leitung angestrebt ist.

(2) Bewertung

Als Gruppensupervisionskonzept trägt der Ansatz von Ruth Cohn einer Reihe von Anforderungen Rechnung, die ich vorab formuliert habe:

- Die Basis des Ansatzes bildet ein breites anthropologisches Fundament, das die Autorin offenlegt.
- Die vorgesehenen methodischen Maßnahmen, die Gestalttherapie, die Psychoanalyse und die experiencielle Gruppenarbeit, werden in integrierbarer Weise modifiziert und dann flexibel auf die Zielsetzungen des Ansatzes bezogen.
- Den Besonderheiten einer Gruppe wird durch den Einbezug von aktuell auftretenden individuellen und gruppalen Phänomenen nicht nur funktional Rechnung getragen, sondern die Bearbeitung dieser Aspekte entspricht unseren anthropologischen Postulaten und ist eine sehr wichtige Voraussetzung.
- Pragmatisch gesehen deckt das Konzept eine große Vielfalt ab. Die inhaltliche und die situative Ebene sind ineinander verwoben. Auf inhaltlicher Ebene werden individuelle und interaktionale Phänomene verhandelt und auf der situativen Ebene sind individuelle, interaktive und gesamtgruppale Vorgänge in der Supervisionsgruppe erlebnisorientiert erfahrbar. Dadurch werden für Supervisanden unterschiedlichste soziale Konstellationen in der konkreten Supervisionssituation transparent.
- Innerhalb der Supervisionsarbeit dienen unterschiedliche methodische Ansätze integrativ verwendet der Bearbeitung von Ereignissen und Prozessen, sodass der Supervisand auch seine faktischen Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Modelllernen erhöhen kann.

Trotz dieser offensichtlichen Vorteile lassen sich auch zum Ansatz von *Cohn* einige *kritische Anmerkungen* machen:

- Aus der Einsicht, dass eine ausschließlich rationale Auseinandersetzung mit Inhalten zur Reduzierung menschlicher Potenziale führt, propagiert *Cohn* unter der Leitlinie von „Living Learning“, dass beim Lernen immer noch emotionale und somatische Zustände einbezogen werden müssen. Diese Prämisse führt aber bei *Cohn* zu einer latenten Ablehnung von Rationalität zugunsten affektiver Phänomene. Die Themenformulierung und die Spezifizierung von Themen, wie es sich aus ihrem Ansatz ergibt, erfolgen dann primär nach vordergründigen aktuellen Befindlichkeiten. Für die Supervision ist es aber gelegentlich unerlässlich, umfassende und systematische Reflexionen zu diagnostischen und methodischen Fragestellungen vorzunehmen. Solche Sequenzen scheinen in das TZI-System nur schwer integrierbar.
- Phänomene auf systemischer Ebene, die als „Globe“ bezeichnet werden, tauchen ebenfalls zu selektiv auf. Institutionelle Probleme oder auch Komplikationen mit Suprasystemen unterliegen keiner systematisierenden Behandlung, d.h., der Kontext wird eher zufällig Gegenstand der Supervision. Damit wird auch eine Problematisierung der Relation von Selbstbestimmung und Systemrationalität, wie sie in der Supervision immer wieder auftaucht, nur schwer verhandelbar. Die praktische Bedeutung divergierender sozialwissenschaftlicher Analyseansätze muss aber gerade in der supervisorischen Arbeit ständig thematisiert werden.
- Ein anderes, zentrales Problem des Ansatzes besteht darin, dass die supervisorische Methodik kein systemisches Paradigma enthält. Durch die Gestalttherapie, die Psychoanalyse und die experientielle Gruppenarbeit lassen sich nur individuelle und interaktive Phänomene in der Supervision erlebnishaft evozieren. Gerade das Psychodrama mit seinen vielfältigen Möglichkeiten, soziale Systeme zu aktualisieren, ist im *cohnschen* Ansatz nicht vertreten. So bleibt auch dieses Supervisionsmodell methodisch ergänzungsbedürftig.

4.3 Das Integrationsmodell als Gruppensupervision

Hier soll nun das Integrationsmodell der Supervision als Ansatz für die Gruppensupervision entfaltet werden. Unter Bezug auf alle bisherigen Ausführungen wird postuliert, dass der Supervisor den aktuellen gruppensupervisorischen Situationen mit Deutungs- und Handlungsmustern begegnet, die auf dem Hintergrund der oben beschriebenen Wissensstruktur stehen. Dabei werden ähnlich *Cohn* als situative Parameter der Kontext, die supervisorischen Beziehungen und das jeweilige Thema verstanden. Hier sollen nun die für den Ansatz spezifischen Deutungen und Handlungen des Supervisors auf das eingangs beschriebene Gruppensetting bezogen dargestellt werden.

4.3.1 Die Deutungen des Supervisors

Dem Handeln des Supervisors geht stets eine situative Diagnostik voraus. Dabei ist auch im gruppalen Setting relevant, wie und was er deutet.

4.3.1.1 Die Deutungshaltung

Im Verständnis der phänomenologischen Diagnostik lässt sich der Supervisor von den situativen Besonderheiten des gruppalen Settings mit seinem jeweiligen Institutionalierungsgrad zunächst so vorbehaltlos wie möglich berühren. Er wird sodann den Kontext, die Beziehungen und die thematischen Anliegen auf dem Hintergrund theoretischer wie nicht theoretischer Zuordnungsmuster zu erfassen suchen. Seine Intention ist dabei, aus dem situativen Zusammenhang zu erschließen, welche Bedeutung die Beziehungen, der Kontext und ein jeweiliges Thema für die einzelnen Supervisanden, aber auch für die Gruppe als Gesamt haben. So wird er in einem inneren Rollentausch immer wieder die Erlebnisweisen der Supervisanden im Hinblick auf die situativen Parameter zu verstehen suchen. Er begibt sich sequenzenweise in eine exzentrische Position, um auch seine Rolle im Gruppengesamt zu erfassen. So wird er seine eigene Art, den Supervisanden und ihren Themen zu begegnen, ebenfalls kritisch beleuchten.

Bei allen diagnostischen Bemühungen geht es ihm nicht nur darum, einen möglichst komplexen, also mehrperspektivischen Eindruck zu gewinnen, sondern auch die einzelnen Menschen im gruppalen Gesamt als je einmalige Persönlichkeiten zu erfassen. Darüber hinaus ist seine Diagnostik darauf gerichtet, der Praxis seiner Supervisanden bzw. ihren Interaktionspartnern und ihrem Praxiskontext so umfassend wie möglich gerecht zu werden.

Bei allen Deutungsleistungen ist aber entscheidend, dass sie immer nur als vorläufige zu begreifen sind, d. h., es handelt sich um subjektive Muster des Supervisors.

4.3.1.2 Die Deutungsinhalte

Inhaltlich richtet sich das Deuten des Supervisors auf die drei Parameter supervisorischer Situationen: (1) den Kontext, (2) die Beziehungen und (3) das Thema.

1) Deutungen des Kontextes

Eine basale Prämisse unseres Ansatzes lautet, dass Supervisanden bei aller Subjektivität auch durch den kontextuellen Rahmen determiniert sind. Der aktuelle Gruppenkontext mit seinem jeweiligen Institutionalierungsgrad bestimmt die Be-

reitschaft der Supervisanden, in vertrauensvolle Beziehungen einzutreten oder auch nicht und dadurch bestimmte Themen zu präferieren – oder sie auszusparen. Eine wesentliche Aufgabe des Supervisors besteht deshalb darin, den supervisorischen Kontext diagnostisch zu umreißen. Er wird das jeweilige Gruppensystem mit seinem Prozess und seiner spezifischen Binnenstrukturierung diagnostisch abtasten. Und er wird, abgesehen vom freien Setting, das unmittelbare institutionalisierte Sozialsystem der Supervision, das Fortbildungsinstitut usw., mithilfe organisationstheoretischer Muster (Schreyögg, 2016) zu erfassen suchen. Erst dann erschließen sich ihm die planmäßigen wie nicht planmäßigen Wirkungen auf die Supervisanden wie auch auf sich selbst.

2) Deutung der Beziehungen

Die Beziehungen aller Supervisanden zum Supervisor wie auch die der Supervisanden untereinander diagnostiziert der Supervisor mithilfe psychoanalytischer und sozialpsychologischer bzw. kommunikationstherapeutischer Muster. In diesen Erkenntnisrahmen gehören Übertragungen auf den Supervisor wie auch die unter den Supervisanden.

Darüber hinaus sind auch zirkuläre Interaktionsphänomene zu diagnostizieren, die als Einsteuerung zwischen dem Supervisor und einzelnen Supervisanden wie auch der Supervisanden untereinander als gegenseitige Typisierungsmuster und Verhaltensstandards zu begreifen sind.

