

Heft 55
August 2020
28. Jahrgang

FORUM *Supervision*

Supervisorische Kommunikation und Kommunikationsformen

Karin Deppe
Volker Dieringer
Geert Franzenburg
Katharina Gröning
Regina Heimann
Markus Lohse

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“

Supervisorische Kommunikation und Kommunikationsformen

(Heft 55)

28. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Frank Austermann

Prof. Dr. Katharina Gröning

Redaktion

Petra Beielstein

Volker Dieringer

Heike Friesel-Wark

Hans-Peter Griewatz

Tina Heitmann

Heidrun Stenzel

Ausführende Redaktion

Luisa Morys

Kontakt

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

Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"

z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning

Postfach 100131

33501 Bielefeld

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

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

ISSN 2199-6334



August 2020, Universität Bielefeld

Inhalt

Vorwort	5
I Artikel	
<hr/>	
Volker Dieringer Konsens durch Mitgefühl? <i>Eine Problemskizze im Anschluss an Martha Nussbaum</i>	10
Regina Heimann Habitussensibilität in der Supervision	21
Katharina Gröning Unterstützung von Sprachlernprozessen durch Supervision und in der Teamentwicklung	42
II Kasuistik	
<hr/>	
Markus Lohse „Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen“ (Aristoteles). Wie gelingt die Eröffnungsphase einer Supervisionssitzung? <i>Eine exemplarische, objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der kommunikativ-sprachlichen Gestaltung des Einstiegs</i>	54
III Gastbeitrag	
<hr/>	
Geert Franzenburg Kommunikation als Spiel <i>Transkulturelle Planspiele in der Gruppensupervision für soziale Arbeit und Gemeindepädagogik</i>	81
IV Bericht	
<hr/>	
Karin Deppe „Reflexion und Verständigung: Lebensweltliche Kommunikation versus Systemimperative“ <i>Ein Tagungsbericht zur Theoriereihe „Reflexive Supervision“ in Bielefeld vom 23. November 2019 mit Dr. Horst Gronke</i>	97
V Rezensionen	
<hr/>	
Tina Heitmann Soziale Beratung prekär situierter älterer Erwerbspersonen.	105
Volker Dieringer „Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“ Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen.	108

Hans-Peter Griewatz Psychoanalyse und politische Ökonomie: Kritik der psychoanalytischen Praxis und Ausbildung.	112
Autor_innenverzeichnis	114
Veranstaltung	116

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Leserinnen und Leser,

als wir uns zur Planung des Themenschwerpunkts des vorliegenden Heftes Anfang diesen Jahres als Redaktionsteam getroffen haben, konnte keine/keiner der Anwesenden auch nur entfernt erahnen, dass die Thematik dieses Heftes uns in Bezug auf unseren vertrauten Umgang mit Kommunikation, angesichts der dann hereinbrechenden Corona-Krise, vor derartige Umwälzungen stellen würde, wie sie sich aktuell in so vielen Bereichen unseres gesellschaftlichen und täglichen Lebens zeigen. Die Ereignisse haben uns alle in einem unvorstellbarem Maße überrollt und stellen uns, privat wie beruflich, vor ungewohnte, zum Teil erhebliche Herausforderungen, Umwälzungen, Unsicherheiten und Ängste. Dies betrifft (natürlich) nicht zuletzt auch den Bereich der Supervision. Ich selbst wurde, wie sicher viele von euch/Ihnen, sehr plötzlich mit der Frage konfrontiert, ob ich mir vorstellen könnte, Supervision online anzubieten, und wenn ja zu welchen Bedingungen, über welchen Zeitraum und zu welchen Konditionen. Kolleginnen und Kollegen erleben derzeit, dass Aufträge und damit Einkommen wegbrechen und die Auseinandersetzung mit Supervision sich mit einem Mal auf die existentielle Frage der eigenen beruflichen Existenz und Zukunft eingrenzt. Hierbei steht weniger im Vordergrund „wie“ Supervision stattfindet, als vielmehr „ob“ Supervision überhaupt stattfindet.

Ich möchte hier die Worte von Ronny Jahn und Martin Johnsson in der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift Supervision ausdrücklich bekräftigen, dass man sich mit einem Mal „banal“ vorkommt, über Inhalte und Weiterentwicklung von Supervision zu sprechen. Dennoch, so Jahn und Johnsson, sind wir jetzt mehr denn je gefragt, und das erlebe ich in meinen Supervisionsprozessen in sehr elementarer Weise, die Teams und Adressat*innen in ihrer Verunsicherung und ihrer Orientierungslosigkeit zu halten und zu unterstützen. Als ich nach dreimonatiger Pause in ein Team des Ambulant Betreuten Wohnens einer psychiatrischen Klinik als Supervisorin zurückkehrte, haben von 10 Teammitgliedern nahezu die Hälfte geweint, inklusive der Leitung. Sie berichteten von ihrer massiven Erschöpfung, ihren Klient*innen, die ohnehin auf viel Unterstützung im Alltag angewiesen seien, noch die nötige Hilfe und den nötigen Trost zu Teil werden zu

lassen (unter Einhaltung der Abstands- und Hygieneregeln), wenn sie selbst vom Gefühl übermannt werden, dass nichts mehr so ist, wie es mal war.

Das Abstandsgebot, die Masken-Pflicht, die Umstellung auf Online-Begegnungsformate, all das zwingt uns, uns in nie dagewesener Weise damit auseinanderzusetzen, was Unmittelbarkeit, körperliche Nähe und das Berührt-werden durch die tatsächliche, und nicht virtuelle Präsenz des Anderen, für die Interaktion, das kommunikative Geschehen und nicht zuletzt für unsere psychische Gesundheit eigentlich bedeuten.

Das vorliegende Heft schließt an die Reflexive Supervisionsreihe zum Thema „Kommunikationsformate“ im November 2019 an. Im Rahmen der Tagung führte Dr. Horst Gronke in die philosophisch-soziologische Theorie des kommunikativen Handelns und die diskurstheoretische Implikationen nach Jürgen Habermas ein. Aus Gründen der Bearbeitung wurde in der Redaktion entschieden ein gesondertes Schwerpunktheft zu Jürgen Habermas sowie zur Theorie des kommunikativen Handelns und zur Bedeutung für die Supervision im Herbst dieses Jahres erscheinen zu lassen.

Entsprechend der Vielgestaltigkeit, dessen was unter Kommunikation zu verstehen ist, werden in dem vorliegenden Heft unterschiedliche theoretische Zugänge zum Kommunikationsbegriff bzw. zum Kommunikationsgeschehen im Kontext Supervision entfaltet. In Weiterführung seines Beitrags „Dilemma und Dissens“ in der vorherigen Ausgabe von Forum Supervision beleuchtet *Volker Dieringer* in seinem Beitrag „Konsens durch Mitgefühl“ die für das fallbezogene Kommunikationsgeschehen grundlegend relevante Frage des Umgangs mit ethischen Dissensen. Für ethische Dissense ist charakteristisch, dass sich die Konfliktparteien mit zwei (oder mehreren) sich gegenseitig ausschließenden moralischen Forderungen konfrontiert sehen, deren Gewichtung sich als unmöglich erweist, weil die moralischen Verpflichtungen in unterschiedlichen Theorien mit unterschiedlichen moralischen Prinzipien bestehen. Eine verständige Lösung stößt hier unweigerlich an ihre Grenzen, weil sich kein Konsens erzielen lässt, der für beide Parteien moralisch vertretbar, und damit auch nicht zufriedenstellend kommunikativ lösbar wäre. In Anlehnung an Martha Nussbaums Analyse des Mitgefühls in ihrem Buch „Politische Emotionen“ wird von Volker Dieringer aufgezeigt, wie der von Nussbaum verwendete Begriff des Mitgefühls, auch als Richtschnur für den Umgang und die Überwindung ethischer Dissense dienen kann.

Auf der Grundlage der Habitustheorie von Pierre Bourdieu zeigt *Regina Heimann* anhand des Fallbeispiels eines sozialpädagogischen Teams einer vollzeitschulischen Erzieher*innen-Ausbildung auf, in welcher Weise unbewusste habituelle Konflikte innerhalb des Teams die Verständigung bezüglich der „professionell richtigen“ Vermittlung pädagogischen Wissens und der Ausformung beruflicher Erzieher*innenkompetenz konflikthaft prägt. Die Abgrenzungsdynamik im Sinne einer distinktiven Praxis gründet hier auf den Herkunftsberufen bzw. den unterschiedlichen beruflichen Herkunftsidetitäten der beteiligten Protagonisten, für die ein unterschiedlicher Theorie-Praxis Bezug kennzeichnend ist. Konflikte zeigen sich in dem genannten sozialpädagogischen Team u. a. auch dort, wo sich die jährliche didaktische Bildungsplanung mit dem fachfremden Lehrer-Kollegium hinsichtlich des pädagogischen Anspruchs an die Praxisbegleitung der Erzieher*innen als neuralgischer Punkt erweist. Der Konflikt wird hier, so Regina Heimann, als Wirkweise symbolischer Gewalt auf einer genderbezogenen Ebene wirksam und erweist sich als Ausdruck einer geschlechtstypisierenden Sichtweise auf pädagogische Berufe als „Jede-Frau-Tätigkeiten“.

Im Kontext eines Umsetzungsprojekts zum multikulturellen Zusammenhang von Altenhilfe mit dem Schwerpunkt der sprachlichen Förderung von Pflegekräften mit Migrationshintergrund beleuchtet *Katharina Gröning* die Problematik des Spracherwerbs bzw. von Sprachlernprozessen bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund. Hierbei rekurriert die Autorin, neben der ethnopschoanalytischen Theorie der kulturellen Übertragung von Mario Erdheim, im Schwerpunkt auf die vom Ehepaar Grinberg entwickelte klinische Theorie des Migrationsprozesses, die das traumatische und schambehaftete Potential der Migration und des Verlustes fokussiert. Zentral für das supervisorische Verstehen erweisen sich daneben auch sozialwissenschaftliche Zugänge, die gesellschaftliche Ausschließungs- bzw. Ausgrenzungsmechanismen über den Prozess der Proletarisierung von Migrantinnen und Migranten thematisieren. Die von der Autorin angeführten Verstehenszugänge verdeutlichen, dass sich Sprach- und Kommunikationsprobleme in multikulturellen Teams nicht darauf reduzieren lassen, Sprache funktional als Bringschuld im Kontext der „korrekten“ Ausführung einer beruflichen Rolle zu verstehen. Auch Lösungen zur Arbeitsteilung, die den Migrant*innen die Rolle der

Durchführung und Ausführung von Maßnahmen zuweisen, erweisen sich hier als verkürzt. Demgegenüber verdeutlichen Ergebnisse aus der Sprach- und Pflegeforschung, dass bei Kommunikationsproblemen in Pflgeteams die Sprachbarrieren von Migrant*innen lediglich ein sekundäres Problem darstellen. Als Kardinalproblem erweisen sich vielmehr die Standardisierung und verrichtungsorientierte Kultur des Pflegeprozesses, die eine Entfremdung vom eigenen Tun sowohl bei den einheimischen Pflegekräften als auch bei den zugewanderten Pflegekräfte befördere.

Markus Lohse leitet mit seinem Fall in die objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse der Eröffnungs- bzw. Anfangssequenz einer Supervisionssitzung ein. Die Analyse macht deutlich, dass der Formulierung der Eröffnungsfrage für den weiteren Supervisionsverlauf eine bedeutsame Rolle zukommt. Die von der Supervisorin gewählten und damit den Rahmen setzenden Eröffnungsimpulse erweisen sich als wegweisend dort, wo die Supervisandin diese zur eigenen Orientierung und Strukturierung bezogen auf die von ihr einzubringenden Themen nutzt. Dies, so eine zentrale These des Autors, kann nur vor dem Hintergrund einer vertrauensvollen und damit stabilen professionellen Beziehung gelingen, weshalb der Analyse von Eröffnungssequenzen auch eine besondere Bedeutung bezogen auf die Reflexion des gelingenden professionellen Arbeitsbündnis zukommt. In Weiterführung der von Markus Lohse erzielten Erkenntnisse zeigt sich in der Eröffnungssequenz daneben auch, dass sich die Supervisandin besonders bei der Auftragsklärung in die von der Supervisorin vorgegebene Struktur fügt. Denn die Antwort der Supervisandin auf den Einwurf der Supervisorin was ihre Frage bzw. ihr Thema sei, irritiert. Die Supervisandin hat zuvor von ihrer starken Erschöpfung, dem massiven Druck und der Überlastung berichtet. Man würde in der Konsequenz erwarten, dass sie nun eben genau diese Überlastung und den Druck zum Thema der Supervisionssitzung macht. Ihre „Gemütslage“ streift sie jedoch nur, um dann überraschend auf die Nachbereitung eines Mitarbeitergesprächs umzuschwenken und hier um Unterstützung zu bitten. Statt einer Auseinandersetzung als Leitungskraft mit dem politischen Druck verweilt die Supervisandin auf der Ebene des Arbeitsteams, diese Identifikation wird von Markus Lohse auch herausgearbeitet. Die berufliche Situation erfordert jedoch von ihr, sich zum politischen Druck, den Zielvorgaben für die Quote und erzwungenen Maßnahmeeintritten von Flüchtlingen kritisch zu positionieren und ihre eigene Professionalität damit offensiv zu vertreten. Das

„Sich-Fügen“ der Supervisandin, indem sie sich selbst abverlangt ein „konkretes Thema“ zu benennen, hier das Mitarbeitergespräch, verweist damit spiegelbildlich auf den Umstand, dass sich die Supervisandin auch dem politischen Druck fügt.

Der Gastbeitrag von *Geert Franzenburg* thematisiert die Schwierigkeit und Herausforderung gelingender Kommunikation im Kontext von Gemeindefarbeit, in der Menschen unterschiedlicher Kulturen, Milieus, Biografien aber auch unterschiedlicher Auffassungen und Anschauen bezogen auf die eigene Religion, zusammenkommen und um Verständigung ringen. Der pädagogische Einsatz der Methode des Planspiels kann hier eine Möglichkeit eröffnen, im Kontext des Settings einer transkulturellen Supervision in einer Kirchengemeinde Konflikte und Kommunikationsschwierigkeiten in ihrer Brisanz zu entschärfen, indem zunächst auf einer Metaebene an die planerischen, strategischen und kreativen Fähigkeiten der Teilnehmenden appelliert und diese erst in einem zweiten Schritt auf die konkrete Situation hin reflektiert werden.

Ein ausführlicher Tagungsbericht der „Reflexiven Supervision“ im November 2019 durch *Karin Deppe* fasst wesentliche Inhalte des Vortrags von Dr. Horst Gronke anschaulich zusammen.

Rezensiert werden durch *Tina Heitmann* „Soziale Beratung prekär situierter älterer Erwerbspersonen“ von Alois Franken (2018); durch *Volker Dieringer* „Ich kann Niemandem vertrauen“ von Thomas Müller (2019) sowie durch *Hans-Peter Griewatz* „Psychoanalyse und politische Ökonomie: Kritik der psychoanalytischen Praxis und Ausbildung“ von Siegfried Zepf und Dietmar Seel (2019).

Viel Vergnügen beim Lesen dieser Ausgabe wünschen Redaktion und Herausgeber*in.

Heike Friesel-Wark

Volker Dieringer

Konsens durch Mitgefühl?

Eine Problemskizze im Anschluss an Martha Nussbaum

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird zunächst die Analyse des Mitgefühls vorgestellt, die Martha Nussbaum in ihrem Buch *Politische Emotionen* vorgelegt hat. Davon ausgehend wird sodann eine Brücke zur Problematik ethischer Dissense geschlagen. Dabei handelt es sich um moralische Konflikte, in denen wir uns in einer Entscheidungssituation mit zwei (oder mehreren) sich gegenseitig ausschließenden moralischen Forderungen konfrontiert sehen, die in unterschiedlichen ethischen Theorien bestehen. Es wird gezeigt, dass ein Appell an das Mitgefühl, mit dem wir auf das Leid anderer reagieren, einen Weg zur Überwindung ethischer Dissense eröffnet, der nur dann gangbar ist, wenn man konzidiert, dass es für moralische Konflikte auch eine außermoralische Lösung geben kann.