3) Deutungen des Themas

Es lassen sich hier drei Kategorien von Themen finden:

Berufliche Themen: Das sind Themen, die die Supervisanden aus ihren Arbeitszusammenhängen in die Supervisionssituation hineinbringen. Hier geht es um die planmäßigen und nicht planmäßigen Deutungs- und Handlungsmuster gegenüber Klienten und gegenüber dem Kontext. Solche Themen bilden den planmäßigen, d. h. institutionell vereinbarten Fokus aller Gruppensupervisionssitzungen. Sie sind unabdingbarer Bestandteil des Kontrakts für die gemeinsame Arbeit. Die beruflichen Themen der Supervisanden wird der Supervisor, soweit immer möglich, multiparadigmatisch diagnostizieren. Es steht dann für ihn diagnostisch im Vordergrund, ob der Supervisand planmäßige oder nicht planmäßige Deutungs- und Handlungsmuster thematisiert und ob diese auf Klienten oder auf den Kontext von Praxis bezogen sind.

Beziehungsthemen: Daneben bringen die Supervisanden Themen vor, die sich um die aktuellen Beziehungen zwischen dem Supervisor und den Supervisanden wie auch um jene zwischen den Supervisanden gruppieren. Beziehungsthemen der Supervisanden wird der Supervisor vor dem Hintergrund interaktionistischer Strukturierungsmuster erfassen.

Kontextspezifische Themen: Schließlich werden Themen eingebracht, die sich auf den Kontext der gruppensupervisorischen Aktivität beziehen. Diese Themen wird der Supervisor, soweit sie den unmittelbaren Kontext berühren, mit gruppen- und organisationstheoretischen Ansätzen zu erfassen suchen.

4.3.2 Die Handlungen des Supervisors

Bei den Handlungen des Supervisors ist relevant, (1) mit welcher Haltung er handelt, (2) im Hinblick auf welche Inhalte er handelt und (3) wie er sein Handeln in den supervisorischen Prozess integriert.

4.3.2.1 Die Handlungshaltung

Im Verständnis der oben dargestellten anthropologischen Prämissen orientiert sich das Handeln des Supervisors am Ideal kollektiver Subjekt-Subjekt-Dialoge. Sie sind aber nicht ausschließlich rational zu verstehen, denn die Supervisanden sind ja als Leib-Seele-Geist-Subjekte anzusprechen, d.h., ihre Gefühle und sonstigen Befindlichkeiten sind selbstverständlicher Bestandteil der kollektiven Dialoge.

Als professioneller Akteur wird der Supervisor aber auch einen professionell orientierten Interaktionsstil verwenden, bei dem er Direktivität versus Nondirektivität usw. situativ dosiert. Die Frage, ob Eindrücke, Vorschläge usw. artikuliert, steht idealerweise vor dem Hintergrund eines ständigen inneren Rollentauschs mit den Supervisanden. Er versucht dabei, ihre aktuellen Bereitschaften und Bedürfnisse für seine Handlungsweisen erlebnishaft zu erschließen. Sein Handeln resultiert dann aus einer sensiblen Dialektik: Er wird einerseits Ängste, Hemmungen usw., die sich aus determinierenden Bedingungen der supervisorischen Situation insbesondere des Kontextes ergeben, respektieren. Er wird andererseits die Supervisanden zu ermuntern suchen, dass sie sich am Arbeitsplatz wie auch in der aktuellen Supervisionssituation als Subjekte von Determinierungen befreien.

Bei allen aktuellen Handlungsprozessen trägt der Supervisor, soweit immer möglich, der Gruppe als System Rechnung. Alle sprachlichen und nicht sprachlichen Handlungsakte sind als Ausdruck subjektiver Deutungen zu charakterisieren. So sind auch alle Vorschläge zur Anwendung von Deutungs- und Handlungsmustern immer als solche sprachlich zu kennzeichnen.

Übung 4.4:

Bitte versuchen Sie einmal, während Sie an irgendeinem Gruppenkontext teilnehmen (Seminar, Arbeitsmeeting etc.), ganz bewusst eine exzentrische Position einzunehmen. Das bedeutet, Sie stellen sich vor, dass Sie als gänzlich fremde Person alle Mitglieder der Gruppe (samt Ihnen) eine halbe Stunde lang beobachten. Was fällt Ihnen auf?



4.3.2.2 Die Handlungsinhalte

Inhaltlich ist das Handeln des Supervisors auf Folgendes gerichtet: (1) das Finden und Präzisieren eines Themas, (2) die Wahl von Deutungsmustern und (3) die Auswahl und Realisierung von Handlungsmustern.

Jeder supervisorische Dialog startet bei der *Auswahl* und ersten *Präzisierung von Themen*. Es ist zunächst Aufgabe des Supervisors, die gruppalen Gespräche so zu moderieren, dass sich die Teilnehmer auf die Auswahl von bestimmten Themen einigen.

Bei der thematischen Auseinandersetzung steht die Frage im Vordergrund, wie ein bestimmtes *Thema diagnostisch* zu fassen ist. Hier ist es Aufgabe des Supervisors, den gemeinschaftlichen Findungsprozess der Gruppe zu moderieren. Es ist aber ebenso seine Aufgabe, Strukturierungsmöglichkeiten, die ihm sinnvoll erscheinen, in den Dialog mit einzubringen. Hier besteht seine Aufgabe darin, gegenstandsangemessene Problemformulierungen zu ermitteln und zu eruieren, welche Handlungsmuster für den Supervisanden und sein Thema aktuell angemessen sind.

Im Zusammenhang mit der *Wahl von Handlungsmustern* besteht eine Aufgabe des Supervisors auch darin, Methodenvorschläge für Rekonstruktionen und gezielte Veränderungsarbeit, die in der Gruppe auftauchen, zu moderieren, aber auch selbst solche vorzuschlagen. Hier können potenziell alle beschriebenen methodischen Möglichkeiten zum Einsatz kommen. Es sind aber vorrangig solche methodischen Vorschläge zu unterstützen, die der Gruppe als Gesamtsystem unter pragmatischen und anthropologischen Gesichtspunkten Rechnung tragen. Bei der Rekonstruktionsarbeit wird der Supervisor Gruppen-Imaginationen, Rollenspiele usw. vor dyadischen Arbeitsformen präferieren. Der Supervisor nimmt methodische Vorschläge auf, unterbreitet selbst welche und führt die Methoden durch bzw. überwacht ihre Durchführung. Sein Ziel ist dabei jeweils, Veränderungen der Deutungs- und Handlungsmuster von Supervisanden zu befördern.

4.3.2.3 Die prozessuale Handlungsorientierung

Alle bisher beschriebenen Handlungsweisen integriert der Supervisor auch in der Gruppensupervision in das Prozessmodell mit seinen vier Phasen: (1) Initialphase, (2) Aktionsphase, (3) Integrationsphase und (4) Neuorientierungsphase. Die Handlungen des Gruppensupervisors werden nun anhand dieser Phasen beschrieben.

(1) Initialphase

Im gruppensupervisorischen Setting sind bereits in der Initialphase etliche Aufgaben zu bewältigen: Die Gruppe muss „eingestimmt“ werden, sie soll ein Thema finden, das sodann grob zu strukturieren ist.

- a) *Einstimmung*: Der Supervisor muss die Gruppe zu Beginn einer Sitzung „anwärmen“. Das bedeutet, er hat die Beteiligten zu unterstützen, eine Atmosphäre herzustellen, die gruppale Dialoge zu einer angemessenen Themenfindung zulässt. Er kann dies je nach dem Vertrautheitsgrad der Gruppe durch einfache Fragen nach ihren aktuellen Anliegen oder über Imaginationsübungen, die sie an ihren Arbeitsplatz führen, bewerkstelligen.



Beispiel 4.1:

Bitte gehen Sie in Ihrer Vorstellung an Ihren Arbeitsplatz. Wem sind Sie gestern begegnet? Mit wem haben Sie sich gerne unterhalten? Wen haben Sie gemieden? Womit würden Sie sich gerne genauer beschäftigen?

- b) *Themenfindung*: Wenn die Supervisanden mehr als ein Anliegen vorbringen, stehen in der Initialphase Entscheidungsschritte an, die gemeinsam mit der Gruppe getroffen werden: Soll ein berufliches Anliegen oder ein Beziehungs- bzw. Kontextthema in den Vordergrund treten? Soll ein kollektives oder sollen mehrere konkurrierende Themen behandelt werden? Und welches der konkurrierenden Themen soll den Vorrang haben?

Wesentlich ist zunächst, ob ein Anliegen die supervisorische Situation, also Beziehungen eines Gruppenmitglieds zum Supervisor, zu einem anderen Gruppenmitglied oder zum kontextuellen Rahmen von Supervision betrifft. Es ist ratsam, solche Themen praxisspezifischen Fragestellungen vorzuziehen. Im Sinne eines Postulats von Ruth Cohn (2018), wonach aktuelle Beziehungs- und Kontextphänomene in gruppalen Situationen Vorrang haben, lassen sich auch in der integrativen Gruppensupervision solche Anliegen als vorrangig begreifen. Die Arbeit über berufliche Themen der Supervisanden kann, falls ein solches Thema nicht bearbeitet wird, sonst erheblich blockiert werden.

Ein weiterer Entscheidungsschritt für die Themenwahl ergibt sich daraus, ob ein durchgängiges, bei allen Teilnehmern ähnliches Grundthema erkennbar ist oder ob es sich um mehrere konkurrierende Themen handelt. Wenn es um ein kollektives Thema geht, muss es mit den Teilnehmern gemeinsam präzisiert und bearbeitet werden. Artikulieren die Teilnehmer mehrere konkurrierende Themen, muss in der Gruppe ausgehandelt werden, welches Thema Vorrang hat und welche Themen im gegebenen zeitlichen Rahmen überhaupt bearbeitbar sind. Bei diesen Fragestellungen moderiert der Supervisor die gruppalen Aushandlungsprozesse. Er sollte jedoch Anliegen, die mit starker persönlicher Dringlichkeit vorgetragen werden, begünstigen.

- c) *Grobstrukturierung des Themas*: Hat sich die Gruppe auf ein Thema festgelegt, erfolgt eine erste Präzisierung des Problems. Sie kann je nach Art des Themas entweder in Form eines Gruppengesprächs, einer Auseinandersetzung zwischen zwei Personen oder in Analogie zur Einzelsupervision als Gespräch zwischen Supervisor und Supervisand vorgenommen werden. In dieses schalten sich dann bei Bedarf die übrigen Teilnehmer ein.

Hier ist von Bedeutung, ob es sich um ein Sachthema handelt oder um eines, das den emotionalen Bereich von Supervisanden berührt, ob es also ihre rationalen oder prä-rationalen Muster tangiert. Darüber hinaus ist von Belang, ob es sich auf Klienten oder den Praxiskontext zentriert, auf welcher paradigmatischen Ebene es anzusiedeln ist oder ob es nur multiparadigmatisch zu erfassen ist.

(2) Die Aktionsphase

Wenn die vorläufige Strukturierung des jeweiligen Anliegens abgeschlossen ist, schlägt der Supervisor eine themenspezifische Rekonstruktion vor oder die Supervisanden, wenn sie bereits länger in diesen Supervisionsansatz sozialisiert wurden, wählen selbst eine methodische Maßnahme. Die Aktionsphase kann fließend von der Initialphase ausgehend in ein Gruppengespräch münden, sie kann aber auch als Rollenspiel, als gemeinsames Malen, als Bauen oder Zeichnen des Einzelnen in einer eigens geplanten methodischen Maßnahme bestehen. In diesem Stadium finden die Rekonstruktion und/oder die gezielte Veränderungsarbeit statt.

(3) Die Integrationsphase

Nach Beendigung der Aktionsphase, selbst wenn nur ein einziges Gruppenmitglied als Protagonist an ihr aktiv beteiligt war, ist in der darauffolgenden Integrationsphase immer dem Erleben der übrigen Teilnehmer Raum zu geben. Auch sie haben an den Prozessen der Aktionsphase teilgehabt, auch sie sind berührt von dem soeben Erlebten. Auch in ihr Repertoire an Mustern muss das neu Erfahrene integriert wer-

den. Darüber hinaus ergeben sich durch die zumeist erlebniszentrierten Prozesse in der Aktionsphase immer mehr oder weniger tiefgreifende Gruppenprozesse, die in das Gruppengesamt integriert werden sollten.

In diesem Stadium manifestieren sich oft Veränderungen in den Beziehungen der Supervisanden untereinander und auch gegenüber dem Supervisor. Aufgrund der gelegentlich starken gefühlsmäßigen Intensität in der Aktionsphase entfalten sich oft verfeinerte Formen von Nähe und Distanz, die in der Integrationsphase prägnant gemacht werden. Inhalt und Art der Rückmeldung aus der Gruppe gegenüber dem Hauptakteur oder den Hauptakteuren sind auch diagnostisch wertvoll. Sie geben Auskunft über Gruppenklima und Gruppennormen. Aus gruppensystemischer Perspektive hat sich der Protagonist in fachlicher und persönlicher Hinsicht den Anwesenden anvertraut und gleichlaufend damit eine nuanciert neue, meistens bessere Position in der Gruppe zu erwerben versucht. Aus diesem Zusammenhang resultieren in der Regel Veränderungen, die von der Gruppe als Gesamtsystem erst verarbeitet werden müssen.

Über situative Veränderungen hinaus ergibt sich bei den Beteiligten ein Lernprozess im Hinblick auf das soeben Erlebte. Vergleichbare Phänomene aus der eigenen Praxis können nun im Idealfall sensibler, schärfer und umfassender wahrgenommen werden. Gerade dieser Integrationsphase ist in der Gruppensupervision umfassend Raum zu geben. Insbesondere hier ist der Gruppenprozess oft durch hohe emotionale Dichte charakterisiert. Die Supervisanden liefern oft vielfältige eigene szenische Materialien zu dem soeben Erlebten und bringen eine Fülle von Deutungsmustern theoretischer und alltäglicher Art in die Gruppe ein.

Methodisch wird dabei in Analogie zum psychodramatischen Prozessmodell so vorgegangen, dass die Supervisanden zunächst ihre Berührtheit durch das soeben Erlebte und erst danach ihre Deutungen vortragen. Auf diese Weise bringen die Teilnehmer erlebnishafte und theoretische Strukturierungen eines Problems ein. Dabei artikulieren zuerst die Hauptakteure ihre Befindlichkeit, ihre Erfahrungen und Eindrücke aus der Aktionsphase, anschließend die anderen Teilnehmer. Auch die Integrationsphase verläuft im Wesentlichen wieder als grupppales Gespräch, das der Supervisor durch einige wenige Regeln strukturiert, ansonsten aber nur moderiert.

(4) Die Neuorientierungsphase

In dieser Phase wird zunächst in der Gruppe meistens wieder mit erlebnisaktivierender Methodik überprüft, ob und wie sich die Veränderung des Supervisanden in seinem Handeln niederschlägt. Im Anschluss daran überprüft der Supervisand seine Veränderung in der Praxis. Wie in der Einzelsupervision kann auch hier das Problem durch eine einmalige Rekonstruktion und darauffolgende Bearbeitung bewältigt sein. Es kann aber auch notwendig werden, weitere Arbeitsschritte anzufügen, die wieder in eine Initialphase, Aktionsphase usw. münden.

Nun lässt sich dieses prozessuale Modell nicht etwa in jeder Supervisionssitzung in der gleichen Weise anwenden. Aus zeitlichen Gründen oder wegen der Komplexität eines Themas bleibt manche Supervisionssitzung auf die Initialphase oder die Integrationsphase beschränkt. Da Gruppensupervision jedoch in den meisten Fällen über einen längeren Zeitraum stattfindet, kann in anschließenden Sitzungen der Prozess weiterverfolgt werden. Das Prozessmodell soll allerdings nicht zur Schematisierung supervisorischer Arbeit dienen, sondern zur praxeologischen Grundorientierung des Supervisors.

4.4 Ein Demonstrationsbeispiel von Gruppensupervision

Abschließend soll die Gruppensupervision an einem Beispiel demonstriert werden:

Der Kontext der Supervisionsgruppe war eine Ausbildungsstätte für Erzieherinnen und Erzieher, die in heilpädagogischen Einrichtungen, in Heimen, in der Jugendarbeit und im elementarpädagogischen Bereich tätig werden. Die folgende Sitzung fand im Rahmen sogenannter Seminartage im dritten Ausbildungsjahr statt, bei dem die Studierenden schon ähnlich wie fertige Erzieher berufstätig sind, aber mehrfach im Jahr zu Seminartagen an die Ausbildungsstätte eingeladen werden. Während dieser Seminartage wurden zweimalige Gruppensupervisionssitzungen angeboten zu je vier Stunden mit einer Pause. Die Studierenden haben zu diesem Zeitpunkt ihre theoretischen Prüfungen hinter sich, müssen nur noch ein Kolloquium vor einer Prüfungskommission absolvieren. Gegenstand dieser Prüfung ist im Wesentlichen die praktische Berufstätigkeit während dieses dritten Ausbildungsjahres. Bei der Ausbildungsstätte handelte es sich um eine Einrichtung mit einer humanistisch-psychologischen Organisationskultur. Die Unterrichtsinhalte und -methodik folgten entsprechenden Intentionen und die innerorganisatorische Struktur war soweit möglich durch Partizipation aller Beteiligten charakterisiert (Schreyögg, 2010).

Supervisorin war die Leiterin der Schule, die in den vorangegangenen zwei Jahren die Studierenden in den Fächern Psychologie und Heilpädagogik unterrichtet hatte. Die Studierenden konnten sich ihre Gruppenzusammensetzung und den Dozenten/Supervisor für die Supervision selbst wählen. Sie verfügten alle über eine einjährige Supervisionserfahrung im Einzelsetting.