1. Einleitung

Ethische Dissense zählen zu den Konflikten, deren Lösung besondere Schwierigkeiten bereitet. Ein ethischer Dissens liegt vor, wenn wir in ein und derselben Entscheidungssituation gemäß der einen ethischen Theorie dazu verpflichtet sind, Handlung A auszuführen, wohingegen wir gemäß der anderen ethischen Theorie dazu verpflichtet sind, Handlung B auszuführen, und wenn wir Handlung A und Handlung B zwar jeweils an und für sich, aber nicht beide zugleich ausführen können (Sellmaier 2011: 28). Eine Möglichkeit, einen ethischen Dissens aufzulösen, könnte nun darin bestehen, dass man die beiden miteinander konfligierenden moralischen Verpflichtungen nach epistemischen Kriterien in eine Vorzugsordnung zu bringen versucht. So könnte man z.B. geltend machen, dass eine moralische Verpflichtung, die in eine ethische Theorie eingebettet ist, die ein hohes Maß an Kohärenz aufweist, gegenüber einer moralischen Verpflichtung, die in eine weniger kohärente ethische Theorie eingebettet ist, den Vorzug verdient. Damit dürften sich allerdings nur Konflikte zwischen moralischen

Verpflichtungen, die innerhalb unserer Alltagsethiken bestehen, und moralischen Verpflichtungen, die innerhalb philosophischer Ethiken bestehen, auflösen lassen. In diesem Fall würde die philosophische Theorie aufgrund ihres höheren Grades an Kohärenz den Vorzug vor der Alltagstheorie verdienen. Bei Konflikten zwischen moralischen Verpflichtungen, die sich vor dem Hintergrund verschiedener philosophischer Ethiken ergeben, die jeweils gut ausgearbeitet sind, dürfte das Kohärenzkriterium hingegen ins Leere laufen. Es sind daher Zweifel angebracht, ob sich ethische Dissense allein mit Hilfe einer epistemischen Bewertung der miteinander im Konflikt stehenden moralischen Verpflichtungen auflösen lassen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt nun die Idee an Attraktivität, ethische Dissense nicht durch einen Appell an unsere Vernunft, sondern durch einen Appell an unser Mitgefühl zu lösen. Gesucht wird ein Prinzip, auf dessen Basis sich ein Konsens darüber herstellen lässt, wie die Handlungsoptionen, die sich in einer bestimmten Entscheidungssituation anbieten, moralisch zu bewerten sind. Wo aber, so kann man fragen, lässt sich ein solches Prinzip finden? Eine mögliche Antwort wäre, dass es dabei um ein Prinzip geht, das sich durch eine Strukturanalyse unseres praktischen Vernunftvermögens aufdecken lässt. Man könnte aber auch antworten, dass das gesuchte Prinzip im Mitgefühl enthalten ist, mit dem wir auf das Leid anderer reagieren. Im vorliegenden Beitrag soll der letztgenannte Vorschlag auf der Grundlage der Analyse des Mitgefühls, die Martha Nussbaum in ihrem Buch *Politische Emotionen* vorgelegt hat, diskutiert werden. Der Rekurs auf Nussbaum liegt insofern nahe, als sie eine kognitivistische Theorie der Emotionen vertritt, wonach Emotionen auf Urteilen aufbauen, in denen der Gegenstand, auf den eine Emotion gerichtet ist, in einer bestimmten Hinsicht bewertet wird. Im Rahmen einer kognitivistischen Emotionstheorie ist es daher durchaus denkbar, dass das Mitgefühl auf einem Prinzip aufbaut, auf dessen Basis wir einen Konsens darüber erzielen können, welche moralischen Verpflichtungen wir in Konfliktsituationen haben und wie diese gegeneinander zu gewichten sind.

Der nachstehende Text gliedert sich in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt (2.) wird Nussbaums Analyse des Mitgefühls in Grundzügen vorgestellt. Davon ausgehend soll im zweiten Abschnitt (3.) die Frage erörtert werden, ob uns das Mitgefühl eine Richtschnur für die Überwindung ethischer Dissense an die Hand gibt. Es wird sich zeigen, dass zwei Antworten auf diese Frage möglich sind. Welche von beiden man für plausibel hält, hängt

davon ab, ob man der Auffassung ist, dass moralische Konflikte immer nach moralischen Kriterien gelöst werden müssen, oder ob man der Auffassung ist, dass unter bestimmten Voraussetzungen auch eine Konfliktlösung nach außermoralischen Kriterien zulässig ist. Ein kurzes Fazit (4.) beschließt den Text.

2. Nussbaums Analyse des Mitgeföhls

Wie bereits erwähnt, vertritt Nussbaum eine kognitivistische Theorie der Emotionen, der zufolge sich eine Emotion, vereinfacht gesagt, aus zwei Bausteinen zusammensetzt. Zum einen aus einem *Gedanken* und zum anderen aus einer *Empfindung*, die auf dem Gedanken aufbaut (vgl. Nussbaum 2013: 217f). Die Empfindung bestimmt die phänomenale Qualität einer Emotion. Damit ist gemeint, dass eine Emotion für die Person, die sie hat, eine bestimmte Erlebnisqualität besitzt, d.h. dass eine Emotion sich für sie auf eine bestimmte Weise anfühlt. Der in einer Emotion enthaltene Gedanke muss, wie Nussbaum hervorhebt, nicht notwendigerweise eine propositionale Struktur aufweisen (ebd.: 218). Damit möchte Nussbaum die Möglichkeit offenhalten, dass eine Emotion auch einen kognitiven Gehalt haben kann, der sich nicht in Form eines Urteils sprachlich ausformulieren lässt (ebd.). Allerdings scheinen alle Gedanken, die in einer Emotion enthalten sein können, eine Bewertung zum Inhalt zu haben. Wer eine Emotion hat, stellt sich das intentionale Objekt, auf das die betreffende Emotion gerichtet ist, als etwas vor, das in irgendeiner Hinsicht gut oder schlecht ist (ebd.). Daher kann Nussbaum auch sagen, dass Emotionen „*kognitive Bewertungen*“ beinhalten, „*die sich auf einen oder mehrere Gegenstände richten*“ (ebd.: 36).

Das Mitgeföhls definiert Nussbaum nun als „*ein schmerzhaftes Geföhls, das durch das ernsthafte Leiden eines anderen oder anderer Lebewesen ausgelöst wird*“ (Nussbaum 2016: 217). In dieser Definition ist erstens eine Aussage über die phänomenale Qualität des Mitgeföhls enthalten. Mitgeföhls ist demnach eine Emotion, die sich für die Person, die Mitgeföhls empfindet, schmerzhaft anfühlt. Zweitens wird deutlich, dass Mitgeföhls im Unterschied etwa zum Zahnschmerz nicht nur eine Wahrnehmung eines Zustandes unseres eigenen Körpers ist, sondern eine intentionale Einstellung, in der wir auf etwas außer uns kognitiv Bezug nehmen. Wenn wir mit jemandem Mitgeföhls haben, dann repräsentieren wir ihn mental als jemanden, der sich in einer für ihn leidvollen Situation

befindet. Drittens ist bemerkenswert, dass sich unser Mitgefühl nicht nur auf andere Menschen, sondern grundsätzlich auch auf alle anderen leidensfähigen Lebewesen richten kann. Nussbaum betont, dass die Fähigkeit, Mitgefühl zu empfinden, ein wesentlicher Bestandteil unserer animalischen Natur und als solcher Teil des „*evolutionären Erbes*“ sei, das uns mit Tieren verbindet (ebd.: 214). Sie betont aber auch, dass gerade durch den Vergleich zwischen menschlichem und tierischem Verhalten die spezifische Differenz zwischen menschlichen und tierischen Formen des Mitgefühls sichtbar werde (ebd.: 215).

Mitgefühl ist etwas anderes als Empathie. Empathie ist keine gefühlsmäßige Reaktion auf das Leid anderer Lebewesen, sondern ein kognitives Vermögen, die Gedanken und Gefühle anderer Personen zu verstehen. Nussbaum definiert Empathie als „*die Fähigkeit [...], sich die Situation des anderen vorzustellen und dessen Perspektive einzunehmen*“ (Nussbaum 2016: 223). Empathie verlangt demnach zweierlei: Zum einen die Fähigkeit, zwischen sich selbst und anderen zu unterscheiden, und zum anderen die Fähigkeit, sich durch einen in der Einbildungskraft stattfindenden Perspektivwechsel in die mentalen Zustände einer anderen Person hineinzusetzen (ebd.: 223f). Nussbaum hält Empathie für keine notwendige Bedingung von Mitgefühl. Dies zeige sich daran, dass wir auch Mitgefühl mit Tieren haben können, obwohl wir uns „*deren Erfahrungen [...] nicht gut oder vielleicht gar nicht vorstellen können*“ (ebd.: 224). Sie hält aber auch umgekehrt Mitgefühl für keine notwendige Bedingung von Empathie. So könne etwa ein Sadist „*beträchtliche Empathie mit der Situation eines anderen Menschen haben*“, ohne auch nur das geringste Mitgefühl für ihn zu empfinden (ebd.). Im Gegenteil, das Beispiel des Sadisten führe vor Augen, dass die Fähigkeit, die Perspektive seines Gegenübers einzunehmen, auch dazu missbraucht werden könne, um diesem gezielt Schaden zuzufügen (ebd.).

Nach Nussbaum baut das menschliche Mitgefühl nun auf vier verschiedenen Urteilen bzw. Gedanken auf. Der erste Gedanke lautet: „*Die Lage ist ernst*“ (Nussbaum 2016: 218; Hervorh. V.D.). Der Gedanke, dass ein anderer Mensch sich in einer ernsthaften Notlage befindet, ist Nussbaum zufolge eine notwendige Bedingung für alle Formen menschlichen Mitgefühls (ebd.). „*Die Person, die Mitgefühl empfindet, glaubt, dass das Leiden eines anderen Menschen einen triftigen Grund hat*“ (ebd.). Bei der Beurteilung, ob sich jemand wirklich in einer ernststen Notlage befindet, kommt es nach Nussbaum

nicht darauf an, wie die betroffene Person die Situation wahrnimmt, sondern wie wir aus der Beobachterperspektive ihre Lage einschätzen (ebd.):

„Wenn wir meinen, die Leidenden würden wegen nichts und wieder nichts jammern und klagen, werden wir kein Mitgefühl für sie haben. [...] Wenn wir jedoch meinen, dass eine Person sich einer Notlage nicht bewusst ist, die wirklich schlimm ist [...], dann werden wir Mitgefühl für diese Person haben, auch wenn sie ihre Situation nicht für schlimm hält“ (ebd.).

Den zweiten Gedanken nennt Nussbaum den „Gedanke[n] der Schuldlosigkeit“ (Nussbaum 2016: 219; Hervorh. i.O.). Damit ist der Gedanke gemeint, dass ein anderer Mensch sich in einer Notlage befindet, die ihm nicht oder allenfalls nur zu einem geringen Teil selbst anzulasten ist. Für Nussbaum ist dieser Gedanke *„zwar keine notwendige Bedingung für alle Formen von Mitgefühl“*, aber doch *„ein notwendiges Element bei den meisten Formen des menschlichen Mitgefühls“* (ebd.). Wenn wir der Meinung seien, dass sich jemand durch *„böse Absicht“* oder *„sträfliche Fahrlässigkeit“* selbst in eine Notsituation gebracht habe, dann reduziere dies unser Mitgefühl (ebd.). Weiterhin könnten andere Menschen *„für ihre missliche Lage auch mehr oder weniger verantwortlich sein“* (ebd.: 219f). In solchen Fällen könne Mitgefühl durchaus noch vorhanden sein, wenn auch in abgeschwächter Form (ebd.: 220). Das Mitgefühl gelte dann typischerweise *„den Elementen des Unglücks, für die die betreffende Person nicht voll verantwortlich war“* (ebd.). Zu denken wäre hier etwa an natürliche Übel, die ohne unser Zutun eintreten oder entstehen, oder an moralische Übel, die uns von anderen Menschen zugefügt werden (vgl. Löffler 2019: 148).

Der dritte Gedanke lautet: *„So etwas könnte jedem passieren“* (Nussbaum 2016: 220; Hervorh. V.D.). *„Der Mensch, der Mitgefühl empfindet, denkt häufig, dass die leidende Person ihm oder ihr ähnlich ist und ähnliche Möglichkeiten im Leben hat“* (ebd.). Der Gedanke, dass das Leid, das einem anderen Menschen widerfahren ist, auch einem selbst widerfahren könnte, ist nach Einschätzung Nussbaums jedoch *„selbst in der gängigsten Form menschlichen Mitgefühls keine absolut notwendige Bedingung“* (ebd.). Es sei zwar richtig, dass *„der Gedanke ähnlicher Verletzbarkeit“* eine *„beträchtliche Bedeutung“* habe, wenn es darum gehe, Hindernisse zu beseitigen, *„die dem Empfinden von Mitgefühl entgegenstehen und durch künstliche soziale Spaltungen geschaffen wurden“* (ebd.). Im

Prinzip aber seien wir in der Lage, „*Mitgefühl für andere [zu] empfinden, ohne ihre Notlage als etwas zu sehen, das auch uns widerfahren könnte*“ (ebd.).

Den vierten Gedanken nennt Nussbaum den „*eudämonistischen Gedanken*“ (Nussbaum 2016: 221; Hervorh. i.O.). Darunter versteht sie „*ein Urteil oder ein[en] Gedanke[n], der der leidenden Person oder den leidenden Personen einen wichtigen Platz im Leben des Menschen zuweist, der diese Empfindung [sc. das Mitgefühl; V.D.] hat*“ (ebd.). Der Gedanke, dass ein anderer Mensch für mich wichtig ist, ist Nussbaum zufolge eine weitere notwendige Bedingung für alle Formen menschlichen Mitgefühls. Nach ihrer Auffassung sind „*die wichtigsten Emotionen des Menschen immer eudämonistisch, das heißt, auf die wichtigsten Ziele und Projekte des Akteurs fokussiert*“ (ebd.). Die Welt werde dabei „*aus dem Blickwinkel dieser Ziele und nicht von einer unpersönlichen Warte aus gesehen*“ (ebd.).

Alle Dinge, „*die eine starke Empfindung in uns auslösen*“, sind, wie Nussbaum sagt, „*Dinge, die dem entsprechen, was wir in unseren Gedanken über das, was im Leben wichtig ist, und in unserer Vorstellung von einer gedeihlichen Entwicklung implizit oder explizit mit Bedeutung versehen haben*“ (ebd.).

Damit können wir folgendes Zwischenfazit ziehen: Nach Nussbaum ist Mitgefühl eine Emotion, deren phänomenale Qualität die einer schmerzhaften Empfindung ist, mit der wir auf das Leid anderer Menschen reagieren. Was den kognitiven Gehalt einer Emotion angeht, so sind für das Mitgefühl vier Gedanken konstitutiv:

1. Der Gedanke, dass ein anderer Mensch sich in einer ernsthaften Notlage befindet.
2. Der Gedanke, dass ein anderer Mensch sich in einer Notlage befindet, die er nicht oder nur zu einem geringen Teil selbst herbeigeführt hat.
3. Der Gedanke, dass ein anderer Mensch sich in einer Notlage befindet, in die wir auch selbst hineingeraten könnten.
4. Der Gedanke, dass ein anderer Mensch für mich wichtig ist.

Im Hinblick auf die leitende Fragestellung des vorliegenden Beitrags ist nun der vierte Gedanke von besonderem Interesse. Dabei handelt es sich um ein Werturteil, das dem Mitgefühl überhaupt erst einen normativen Gehalt verleiht. Im Folgenden ist nun zu

fragen, ob dieses Werturteil ein Maßstab für die Gewichtung moralischer Forderungen und damit ein Leitgedanke zur Auflösung ethischer Dissense sein kann.

3. Zwei Ansätze zur Überwindung ethischer Dissense

Um die soeben gestellte Frage beantworten zu können, müssen wir zunächst noch besser verstehen, was genau mit dem eudämonistischen Gedanken gemeint ist. Wenn wir Nussbaums diesbezügliche Erläuterungen nochmals Revue passieren lassen, dann sind alle Emotionen, die mit starken Empfindungen einhergehen, eudämonistisch, d.h. sie setzen voraus, dass wir die Gegenstände, auf die sich die Emotionen richten, mit einer glücksfunktionalen Bedeutung versehen haben. Auch das Mitgefühl ist eine mit starken Empfindungen verbundene Emotion. Daraus folgt, dass das Mitgefühl zu den eudämonistischen Emotionen zu rechnen ist, und das wiederum impliziert, dass das Mitgefühl die für Emotionen dieses Typs charakteristische Struktur aufweist. Diese Struktur lässt sich nun wie folgt erläutern: Wenn wir mit anderen Menschen Mitgefühl haben, dann haben wir ihnen zuvor, sei es explizit oder implizit, einen Wert für uns zugeschrieben. Diese Wertzuschreibung ist relativ zu den Zielen und Projekten, die uns in unserem Leben wichtig sind. Die Wichtigkeit von Zielen und Projekten bemisst sich wiederum danach, welchen Beitrag zu einer gedeihlichen Entwicklung unsererseits und damit zu einem glücklichen Leben wir uns von ihrer Verwirklichung erwarten. Unser Mitgefühl mit anderen Menschen baut folglich auf dem prudentiellen Urteil auf, dass andere Menschen für uns im Hinblick auf die Beförderung unseres individuellen Glücks wertvoll sind.

Nun betont Nussbaum zu Recht, dass ein in diesem Sinne verstandener Eudämonismus nicht mit Egoismus gleichgesetzt werden dürfe (Nussbaum 2016: 221). Wenn wir anderen Menschen einen Wert zuschreiben, der relativ ist zu unserem eigenen Streben nach Glück, dann heißt das keineswegs, dass wir ausschließlich an unserem eigenen Vorteil interessiert sind. Vielmehr können wir unser eigenes Glück auch vom Glück anderer Menschen abhängig machen. Dies dürfte insbesondere im sozialen Nahbereich der Fall sein. In Beziehungen zu uns nahestehenden Menschen sind wir typischerweise genauso sehr an deren Wohlergehen interessiert wie an unserem eigenen; vielleicht sind wir sogar bereit, erhebliche Nachteile für uns selbst in Kauf zu nehmen, wenn wir ihnen

dadurch einen Vorteil verschaffen können. Dass wir in persönlichen Nahbeziehungen häufig ein hohes Maß an altruistischer Motivation an den Tag legen, darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Wert, den wir den Menschen zuschreiben, an denen uns etwas liegt, relativ ist zu unserem eigenen Streben nach Glück. Das Glück der Menschen, die uns persönlich nahestehen, ist uns deshalb wichtig, weil ihr Glück für unser eigenes Glück wichtig ist.