Die zu beschreibende Sitzung fand im Zimmer der Leiterin statt und umfasste acht Supervisandinnen, also allesamt Frauen. Drei von ihnen waren in kirchlichen Kindergärten tätig, zwei in Elterninitiativen, zwei in städtischen Horten und eine in einer Vorschuleinrichtung für blinde und sehbehinderte Kinder. Da die Studierenden generell gerne zu den Seminartagen kamen und sich Gruppenzusammensetzung und Supervisorin selbst aussuchen konnten, waren die Beziehungen innerhalb des gruppalen Systems relativ offen, d. h. durch geringe Bloßstellungsängste charakterisiert. Die Studierenden hatten bereits in einer Plenumsrunde am Vortag innerhalb ihrer Klassengemeinschaft den ersten „Problemdampf“ aus ihrer Praxis abgelassen. So brachten sie für diese Sitzungen bereits gezielte Fragestellungen bzw. Themen mit.

In einer Eingangsrunde der ersten Sitzung artikulierten sie zwei Themengruppen: Die eine zentrierte sich um Probleme, die das Mitarbeitersystem betrafen, wie ihre Rolle als Jahrespraktikantin, das Verhältnis zur Leitung und zu Kollegen. Die andere Themengruppe zentrierte sich um ihre Arbeit mit den Kindern und besonders mit deren Eltern. Die Gruppe entschied sich, Themen, die Kinder und Eltern betrafen, in der ersten Sitzung, die andere Themengruppe in der zweiten zu verhandeln.

Die Supervisorin bat die Teilnehmerinnen, sich in ihrer Fantasie an ihren Arbeitsplatz zu begeben und sich dabei besonders auf Szenen zu konzentrieren, die das morgendliche „Bringen“ und das abendliche „Abholen“ der Kinder betrafen. Nach einigen Minuten Pause sprudelte es aus etlichen nur so heraus: „Es ist schwierig, es ist manchmal gar nicht auszuhalten, wie sich die Kinder anklammern, wie sie weinen, wie aber auch die Mütter damit umgehen.“ Ein Gruppenmitglied, Mutter eines vierjährigen Sohnes, der ebenfalls einen Kindergarten besuchte, war nun ganz betroffen. Sie selbst, in einem Hort tätig, berichtete im Gegensatz dazu, dass sie die Mütter, überwiegend Ausländerinnen,

fast nie zu Gesicht bekäme, dass ihr aber die Darstellungen der Kolleginnen doch ziemlich „herzlos“ erschienen. Sie begann zu weinen und berichtete, wie mühsam es für sie morgens oft sei, ihren Sohn im Kindergarten „abzuliefern“, weil er in der letzten Zeit vor einigen größeren Kindern Angst habe.

Die Supervisorin fragte die Gruppe und die Protagonistin, ob sie diese Situation genauer thematisieren wollten. Alle stimmten zu. Die Protagonistin erzählte nun, wie der Junge vor einem halben Jahr vergnügt in den Kindergarten gegangen sei, sich in den letzten Wochen jedoch immer ängstlicher an die Mutter angeklammert habe. Da sie selbst aber pünktlich in ihre Einrichtung gehen müsste, könne sie sich auch nicht so lange kümmern. „Und die Erzieherinnen stehen nur blöd dabei“, schluchzte sie wieder.

Jetzt waren die Kolleginnen stark berührt. „Was meinst du denn, was die tun sollten?“, fragte eine zaghaft. „Mir helfen, den Jungen auf den Arm nehmen, mir Zuversicht geben, dass es ihm gut gehen wird, wenn ich weg bin.“ Jetzt wurden alle anderen sehr nachdenklich. „Also, wir sollten uns einmischen?“ „Ja – aber nur, wenn ich dich vertrauenswürdig finde“, setzte sie nach. „Wie kann denn das gehen, woher weiß ich, dass du mich vertrauenswürdig findest?“, fragte eine andere Kollegin. „O je, ist das alles schwierig“, sah die Protagonistin hilflos die Supervisorin an, von der sie wusste, dass sie ebenfalls schon zwei Kinder in einer Vorschuleinrichtung gehabt hatte.

Die legte erst mal den Arm um sie und meinte: „Ja, das ist schwer, das eigene Kind anderen ‚Müttern‘ und oft noch so jungen anzuvertrauen und zu hoffen, dass sie alles richtig machen.“ „Ja, das ist es, genau das. Was kann ich ihnen zutrauen, blicken die überhaupt durch, was meinem Sohn Angst macht, werden die ihn beschützen oder einfach nur zuwarten, was passiert? Das macht mir jeden Morgen den Stress.“ „Und wie wäre es damit, wenn du das der Erzieherin mal sagst?“, fragte die Supervisorin. Jetzt wiegte die Protagonistin den Kopf hin und her: „Na ja, ob die das verstehen – es ist mir auch peinlich, wo ich doch selbst Fachfrau bin.“

Jetzt mussten alle samt der Protagonistin lachen. Die Supervisorin meinte: „Ja, so ist es mir auch zuerst gegangen, aber dann war es so gut für mich, als ich der Gruppenleiterin mal meine Sorgen anvertraut habe.“ An die anderen gewandt: „Wie wäre das für euch, wenn eine Mutter so kommt?“ „Gut“, meinten alle, „das sollten wir mal spielen.“ Die Protagonistin suchte sich eine Mitspielerin/Erzieherin aus, der sie dann ziemlich fließend ihre Sorgen anvertraute. „Ja, glatt, so kann das gehen“, meinte sie anschließend, „ich bin doch auch nur so eine besorgte Mutter wie alle anderen.“

Nach einer Pause ließ sich das triadische Verhältnis zwischen Mutter-Erzieherin-Kind bezogen auf die unterschiedlichen Arbeitsfelder der Studierenden noch weiter differenzieren: Die Erzieherin in der Blindenschule verstand nun, warum die Mütter ihrer Kinder so besonders ängstlich waren; und die beiden Studierenden aus Elterninitiativen charakterisierten die Haltung „ihrer“ Mütter usw.

Am Ende dieser Sitzung hatten alle Supervisandinnen einen intensiven, erlebnishaften Eindruck gewonnen von den Erwartungen und Projektionen der Mütter in ihren jeweiligen Einrichtungen, aber auch von ihren Aufgaben gegenüber den Müttern.

Zusammenfassung

In diesem vierten Kapitel haben Sie Wesentliches über die Gruppensupervision erfahren. Als Parameter der Gruppensupervision wurden der Kontext, die Beziehungen aller Beteiligten und die unterschiedlichen Themen erläutert. Zum Kontext haben Sie erfahren, dass die Gruppensupervision unterschiedliche Grade von Institutionalisierungen aufweisen kann; so kann es sich um frei gewählte Supervisoren handeln, die von einzelnen Supervisanden aufgesucht werden, es kann sich aber auch um Gruppensupervisionen in Fort- oder Ausbildungsinstituten handeln. Außerdem haben Sie als hervorstechendes Charakteristikum der Gruppensupervision erfahren, dass dieses Setting im Gegensatz zur Teamsupervision aus Personen besteht, die keine kooperierende Arbeitsgruppe bilden, sondern als Mitglieder unterschiedlicher Abteilungen oder unterschiedlicher Organisationen und manchmal sogar verschiedener Arbeitsfelder zusammenkommen. Daran anschließend wurden Ihnen zwei aus der Literatur bekannte Gruppensupervisionsmodelle vorgestellt, das von Balint und das von Cohn. Das Modell des Psychoanalytikers Balint wurde zunächst gewürdigt, aber dann vor allem wegen seiner Methodenarmut kritisch umrissen. Beim Modell von Cohn haben Sie erfahren, dass es zwar viele Ansprüche von Gruppensupervision abdeckt, in Teilen aber doch etwas vage bleibt. Danach wurden Sie mit Gruppensupervision nach dem Integrationsmodell vertraut gemacht. Sie haben erfahren, dass der Supervisor wie in dem Modell von Cohn die drei Parameter, den Kontext, die Beziehungen und das Thema, beachten muss. Sie haben weiterhin erfahren, dass der Supervisor diese Parameter auch bei seinen Deutungen zu berücksichtigen hat. Dabei sollte er immer wieder alle ihm begegnenden Phänomene auch aus einer exzentrischen Position betrachten. Und seine Deutungshaltung sollte wie schon bei der Einzelsupervision prinzipiell mehrperspektivisch sein. Es wurde Ihnen auch vermittelt, dass die Haltung des Supervisors auch im Gruppensetting bei allen seinen Handlungen möglichst subjektorientiert sein sollte, sodass auch hier alle Interventionen nur Angebote an die Supervisanden sind. Und schließlich wurden Sie noch mit dem Prozess der Gruppensupervision vertraut gemacht: Zu Beginn erfolgt eine Einstimmung der Supervisanden möglichst über Imaginationsmethoden, damit die Themenfindung zügig erfolgen kann. Als nächste Phase wurde Ihnen die Aktionsphase beschrieben mit der Methodenapplikation, danach die Integrationsphase, in der das in der Aktionsphase Erlebte verarbeitet werden kann. Und schließlich wurde die Neuorientierungsphase vorgestellt, in der das neu Erarbeitete erprobt und eventuell noch verbessert werden kann. Abschließend wurde Ihnen ein ausführliches Beispiel von Gruppensupervision präsentiert.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

- 4.1 Worin unterscheidet sich die Gruppen- von der Teamsupervision?
- 4.2 Wie lässt sich der Interaktionsstil des Leiters im Konzept von Balint beschreiben?
- 4.3 Wie lässt sich die Initialphase in der integrativen Gruppensupervision möglichst lebendig gestalten? Überlegen Sie bitte ein Beispiel.