Im Anschluss an den Sozialpsychologen Daniel Batson unterscheidet Nussbaum nun zwischen zwei verschiedenen Urteilssystemen, über die wir Menschen verfügen: Das eine Urteilssystem basiere „auf Phantasie und perspektivischem Denken“ und beziehe sich auf konkrete Einzelfälle, das andere gründe „in Prinzipien“ und beziehe sich auf abstrakte Zusammenhänge (Nussbaum 2016: 240). Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Urteilssystemen verknüpft Nussbaum nun mit der Unterscheidung zwischen einem parteilichen und einem unparteilichen Standpunkt. Urteile nach dem erstgenannten System sind demnach durch das Merkmal der Parteilichkeit gekennzeichnet, Urteile nach dem letztgenannten System dagegen durch das Merkmal der Unparteilichkeit. Prudentielle Urteile der Form, dass etwas unter der Bedingung wertvoll ist, dass es zu einem glücklichen Leben beiträgt, sind Nussbaum zufolge parteiliche Urteile. Hierbei werde die Welt „vom Standpunkt des einzelnen Individuums aus“ bewertet, der dessen Vorstellung von einem lebenswerten Leben widerspiegele (ebd.: 25). So komme es dazu, dass wir uns zwar um Menschen sorgen, an denen uns etwas liegt, „nicht jedoch um völlig Fremde“ (ebd.: 25f). Moralische Urteile der Form, dass etwas unbedingt wertvoll ist, sind demgegenüber per definitionem unparteiliche Urteile (ebd.: 239). Sie basieren auf dem Gleichheitsprinzip, das in Nussbaums ethischer Theorie die Stelle eines moralischen Grundprinzips einnimmt (ebd.: 184). Damit ist der Gedanke gemeint, dass alle Menschen als solche „gleichwertige Wesen“ sind (ebd.). Der Wert, um den es dabei geht, ist ein intrinsischer Wert, der nicht davon abhängt, in welcher Beziehung ein Mensch zu einem anderen Menschen steht (ebd.). Die Gleichwertigkeit aller Menschen als Menschen liegt für Nussbaum vielmehr darin begründet, „dass jeder Mensch in sich ein Zweck ist und nicht nur ein Mittel für die Ziele und Zwecke anderer“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Damit haben wir nun einen Punkt erreicht, an dem wir die Frage, ob im Mitgefühl eine Richtschnur für die Auflösung ethischer Dissense enthalten ist, beantworten können. Zwei Antworten sind möglich: Wer der Auffassung ist, dass es zur Lösung moralischer

Konflikte moralischer Prinzipien bedarf, wird die Frage mit Nein beantworten müssen. Die Vertreter dieser Auffassung können sich auf Nussbaums Analyse des Mitgefühls berufen. Diese hat zwar gezeigt, dass das menschliche Mitgefühl durchaus einen kognitiven Gehalt besitzt, der eine propositionale Struktur aufweist. Sie hat aber auch gezeigt, dass es sich dabei um ein prudentielles Urteil und nicht um ein moralisches Urteil handelt. Wenn wir an unser Mitgefühl appellieren, dann bewegen wir uns mithin auf der Ebene der Klugheit und bleiben damit unterhalb der Ebene der Moral. Für den Standpunkt der Moral ist Unparteilichkeit wesentlich. Hier geht es nicht darum, dass ein anderer Mensch *für uns* wertvoll ist, weil die Beziehung zu ihm für unser individuelles Glück wichtig ist, sondern darum, dass ein anderer Mensch *an sich* wertvoll ist, unabhängig davon, ob wir zu ihm in einer persönlichen Beziehung stehen oder nicht.

Gegen diese Position kann man nun aber Folgendes einwenden: Wenn man herausfinden möchte, welche von zwei sich gegenseitig ausschließenden moralischen Verpflichtungen in einer bestimmten Entscheidungssituation das höhere Gewicht besitzt, braucht man einen Maßstab, anhand dessen sich diese Gewichtung vornehmen lässt. Einen solchen Maßstab stellen moralische Prinzipien dar, die in einer ethischen Theorie entwickelt worden sind. Ein ethischer Dissens scheint nun aber gerade dadurch charakterisiert zu sein, dass eine Gewichtung der miteinander im Konflikt stehenden moralischen Verpflichtungen unmöglich ist. Die moralischen Verpflichtungen bestehen in diesem Fall in unterschiedlichen ethischen Theorien mit unterschiedlichen moralischen Prinzipien. Es fehlt aber ein von beiden Theorien geteiltes moralisches Prinzip, das als Maßstab für eine Gewichtung moralischer Verpflichtungen dienen könnte, die zwischen den beiden Theorien konsensfähig ist. Der Versuch, einen ethischen Dissens im Rekurs auf ein von beiden Konfliktparteien akzeptiertes moralisches Prinzip aufzulösen, scheint daher zum Scheitern verurteilt zu sein.

Damit ist aber noch keineswegs gesagt, dass es für ethische Dissense überhaupt keine Lösung gibt. Dies führt uns zur zweiten Antwort: Wer der Auffassung ist, dass moralische Konflikte nötigenfalls auch auf einer außermoralischen Ebene gelöst werden dürfen, kann die Frage, ob uns das Mitgefühl eine Richtschnur für die Überwindung ethischer Dissense an die Hand gibt, durchaus mit Ja beantworten. Auch die Vertreter dieser Auffassung können sich auf Nussbaum berufen. Ihre Analyse des Mitgefühls hat ein negatives und ein positives Ergebnis erbracht. Das negative Ergebnis lautet, dass das Mitgefühl auf

keinem moralischen Urteil aufbaut und daher keine auf einem moralischen Prinzip basierende Auflösung eines ethischen Dissenses gestattet. Dem steht aber das positive Ergebnis gegenüber, dass das Mitgefühl auf dem prudentiellen Urteil aufbaut, dass ein anderer Mensch für uns wertvoll ist, weil er für unser individuelles Glück wichtig ist. Damit ist nun ein Ansatzpunkt für einen außermoralischen Umgang mit ethischen Dissensen gefunden. Wenn wir uns in einer Entscheidungssituation mit zwei miteinander unvereinbaren moralischen Verpflichtungen konfrontiert sehen, die unter moralischen Gesichtspunkten nicht gegeneinander gewichtet werden können, dann ist unter dem Gesichtspunkt der Klugheit die Handlungsoption zu wählen, die für die Menschen am vorteilhaftesten ist, die in irgendeiner Weise in die für unser Glück relevanten Projekte eingebunden sind. Das Mitgefühl nimmt dabei eine wichtige Indikatorfunktion wahr: Es zeigt an, welche Menschen aus unserer sozialen Umwelt für uns glücksrelevant sind und welche nicht.

4. Fazit

Nach Nussbaum ist Mitgefühl eine eudämonistische Emotion. Damit ist gemeint, dass im Mitgefühl das prudentielle Urteil enthalten ist, dass einer oder mehrere andere Menschen für uns, d.h. relativ zu unserem individuellen Streben nach Glück wertvoll sind. Ob dies ein Prinzip zur Auflösung ethischer Dissense sein kann, ist eine offene Frage. Wer die Position vertritt, dass es für moralische Konflikte immer eine moralische Lösung braucht, muss sie verneinen. Wer hingegen die Position vertritt, dass für moralische Konflikte auch eine außermoralische Lösung zulässig ist, kann sie bejahen. Klärungsbedürftig bleibt, von welcher Art von Normativität hier die Rede ist. Ist es aus epistemischen Gründen unzulässig, moralische Konflikte auf außermoralische Weise zu lösen, weil man damit schlicht einen Kategorienfehler beginge? Oder ist es selbst ein moralisches Gebot, dass moralische Konflikte innerhalb der Moral gelöst werden müssen? Damit stehen wir mitten im Feld einer „*Ethik der Konflikte*“ (Sellmaier 2011). Es zeichnet sich ab, dass die Frage, ob sich ethische Dissense durch einen Appell an unser Mitgefühl überwinden lassen, erst beantwortet werden kann, nachdem man zuvor die übergeordnete Problematik geklärt hat, welche Lösungen für moralische Konflikte aus welchen Gründen zulässig sind und welche nicht.

Literatur

Löffler, Winfried (2019): Einführung in die Religionsphilosophie. 3., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Darmstadt: WBG.

Nussbaum, Martha C. (2016) [2013]: Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Aus dem Amerikanischen übers. v. Ilse Utz. Berlin: Suhrkamp.

Sellmaier, Stephan (2011): Ethik der Konflikte. Über den angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata. 2., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Regina Heimann

Habitussensibilität in Supervision

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, einen habitussensiblen Diagnoseansatz für die Supervision vorzustellen, der auf Basis Bourdieus (1993, 1997b) Theorien des Habitus, des sozialen Raumes sowie des Konzeptes symbolischer Gewalt eine reflexive Auseinandersetzung mit den sozialstrukturellen Einflüssen auf das Alltags- und Professionshandeln ermöglicht. Dazu werden neben den soziologischen Theoriekonzepten die Erkenntnisebenen im Beratungsprozess vorgestellt und die Anwendung der Konzepte anhand eines supervisorischen Prozesses aus dem Feld Schule exemplarisch verdeutlicht. Die Rahmenbedingungen der Supervision sowie Auszüge aus dem noch andauernden Arbeitsprozess werden vorgestellt und die dort angesprochenen Konflikte durch die Brille der Habitussensibilität betrachtet. Dabei liegt der Fokus auf der Anwendung und Vermittlung einer sozioanalytischen Betrachtungsweise der Konfliktfelder, über die selbstreflexive und emanzipatorische Prozesse im Team initiiert werden sollen.

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, auf Basis der Habitus- und Symbolischer Gewalt von Bourdieu (1993, 1997b) im Kontext von Supervision eine reflexive Auseinandersetzung mit den sozialstrukturellen Einflüssen auf das Alltags- und Professionshandeln sowie die Ausgestaltung beruflicher Rahmenbedingungen anzustoßen. Habitussensibilität oder auch ‚Habitus-Struktur-Reflexivität‘ (Schmitt 2014, 2015) soll dabei das unbewusst vermittelte Soziale in den Strukturen der uns umgebenden sozialen Welt sowie dem daran ausgerichteten individuellen Handeln entschlüsseln helfen und beides einer Auseinandersetzung zugänglich machen. Im Handlungsfeld der Supervision geht es dabei um die reflexive Auseinandersetzung mit dem Habitus der Beteiligten sowie den korrespondierenden Strukturen im jeweiligen Handlungsfeld. Lars Schmitts Begriff einer ‚Habitus-Struktur-Reflexivität‘ stellt dafür zwar die größere Analyse- und Arbeitstiefe dar (siehe

ausführlicher ebd. 67f.; ebd. 199f.), jedoch erzeugt der Begriff ‚Habitussensibilität‘ in der Praxis weniger Distanz (Heimann 2020: 122) - und darum geht es im Zusammenhang mit den Wirkweisen symbolischer Gewalt immer wieder- sodass er hier Anwendung findet.

Im Folgenden werden Bourdieus Theorien des Habitus, des sozialen Raumes sowie des Konzepts symbolischer Gewalt dargestellt. Dem schließt sich die Benennung der habitussensiblen Erkenntnisebenen im Beratungsprozess an, um diese anhand einer exemplarischen Auseinandersetzung eines supervisorischen Prozesses im Feld der Schule vorzustellen. Dies erfolgt mit einem Team von Lehrer*innen an einer Fachschule für Sozialwesen, wobei Auszüge aus dem noch andauernden Arbeitsprozess vorgestellt und die angesprochenen Konflikte durch die Brille der Habitussensibilität betrachtet werden. Dabei liegt der Fokus auf einem sozioanalytischen Verstehen der Konfliktfelder sowie dem Initiieren selbstreflexiver Prozesse und nicht auf der Darstellung eines detaillierten supervisorischen Prozesses.

1. Dimensionen von Habitussensibilität

Zum einen ist Habitussensibilität in der Beratung eine Haltung, mit welcher der/die Beratende dem/der Ratsuchenden begegnet, getragen von der Annahme, dass ein unbewusstes „*Leiden an der Gesellschaft*“ möglich ist, welches gleichwohl kein individuelles Schicksal darstellt, sondern Gruppen erfasst (Schultheis 1997: 828ff.) und als soziales Phänomen im Beratungsprozess thematisiert werden sollte. Bourdieu (1997c: 786) arbeitete hinsichtlich der sozialen Bedingungen (objektiven Struktureinflüsse) mit theoriegeleiteten Hypothesen, die in der Gesprächspraxis gemeinsam mit dem Interviewpartner auf ihre Passung hin überprüft wurden. Sein Forschungsansatz, der für die habitussensible Beratung adaptiert wurde, sucht die subjektiven Sinnstrukturen des Individuums im Hinblick auf dessen Problemsituation zu erfassen und sie zu den objektiven Struktureinflüssen (Milieu, Geschlecht, Generation etc.) in Beziehung zu setzen. Dabei geht Bourdieu von einem hierarchisch angeordneten sozialen Raum aus, in welchem die Akteure zueinander in konkurrierenden Handlungsbeziehungen stehen und dadurch den Raum mitgestalten (Bourdieu 1982: 197). Weiter bildet eine selbstreflexive Haltung der forschenden Person die Basis für einen gelingenden Verstehensprozess, da die verdeckten distinktiven Prozesse im hierarchisierten Gesprächskontext erkannt und,

wenn möglich, kontrolliert werden müssen (Bourdieu 1997a: 216). Auch im habitussensiblen Beratungsprozess beeinflussen Hierarchien und unbewusste soziale Abgrenzungen innerhalb der Beziehung dessen Verlauf. Diesen kann der/die Berater*in nur mit Selbstreflexivität kontrollieren, welche neben der sozialen Position auch die habituellen Ausprägungen des eigenen Geschlechts, des Alters oder der Ethnie einbezieht. Kontrolliert eingesetzt lässt sich dieses Wissen als Gegenhorizont zum Darlegen einer sozialen Handlungsbegrenzung der Ratsuchenden nutzen (Heimann 2016: 95)

Zum anderen hilft die Anwendung und Vermittlung einer sozioanalytischen Betrachtungsweise von Problemlagen im Rahmen der Supervision den Supervisanden, die Einzigartigkeit ihrer Biografie zu explizieren und gleichzeitig die objektiven und sozialen Rahmenbedingungen, mit denen jeder Mensch als Zugehöriger einer gesellschaftlichen Gruppe konfrontiert ist, mit in den Blick zu nehmen und individuelle Entscheidungen auch auf sozialer Ebene nachzuvollziehen. Eine derart verknüpfende Betrachtung ermöglicht das vertiefende Verständnis von Veränderungswünschen und sozial bedingten, unbewussten Barrieren bei deren Umsetzung (vgl. Bourdieu 1997c: 782; Heimann 2012: 150). Gleichzeitig fördert dieses Vorgehen das soziale Selbstverstehen der Interviewten (Rehbein 2006: 223), im vorliegenden Fall der Supervisanden.

2. Habitustheorie

Die Habitustheorie befasst sich mit der Handlungspraxis von Individuen und den damit verknüpften Gesellschaftsstrukturen, die dessen Ausprägung beeinflussen. Der Widerspruch zwischen abgeklärtem Denken und alltäglichem Handeln fiel Bourdieu im Verlauf seiner Forschung genauso auf, wie die Angabe von selbstverständlichen Gründen für einen Verzicht auf bestimmte Entwicklungswünsche oder die „*Nicht-Vorstellbarkeit*“ bestimmter Denk- und Handlungsweisen (Bourdieu 2005: 165).

Die Selbstvergessenheit des Alltags erzeugt diese Diskrepanz zwischen Denken und Handeln, um die notwendige Routine alltäglichen Handelns zu gewährleisten. Gleichzeitig wird dadurch unreflektiertes Handeln zu einem Teil gesellschaftlicher Praxis. Die diesem Handeln zugrunde liegenden Entscheidungen werden vielfach nach unbewussten Kriterien getroffen, die einen engen Wirkzusammenhang zwischen

sozialstrukturellen Kategorien, wie z.B. Herkunft, Geschlecht oder Ethnie aufweisen (Bourdieu 1993: 114). Derart wirkende Entscheidungskriterien in Konfliktsituationen oder krisenhaften Entwicklungsverläufen zu identifizieren ist Aufgabe von Beratung und braucht zur Analyse einen mehrperspektivischen Zugang. Das Konzept des Habitus und dessen Wirkweise im sozialen Raum ermöglicht beides.