Schlussbetrachtung

In diesem Studienheft wurde die Supervision thematisiert. Das Studienheft gliederte sich in vier Kapitel: Im ersten wurde die Entwicklung von Supervision umrissen, im zweiten die Konzeption von Supervision, das dritte war mit der Methodik von Supervision befasst und das vierte mit der Gruppensupervision.

Das erste Kapitel war der Entwicklung von Supervision gewidmet. Was Ende des 19. Jahrhunderts in den Armenvierteln US-amerikanischer Großstädte begann, mauserte sich bis heute zu einer anspruchsvollen Beratungsform für Berufstätige. Hier wurden drei Stadien beschrieben:

- 1) Administrative Phase: Zunächst unterstützten ehrenamtliche Helferinnen verarmte Einwanderer, damit sie sich selbst helfen konnten. Die vielen Helfer mussten im Weiteren koordiniert, d.h. „administriert“ und schließlich auch für ihre Arbeit beraten werden. Daraus resultierte der Begriff „Clinical Supervision“. Aus diesen Ursprüngen resultierte auch die US-amerikanische Sozialarbeit.
- 2) Psychologische Phase: Durch den Zustrom jüdischer Psychoanalytiker, die Deutschland ab 1933 verlassen mussten, in den Staaten aber keine Arbeitserlaubnis bekamen und sich dann auf die Sozialarbeit, damit auch auf die Supervision verlegten, integrierte man zunehmend psychotherapeutische Aspekte in die Supervision.
- 3) Soziologische Phase: In Europa – und besonders in Deutschland – häuften sich im Verlauf der 1980er-Jahre die Stimmen, dass Supervision den Kontext zu berücksichtigen habe. Supervision hatte sich nämlich langsam vom Arzt-Patient-Modell „emanzipiert“ und wurde nun in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen praktiziert.

Im zweiten Kapitel des Studienheftes wurde die Konzeption von Supervision beschrieben.

- 1) Hier ging es zunächst um modelltheoretische Fragestellungen: auf welche Modellkonstruktion sich nämlich ein sozialwissenschaftliches Handlungsmodell gründen kann, wenn es eine große Zahl an Theorien zur Diagnostik und eine große Zahl an Methoden zur Bearbeitung von Fragestellungen benötigt. Um nicht von einem normlosen, ungeordneten Wust von Theorien und Methoden überrollt zu werden, wurde hier nach dem Vorbild psychotherapeutischer Modellkonstruktionen ein Integrationskonzept vorgeschlagen.
- 2) Dieses supervisorische Integrationsmodell wurde anschließend mit seinen strukturellen Komponenten vorgestellt. Als Basis verfügt das integrative Supervisionskonzept über ein Metamodell mit anthropologischen und erkenntnistheoretischen Prämissen. Das Metamodell ist die erste Ebene des Supervisionsmodells und der Maßstab für alle Theorien und Methoden. Die zweite, die Theorieebene hat sich schon an diesem Metamodell zu orientieren, d.h., die den Theorien unterlegten Prämissen müssen kompatibel sein mit dem Metamodell. Die dritte Ebene ist dann eine „supervisionstheoretische Ebene“, auf der Ziele, der Interaktionsstil, die Rekonstruktionsform von beruflichen Situationen, die Wirkfaktoren sowie die Handhabung verschiedener Settings angegeben werden. Die vierte Ebene beinhaltet die Methoden des Modells, mit denen Veränderung bewirkt werden soll. Und auch die Methoden haben sich wieder am Metamodell auszurichten.

- 3) Diese Struktur mit ihren vier Ebenen wurde anschließend als eine sogenannte Wissensstruktur mit Inhalten gefüllt, damit das Modell lehr- bzw. lernbar wird. Hier wurde besonders die supervisionstheoretische Ebene akzentuiert. Dabei standen die multiparadigmatischen Ziele im Vordergrund, also individuelle, interaktive und systemische. Sodann erhielt der Interaktionsstil mit seiner Anthropologie besondere Beachtung. Daran anschließend wurde anhand vieler Beispiele die besondere Rekonstruktionsform des Modells erläutert. Und schließlich kamen noch die Wirkfaktoren, sodann die Handhabung verschiedener Settings zur Sprache.

Das dritte Kapitel war der supervisorischen Methodik und dem Prozess der Supervision gewidmet.

- 1) Neben dem rationalen Dialog als Basis ging es danach sehr ausführlich um die beiden psychotherapeutischen Verfahren, die Gestalttherapie und das Psychodrama. Diese Ansätze wurden mit ihren vielfältigen Methoden und Techniken an einer Vielzahl von Beispielen erläutert. Dabei ließ sich auch ihre Kompatibilität zum Metamodell erläutern.
- 2) Als ergänzende methodische Maßnahme wurde, auch wieder anhand von Beispielen, der Einsatz von Medien beschrieben. Hier wurden vor allem verschiedene Materialien, sogenannte Materialmedien, in ihrer Anwendbarkeit für die Supervision dargestellt.
- 3) Abschließend wurde der supervisorische Prozess mit seinen vier Stufen erläutert. In einer Initialphase wird ein Thema präzisiert, in einer Aktionsphase wird es bearbeitet, in einer Integrationsphase in das bisherige Repertoire des Supervisanden integriert und in der Neuorientierungsphase die Effekte des Erarbeiteten in der Realität erprobt. Auch hier wurde die Kompatibilität zum Metamodell angesprochen.

Im vierten Kapitel ging es um die Gruppensupervision.

- 1) Hier wurden zunächst ihre Charakteristika thematisiert. Das sind a) der Kontext, b) die Beziehungen der Supervisanden untereinander sowie die zum Supervisor und schließlich c) die Themen. Dabei wurde klar, dass die Gruppensupervision mit verschiedenen Formen der Institutionalisierung praktiziert wird. Sodann wurde die Gruppensupervision von der Teamsupervision abgegrenzt.
- 2) Als Nächstes wurden zwei bislang bekannte Gruppensupervisionsmodelle aus der Fachliteratur vorgestellt: das Balint-Gruppen-Modell und die TZI von Cohn. Für beide Modelle erfolgte eine kritische Würdigung. Dabei erschien das Balint-Modell problematisierter als das von Cohn, weil das Modell von Ruth Cohn mit seiner Anthropologie expliziter und angemessener wirkt.
- 3) Daran anschließend wurde das Integrationsmodell der Gruppensupervision vorgestellt. Hier wurde wieder zwischen Deutungen und Handlungen differenziert. Bei den Deutungen wurden wieder die Deutungshaltung und die Deutungsinhalte differenziert. Als Haltung galt auch hier eine Subjekt-Subjekt-Haltung als angemessen. Als Deutungsinhalte galten der Kontext, die Beziehungen zwischen allen Personen und die Themen. Schließlich wurde noch gezeigt, wie das Prozessmodell mit seinen vier Phasen für die Gruppensupervision angewandt werden kann.

Abgerundet wurde das Studienheft durch ein ausführliches Beispiel von Gruppensupervision.

A. Bearbeitungshinweise zu den Übungen

Für die Übungen in den Kapiteln gibt es keine eindeutigen Lösungen. Sie dienen alle der Erkundung Ihrer subjektiven Erlebnisse, Eindrücke und Reflexionen.

B. Lösungen der Aufgaben zur Selbstüberprüfung

Kapitel 1

- 1.1 Der Begriff „Supervision“ entstand zuerst 1860 in den USA, als viele verarmte Einwanderer von vielen Ehrenamtlichen betreut wurden. Da es aber immer mehr arme und dadurch auch immer mehr Ehrenamtliche wurden, engagierte man fest angestellte Koordinatoren, die man engl. „Supervisoren“ nannte. Im weiteren Verlauf haben diese zunächst nur administrativ tätigen Koordinatoren auch die Ehrenamtlichen für ihre Hilfestellungen beraten.

Das nannte man dann „clinical supervision“. So ist heute immer zu trennen zwischen „administrative supervision“ (= Mittelmanager) und „clinical supervision“, was wir hier als Beratungsform behandeln.

- 1.2 Die sogenannte psychologische Phase der Supervision entstand um 1933 in den USA, weil viele jüdische Psychoanalytiker aus Europa auswandern mussten, in den USA aber keine Arbeitserlaubnis als Psychotherapeuten bekamen und deshalb in der Sozialarbeit tätig wurden. Dort brachten sie dann auch psychoanalytisches Gedankengut ein. In der Lehre der Sozialarbeit spielte die Supervision eine große Rolle, weshalb auch die Supervision psychoanalytisch eingefärbt wurde.
- 1.3 Supervision mit dem niedrigsten Institutionalierungsgrad ist jene, bei der sich eine Person aus eigener Initiative einen Supervisor aussucht und diesen dann auch selbst bezahlt. Dieser Kontrakt kann jederzeit gelöst werden. Ein extrem institutionalisiertes Setting wäre dagegen eines, bei dem ein Vorgesetzter einen unterstellten Mitarbeiter supervidiert. Dieses Setting wäre durch keinerlei Freiwilligkeit charakterisiert. Zumindest von dem Supervisanden könnte es nicht ohne negative Konsequenzen gelöst werden.