2.1. Das Konzept des Habitus und der soziale Raum

Der Habitus als beobachtbare Praxis stellt ein sinnstiftendes Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Strukturvorgaben und den individuellen Reaktionsmöglichkeiten auf die Handlungsanforderungen des Lebens dar. Er ist flexibel, beinhaltet allerdings Deutungs- und Wahrnehmungsgrenzen, welche die Handlungsauswahl des Menschen prägen (Bourdieu, Wacquant 1996: 127). Grundsätzlich legt Bourdieu (1993) an das Handeln von Individuen eine herrschaftstheoretische Erklärungsfolie an, die eine beziehungsorientierte Analyse gesellschaftlicher Praxis nahelegt.

Hierzu hat er das Bild eines sozialen Raums entwickelt, in welchem die Mitglieder der Gesellschaft positioniert sind. Dieser Raum weist einen homologen, dreidimensionalen Aufbau auf, der sich aus verschiedenen Feldern (Feld der Lebensstile, Feld der Berufe, Feld der Habitus etc.) zusammensetzt. Ein Feld lässt sich als ein Netz aus verschiedenen von Individuen besetzten Positionen definieren, die in einem objektiven Verhältnis zueinander stehen; dabei erfolgt die Positionierung über das Besitzverhältnis von kulturellem Kapital (Bildungsabschlüsse, Titel) und ökonomischem Kapital (Geld, Besitz). Erwerbsmöglichkeiten und Verteilung von Kapital hängen von der Herkunftsfamilie und dem beruflichen Werdegang ab. Das Ergebnis wird in einem Koordinatenkreuz dargestellt, wobei die vertikale Richtung (x-Achse) das Gesamtkapital umfasst, während die horizontale Ebene (y-Achse) das Verteilungsverhältnis der Kapitalsorten (Kapitalstruktur) berücksichtigt. Die Zeit als dritte Dimension zeigt den Wandel. Auf der linken Seite des sozialen Raums befinden sich Positionen, die im Verhältnis mit viel kulturellem und weniger ökonomischen Kapital ausgestattet sind. Auf der rechten Seite finden sich Positionen mit viel ökonomischem Kapital und im Verhältnis weniger kulturellem Kapital. Die Besetzung einer Position im Feld funktioniert nach eigenen Notwendigkeiten und Logiken, wodurch die vorhandene

Kapitalstruktur je nach Feld unterschiedlich bewertet wird (Bourdieu 1982: 197). Während im akademischen Feld kulturelles Kapital in Form von Reputation, Rationalität und Intellekt (Beaufays 2003: 55f.) eine hohe Anerkennung verspricht, hat es im Feld der handwerklichen Berufspraxis weniger wert. Hier zählen körperliche Belastbarkeit, Praxiserfahrung und Geschicklichkeit. In der Habitusanalyse gilt es herauszufinden, wie die persönliche Kapitalstruktur in unterschiedlichen Feldern wirkt und welche „Fremdheitserfahrungen“ mit dem Agieren in „unpassenden“ Feldern verknüpft sind. Im Kontext von Teamsupervision steht die professionell relevante Kapitalstruktur des Teams und seiner Mitglieder im Verhältnis zu den Kapitalstrukturen anderer Professionen im betrachteten Feld.

2.1.1. Raum der beruflichen Felder

Für den deutschen Arbeitsmarkt haben Vester et al. (2001) das Modell eines Raums der beruflichen Felder entworfen, welcher die Berufe zueinander in Beziehung setzt. Dazu wurde das Kapitalvolumen der einzelnen Berufe herausgearbeitet und innerhalb jedes Berufs eine Strukturierung vorgenommen. Dies ergab ein Geflecht an ähnlichen Positionen, die sich zu einem Berufsbereichsraum zusammenfassen ließen. Aufgrund der vielen Überlagerungen im gesamten Berufsbereichsraum haben die Autoren Berufsgruppen mit ähnlichen Tätigkeitsfeldern herausgelöst und gemeinsam dargestellt (ebd.: 415ff.). Am Beispiel der Berufe des Bildungs- und Erziehungswesens lässt sich das Prinzip der Raumgestaltung veranschaulichen.

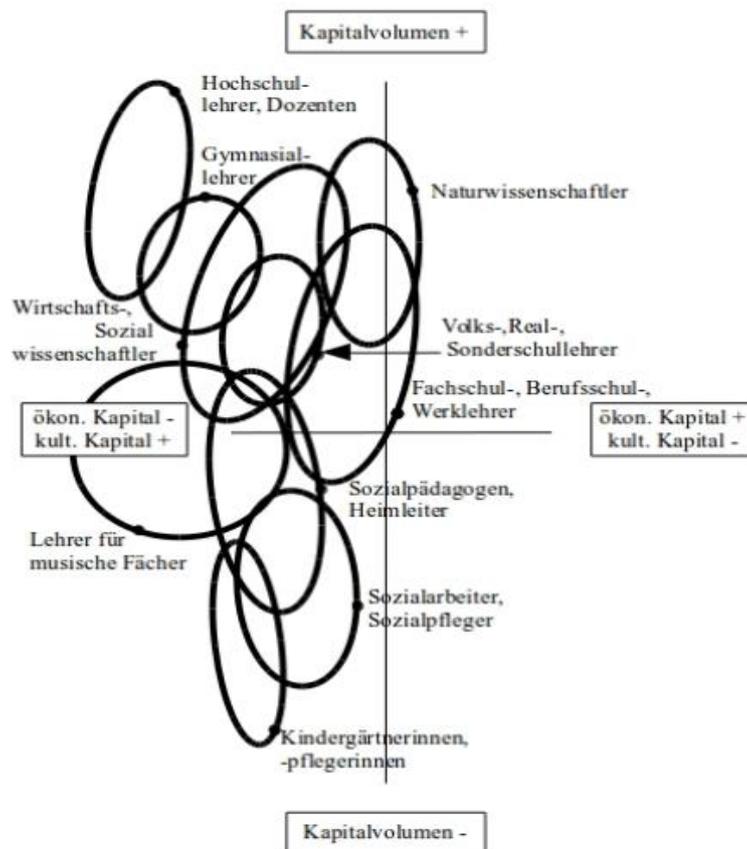


Abb.1 Berufe des Bildungs- und Erziehungswesens im Raum der sozialen Positionen
Quelle: Vester, et.al (2001): Soziale Milieus und gesellschaftlicher Strukturwandel, Frankfurt a.M., Suhrkamp, S. 416

Im linken Raumbereich befinden sich Berufe mit dem verhältnismäßig hohen kulturellen Kapitalanteil – dazu gehören z.B. Hochschuldozent*innen oder Lehrer*innen. Abstufungen erfolgen in der vertikalen Lage zwischen den Schulformen und sind dem Verdienst, den Lehrinhalten und den Zielgruppen geschuldet. Die weiblich orientierten Berufe liegen aufgrund eines geringeren ökonomischen Kapitals im unteren und linken mittleren Segment. Die Naturwissenschaften als vorwiegend männliche Berufssphäre finden sich im Verhältnis weiter rechts, u.a. aufgrund ihrer besseren ökonomischen Ausstattung. Der homologe Feldaufbau ermöglicht eine weitere Aufschlüsselung der Verteilung auch innerhalb eines Berufsfeldes, z. B. durch eine Positionierung der Hochschuldozent*innen im akademischen Feld. Diese ließe sich nach den Fach- und Berufskulturen ausdifferenzieren. Die Wissenschaftsdisziplin Erziehungswissenschaft befindet sich danach links im Raum, während die Ingenieurwissenschaft im rechten Raumbereich liegt (Engler 1993:66).

Je nach Konfliktkontext oder Entscheidungsbereich macht in Beratung oder Supervision eine Betrachtung unterschiedlicher Felder oder auch einer Organisation Sinn, um die wirkenden Felddynamiken zwischen unterschiedlichen Positionierungen verständlich zu machen und sozial bedingte, distinktive Auseinandersetzungen zu klären.

2.1.2. Praxis im Feld

Die Relation zwischen den Positionen im Feld, die aufgrund unterschiedlicher Kapitalverteilungen entsteht, spiegelt bestehende Herrschaftsverhältnisse wider. Diese Raumstrukturen verändern sich stetig, da neue Positionen hinzukommen und alte verdrängt werden (Bourdieu 1982: 195ff.), indem die Individuen um die Sicherung oder Verbesserung ihrer Position konkurrieren. Dies erfolgt nach bestimmten Regeln, die allerdings nicht expliziert sind, sondern vielmehr durch das konkurrierende Handeln der Spieler im Spiel überhaupt erst erzeugt und perpetuiert werden. Vor allem auf der selbstvergessenen Ebene des (Beruf)alltags findet sich diese an „ungeschriebenen Gesetzen“ ausgerichtete Handlungspraxis. Indem ähnliche Positionen im Feld vergleichbaren Lebensbedingungen unterworfen sind, bringen sie eine ähnliche Sicht auf die Welt hervor und erzeugen vergleichbare Deutungs- und Handlungsmuster (Dispositionen). Gleichzeitig regeln diese Dispositionen auch den Positionszugang, weil der Platz nur von Personen besetzt werden kann, welche die passenden Dispositionen mitbringen (Bourdieu/Wacquant 1996: 127f.).

Als Habitus bezeichnet Bourdieu die beobachtbare Praxis im Feld, die aus dem Zusammenspiel von Position und Disposition im Handlungsmoment entsteht. Der Habitus ist ein Praxissinn mit generativen Kapazitäten, der über die Praxis erworben wird und gleichzeitig die Regeln im Feld beinhaltet, an denen wiederum die Praxis ausgerichtet ist (ebd.: 154). Dabei zeigt sich, dass dieser auf ähnlichen Positionen – trotz einer individuellen Färbung aufgrund der erworbenen Dispositionen – eine vergleichbare Ausprägung aufweist. Indem der Mensch in den sozialen Raum hineingeboren wird, ist er seit frühester Kindheit mit der Position der Herkunftsfamilie und ihrem Habitus vertraut – er vermittelt ihm Handlungssicherheit innerhalb der entsprechenden Felder und gibt gleichzeitig Entwicklungsgrenzen vor. Im Feld der Berufe wird der Habitus über die Ausbildung oder ein Studium vermittelt, wobei Bildungszugang und -erwerb immer noch

mit den habituellen Prägungen von Herkunft oder Geschlecht korrespondieren (Lange-Vester/Bremer 2020: 89ff.). Im Verlauf des Berufslebens verfestigt sich die berufliche Ausprägung des Habitus durch das alltägliche Berufshandeln im eigenen Feld und bestätigt gleichzeitig die sozialstrukturellen Prägungen, die mit dem Zugang verknüpft waren (Bourdieu 1982: 175). Der Habitus selbst und viele der mit ihm verbundenen Denk- und Handlungsgrenzen werden zunehmend zur Routine und sind dadurch einer Reflexion schwerer zugänglich.

2.2. Symbolische Gewalt

Obschon der Habitus sozial determiniert und determinierend ist, ist er kein Schicksal, sondern durchaus flexibel und anpassungsfähig. Gleichzeitig ist er als sozialer Sinn inkorporiert, also untrennbar an Körper und Geist gebunden und kognitiv schwer zugänglich. Geraten wir an unsere sozialen Grenzen, dann äußert sich das in Gefühlen von Scham, Erniedrigung, Ohnmacht, Befremden, Ekel oder Zorn. Eine soziale Grenze zu überschreiten erscheint dem Einzelnen aufgrund dieser starken Gefühle unvorstellbar und erzeugt häufig auch Widerstände oder innere Konflikte (vgl. Bourdieu 2005: 71f.; Gröning 2006: 61). Vielfach fühlt sich der Einzelne an diesem sozialen Ort oder in dieser Situation nicht passend oder fremd. Schmitt bezeichnet diese fehlende Passung als Habitus-Struktur-Konflikt, einem Konflikt zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und denen der Umgebung (2010: 46; 2015: 202). Sofern es möglich ist, werden als Reaktion auf diese Gefühle die Orte oder Situationen gemieden.

Diese Form des Selbstausschluss stellt für die Betroffenen eine akzeptierte und selbstverständliche Reaktion dar und wird als eigene Wahl empfunden, die mit dem persönlichem Geschmack oder eigenen Vorlieben begründet ist (Bourdieu 2005: 73f.). Dieser unbewusste, soziale Zwang korrespondiert mit dem Habitus und wird über Kommunikation, Anerkennung oder die Gefühlsebene vermittelt. Bourdieu bezeichnet das als symbolische Gewalt, welche die stillschweigende Anerkennung der aktuellen hierarchischen Verhältnisse als natürlich oder selbstverständlich gegeben voraussetzt, die jenseits einer kritischen Infragestellung stehen. Dabei stellt die Vergesellschaftung des Biologischen und gleichzeitige Biologisierung des Sozialen eine basale Wirkform symbolischer Gewalt dar, indem Handlungsweisen geschlechtlich konnotiert und

gleichzeitig Geschlecht mit einer Wertigkeit verknüpft sind, wodurch „passende/unpassende“ Reaktionen oder Orte abhängig von der Kategorie Geschlecht entstehen (Bourdieu 1997a: 81; 2005: 11). Indem alle beruflichen Handlungsausprägungen und -zuweisungen einem biologischen Geschlecht zugerechnet werden können, entsteht die geschlechtliche Segmentierung der Berufssphäre verknüpft mit sozial ungleichen Positionierungen (Krüger 1995: 138). Dabei sind für Bourdieu die zugewiesenen Eigenschaften oder Verhaltensweisen qua Geschlecht das Resultat eines Lebens in beherrschten oder herrschenden Positionen und kein biologisch begründbarer Wesenszug eines Menschen. Durch eine geschlechts- oder auch milieuspezifisch „passende“ Berufswahl findet gleichzeitig eine Bestätigung und Stabilisierung des über Zuschreibungen legitimierten Herrschaftsverhältnisses statt. Ein sozialer Ausschluss braucht in diesem Fall keine expliziten Schließungsmechanismen mehr. Ein Selbstausschluss erfolgt mit der nachvollziehbaren Begründung, als Mann, Frau oder Divers für eine bestimmte Position nicht geeignet/passend zu sein (Bourdieu 2005: 104, 165).

Auch die Zusage/Berufung für die passende Position stellt eine Bestätigung der bestehenden Verhältnisse dar. Für das Konzept der Berufung problematisiert Bourdieu die Passung von Habitus und Struktur, welche gleichermaßen die Anerkennung des sozialen Schicksals und einer damit zugewiesenen Position darstellt, verknüpft mit dem Selbstausschluss bzgl. höherer Positionen (Bourdieu 2005: 88). Das Hadern mit dem Wechsel in eine höhere Position ist auch ein Thema in Supervision oder Beratung und mit Gefühlen von Befremden, Angst oder sogar Ohnmacht verknüpft. Diese Gefühle können als Indikator für das Überschreiten sozialer Grenzen gedeutet werden. Je nach Positionsentfernung vom Herkunftsmilieu sind sie in Stärke und Dauer unterschiedlich ausgeprägt. Selbst längere Gewöhnungsphasen lassen die Fremdheitsgefühle, Ängste oder auch körperliche Symptomatik nicht vollkommen überwinden, da die eigene (Herkunfts-)Geschichte mit dem entsprechenden Habitus in den Körper eingeschrieben ist. Eine Habitusanalyse, welche die biografische Entwicklung (ggf. auch über Generationen) nachvollzieht, hebt die aktuellen sozialen und historisch gewachsenen Wirkzusammenhänge ins Bewusstsein und macht sie nachvollziehbar. Naheliegender wäre als Folge eine Habitusumwandlung, die jedoch aufgrund der tiefen Verankerung in der Person, dem beharrlichen Zusammenspiel von Habitus und Feld (gesellschaftlichen

Strukturen) und dem kognitiven Entzug von Handlungsrouinen schwer umzusetzen ist (Bourdieu 2005: 154). Ein habitussensibler Arbeitsansatz hat deshalb die Aufgabe, das Zusammenspiel von Habitus und Feldstrukturen in der beruflichen Situation zu analysieren und einen Umgang mit den „sozialen Wächtergefühlen“ zu finden. Das gilt in gleichem Maße für Einzelpersonen und Teams.

3. Habitussensible Erkenntnisebenen im Supervisionsprozess

Analysegegenstand der Supervision sind die (biografischen) Erzählungen und Konfliktschilderung des/der Ratsuchenden oder der Teammitglieder, um damit die subjektiven Sinnstrukturen sowie Daten zu erfassen, die für eine objektivierte Positionierung im sozialen Raum und den Nachvollzug der historischen Entwicklung der sozialen Lage notwendig sind. Im Supervisionsprozess finden die individuelle, die interaktive und die institutionelle Erkenntnisebene Berücksichtigung, indem durch eine Verschränkung die notwendige Verständnistiefe für die Problemlage der Supervisanden entsteht. Sie gestattet den Blick weg von individuellen Schuldzuschreibungen und überfordernden Individualisierungsansprüchen hin zu der Korrespondenz von inkorporierten gesellschaftlichen Vorgaben mit den bestehenden Feldstrukturen und damit verbundener Handlungsaufforderungen (Heimann 2012: 145). Zudem lassen sich sozialstrukturell bedingte Handlungsbegrenzungen identifizieren und für eine politische Arbeit im Sinne von Thierschs Postulat der „*anwaltschaftlichen Solidarität*“ (1997: 132) generieren. Im Laufe einer entsprechenden Supervisionspraxis nimmt die Habitussensibilität zu, und es entsteht zunehmend ein Bild für die Wirkweisen symbolischer Gewalt auf die eigene Zielgruppe.

Auf der individuellen Ebene werden die Begrenzungen bei der/dem Supervisor*in und den Supervisanden durch die Identifikation der jeweiligen Positionen und damit verknüpfter Habitus im sozialen Raum deutlich. Die Hinzunahme des biografischen Positionsverlaufs mit Blick auf die Herkunftsfamilie öffnet den Blick für habituelle Wurzeln und ist identitätsklärend. Die Betrachtung der aktuellen Position und des beruflichen Habitus fördert die Professionalisierung. Dabei ist Selbstreflexivität für Bourdieu eine wesentliche Forschungsgrundlage, um einen gelingenden Verstehensprozess initiieren zu können (ebd. 1997: 216), und auch in der Supervision

benötigt der Prozesswächter diese Kompetenz. Fremdheitsgefühle im Prozessverlauf entstehen beim Supervidierenden primär über die unterschiedliche Profession zu den Supervisanden und auf sekundärer Ebene aufgrund von anderer Milieu-, Geschlechts- oder Ethniezugehörigkeit. Er kündigt sich in Form von Irritationen bis hin zu Abwehrimpulsen an und führt im regulären sozialen Miteinander zu distinktivem Verhalten. Im Supervisionsprozess werden diese Irritationen als bewusster, empathisch formulierter und nicht denunzierend eingebrachter Gegenhorizont eingesetzt. Das ist mit dem Anspruch verknüpft, die individuellen Widerstände und Zerrissenheiten der Supervisanden zu objektivieren und sie mit der Konstruktion entgegengesetzter Perspektiven - die den unterschiedlichen Positionen im Sozialraum geschuldet ist – in Relation zu setzen. Dadurch wird im Supervisionsprozess ein „soziogenetisches Verstehen“ geschaffen (Schultheis 2002: 832), für das der/die Supervisor*in immer wieder die Offenheit mitbringen muß, bisher unbekannte Nuancierungen des eigenen Habitus im Arbeitsprozess zu entdecken.

Die interaktive Ebene umfasst die Erkenntnis der Positionsdifferenz in der Supervisionsbeziehung und die Anerkennung eines Herrschaftsgefälles, um sonst unbewusst ablaufende Distinktionsprozesse kontrollieren zu können. Solidarität und Parteilichkeit müssen professionell über die Selbstreflexivität des/der Supervisors*in erzeugt werden. Um die Widerstände und Irritationen im Supervisionsprozess, z.B. den Rückzug des Teams auf eine ohnmächtige Position, nicht vorschnell den Persönlichkeiten einzelner Personen anzulasten, bedarf es des Einbezugs der Strukturebenen zur Identifikation symbolischer Gewalt (Heimann 2016b: 366). Das umfasst Fragen nach den Trägern von Definitionsmacht im beruflichen, institutionellen Feld und den professionellen Handlungsausrichtungen des Teams. Probleme interdisziplinärer Zusammenarbeit in einer Institution werden mit der habitussensiblen Brille als soziale Abgrenzungskämpfe im Feld betrachtet, die häufig auf einer symbolischen Ebene gegensätzlicher Haltungen oder Meinungen ausgetragen werden. In seinen Ausführungen zu Habitus-Struktur-Konflikten zeigt Schmitt weitere Formen auf, in welchen diese Konflikte und damit das Wirken symbolischer Gewalt erscheint (2010: 57). Die Sozioanalyse beteiligter beruflicher Positionen und der beobachtbaren Habitus im beruflichen Handlungsfeld oder einer Institution denkt Individuelles und

Gesellschaftliches zusammen und macht das Zusammenspiel der Ebenen erst sicht- und bearbeitbar.

Die Betrachtung der institutionellen Ebene ermöglicht die Erfolgskontrolle von angestrebten Arbeitszielen im institutionellen oder beruflichen Handlungsfeld. Arbeitskonzepte lassen sich hinsichtlich ihrer Zielwirkung überprüfen, indem bisher unbekannte Zugangsbarrieren für bestimmte Zielgruppen identifiziert oder unbewusste Zielsetzungen deutlich werden. Bourdieu betont hier die Eigendynamik von Institutionen, die im Feld Wirkungen unabhängig von ihrer geplanten Einsetzung entwickeln. Sie sind den Kräfteverhältnissen und ihren Veränderungen im Feld unterworfen, jedoch wird dieser Umstand selten reflektiert (1997a: 27). Vor allem in Teamsupervisionen erscheint die reflexive Betrachtung dieser Ebene relevant, da symbolische Gewalt in Felddynamiken eingelassen ist, die sich in Denk- und Handlungsbegrenzungen äußert. Im Rahmen einer sozioanalytischen Konfliktdiagnose werden nicht selten strukturell erzeugte Barrieren identifiziert, deren Veränderung beharrende Problemlagen langfristig lösen lassen.

4. Habitussensibilität im Rahmen von Teamsupervision an einer Berufsfachschule

Anhand des folgenden Fallbeispiels sollen unter Einbezug der vorgestellten Theoriekonzepte zwei Konfliktsituationen eines Teams von Lehrer*innen an einer Fachschule für Sozialwesen sozioanalytisch diagnostiziert und auf der interaktiven und institutionellen Erkenntnisebene habitussensibel interpretiert werden. Die stellvertretende Bildungsgangleitung wendet sich an die Supervisorin, weil es Spannungen innerhalb des Teams gibt und auch die Beziehungen zu den fachfremden Kolleg*innen als angespannt und wenig wertschätzend erlebt werden. Das sozialpädagogische Team wünscht sich im Rahmen der Supervision neben einer Beziehungsklärung innerhalb des Teams auch die Schnittstellenklärung zum Kollegium sowie eine teaminterne Übereinkunft bei der Schwerpunktsetzung pädagogischer Lehrinhalte in der Erzieher*innenausbildung.

4.1. Strukturelle Rahmenbedingungen

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

4.2. Welches Theorie-Praxis-Verhältnis braucht die Ausbildung? Konflikt innerhalb des sozialpädagogischen Teams

Das angesprochene Team besteht aus zehn Fachlehrer*innen, überwiegend Frauen, die das Fach Sozialpädagogik mit sechs Stunden wöchentlich in den verschiedenen Stufen der vollzeitschulischen Erzieherausbildung unterrichten. Sie tragen damit die Hauptverantwortung bei der Vermittlung einer beruflichen Identität zum/zur Erzieher*in.

4.2.1. Problemaufriss

Die Haltung der Lehrenden zum Bildungsgang, den Schüler*innen und den Lehrinhalten ist unterschiedlich, was sich u. a. mit der Höhe des jeweiligen Lehrdeputats im Bildungsgang erklären lässt. Drei Lehrende sind mit ihrem gesamten Deputat im Bildungsgang Sozialpädagogik eingesetzt, während die anderen mit einem Teil des Lehrdeputats in weiteren Bildungsgängen (Kinderpflege, berufliches Gymnasium, FOS) eingesetzt sind. Sieben Lehrende sind somit in unterschiedliche Arbeitsteams und Lehrstrukturen eingebunden. Sie sind mit anderen Schüler*innengruppen konfrontiert und vermitteln abweichende Lehrinhalte und -niveaus.

Auch die beruflichen Werdegänge der Teammitglieder sind unterschiedlich. Im Team befinden sich Lehrer*innen mit einem Erstberuf als Erzieher*in oder einem Sozialpädagogikstudium vor dem Abschluss Lehramt für Berufsschulen, genau wie

Gymnasiallehrer*innen mit dem Lehrfach Erziehungswissenschaft oder Berufsschullehrer*innen mit dem Lehrfach Sozialpädagogik. Je nach Lehrfach, Studienabschluss und Berufserfahrung wird die Frage nach der Vermittlung pädagogischen Wissens und der Ausformung beruflicher Erzieher*innenkompetenz unterschiedlich beantwortet. Insbesondere beim Thema Praxisbegleitung und -beurteilung oder der notwendigen Anwendung einer fachwissenschaftlichen Sprache scheiden sich die Geister und eine Einigung zu erzielen ist bisher nicht gelungen. Welche Schwerpunkte bei der Ausbildung einer beruflichen Erzieher*innenidentität im prägenden Lehrfach Sozialpädagogik gesetzt werden, ist dabei abhängig von der anteiligen Einbindung der Lehrperson in den Bildungsgang und ihrem beruflichen Werdegang. Diese Uneinigkeit stellt einen Grund für die Supervisionsanfrage dar.

4.2.2. Sozioanalytische Konfliktbetrachtung

Mit einem habitussensiblen Supervisionsfokus werden die strukturellen Rahmenbedingungen und Positionierungen der Beteiligten im beruflichen Handlungsfeld in Beziehung gesetzt und mit den subjektiven Betrachtungsweisen im Kontext des beschriebenen Konfliktes verknüpft (Heimann 2016: 363). Diese Zusammenhänge zu thematisieren dient in erster Linie dazu, den Supervisanden die Wirkweise des gesellschaftlichen Raumes im eigenen Habitus zu vermitteln und eine damit verknüpfte distinktive Praxis zu erkennen. Die strukturellen Rahmenbedingungen, hier u.a. die jeweiligen Arbeitszeitanteile im Bildungsgang und damit verknüpfte Anforderungen, korrespondieren mit den Dispositionen der Subjekte, hier vergangene und aktuelle Erfahrungen aus dem beruflichen Werdegang, und einer daraus entstandenen Haltung zur Lehre. Das Zusammenspiel erzeugt den beobachtbaren Habitus. Die Supervisand*innen mit der Vorerfahrung aus der eigenen Erzieher*innenausbildung und dem Schwerpunkt der Lehrpraxis in der Fachschule vertreten bei der Diskussion um die berufliche Identitätsentwicklung einen verstärkten Theorie-Praxis-Bezug. Sie argumentieren mit den Anforderungen der beruflichen Praxis und des Marktes, während die Supervisand*innen mit der Fakultas in Erziehungswissenschaft und zusätzlicher Lehre im beruflichen Gymnasium und der FOS verstärkt auf einen höheren Wissenschaftsbezug und die Entwicklung der Fachsprache setzen. Sie argumentieren mit schulischen Bildungswerten und setzen auf Theorie. Obwohl beide Gruppen aktuell im beruflichen

Feld dem gleichen beruflichen Segment (Berufsbereich Fach-, Werk- und Berufsschullehrer- Mitte des Raumes) zugeordnet sind, mit auf den ersten Blick vergleichbaren Rahmenbedingungen, bringen Sie in die Diskussion um die berufliche Erzieher*innenidentität ihren beruflichen Herkunftshabitus ein, der mit unterschiedlichen Positionen im Raum verknüpft ist (vgl. Abb. 1) und dadurch zu einer distinktiven Praxis führt. Die ehemaligen Berufspraktiker*innen mit dem Erstberuf Erzieher*in oder einem Sozialpädagogikstudium (links unten im Raum - Lehramt stellt einen Aufstieg dar) vertreten/verteidigen ihre Praxiswerte und die Lehrer*innen für das Gymnasiallehramt (links oben im Raum - Berufsschullehramt stellt einen Abstieg dar) vertreten den Theorieanspruch - dabei unterstellt jede Gruppe der anderen, sie würde keine so gute Lehre machen, wie die eigene Gruppe. Es ist ein Kampf um die Definitionsmacht im Rahmen der Entwicklung einer beruflichen Erzieher*innenidentität und um die Anerkennung der Werte der eigenen ersten beruflichen Identität. Bourdieu betont in seinen Ausführungen zu beruflichen Abschlussphasen deren Initiationscharakter, der auf Abgrenzung zu anderen Gruppierungen als wichtigstem Symbol setzt (1990: 87) und auch Friebertshäuser (1992: 35) betont den ersten Berufsabschluss als Ende einer Statuspassage und damit als gesellschaftlichen Initiationsprozess. Somit wird dem ersten Abschluss eine wichtige berufliche Identitätsklärung zugesprochen, die immer wieder über Distinktion Bestätigung erfährt.

Diese Abgrenzungsdynamik liegt dem hier beschriebenen Konflikt zugrunde. Eine Klärung dieser Zusammenhänge als distinktiv und Grundlage der benannten Uneinigkeiten ist den Supervisand*innen neu und ermöglicht einen anderen Blick aufeinander - die Haltung des/der Anderen wird weniger individualisiert und typenabhängig betrachtet, sondern der professionellen Grundhaltung zugeschrieben, die inhaltlich die gleiche Wertigkeit im Konflikt aufweist und erfahren sollte, wie die eigene Haltung.

4.2.3. Was ist gute Praxisbegleitung? Konflikt zwischen sozialpädagogischem Team und anderen Lehrer*innen im Bildungsgang

Die Auseinandersetzungen um die Vermittlungsart pädagogischen Wissens findet nicht nur im Team, sondern auch auf der interdisziplinären Ebene statt. Mit den Kolleg*innen

anderer Fächer, die ebenfalls an der Fachschule unterrichten, müssen Bildungspläne entwickelt und die Schwerpunkte der didaktischen Jahresplanung für jedes Fach verhandelt werden.

4.2.4. Problemaufriss

In einer schulinternen Fortbildung stellen die prüfungsrelevanten Fächer eines Bildungsganges die Entwicklungsrichtung des Bildungsplanes vor und beauftragen die übrigen Fachlehrer*innen mit einer entsprechenden Anpassung der eigenen Lehre im Rahmen ihrer didaktischen Jahresplanung. Im vorliegenden Fall gibt das sozialpädagogische Team die Richtung für die Fachschule Sozialwesen vor. Dieses Vorgehen soll gewährleisten, dass die Schüler*innen ein an die beruflichen/fachbezogenen Kompetenzen angepasstes Lehrangebot erhalten, für dessen Entwicklung die prüfungsrelevanten Fächer als prägend angesehen werden. Einen neuralgischen Punkt im Rahmen der gemeinsamen Bildungsplanung stellt vor allem die Praxisbegleitung der Erzieher*innen im Ausbildungsverlauf dar, die alle Lehrer*innen im Bildungsgang übernehmen müssen und die qualitativ sehr unterschiedlich ausfällt. Dem überwiegend weiblichen, sozialpädagogischen Team fällt es schwer, die pädagogischen Ansprüche an eine Praxisbegleitung vor allem den älteren, männlichen Kollegen zu vermitteln, geschweige denn die Einhaltung von Standards einzufordern. Ein jährlicher Wechsel der eingesetzten Kolleg*innen im Bildungsgang erschwert eine solche Etablierung zusätzlich. Bei der Beurteilung der Begleitungspraxis durch die Kolleg*innen argumentiert das Team in der Supervision nicht mit der fremden Lehrprofession, sondern mit der Persönlichkeit: *„Bei den älteren Kollegen ließe sich nichts mehr verändern, die machen sowieso was sie wollen, und andere Kollegen wären halt einfach nicht so engagiert“* (Aussage Supervisandin). Bei den jährlichen schulinternen Fortbildungen wird das Team mit seinen pädagogischen Vorstellungen eher belächelt und die als Vorgaben gedachten Handlungsweisen werden als Vorschläge aufgenommen, über deren Umsetzung jede/r selbst entscheiden kann. Das Team fühlt sich ohnmächtig und mit seinen pädagogischen Ansprüchen nicht ernst genommen.

4.2.5. Sozioanalytische Konfliktbetrachtung

Bei der Betrachtung des Konfliktes lässt sich vor allem eine genderbezogene Facette herausarbeiten, die auf der Wirkweise symbolischer Gewalt basiert. Indem der Konflikt insbesondere mit den älteren, männlichen Kollegen entsteht, erscheint die Kategorie Geschlecht im beruflichen Feld relevant. Dazu müssen die Konzepte einer geschlechtsspezifischen Segmentierung der Erwerbssphäre und das Konzept des weiblichen Arbeitsvermögens (Beck-Gernsheim 1981) herangezogen werden, welche beide die unterschiedliche Wertung und Anerkennung geschlechtstypischer Berufe thematisieren und vor allem für weibliche Berufe einen negativen Koeffizienten postulieren. Die Nähe des Erzieher*innenberufes zur Reproduktionssphäre betont dessen Anteil an „weiblichem Arbeitsvermögen“ und nicht die Fachbezogenheit einer Profession (ebd.: 138f.; 106: Heimann 2009: 129f), sodass ein Habitusanteil verfestigt wird, der dem Geschlecht zugeschrieben wird (Hochschild 2006: 145ff.). Das führt bspw. zu der Annahme, der Erzieher*innenberuf beinhalte „Jede-Frau-Tätigkeiten“, wie z.B. Beziehungs- und Beratungsfähigkeit, die qua Geschlecht mitgebracht würden, also zur Persönlichkeit gehörten, und nicht erlernt werden könnten. Zudem verstärkt der gleichzeitige Einsatz ungelernter und ehrenamtlicher Mitarbeiter*innen im Berufsfeld der Erzieher*innen diesen Eindruck und lässt zudem Dequalifizierungsspiralen entstehen, die zu einer Abwertung des beruflichen Fachwissens und der eigenen Qualifikation führen (Rabe-Kleberg 1987: 102ff.). Die Wahrnehmung des Erzieher*innenberufes und der pädagogischen Praxis werden maßgeblich durch diese Eindrücke und Strukturen geprägt, gleichzeitig wenden die pädagogischen Berufe diese Betrachtungsweise auf ihr eigenes Professionsverständnis an.