Kapitel 2

- 2.1 Integrationsmodelle werden entworfen, weil Beratungsformate wie Psychotherapie, Supervision und Coaching prinzipiell eine schier unendliche Vielfalt an Fragestellungen abdecken müssen, die nur mit einer großen Vielfalt an Deutungs- und Handlungsmustern abzudecken sind. Damit aber diese Vielfalt nicht wahllos ist und dabei normativ indiskutabel, konzipiert man Integrationsmodelle, die als Basis über ein Metamodell mit anthropologischen und erkenntnistheoretischen Prämissen verfügen. Dieses Metamodell gilt dann als Bezugsrahmen, an dem sich alle Theorien und Methoden des Handlungsmodells orientieren müssen.
- 2.2 Berger und Luckmann beschreiben, dass der Mensch durch Institutionalisierungen und durch Arbeit gleichermaßen gesichert und bedrängt ist. Das ist für die Supervision von zentraler Bedeutung, weil sich viele Supervisanden durch formale Strukturen ihrer Arbeitswelt vorübergehend stark eingeschränkt fühlen. Der soll sie zwar dabei verstehen, aber nicht dauerhaft einseitig fördern, denn ohne Institutionalisierungen, d.h. gesellschaftliche Festlegungen, wären Menschen haltlos überfordert, weil sie laufend neue Regeln für ihr Zusammenleben erfinden müssten. Deshalb bieten Institutionalisierungen auch Halt und Entlastung – gerade auch in der Arbeitswelt.

- 2.3 Der Interaktionsstil des integrativen Supervisors sollte grundsätzlich möglichst intersubjektiv sein, d.h., der Supervisor muss sein Gegenüber als ganzen Menschen stets achten, auch wenn er ihm fachlich und menschlich unterlegen ist. Er sollte außerdem eine hohe Variabilität zwischen Direktivität und Nondirektivität sowie zwischen Authentizität und Zurückhaltung wahren. Der Supervisor praktiziert idealerweise einen Interaktionsstil, der auch als Modell für seine Supervisanden dienen kann.

Kapitel 3

- 3.1 Supervision ist natürlich keine Psychotherapie, aber psychotherapeutische Verfahren mit ihren vielfältigen Methoden ermöglichen es auch in der Supervision erlebnishafte Aspekte zu aktualisieren. So können durch Imaginationen von Gestalttherapie und Psychodrama erlebte Phänomene in der supervisorischen Situation gegenwärtig gesetzt, also noch einmal erlebbar werden. Ihre Methoden erlauben es sogar Zukünftiges zu fantasieren und sich damit auch auf Zukünftiges vorzubereiten.
- 3.2 Das sind dann zwei Teile des „Inneren Teams“, die Sie interagieren lassen. Die beiden können so lange miteinander sprechen, bis sie eine gemeinsame Basis gefunden haben oder bis sie sich gegenseitig gut abgegrenzt haben usw. Sie müssen also irgendein Ende mit Ihrem Gegenüber finden.
- 3.3 Fertigen Sie diese Panoramaarbeit bitte zu Hause in aller Ruhe an und lassen Sie sich auch für das Gespräch mit Ihrer Kollegin viel Zeit. Idealerweise finden Sie für sich heraus, dass Ihre Berufsbiografie bisher durchaus „rund“ ist.

Kapitel 4

- 4.1 Die Gruppensupervision unterscheidet sich von der Teamsupervision vor allem dadurch, dass die Supervisanden aus verschiedenen Abteilungen, verschiedenen Organisationen und oft sogar aus verschiedenen Arbeitsfeldern sind. Die Teamsupervisanden stellen dagegen eine kooperierende Arbeitsgruppe dar, d.h., sie haben alle den gleichen Arbeitsplatz mit dem gleichen Vorgesetzten, manchmal auch mit den gleichen Klienten. Die Teamsupervision ist dadurch viel stärker institutionalisiert als die Gruppensupervision. Die Gruppensupervision ist deshalb viel bunter, offener, unkomplizierter für die Teilnehmer.
- 4.2 Der Interaktionsstil des Balint-Gruppenleiters ist abstinent. Balint war Psychoanalytiker und Schüler von Freud. Als ursprüngliche Behandlungsstrategie hatte Freud darauf gesetzt, dass sich der Psychoanalytiker möglichst neutral verhält, damit der Patient all seine Gefühle gegenüber früheren Beziehungspartnern dem Analytiker gegenüber wiederbelebt. Diese Neutralität in Gestik und Mimik wird zwar heute selten noch so rigoros praktiziert, sie bleibt aber bis heute ein Spezifikum aller Konzepte, die der Psychoanalyse entsprungen sind.
- 4.3 Die Initialphase der Gruppensupervision lässt sich besonders lebendig gestalten, wenn sie der Supervisor mit irgendeiner spielerischen Form eröffnet. Wenn er die Gruppe noch wenig kennt, eignen sich Formen mit dem leeren Stuhl in der Mitte, z.B.: „Hier sitzt der Klient, der Ihnen am meisten Mühe macht.“ Wenn der Supervisor die Gruppe schon länger kennt, kann er verschiedene Stofftiere auf dem Boden ausbreiten und bitten, dass sich jeder ein Tier aussucht und dann in

einen Dialog eintritt über seine aktuelle Arbeitssituation. Nach fünf bis zehn Minuten kann der Supervisor fragen: „Wer von Ihnen hat ein Thema, über das er jetzt arbeiten möchte?“

C. Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvtv.
- Apel, K.-O. (2017). *Diskursethik: Eine Einführung von Walter Reese-Schäfer* (2. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Balint, M. (1984). *Der Arzt, sein Patient und die Krankheit*. Stuttgart: Klett.
- Bauer, P. (2003). Teamsupervision in der Psychiatrie – eine empirische Studie. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 10(2), 105–123.
- Belardi, N. (1992). *Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann.
- Belardi, N. (2020). *Supervision und Coaching für soziale Arbeit, für Pflege, für Schule*. Freiburg/Breisgau: Lambertus.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2013). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bion, W.R. (2018). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett.
- Buer, F. (1989). Die Philosophie des J.L. Moreno – Grundlage des Psychodramas. *Integrative Therapie*, 15(2), 121–140.
- Buer, F. (2010). *Psychodrama und Gesellschaft. Wege zur sozialen Erneuerung von unten*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bühler, C. & Allen, M. (1999). *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Cohn, R. (2018). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eicke, D. (1974). Technik der Gruppenleitung von Balint-Gruppen. In B. Luban-Plozza (Hrsg.), *Praxis der Balint-Gruppen*. München: Lehmanns.
- Foulkes, S.H. (1978/2019). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. München, Basel: Reinhardt.
- Gaertner, A. (1982). Teamsupervision. *Supervision*, 2, 56–69.
- Gaertner, A. (1999). *Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen*. Tübingen: edition discord.
- Gaertner, A. & Wittenberger, G. (1979). Supervision und der institutionelle Diskurs. In Akademie für Jugendfragen (Hrsg.), *Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution* (S. 22–49). Freiburg: Lambertus.
- Graumann, O.F. & Métraux, A. (1977). Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Wissenschaftstheoretische Grundlagen in der Psychologie*. München, ~~Basel~~: Reinhardt.

- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen, Bern, Wien, Paris usw.: Hogrefe.
- Hagehülsmann, H. (1994). Begriff und Funktion von Menschenbildern in Psychologie und Psychotherapie. In H. Petzold (Hrsg.), *Wege zum Menschen. Band 1*, (S. 9–44). Paderborn: Junfermann.
- Hahn, K., Schaut, M., Schütz, K.-V. & Wagner, C. (1998). *Themenzentrierte Supervision*. Mainz: Mathias Grünewald.
- Heinl, H., Petzold, H. & Fallenstein, A. (1983). Das Arbeitspanorama. In H. Petzold & H. Heinl (Hrsg.), *Psychotherapie und Arbeitswelt*. Paderborn: Junfermann.
- Herzog, W. (1983). Die wissenschaftstheoretische Problematik der Integration psychotherapeutischer Methoden. In H. Petzold (Hrsg.), *Methodenintegration in der Psychotherapie* (S. 9–29). Paderborn: Junfermann.
- Herzog, W. (1984). *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kersting, H.J. (1975). *Kommunikationssystem Gruppensupervision. Aspekte eines Lehr-Lern-Verfahrens*. Freiburg: Lambertus.
- Kühl, S. (2009). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Leuschner, G. (1977). Beratungsmodelle in der Gruppensupervision. In D.v. Caemmerer (Hrsg.), *Supervision – ein berufsbezogener Lernprozess*. Wiesbaden: Verlag Haus Schwalbach.
- Leutz, G. (1974). *Psychodrama: Theorie und Praxis* (Bd. 1). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Loch, W. (1995). *Theorie und Praxis von Balint-Gruppen: Gesammelte Aufsätze*. Berlin: edition discord.
- Lorenzer, A. (2006). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maslow, A. (1973). *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*. München: Kindler.
- Massarik, F. (1983). „Mentale Systeme“: Ein praktischer Ansatz einer Phänomenologie von Systemen. *Gruppendynamik*, 14(4), 369–376.
- Mead, G.H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Die Struktur des Verhaltens* (5. Auflage). Berlin: de Gruyter.
- Moreno, J.L. (1954). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Perls, F. (1976). *Grundlagen der Gestalttherapie. Einführung und Sitzungsprotokolle*. München: Pfeiffer.
- Perls, F., Hefferline, R. & Goodman, P. (1981). *Gestalt Therapy*. New York: Viking Press.