Bourdieu thematisiert immer wieder, dass Habitus und Feld miteinander in Beziehung stehen und das Subjekte eine Position im sozialen Raum anstreben, die mit ihrem Habitus harmoniert und sie umgekehrt mit ihrem Habitus diese Position bestätigen (1993: 114). Die Betrachtungsweise einer korrespondierenden Beziehung von Habitus und Feld lässt die geschlechtsspezifische Ausformung des pädagogischen Berufsfeldes und dessen Prägung auf die Deutungs- und Handlungsschemata der Lehrenden im Ausbildungssystem nachvollziehen. Der Konflikt des sozialpädagogischen Teams mit fachfremden Kolleg*innen kann als Kampf um Anerkennung der pädagogischen Profession im Feld der Schule interpretiert werden, der regelmäßig verloren wird. Zum

einen bezeichnen Lehrer sich selbst als Pädagogen und hatten im Studium für eine pädagogische Lehrpraxis einen Einblick in dieses Fach. Im Gegenzug zum eigenen Lehrfach ist die Pädagogik eng mit der Praxisebene verknüpft und hinterlässt dadurch den Eindruck einer „Jeder-Lehrer-Qualifikation“, die im Prinzip alle Lehrer beherrschen und deshalb jeder „mit gesundem Menschenverstand“ in der Praxis anwenden kann. Vor allem für die pädagogische Handlungspraxis und damit auch die Praxisbegleitung bedarf es in den Augen der fachfremden Kolleg*innen deshalb keiner Professionalisierung. Das sozialpädagogische Team führt diese Abwertung der eigenen Profession unbewusst selbst an, indem Sie die unterschiedlichen Erfahrungen mit der Umsetzung in der Praxisbegleitung individualisieren und mit der Persönlichkeit, wie fehlendem Engagement und Ignoranz, des/der beauftragten Lehrenden begründen.

Gleichzeitig fordern sie für eine gute Praxisbegleitung nicht professionelles Handeln ein, sondern setzen auf den guten Willen, ein Einsehen der Kolleg*innen oder entschuldigen die Missachtung mit dem Alter. Bourdieu beschreibt für die beherrschten Positionen im Raum als habituelle Strategie eine Form der Anpassung und „*in Beziehung sein*“, der eine gute Beobachtungsgabe und Intuition vorausgeht, mit welcher die Subjekte an ihr Ziel gelangen oder Unannehmlichkeiten vermeiden. Diese Strategien werden dann der beherrschten weibliche Position und damit dem Geschlecht als Charaktereigenschaft zugeschrieben, obwohl sie aus einer machtlosen Position entstanden sind und dort auch wieder entstehen (Bourdieu 2005: 110). „*Auf den guten Willen*“ setzen und trotz des im Team geäußerten Ärgers und der Ohnmacht mit den Kollegen „*im Gespräch bleiben*“, beschreibt die beherrschte und auch hier weiblich besetzte Position in diesem Konflikt. Die Macht, die dem Team durch die Rückbesinnung auf die eigene Profession gegeben ist, wird erst im Zuge der Supervision deutlich und selbst mit diesem Wissen fällt es dem Team schwer, offensiv danach zu handeln. Bourdieu thematisiert hier eine notwendige Verleugnung dieser Macht, um den weiblichen Status nicht zu gefährden. Dieser entsteht immer in Abgrenzung zum männlichen Status und richtet sich an unserem westlichen, dualistischen Weltbild aus. Frauen befinden sich deshalb in einem double-bind, sobald sie mit der Möglichkeit von Macht konfrontiert sind. Offensichtlich machtvolles Handeln ist männlich konnotiert und damit nicht weiblich. Sobald Frauen sich dieser Handlungsweisen bedienen, laufen sie in Gefahr, ihre Weiblichkeit abgesprochen zu bekommen (2005: 120). Würde in unserem Fall das überwiegend weibliche Team in

diesem Konflikt auf die Argumentation der Profession setzen und eine theoretische Auseinandersetzung einfordern, müsste es habituell auf fremde Handlungsweisen zurückgreifen und gleichzeitig hinnehmen, dass sie seitens des übrigen Kollegiums als „schwierig“ bezeichnet würden. Immer wenn eine derartige Überlegung von der Supervisorin thematisiert wird, wandert die Diskussion ab oder herrscht nach kurzem Einlassen ohnmächtiges Schweigen. Hier zeigen sich eine habituelle Begrenzung aufgrund der Kategorie Geschlecht und im Moment noch ein Selbstausschluss hinsichtlich der Übernahme einer professionellen Haltung, die zu einem Verlassen der dominierten Position führen könnte. Diese wird in Ansätzen gedacht, kann aber noch nicht in die Praxis umgesetzt werden.

Literatur

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1981): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität von Frauenberufen. Frankfurt, New York: Campus: Arbeiten aus dem sfb 101 der Universität München.
- Beaufays, Sandra (2003). Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: Transcript.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997a). Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1997b): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1997c): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UKV, S. 779 - 822.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc (1982): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Köhler, Helmut; Kraus, Beate; Leschinsky, Achim (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 89 - 116.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engler, Steffani (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 92.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie zu Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.

- Gröning, Katharina (2006). Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröning, Katharina (2013): Macht, Geschlecht und Organisation - zur Bedeutung von Macht- und Gender-Analysen in Organisationen, Teams und Gruppen für die Supervision. In: Forum Supervision, Heft 41, 21. Jg., S. 82 - 100.
- Heimann, Regina (2009): Barrieren in der Weiterbildung. Habitus als Grundlage von Karriereentscheidungen. Marburg: Tectum.
- Heimann, Regina (2012): Weiterbildungsberatung im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Bauer, Annemarie et al. (Hrsg.): Grundwissen pädagogischer Beratung, Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht, S. 133 - 151
- Heimann, Regina (2016a): Habitussensibilität und -analyse in Beratungskontexten sozialer Arbeit. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit 41, H. 11-12, S. 91 - 97.
- Heimann, Regina (2016b): Habitusanalyse als Diagnoseinstrument in Supervision und Beratung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC) 23, H. 4, S. 357 - 370.
- Heimann, Regina (2020): Studienentscheidungen habitussensibel begleiten – ein Praxisbericht. In: Lange-Vester, Andrea; Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, S. 122 - 140.
- Hochschild, Arlie Russel (2006): Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt, New York: Campus.
- Lange-Vester, Andrea; Bremer, Helmut (2020): Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In: Lange-Vester, Andrea; Schmidt, Martin (Hrsg.) 2020: Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, S. 86 - 103.
- Lange-Vester, Andrea; Schmidt, Martin (Hrsg.) 2020: Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1987): Frauenberufe. Zur Segmentierung der Arbeitswelt. Hannover: Kleine Verlag: Theorie und Praxis der Frauenforschung: Band 6.
- Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UKV.
- Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Tobias (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Lars (2014): Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In: Sander, Tobias (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67 - 84.

- Schmitt, Lars (2015). Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197 - 218.
- Schultheis, Franz (1997): Deutsche Zustände im Spiegel französischer Verhältnisse. Nachwort zur deutschsprachigen Ausgabe. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 827 - 838.
- Thiersch, Hans (1997): Soziale Beratung. In: Nestmann, Frank (Hrsg.): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen: DGVT, S. 99 - 110.
- Vester, Michael et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Katharina Gröning

Unterstützung von Sprachlernprozessen durch Supervision und in der Teamentwicklung

Zusammenfassung

Gegenstand dieses Vortrages sind unbewusste und emotionale Barrieren beim Erlernen der deutschen Sprache im Kontext von Beruflichkeit und Arbeit. Das Feld, auf das ich mich beziehe, ist jenes der Gesundheitsberufe, bevorzugt der Pflege. Dem Vortrag liegen sowohl Erfahrungen in der Supervision mit multikulturellen Teams zu Grunde, hier beziehe ich mich auf die Altenhilfe, als auch Erfahrungen mit einem Umsetzungsprojekt zum multikulturellen Zusammenhang Altenhilfe mit dem Schwerpunkt sprachliche Förderung von migrantischen Pflegekräften, welches wir 2004 im Auftrag der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW durchgeführt haben. Das Projekt wurde durchgeführt vom Institut für Weiterbildung Haus Neuland e.V. (jetzt: Heimvolkshochschule Haus Neuland e.V.) in Kooperation mit der Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e.V. Die Ergebnisse des Modellprojekts wurden 2004 in einem Handbuch zur interkulturellen Praxisentwicklung in Altenhilfeeinrichtungen veröffentlicht, das trägerübergreifend Handreichungen für die stationäre, teilstationäre und ambulante Pflege bietet.

In diesem Kontext hat sich die Projektgruppe unter anderem mit der klinischen Theorie von Sprach- und Kommunikationsproblemen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund auseinandergesetzt.

1. Migration und Sprache – ein Beitrag der Psychoanalyse

Der Ansatz von Grinberg und Grinberg (1987/2016) zur Psychoanalyse der Migration und des Exils geht davon aus, dass dem Migrationsprozess potenziell ein Trauma innewohnt, das sich erheblich auf die Entwicklung von Fähigkeiten, wie das Erlernen einer neuen Sprache auswirkt. Die psychoanalytische Theorie bildet eine Art Grundlage für die Supervision im Kontext von Migration, und die Traumathese stellt neben dem

Konzept der kulturellen Übertragung, einen Kern des supervisorischen Verstehens dar. Diese kulturelle Übertragung ist eine besondere Übertragung auf das Fremde und verbunden mit grundlegender Angst, so wie sie der Säugling in Trennungssituationen empfindet. Das Phänomen ist vor allem vom Ethnopsychanalytiker Mario Erdheim (1988) entwickelt worden. Erdheim nimmt eine enge Interdependenz von Trauma und Prozessen der sozialen Allokation der Migrantinnen und Migranten an und spricht von einem Prozess der Proletarisierung. Die ethnischen Merkmale der Einwanderer würden in einer modernen Klassengesellschaft einer neuen Bewertung unterzogen. Sie gelten fortan als Zeichen der Unterschicht. In eine ähnliche Richtung verweist auch die Soziologie von Bourdieu, der Ethnie, Klasse und Geschlecht als entscheidende Merkmale des Habitus beschrieben hat. Als wichtigstes symbolisches Kapital ist die Sprache dabei jenes Medium, welches die Klassifizierung des Ethischen als Merkmal der Unterschicht quasi objektiviert (vgl. Bourdieu 2005), weil die Rollenanforderungen des Berufes sich zentral auf die Fähigkeit zu sprechen beziehen. Da umgekehrt Arbeit für die Integration und das Vertrautwerden mit der neuen Heimat eine zentrale Rolle spielt, ist die Sprache im Beruf ein Medium der symbolischen Politik. An ihr entscheidet sich, ob und wie schnell der Migrant/die Migrantin sich integrieren kann. Dabei fällt im öffentlichen Diskurs auf, dass die neu zu erlernende Sprache eben nicht als Teil des Vertrautwerdens mit der neuen Heimat und Kultur verstanden wird, sondern als Distinktion, was wiederum darauf verweist, dass sie bei der Proletarisierung der Migranten eine Rolle spielt. Dies soll später am Beispiel der ausländischen Ärzte in Deutschland noch einmal erläutert werden.

Die verbindende Emotion dieser sozialen Prozesse der Proletarisierung ist die Scham, so dass aus supervisorischer Sicht für eine Emotionstheorie des Spracherlernens unbedingt Scham und Beschämung in ihrer Sozio- und Psychodynamik Berücksichtigung finden sollten, neben der Dynamik, die Grinberg und Grinberg als Trauma über den Verlust der Heimat fokussieren. Zusätzlich zu dieser theoretischen Fundierung möchte ich noch einmal unsere Anstrengungen im Projekt zum multikulturellen Zusammenhang erläutern, das heißt die Zusammenarbeit mit Bernd Switalla (2004), der sich dem Konflikt um die mangelnden schriftlichen Sprachkompetenzen gewidmet hat sowie unserem Sprachkurs mit der Didaktik der globalen Simulation.

2. Traumatheoretische Aspekte der Migration und ihre Bedeutung für das Erlernen einer neuen Sprache

Das Buch zur Psychoanalyse der Migration und des Exils von Grinberg und Grinberg (1987) ist bereits in den 1980er Jahren ins Deutsche übersetzt worden und stellt bis heute eine der wesentlichsten Arbeiten zu einer klinischen Theorie der Migration dar. Bei den VerfasserInnen, Leon und Rebecca Grinberg handelt es sich um zwei argentinische Psychoanalytiker, die 1976 aus Argentinien nach Spanien migriert sind, um der Diktatur Videlas zu entfliehen. Neben der Selbstanalyse bilden langjährige klinische Erfahrungen mit Migranten und Menschen, die zum Exil gezwungen waren, den Kern dieses Ansatzes. Sozialtheoretisch handelt es sich um eine Lebensweltanalyse, das heißt die Migration wird im Kontext des alltäglichen Lebens, dem Umgang mit Essen, mit den Klängen und Gerüchen der Kultur oder der Landschaft, der Kleidung, den Ritualen oder mit dem Sprachlichen beschrieben. All diese Alltagsdimensionen sind Dimensionen des basalen Vertrauens bzw. der Vertrautheit.

Die Migration wird zweitens kindheits-, bindungs- und traumatheoretisch interpretiert, das heißt z. B., dass vor allem der Widerstand gegen das grundlegend Fremde Thema der Migration ist: Das fremde Essen, das nicht schmeckt, die fremden Klänge, die schrill empfunden werden, die fremde Sprache, die als schneidend und kalt beschrieben wird.

Zum anderen werden von Grinberg und Grinberg die Stadien der Migration mit ihren jeweiligen Sinnstrukturen und lebensweltlichen Bedeutungen rekonstruiert. Hierbei wird der vormigratorische Prozess, also der Entschluss zum Weggehen, das Zurücklassen von Objekten und Selbstobjekten und die damit zusammenhängenden Emotionen von Schuld und Loyalität ebenso berücksichtigt, wie die Gründe der Migration. Das Gehen mit all seinen Phantasien in Bezug auf die Fremde, das Ankommen in der neuen Kultur und die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden, das Vermissen des Vertrauten, die Bedingungen der Aufnahme und der Prozess der Integration in das neue Land mit all seinen Konflikten und Störungen bilden die Grundlage der psychoanalytischen Theorie und erklären, warum der Migrationsprozess sowohl für die Gesundheit und das Wohlbefinden als auch für die Identität und das Selbstgefühl riskant sind und, wie Bewältigungsformen und die Entwicklung von Fähigkeiten gefördert werden können. Dabei spielt die Lebenssituation in der neuen, der aufnehmenden Gesellschaft und die

Art, wie die neue Gesellschaft den Neuankömmlingen begegnet eine zentrale Rolle.

Grinberg/Grinberg legen ihren Überlegungen die psychoanalytische Theorie der Geburt als erste Migration zu Grunde. Neuankömmlinge wiederholen, so sagt die Psychoanalyse, ihr Geburtstrauma. Das ist der individuelle Aspekt. In Anlehnung an Wilfred R. Bion beschreiben Grinberg und Grinberg die Migration als „*katastrophenartige Veränderungen*“ mit potenziell traumatischen und identitätsbedrohenden Auswirkungen, das ist der emotionale Kern des Kulturschocks. Dies gilt besonders, wenn die Migration psychodynamisch eine Ausstoßung ist. Hannah Arendt drückt in ihrem Essay „*Wir Flüchtlinge*“ aus dem Jahr 1943 ihre Verzweiflung aus:

„Wir haben unser Zuhause und damit die Vertrautheit des Alltages verloren. Wir haben unseren Beruf verloren und damit das Vertrauen eingebüßt, in dieser Welt irgendwie von Nutzen zu sein. Wir haben unsere Sprache verloren und mit ihr die Natürlichkeit unserer Reaktionen, die Einfachheit unserer Gebärden und den ungezwungenen Ausdruck unserer Gefühle“ (Arendt 2016: 10, zit. n. Blank 2019, S. 11)¹.

Mit diesem Zitat wird implizit darauf hingewiesen, dass das Traumapotenzial darin liegt, dass Migration immer mit einer Erschütterung des Urvertrauens einhergeht und damit mit einer extremen Zunahme von Verletzlichkeit und einem Bedrohungsgefühl. Es ist anzunehmen, dass diese Verletzlichkeit geschlechts- und kulturspezifisch abgewehrt wird.

Indessen: Eine gelungene Migration wird drittens als „*eine erfolgreiche und kreative Entwicklung mit der tiefen Bedeutung einer bereichernden ‘Wiedergeburt’*“ aufgefasst (vgl. Grinberg/Grinberg, 2016: XV). Migration hat schließlich mit Übergängen zu tun. Als ein solcher Übergang und Übergangsraum kann ein Sprachkurs, können alle Bildungsprozesse gelten.

Das Erlernen der Sprache und sich in der neuen Sprache zurecht zu finden, ist eine der herausforderndsten Aufgaben im Verlauf des Migrationsprozesses für die Betroffenen. Beim Erlernen der Sprache geht es, so die Psychoanalyse, weniger darum das gesprochene Wort zu verstehen, sondern erstens um das unabdingbare Bedürfnis und die

¹ Für diese Gedanken danke ich Olga Blank, deren Vortrag zur Arbeit von Grinberg und Grinberg im Rahmen der Theoriereihe Reflexive Supervision an der Universität Bielefeld mich sehr inspiriert hat. Olga Blank ist selbst migriert und hat betont, wie sehr das Buch von Grinberg und Grinberg ihre eigene Befindlichkeit emphatisch spiegelt.