- Petzold, H. (1994). Psychodrama. Die ganze Welt ist eine Bühne. In H. Petzold (Hrsg.), *Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie* (Bd. I, S. 111–216). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. & Orth, I. (2007). *Die neuen Kreativitätstherapien*. Wien: edition sirius.
- Piaget, J. (2008). *Psychologie der Intelligenz* (9. Auflage). Zürich: Rascher.
- Plessner, H. (1953). *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*. Bern: Francke.
-  Plessner, H. (1975). Soziale Rolle und menschliche Natur. In H. Plessner (Hrsg.), *Diesseits der Utopie. Ausgewählte Beiträge zur Kulturosoziologie*. Düsseldorf: Diederichs.
- Polster, E. & Polster, H. (1997). *Gestalttherapie. Theorie und Praxis der Integrativen Gestalttherapie*. München: Kindler.
- Pühl, H. (2017). *Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen, Praxis, Perspektiven* (Therapie und Beratung). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Rappe-Giesecke, K. (2009). *Supervision für Gruppen und Teams* (4. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Rogers, C.R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächstherapie*. München: Kindler.
- Schacht, M. (2010). *Das Ziel ist im Weg: Störungsverständnis und Therapieprozess im Psychodrama*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmidt-Lellek, C. (2005). *Ressourcen der helfenden Beziehung. Modelle dialogischer Praxis und ihre Deformation*. Köln: EHP.
- Schmitz, H. (2019). *System der Philosophie, V. Teil, Die Wahrnehmung*. Bonn: Bouvier.
- Schneider, K. (1979). Das Experiment in der Gestalttherapie. *Integrative Therapie*, 5(3), 192–207.
- Schreyögg, A. (1987). Kontrollanalyse – Protokoll einer Lehrtherapeuten-Fortbildung. *Gestalt-Bulletin*, 1, S. 114–119.
- Schreyögg, A. (1996). Konzepte zur Supervisionsgruppe. In H. Petzold & R. Frühmann (Hrsg.), *Modelle der Gruppe in Psychotherapie und psychosozialer Arbeit* (Bd. II., S. 171–206). Paderborn: Junfermann.
- Schreyögg, A. (2007). Das flexible Organigramm. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools II* (5. Auflage). Bonn: managerSeminare.
- Schreyögg, A. (2009). Die konzeptionelle Einbettung der Coaching-Praxeologie am Beispiel eines integrativen Handlungsmodells. In C. Schmidt-Lellek & A. Schreyögg (Hrsg.), *Praxeologie des Coachings* (Sonderheft 2 von OSC). Wiesbaden: Springer.
- Schreyögg, A. (2010). *Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch* (5., erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Schreyögg, A. (2013). Kreative Materialmedien als diagnostischer Zugang im Coaching. In H. Möller & S. Kotte (Hrsg.), *Diagnostik im Coaching. Grundlagen, Analyseebenen, Praxisbeispiele* (S. 165–183). Heidelberg: Springer.
- Schreyögg, G. (2016). *Grundlagen der Organisation. Basiswissen für Studium und Praxis* (2. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Schulz v. Thun, F. (2019). *Das Innere Team* (4. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Schütz, A. (2017). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Seiffge-Krenke, I. (1974). *Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Selvini Palazzoli, H., Anolli, L., Di Blasio, P., Giossi, L., Pisano, J., Ricci, O. et al. (1995). *Hinter den Kulissen der Organisation* (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stevens, J.O. (2006). *Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie* (17. Auflage). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stoltenberg, C.D. & Delworth, U. (1987). *Supervising Counselors and Therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomä, H. & Kächele, H. (2006). *Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 1, Grundlagen* (3. Auflage). Berlin, Heidelberg u. a.: Springer.
- Tillmanns, A. (1994). Supervision in der Verhaltenstherapieausbildung. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 2*. Berlin: Ed. Marhold.
- Völker, U. (Hrsg.) (1987). *Humanistische Psychologie* (2. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Waldenfels, B. & Strasser, S. (1986). *Phänomenologie in Frankreich*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weigand, W. (1989). Sozialarbeit – das Ursprungsland der Supervision. *Integrative Therapie*, 3–4, 248–259.
- Zinker, J. (1982). *Gestalttherapie als kreativer Prozess*. Paderborn: Junfermann.

D. **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 2.1 Die Struktur eines integrativen Therapie-Modells 10

E. Sachwortverzeichnis

A	
Abstinenz	49
Achtsamkeit	28
Administrator	3
Aktionsphase	44, 59
Altersregression	20, 23
Ambivalenz-Konflikt	36
Anbindung	
institutionelle	47
Ansatz	
phänomenologischer	12, 13
Anthropologie	31
Anwendungsmodell	10
Arbeit	12
Arbeit mit Materialien	
Funktionen der	39
Arbeitspanorama	42
Arbeitswelt	
Institutionalisierungen der	12
Assoziationstechnik	41
Atmosphäre	14, 17, 58
Ausbilder	46
Auswertungsprozess	41
Authentizität	
selektive	53
Authentizität versus Zurückhaltung .	24
Autonomiebestrebung	52
Awareness	29
externe	30
innere	30
Awarenessübung	28
B	
Bauen	59
Baustein	42
Beratung	
kognitive	7
Beziehung	
Deutung der	56
Beziehungsform	
informelle	46
Beziehungsmodell	
familiales	49
Beziehungsverzerrung	53
Bloßstellungsangst	38
C	
chief supervisor	4
Collage	38
Materialien für	43
D	
Defizitorientierung	52
Deutungs- und Handlungsmuster	
Korrektur nicht planmäßiger	20
Neuentwicklungen von	18
nicht planmäßiges	23
Deutungs- und Strukturierungs-	
prozess	
intersubjektiver	13
Deutungsmuster	
Korrektur von planmäßigen	19
spontane Umstrukturierung von ..	30
Umstrukturierung von	20, 29
Diagnostik	55
situative	55
supervisorische	11
Dialog	
imaginativer	41
kollektiver	57
supervisorischer	14
Dialogtechnik	41
Direktheit	53
Direktivität versus	
Nondirektivität	22, 57
Doppelgänger	35
Dynamik	
systemische	34
E	
Ebene	
metamodelltheoretische	11
praxeologische	11
Einstimmung	58
Einzelsupervision	38
Entscheidungsfreiheit	51

- Entschlüsselungsprozess 39
 Entwicklungsprozess
 von Karrieren 38
 Erkennen 11
 mehrperspektivisches 13
 Erkenntnis
 reduktionistische 14
 Erkenntnishaltung 11
 phänomenologische 22
 Erkenntnishorizont
 naiver 14
 Erkenntnisposition 11
 erlebniszentriert 27
 existenzialphilosophisch 51
 Experiment 30
- F**
- Fachberatung
 kognitiv orientierte 4
 sachliche 5
 Fallarbeit 49, 50
 Feedbackübung 33
 Feldkompetenz 23
 Formalisierung 6
 Fortbildner 46
 Fortbildungsveranstaltung 7
 Fundament
 anthropologisches 53
- G**
- Gedankengut
 existenzialphilosophisches 28
 Gefühl
 kollidierendes 36
 Gesichtspunkt
 anthropologischer 50
 systemischer 12
 Gestaltpsychologie 28
 Gestalttherapeut 50
 gestalttherapeutisch 52
 Gestalttherapie 28, 53, 54
 klassische 29
 Globe 52, 54
 Grundorientierung
 praxeologische 60
- gruppendynamisch 60
 Gruppengespräch 59
 Gruppenmitglieder
 Identifikation der 49
 Gruppenprozess
 konfliktärer 49
 Gruppensupervision 19, 38
 Modelle zur 48
 Themen von 47
 Gruppensystem 47
 Gruppenverfahren 31
- H**
- Habenbeziehung 15
 Handlungsebene 11
 Handlungsfähigkeit 16
 Handlungsfreiheit
 individuelle 12
 Handlungsmuster
 Erweiterung planmäßiger,
 gegenüber dem Kontext 20
 gezielte Neuentwicklung von 19
 Korrektur ~~von~~ planmäßigen 19
 Hausaufgabe 31
 Helferin
 ehrenamtliche 6
 historisch 51
 Homogenität
 berufliche 49
- I**
- Identifikation
 mit dem Gegenüber 29
 Identifikationsbereitschaft
 der Teilnehmer 49
 Identifikationstechnik 41
 Illumination 44
 Imagination 17, 58
 gezielte 32
 kollektive 32
 Imaginationsübung 32
 individuell und interaktiv 54
 Informationsfunktion 37
 von Materialien 37
 Initialphase 44, 58