Sehnsucht nach Kommunikation, sich mitteilen zu dürfen, gehört zu werden und verstanden zu sein. Zum Zweiten geht es darum, dass jeder Sprache, auch der neuen, eine eigene Melodie innewohnt, die nicht gelernt, sondern erlebt wird. Die psychoanalytischen Aspekte zum Spracherlernen knüpfen insofern an die Resonanztheorie von Hartmut Rosa (2016) an. Weil Verstehen eines Menschen, anders als eines toten Objektes auch miteinander verstehen heißt (vgl. Bongaerts 2010), ist die Angleichung an den Anderen wesentlicher Teil des Spracherlernens im Kontext von Migration. Menschliches Leben findet im Sinne der Sprachtheorie von Georges Herbert Mead drittens nicht in einem rein kognitiven abstrakten sprachlichen Rahmen statt, vielmehr in einer Welt von gemeinsam geteilten Bedeutungen. Damit ist die Sprache die Vermittlerin zwischen der inneren und äußeren Welt.

Grinberg und Grinberg haben in ihrem Buch „*Psychoanalyse der Migration und des Exils*“ dem Verhältnis zwischen Migration und Sprache einen besonderen Platz eingeräumt. Sie weisen darauf hin, dass die eigene Sprache, also die Muttersprache, niemals so stark libidinös in dem Land, in dem eine andere Sprache gesprochen wird, besetzt wird. Die Muttersprache steht in einem engen Zusammenhang mit den frühen Kindheitserinnerungen und den Erfahrungen mit den ersten Objektbeziehungen. Grinberg und Grinberg benutzen den Begriff des Durchtränkens. Worte sind für das Kind seelische Nahrung, die gut oder giftig sein kann. Relevant für das Sprechen ist der orale Modus. Worte werden einverleibt und eingesaugt. Sie können seelisch satt machen, wie man aus Therapien weiß oder sind leer, so dass man hungrig bleibt. In einer gelungenen Bindungsentwicklung, in der die Welt mit Bedeutungen versehen wird, wird sie als sprachliche Welt quasi erschaffen.

Im Prozess des Spracherlernens werden Migranten einerseits mit Ängsten konfrontiert, die eigene Sprache zu verlieren, sie nicht bewahren zu können und andererseits müssen sie viel Mühe aufbringen, sich die andere, die neue Sprache anzueignen, um sich in der neuen Welt mitteilen zu können. Grinberg und Grinberg stellen fest, dass Migranten häufig intensive Widerstände gegen das Erlernen der neuen Sprache erleben, die mit den Ängsten einhergehen, die Muttersprache zu verlieren und nicht bewahren zu können. Das zu Hause sein in einer neuen Sprache kann so mit Schuldgefühlen gegenüber der Herkunftsfamilien korrespondieren. Beide Autoren betonen aber auch, dass neben den klinischen Dimensionen der Migration die sozialen Dimensionen, das heißt die

Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft nicht vernachlässigt werden dürfen. Und hier gelten die Regeln der Felder und der Distinktion.

3. Die soziale Distinktion als Risiko für die Fähigkeit, eine neue Sprache zu erlernen

In einem Aufsatz zur Problematik kultureller Identität formuliert der Ethnopschoanalytiker Mario Erdheim (1988) den Begriff der Proletarisierung zur Beschreibung jenes sozialen Prozesses, den Migranten und Migrantinnen und ihre Familien in den aufnehmenden Ländern durchmachen. Erdheim weist darauf hin, dass in den letzten Jahrzehnten in Europa und auch anderswo soziale Konflikte die Gesellschaft erschütterten, die längst überwunden schienen. Sie betreffen das Verhältnis von Zentralstaat und Ethnie. Dass ethnische Konflikte überhaupt wieder auftreten, führt Erdheim darauf zurück, dass Kultur sich mit sozialer Ungleichheit aufgrund eines historischen Prozesses von Elitenbildung in den Zentralstaaten verknüpft hat. Die sozialen Eliten des Zentralstaates hätten ihre Kultur zur Hochkultur stilisiert und gegenüber den ethnischen Kulturen eine Überlegenheit behauptet, die vor allem in ihrer Kultur begründet sei. Mit diesen Aussagen macht Erdheim das Verhältnis von Staat und Ethnie zum Politikum und lässt hier keine Zweifel an Interessen sozialer Gruppen. Als Ethnopschoanalytiker, der sich vor allem mit Lateinamerika befasst hat, gelingt es Erdheim zu beschreiben, wie der Verlust des Ethnischen den Prozess der Proletarisierung begünstigt. Er zeigt auf, warum sich Migranten ethnisieren: Sie bewahren auf diese Weise nicht nur ihre Herkunft, sondern auch ihre Würde. Die Übersetzung des Ethnischen ins Proletarische folgt den Regeln der sozialen Distinktion, so wie Bourdieu (1982) es in „*Die feinen Unterschiede*“ beschrieben hat. Ethnische Lebensweisen gelten als stillos. Insofern befinden sich die Zugewanderten in einem double bind. Ihre Körper, ihr Habitus wird aufgrund von scheinbaren ethnischen Zeichen definiert (sekundäre Ethnisierung) und damit dem Proletariat zugeordnet, kommen sie der Assimilationsforderung aber nach, verlieren sie diesen Teil ihrer Identität.

Eine besondere Bedeutung kommt in Erdheims Arbeiten noch einmal den Assimilationsräumen zu, mittels derer sie an die neue Hochkultur herangeführt werden sollen und die laut Erdheim durchsetzt sind von Ressentiments und zudem wenig

Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt ausweisen. Insofern scheitern die Mitglieder einer Ethnie im Kontext der sog. Hochkultur häufig und fallen als defizitär auf, was wiederum zu weiteren Ethnisierungen führt. Umgekehrt suchen sie ihre eigene Herkunftskultur auf, um Traumatisierungen und Selbstentfremdung zu überwinden. Insofern ist die Rückbesinnung auf die eigene Kultur selbstverständlich regressiv, es ist aber unentschieden ob es sich um eine gutartige oder böartige Regression handelt, eine Regression, die das Ich verkümmern lässt oder eine Rückbesinnung auf sich selbst, die das Ich stärkt.

4. Migration, Verlust und Schamtrauma

Psychodynamisch ist deshalb von großer Bedeutung, wie die Migranten in der aufnehmenden Gesellschaft erlebt werden. Hier spielt der Beruf, die Arbeit und der berufliche Alltag eine wichtige Rolle und wie berufliche Anforderungen an die Rollenträger herangetragen werden. Wie zu Beginn erwähnt, ist das Feld, von dem hier gesprochen wird das Gesundheitswesen, das heißt, es handelt sich um Berufe, die interaktions- und kommunikationsintensiv sind. Entsprechend wird Sprache als Bringschuld der Rollenträger und zentraler Teil der Berufsrolle aufgefasst. Neben der Pflege sind es heute vor allem Ärzte mit Migrationshintergrund, die im Gesundheitswesen arbeiten und mit diesen Anforderungen an die Berufsrolle konfrontiert sind. Mangelnde Sprachkenntnisse werden hier seit ca. 10 Jahren medial kommentiert. So spricht der Spiegel in 2012 vom Doktor Kannitverstan und dass Mediziner mehr können müssten als in der Nachtschicht Pizza zu bestellen (vgl. Spiegel Online 2012).

Mangelnde Deutschkenntnisse werden als Sicherheitsproblem für Patient*innen diskutiert. 2015 waren die Sprachprobleme zugewanderter Ärzte ein zentrales Thema des 118. Bundesärztekongresses und 2016 forderte der Marburger Bund, so der Bayerische Rundfunk, mehr und verbindliche Sprachprüfungen für zugewanderte Ärzte (vgl. Bayerischer Rundfunk 2016).

Das, was heute die zugewanderten Ärzte als Gruppe trifft, traf 2004, im Rahmen des Umsetzungsprojektes zum multikulturellen Zusammenhang die Altenhilfe, die Pflegekräfte in ambulanten und stationären Einrichtungen, Pflegeheimen und

Pflegediensten. Die Pflege als Berufsgruppe ist seit den 1960er Jahren multikulturell. Regelmäßig wurden ausländische Pflegekräfte angeworben, um in Deutschland in Krankenhäusern oder Pflegeheimen zu arbeiten. Gleichwohl sind die Reaktionen der aufnehmenden Institutionen gegenüber den Migranten ähnlich wie heute gegenüber den zugewanderten Ärzten. Sprache wird als Bringschuld individuell verstanden, Sprachprobleme heftig kritisiert, mehr Prüfungen und Selektion gefordert, wobei man eben gleichzeitig weiß, dass man auf die zugewanderten MitarbeiterInnen angewiesen ist. Auch Lösungen, das Sprachproblem durch Arbeitsteilung zu kompensieren, also deutsche Arbeitskräfte für die Dokumentation und Prozessgestaltung vorzuhalten und den MitarbeiterInnen mit Migrationsgeschichte und Sprachproblemen die Durchführung der Maßnahmen zu überantworten ist eine alte und schlechte Lösung. Im Rahmen des Umsetzungsprojektes haben wir mehrere Fachtagungen durchgeführt, davon auch eine zur Sprache und Kommunikation, eine andere zur Teamentwicklung, eine weitere zum Thema Rassismus und Diskriminierung.

5. Ergebnisse des Umsetzungsprojektes multikultureller Zusammenhang Altenpflege

Im Rahmen der Fachtagung Sprache und Kommunikation hat der Sprachwissenschaftler Bernd Switalla (2004) zunächst eine linguistische Analyse von Pflegedokumentationen (n=204) vorgetragen, die die Einrichtungen zur Verfügung gestellt hatten. Er argumentierte, dass die schriftliche Ausdrucksfähigkeit zugewanderter Pflegekräfte eher ein sekundäres Problem darstelle. Das Kardinalproblem sei, dass Pflegeberichte Kommunikationsprobleme durch Standardformulierungen verschlüsselten. Zwar seien die Dokumentationen der zugewanderten Pflegekräfte in ihren Sinnstrukturen nicht nachvollziehbar, das träfe aber auch auf die deutsche Vergleichsgruppe zu. Wer Pflegeberichte liest, verstehe den Pflegeprozess nicht, unabhängig davon, ob ein zugewanderter oder autochthoner Mitarbeiter den Bericht verfasst habe. Ähnliches berichtete die Pflegewissenschaftlerin Claudia Spahn (2004). (Fach)Sprachdefizite von Migrantinnen und Migranten als Ursache für Kommunikationsprobleme zu sehen, verlagere das Problem, statt es zu lösen. Wesentlich sei vielmehr, dass das Pflegeversicherungsgesetz eine *"verrichtungsorientierte Kultur der Pflege"* fördere.

Pflegekräfte passten ihre Beschreibungen einem Standardschema an und nutzen Worthülsen, die eher eine "Satt-und-sauber-Pflege" widerspiegeln. Die Diskussion resümierte eine große Diskrepanz zwischen der kommunikativen Alltagskultur in der Pflege und der "Kultur des Systems" – den Pflegedokumentationen. Schriftsprachliche Unsicherheiten wurden darauf zurückgeführt, dass mündlich in einem anderen Sprachcode kommuniziert würde als in Pflegeplanung und -dokumentation. Die "Systemkultur" mit ihrer Dokumentationssprache und die alltägliche Pflegekultur mit ihrer lebensweltlichen Sprache stärker einander anzunähern, gilt als Zukunftsprojekt der Professionalisierung.

Kommunikationsstörungen in multikulturellen Pflegeteams werden supervisorisch eher in der Soziometrie und Rangordnung der Pflegeteams gesehen sowie in der Hierarchie und Komplexität einer Organisation (vgl. Rudnitzki/Voll 1990). Da soziale Aphasie in Organisationen sehr häufig vorkommt, sind Kommunikationsstörungen häufiger Anlass von Supervision. Dabei stellen die Sprachprobleme von Migrantinnen und Migranten nur eine kleine Dimension des großen Feldes der Sprachlosigkeit in Organisationen dar. Die Hierarchie führt dazu, dass MitarbeiterInnen insgesamt verstummen, wenn ihre Impulse auf wenig Resonanz stoßen. Sprachbarrieren verweisen eher auf fehlende Partizipationsmöglichkeiten. Sprechhemmungen können in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung abgebaut werden. Muttersprachliche Pflegekräfte können ihren zugewanderten Kolleginnen und Kollegen das Deutschlernen erleichtern, wenn sie auf Verständigung setzen, anstatt sprachliche Unterschiede zu betonen. Sprachkurse, die im beruflichen Alltag wurzeln und die kollegial begleitet werden, sind Gegenstand der Globalen Simulation. Bei der Methode der „Globalen Simulation“ handelt es sich um eine aus Frankreich stammende und in den 1970er Jahren entwickelte Methode des Fremdsprachenlernens, die in fünf Etappen durchgeführt wird (vgl. hierzu Yaiche 1996). Ein berufsspezifischer Sprachunterricht und auf informelles Lernen in Patenschaften mit deutschen MuttersprachlerInnen basierende Vertiefungen, Rollenspiele, ein Patenmodell sind Möglichkeiten durch die Globale Simulation, die die Einrichtungen und Träger durchaus hätten und die zur Entgiftung der Teamdynamiken beitragen könnten. Kriterien wie die Freiwilligkeit des Lernens, eine gewisse Homogenität der Lerngruppe, Patenschaften als informelles Lernsystem sowie Hörbücher und Tonkassetten, die „das Herz“ ansprechen, können helfen, sich mit der neuen Sprache zu identifizieren. Im

Sprachkurs können Angst- und Schamquellen (z. B. das Ausfüllen von Formularen) bearbeitet werden sowie ein Gruppenprozess gefördert werden, der die Gleichwertigkeit der Kulturen betont.

Zum Schluss sollen die Merkmale des Spracherlernens mit Hilfe der Globalen Simulation noch einmal dargestellt werden. Dazu übernehme ich die Gedanken und Argumente aus dem Beitrag von Susanne Munley (2004), die den Kurs konzipiert und durchgeführt hat und uns mit der Methode der Globalen Simulation vertraut machte. Ausgangspunkt ist dabei, dass Spracherwerb im beruflichen Kontext voraussetzt, dass die Lernenden wissen, zu welchen Zwecken, d. h. zur Erreichung welcher außersprachlichen Ziele diese Sprache benötigt wird. Der Alltagsbezug setzt eine entsprechende kollegiale und wertschätzende Lernbeziehung voraus, vor allem aber wird mit Hilfe von Rollenspielen und Szenen gelernt. Die erste Etappe umfasst die Erschaffung eines Ortes, einer Arbeitswelt. In der zweiten Etappe wurden fiktive Identitäten konstruiert, die in dieser Arbeitswelt interagieren. Anhand von Steckbriefen wurde ein multikulturelles Team zusammengestellt. Ein japanischer Altenpfleger, eine französische Pflegedienstleitung, drei deutsche examinierte Kräfte, ein russischer Koch etc. Im dritten Block wurden Interaktionen in Alltagssituationen hergestellt. Hier haben die Teilnehmer ihre Tagesabläufe - ausgehend von ihren kreierten Persönlichkeiten - geschildert und schriftlich fixiert. Routinearbeiten wurden aufgelistet und szenisch umgesetzt, Übergabesituationen simuliert und Dienstplanbesprechungen thematisiert und nachgestellt. Ferner wurde dialogisch das Verhalten gegenüber Angehörigen und Ärzten einstudiert und Aktivitäten mit Bewohnern nachgespielt. Die vierte Etappe thematisiert plötzliche Ereignisse, unerwartete Zwischenfälle und Konflikt- und Problemsituationen. In der fünften Etappe wird schließlich ein gemeinsamer Abschluss entwickelt. Im Kurs entstand die Idee, über Altersbilder in den Herkunftsländern in Abgrenzung zum - oftmals negativ empfundenen - deutschen Altersbild zu sprechen. Die Teilnehmer fixierten in einem ersten Schritt ihre Vorstellung des deutschen Altersbildes und beschrieben dann anschließend die Vorstellungen aus ihrem Herkunftsland. In der letzten Sitzung fand eine szenische Abschlussvorstellung (für die Mentoren und die Leiterin der Einrichtung) zum Thema "*Wie wird Alter gesellschaftlich wahrgenommen und präsentiert*" statt.

Die Teilnehmenden spielen ihren Arbeitsalltag. Susanne Munley schreibt, dass auffällig war, wie oft Stress und Druck in die Gruppenmatrix Eingang fanden, sobald auf klassische Methoden des Fremdsprachenlernens zurückgegriffen wurde (wie z. B. Übungszettel zur Grammatik, Fragebögen, Diktate etc.).