Instanz	
formale	6
Institutionalisierung	6, 7, 12
Institutionalisierungsgrad ..	6, 7, 25, 55
Inszenario-Kasten	42
Integrationsmodell	15
Integrationsphase	44, 59
Interaktion	12, 17
dyadische	20
innergruppale	47
supervisorische	11
Interaktionskonzept	
psychoanalytisches	49
universelles	48
Interaktionsphänomen	56
Interaktionsstil....	10, 11, 22, 24, 53, 57
abstinenter	50
des Leiters	50
Interaktionsstruktur	
dyadische	48
Interdependenz	51
Interdependenzbestrebung	52
Interessengegensatz	
innerorganisatorischer	42
interessenüberfremdet	8
Interventionsstrategie	
des Leiters	50
K	
Kollektive	
soziale	12
Kommunikationsregel	52
kommunikationstherapeutisch	56
Kompatibilität	10
Konfiguration	
organisatorische	37
Konfliktpotenzial	49
Kontext	
Deutungen des	55
institutioneller	46
Kontextbedingung	12
Kontextbezogenheit	51
Kontrollanalyse	5
Kontrolle	4
Kontrollfunktion	46
Konzept	
sozialwissenschaftliches	15
L	
Leib	14
Leistungsparorama	42
Leitlinie	
anthropologische	11
erkenntnistheoretische	11
M	
Magnetplättchen	42
Malen	59
Maske	38
Maßnahme	
methodische	10, 11
Materialmedien	36, 37
Ladung von	37
Medien	
Auswahl von	38
für prärationale Botschaften	38
Meditationsform	
fernöstliche	28
mehrperspektivisch	55
Mehrperspektivität	13
Metaebene	10
Metamodell	10
Methodik	11
erlebnisaktivierende	60
psychotherapieorientierte	27
Mittelmanagement	3
Modell	
anthropologisches	51
Modellkonstruktion	9
Monodrama	31
multiparadigmatisch	56
Muster	
diagnostisches	9
Umstrukturierung aktueller	21
unvollständiges kognitives	20
N	
Neuorientierungsphase	44, 60

- O**
- Observations-Katharsis 33
 - Organigramm 37
 - flexibles 37, 42
 - phänomenologisches 41
 - Organigrammskizze 37
 - Organisation 7, 12, 49
 - Entwicklung einer 38
 - Organisationsphänomen 15
- P**
- Panorama 42
 - der Organisationsgeschichte 42
 - Panoramazeichnung 38
 - Paradigma
 - sozialwissenschaftliches 15
 - systemisches 54
 - Parameter
 - situativer 46, 55
 - Perspektive
 - gestaltpsychologische 51
 - Phänomen
 - individuelles, interaktionales
und systemisches 27
 - mehrperspektivisches 13
 - nicht gegenständliches 14
 - prärationales 27
 - szenisches 14
 - Position
 - exzentrische 17, 25, 33, 47, 55
 - Postulat
 - humanistisches 51
 - Praxeologie 10
 - Praxisanleitung 4
 - Praxisberatung 4
 - Präzisierung
 - supervisionstheoretische 15
 - Prinzip
 - individualistisches 15
 - interaktionistisches 15
 - systemisches 16
 - Problemformulierung 27, 39, 58
 - Produktion
 - symbolische Bedeutung von 39
 - Protagonist 59, 60
 - Prozessmodell
 - psychodramatisches 60
 - Psychoanalyse 5, 28, 53, 54
 - Psychoanalytiker 49, 50
 - psychoanalytisch 5, 53
 - Psychodrama 29, 31
 - Psychologie
 - humanistische 53
 - Psychotherapeut 4, 5
 - Psychotherapie 4
 - zentrierte 5
 - Puppe 39
- R**
- Rahmen
 - situativer 9
 - Regression 17, 24
 - Regressionsanforderung 38
 - Regressionsbereitschaft 50
 - Regressionsförderung
 - sukzessive 50
 - Regulative
 - institutionalisierte 12
 - rekonstruiert 11
 - Rekonstruktion 17, 18, 27, 29, 33, 39, 58, 59, 60
 - regressionsfördernde 23
 - szenische 16, 17, 20
 - Rekonstruktionsarbeit 20
 - szenische 44
 - Rollendistanz 34
 - Rollenhandeln 27, 31, 33
 - Rollenkonstellation 46
 - kontextspezifische 46
 - Rollenspiel 29, 31, 58, 59
 - imaginatives 29
 - Rollenspielen 29
 - Rollentausch 17, 29, 34
 - innerer 55, 57
 - Rollentraining 19, 30, 39
 - Rollenüberlastung 35
 - Rollenvielfalt 43
 - Rollenwechsel 34

- S**
- Schema
 kognitives 13, 14, 16, 17
- Selbstdeutung
 von Klienten 41
- Selbstoffenbarung 38
- Sicht
 multiparadigmatische 27
- Sichtweise
 psychoanalytische 51
- somatisch 51
- Sozialarbeit 5
 amerikanische 5
- Sozialisation
 frühe 14
 primäre 13
 sekundäre 13, 14
- Sozialität 13, 25
- Soziodrama 34
- Soziodynamik 34
- Spiegeln 33
- Spiegelphänomen 50
- Stofftier 42
- Struktur
 dyadische oder triadische 49
 eines integrativen Therapie-Modells .
 10
- Strukturierungsmuster
 abstrakteres 14
- Strukturmuster 13
- Supervision
 organisationsinterne 6, 7
- supervision
 clinical 4
- Supervisionen
 institutionalisierte 7
- Supervisionssituation 16
- Supervisor
 administrative 4
 clinical 4
 freier 46
 organisationsinterner 46
- Suprasystem 54
- Symmetrie versus Asymmetrie 22
- System
 Gruppe als 57
 systemisch 54
- Systemphänomen 34, 49
- Systemstörung 16
- Szenenmaterial 20
- T**
- Team
 Inneres 34
- Teamsupervision 6, 7, 46, 47
- Teilorganisation 7
- Thema
 Deutungen des 56
- Themenfindung 58
- Themenformulierung 54
- Theorie 10
- Theorieanwendung 14
- Theorieebene 11
- Theoriety 11
- Tonarbeit 38
- Tonplastik 40
- Traumdeutung 39
- Typisierungsmuster 56
- Typisierungsschema
 des Arztes 48
- U**
- Übertragung 25, 51, 56
 narzisstische 18
- Übertragungs-/
 Gegenübertragungsmodell 48
- Übertragungs-/
 Gegenübertragungsphänomen 53
- Übertragungsneurose 50
- Umfeld
 organisatorisches 51
- Umstrukturierung 18, 20
 gezielte 30
 spontane 29, 33, 35, 39
 vorhandener Muster 19

V	
Veränderung	
supervisorische	21
Veränderungsarbeit	
weiterführende	27, 29
Veranschaulichung	37
Verantwortung	
humane	52
Verfahren	
dramatherapeutisches	27
humanistisch-psychologisches	5
kontrollanalytisches	48
tiefenpsychologisches	28
Verhaltenstherapie	5
Verhältnis	
ambivalentes	13
Verifikation	44
Vorgesetzter	4, 6, 7
W	
Wirkung	10
gezielte	19
spontane	18
Wirkungsfaktor	11
Wissensstruktur	11, 15
Z	
Zeichen- und Malutensilien	41
Zeitfaktor	38
Zukunftsexploration	32
Zukunftsprobe	32
Zukunftsprojektion	32
Zusammenhang	
zukünftiger	51

F. Einsendeaufgabe

Supervision

Online-Code:
SUPEH-XX01-N01

Name:	Vorname:
Postleitzahl und Ort:	Straße:
Matrikel-Nr.:	Studiengangs-Nr.:
Heftkürzel: SUPEH	Druck-Code: 0421N01

Tutor/-in:
Datum:
Note:
Unterschrift:

Zur Einsendung der Lösungen nutzen Sie bitte möglichst die Word-Vorlage auf dem Online-Campus. Geben Sie hierbei bitte in jedem Fall das Heftkürzel und den Druck-Code an.

- Beschreiben Sie bitte die Entwicklung von Supervision. Berücksichtigen Sie dabei, mit welchen sozialpolitischen Entwicklungen sie zusammenhängt.
20 Pkt.
- Warum ist es sinnvoll, für die Konzeptentwicklung von Supervision, ein Integrationsmodell vorzusehen? Erläutern Sie bitte die vier Ebenen der Wissensstruktur der integrativen Supervision.
50 Pkt.
- Beschreiben Sie bitte, welche methodischen Möglichkeiten Sie sich für die Gruppensupervision in der Initialphase und vorstellen können. Und dann beschreiben Sie bitte noch eine, die sich besonders gut für die Aktionsphase eignen würde.
30 Pkt.

Gesamt: 100 Pkt.