Das Projekt „über den multikulturellen Zusammenhang Altenhilfe“ gehörte zu einem Innovationsprojekt der Stiftung Wohlfahrtspflege und wurde von einer Reihe von Trägerorganisationen und Einrichtungen mitgetragen. Es stellte in gewisser Weise „einen Tropfen auf einem heißen Stein“ dar. Es wurde durchgeführt, weil der Geschäftsführer der Arbeiterwohlfahrt OWL sich dafür einsetzte, fand aber keine Nachahmer. Projekte, die wie dieses auf den Zuwachs von kulturellem Kapital in klinischen Einrichtungen bei den Beschäftigten niedriger Hierarchiestufen setzen, gehören zu den Ausnahmen bei der Personal- und Qualitätsentwicklung. Ein strukturelles Problem dabei dürfte auch die starke Präsenz der Pädagogik auf der Ebene der Anbieter und das Fehlen einer pflegewissenschaftlichen supervisorischen Expertise im klinischen Feld sein. Es gibt noch viel zu wenig Supervisorinnen und Supervisoren, die pflegefachlich und pflegewissenschaftlich vor- und ausgebildet sind. Insofern muss die nötige Überzeugungsarbeit in der Praxis für ein solches Projekt von feldfremden Berufsgruppen, wie eben Pädagoginnen und Pädagogen stammen, die zudem Supervisor*innen oder Gruppenanalytiker*innen sind. In der verrichtungsorientierten und dienenden Kultur der Pflegeeinrichtungen gelten sie tendenziell als Rebellen, denen man mit Vorsicht begegnet.

Literatur

- Arendt, Hannah. (2016): Wir Flüchtlinge. Ditzingen: Reclam-Verlag.
- Blank, Olga (2019): Migration und Sprache. In: Forum Supervision, Heft 53, S. 9 - 17 [online] URL: <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/issue/view/211>.
- Bayerischer Rundfunk (Hrsg.) (2016): Sprachprobleme bei ausländischen Ärzten zu wenig geprüft [online] URL: <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/sprachprobleme-bei-auslaendischen-aerzten-zu-wenig-geprueft,68u38chh68ukcc1q68wkje9q6crk4>.
- Bongaerts, Gregor (2010): Über das Verstehen. In: Studienbrief Forschungsmethoden im Masterstudiengang Supervision und Beratung. Bielefeld: Eigenverlag, S. 9 - 30.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erdheim, Mario (1988): Psychoanalyse und das Unbehagen der Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gröning, Katharina (2004): Spracherwerb und Migration – bindungs- und migrationstheoretische Einsichten: In: Haus Neuland e.V. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im multikulturellen

- Arbeitszusammenhang Altenpflege. Abschlussbericht, Sennestadt: Eigenverlag, S. 27 - 30.²
- Grinberg, Leon; Grinberg, Rebecca (1987): Psychoanalyse der Migration und des Exils. München und Wien: Verlag für Internationale Psychoanalyse.
- Grinberg, Leon; Grinberg, Rebecca (2016): Psychoanalyse der Migration und des Exils. Neuauflage. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Munley, Susanne (2004): Berufliche Integration durch Förderung der Sprache – Ein Sprachkurs mit der Methode der "Globalen Simulation". In: Haus Neuland e.V. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im multikulturellen Arbeitszusammenhang Altenpflege. Abschlussbericht, Sennestadt: Eigenverlag, S.174 - 183.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rudnitzki, Gerhard; Voll, Renate (1990): Institution als Tagesveranstaltung. Erfahrungen zwischen aktuellem Auftrag und der Aphasie der Institution von gestern. In: Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Heft 27, S. 141 - 152.
- Spahn, Claudia (2004): Schriftliche Kommunikation im multikulturellen Pflorgeteam – Pflegeberichte als integraler Bestandteil von (fachlicher) Verständigung. In: Haus Neuland e.V. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im multikulturellen Arbeitszusammenhang Altenpflege. Abschlussbericht, Sennestadt: Eigenverlag, S.68 - 80.
- Spiegel Online (Hrsg.) (2012): Ärzte aus dem Ausland. Deutschkenntnisse als Sicherheitsproblem [online]
URL: <https://www.spiegel.de/karriere/aerzte-aus-dem-ausland-deutschkenntnisse-als-sicherheitsproblem-a-865664.html>.
- Switalla, Bernd. (2004): Sprachliche Anforderungen in der Altenhilfe: Eine linguistische Perspektive. In: Haus Neuland e.V. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im multikulturellen Arbeitszusammenhang Altenpflege. Abschlussbericht. Sennestadt: Eigenverlag, S. 31 - 67.
- Yaiche, Francis (1996): Les simulations globales. Mode d'emploi. Paris: Hachette F.L.E.

² Der Bericht kann per E-Mail (Katharina.groening@uni-bielefeld.de) bei der Verfasserin angefordert werden.

Markus Lohse

„Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen“ (Aristoteles). Wie gelingt die Eröffnungsphase einer Supervisionssitzung?

Eine exemplarische, objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der kommunikativ-sprachlichen Gestaltung des Einstiegs

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ist eine objektiv-hermeneutische Analyse der Eröffnungsphase einer Einzelsupervisionssitzung. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, anhand des protokollierten Interakts, genauer gesagt des kommunikativ-sprachlichen Handelns von Supervisor*in und Supervisand*in, eine Fallstrukturhypothese zu generieren und den Auftrag herauszuarbeiten. Zur Erschließung der Fallstruktur werden vier Beispielsequenzen des Einstiegs objektiv-hermeneutisch analysiert. Es wird rekonstruiert, wie manifeste und latente Sinngehalte sprachlichen Handelns eine Fallstruktur erzeugen und möglicherweise die Aushandlung des Auftrags beeinflussen. Der Eröffnungsimpuls der Supervisor*in scheint hierfür eine wichtige Rolle zu spielen. Was löst dieser Impuls in der Folge aus? Hinsichtlich der Auftragserteilung wird dann abschließend eine fünfte Sequenz herangezogen und inhaltsanalytisch betrachtet. Für die Leser*innen stellt sich damit der Blick für die Bedeutung der Eröffnungsphase von Supervisionssitzungen scharf. Welche Bedeutung hat das für die kommunikativ-sprachliche Gestaltung des Einstiegs und welcher supervisionstheoretische sowie -praktische Nutzen liegt darin?

1. Einleitung

In beruflichen Zusammenhängen sind Gespräche, z. B. Personal-, Konflikt- oder Beratungsgespräche, essentielle Arbeitsaufgabe. Deren Herstellung und Verlauf auf professionellem, kommunikativ-sprachlichem Handeln der Teilnehmenden und einem

dafür nötigen – zu einem großen Teil – implizitem Erfahrungswissen (Stichwort: tacit knowledge vgl. Wiater 2007) beruht. Im Unterschied zu Alltagsgesprächen werden diese Gesprächssettings in gewisser Weise formell oder halbformal durch einen Beginn und ein Ende gerahmt.

Für eine Einzelsupervisionssitzung gilt ebenfalls, dass formal mittels Terminvereinbarung (Ort und Uhrzeit) zwischen Supervisor*in und Supervisand*in ein offizieller Beginn festgelegt wurde. Üblicherweise ist der Anfang durch eine gegenseitige Begrüßung und das Ende durch eine Verabschiedung gekennzeichnet.

In diesem Beitrag wird die Eröffnungsphase einer Einzelsupervision zum Untersuchungsgegenstand. Die Eröffnungsphase einer Supervisionssitzung ist wiederum selbst durch einen Anfang markiert. Die Funktion dieser Phase für den gesamten Sitzungsverlauf kann als (thematischer) Einstieg verstanden werden.

Sowohl aus der Praxis als auch der Psychotherapieforschung, siehe bspw. „*Ulmer Prozessmodell*“ (vgl. Thomä/Kächele 2006), ist bekannt, dass Anfänge notwendig sind. Nicht nur ein guter Anfang – im besten Fall –, sondern auch ein schlechter situativer Einstieg ist mitbestimmend für das was danach folgt. Ob gut oder schlecht begonnen, ist hier jedoch nicht die zentrale Frage. Sondern es geht im folgenden Beitrag gezielt darum, einen Supervisionsbeginn, i. S. einer professionellen Interaktionspraxis, generell einer rekonstruktiven Analyse zu unterziehen. Ziel ist es, besser zu verstehen, wie Supervisor*in und Supervisand*in so kommunikativ-sprachlich agieren, um eine tragfähige Beziehungsebene herzustellen und ob es ihnen gelingt, auf deren Basis ein Supervisionsanliegen resp. -auftrag für die gemeinsame Sitzung zu formulieren.

Der Autor stellt sich die Frage, was auf der latenten und der manifesten Ebene im kommunikativ-sprachlichen Handeln zwischen Supervisor*in und Supervisand*in genau passiert, d. h., ob und wie es in der Eröffnungsphase zur Aushandlung eines Auftrags kommt. Welche Rolle dabei die Eröffnung einer Sitzung spielt, wie diese Phase insgesamt verläuft, wird als aufschlussreicher Reflexionsimpuls erachtet. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, eine ausführliche Analyse von Gesprächseinstiegen in Supervisions- bzw. Coachingsitzungen vorzunehmen. Der Beitrag nimmt eine Materialanalyse mittels der Methodologie der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 1981) vor und fokussiert dabei die Eröffnungsphase.

Beratungsgesprächen, so auch Supervisionssitzungen, wird ein Verlauf in Phasen unterstellt, vereinfacht beschrieben als Einstiegs-, Aushandlungs- und Abschlussphase. Dies ist in der sogenannten „Normalformerwartung“ (vgl. Rappe-Giesecke 2004) zusammengefasst. Busse (2009) unterscheidet differenzierter zwischen Initial- und Aushandlungsphase, Fallpräsentationsphase, Analysephase und Ableitungsphase. Die Initial- und Aushandlungsphase wird hier als Einstiegs- bzw. Eröffnungsphase verstanden. Die Supervisor*in initialisiert den Einstieg i. d. R. durch eine Impulsfrage. Dieser markiert den inhaltlichen Ausgangspunkt des gemeinsamen, kommunikativ-sprachlichen Handelns und bildet damit den Kern der hier vorgestellten Analyse.

Es wird im Analyseteil (Punkt 4) gezeigt, WAS latent und manifest Gegenstand des kommunikativen Aushandlungsprozesses ist und welche mögliche Fallstruktur(-hypothese) sich aus dem Material entwickeln und bestätigen lässt. Ein inhaltsanalytischer Ausblick dient dazu – in gebotener Kürze – die Auftragsklärung zusammenzufassen. Resümiert wird, was sich hieraus für die Gestaltung von Einstiegssituation von Beratungsgesprächen im Allgemeinen und Supervisions- und Coachingsitzungen im Speziellen lernen lässt.

2. Einzelsupervisionssitzungen als Datenmaterial und Gegenstand objektiv-hermeneutisch-rekonstruktiver Forschung

In ihrem Gesamtumfang beforschte und dargestellte Einzelsupervisions- bzw. Coachingsitzungen sind selten Gegenstand qualitativer Forschung. Hauptsächlich werden Coachingprozesse in den Blick genommen und diese in Teilen rekonstruiert (vgl. Ianiro/Kauffeld 2018; Deplazes/Graf/Künzli 2018; Graf/Fogasy 2018; Schulz 2016; Deplazes/Schwyter/Möller 2016; Graf 2015a; Graf 2015b; Hasenbein 2015; Wegener 2015). Für Supervisionsprozesse – wenn auch auf Teilaspekte konzentriert – ist ein solcher Fokus derzeit noch ein Forschungsdesiderat. Einzelne gesprächs-, diskurs- und prozessanalytische Forschungsarbeiten sind von Aksu (2011), Graf/Aksu (2013) und Busse/Hansen/Lohse (2013) zu finden.

Das hier verwendete Material wurde aus einem bereits existierenden Datenkorpus, bestehend aus mehreren Audioaufnahmen von Supervisionssitzungen, ausgewählt. Diese

Einzelsupervisionen wurden im Rahmen einer 2011 gegründeten, freien „Forschungswerkstatt zur Rekonstruktion von Wissen in Supervisionsprozessen“ erhoben. Die Fallvignette ist ein Transkriptauszug, der den Einstieg einer insgesamt sechzig-minütigen Einzelsupervisionssitzung protokolliert. Es ist eine von mehreren Sitzungen der Supervisand*in mit ihrer Supervisor*in. Die Auswahl der aufzuzeichnenden Sitzung wurde ohne spezifische Kriterien aus dem Gesamtprozess heraus getroffen und mittels Audioaufnahmegerät (iPhone mit entsprechender Aufnahmefunktion) aufgezeichnet. Daraus folgt: diese Supervisionssitzung ist weder als Kennenlern- bzw. Kontraktsitzung noch als Abschlusssitzung bzw. Beendigung eines Gesamtprozesses einzuordnen.

Für die hier vorgestellte Arbeit liegen nicht-standardisiert erhobene Audioaufzeichnungen von Einzelsupervisionssitzungen als Daten in Textform vor. Diese Audiodaten wurden in ein Transkript überführt und verschriftlicht (vgl. Fuß/Karbach 2019).

Sprachlich wurde eine leichte Dialektglättung vorgenommen. Hierdurch wird der Anonymität, dem sehr intimen, vertrauensbasierten Verhältnis im Supervisionssetting (wie auch anderen professionellen Beratungssettings), besonders Rechnung getragen. Damit wird der Schutz der Privatsphäre und der Persönlichkeitsrechte von Supervisor*in und Supervisand*in bestmöglich gewährleistet und Rückschlüsse auf die involvierte(n) Person(en) und Organisation(en) weitestgehend verunmöglicht. Die hier verwendeten Abkürzungen sind: Supervision (SV), Supervisor*in (Svn) und Supervisand*in (Snd).

3. Als Gemeinsamkeit den Fall zum Gegenstand: Soziale Arbeit, Supervision und qualitative Forschung

Für die professionelle, beraterische resp. supervisorische und qualitativ-forschende Gegenstandsbearbeitung ist der Fall ein gemeinsamer Schnittpunkt. (vgl. auch Busse 2009, Kraimer 2012, Busse 2016, Funcke/Loer 2018). Professionelle Praxis, z.B. die der Sozialen Arbeit, ist per se fallförmig, weil ein Klienten*innenanliegen über die (Fall-)Diagnose (vgl. Uhlendorff 2010) und deren weiterer Bearbeitung eigentlich erst zum Fall wird. Diese professionelle Fallarbeit kann dann wiederum zu einem (fall-

)supervisorischen Gegenstand werden, wenn etwa die (problematische) Beziehungsdynamik zwischen Helfer*in und Klient*in reflektiert und rekonstruiert wird.

Das in der Supervision eingegangene Arbeitsbündnis zwischen Svn und Snd lässt sich nun ebenfalls – aus einer qualitativ-forschenden Perspektive heraus – beobachten und rekonstruieren. Im Zentrum steht dabei, wie ein Anliegen zum Fall der gemeinsamen Bearbeitung wird. Der klassischen Fallsupervision, verstanden als arbeitsweltliche Beratung von Professionals der Beziehungsarbeit, kommt hier eine Vermittlungsfunktion zu. Einerseits wird beraterische Fallarbeit geleistet und andererseits forschungsanalog versucht, latente Strukturen dieser professionellen Basisarbeit zu rekonstruieren. Von daher lag es auch nahe das forschend-rekonstruierende Merkmal von Supervision herauszustellen (vgl. Giesecke/Rappe-Giesecke 1997) und sich dabei auch am Anspruch tiefenhermeneutisch verstehender Balintgruppenarbeit, als Beratung und Forschung in einem, zu orientieren (vgl. Luban-Plozza 1994; Rappe-Giesecke 1994).

Verfahren rekonstruktiver Sozialforschung z.B. die Objektive Hermeneutik, eignen sich besonders, da diese vor allem versuchen, latente Sinnstrukturen und Handlungslogiken zu erschließen, auf die soziale Akteure im Zuge Herstellung sozialer Wirklichkeit (auch einer Beratungssituation) zurückgreifen (vgl. u. a. Oevermann 2012; Wernet 2012a; Wernet 2012b). Supervision war bereits Gegenstand objektiv-hermeneutischer Untersuchungen, bspw. zur Rekonstruktion einer vollständigen Supervisionssitzung (vgl. Oevermann u.a. 2001/2003/2010), in Teilen zum besseren Verständnis latenter Bedeutungen der Begrüßung (Jahn/Tiedtke 2014), oder die Methode der Objektiven Hermeneutik selbst diente als Zugang zu beraterischer Fallbearbeitung (Jahn 2013).

Die Objektive Hermeneutik ist eine der prominentesten Methoden qualitativ-rekonstruktiver Forschung, die der Autor hier in diesem Untersuchungszusammenhang wählt, um analytisch zu arbeiten, obwohl er darum weiß, dass szenisches Verstehen als wichtige Seite des Verstehens außen vor bleiben. Eine Beschränkung, etwa im Unterschied z. B. zu tiefenhermeneutischen Zugängen, besteht darin, nicht auf den subjektiv gemeinten Sinn abzuheben. „[...] auch betreibe die objektive Hermeneutik im engen Sinne keine verstehende Soziologie mehr, wenn es allein um die Rekonstruktion von Strukturen gehe und sie die interaktiven Leistungen der handelnden Subjekte bei den Analysen vernachlässige“ (Reichertz 1991, S. 228 [Ausl. M.L.]). Mit einer Fokussierung

auf die Kleinteiligkeit in der Analyse besteht die Gefahr, dass szenisches Verstehen von Zusammenhängen nicht oder nur partiell gelingen kann. Die Erarbeitung der Interpretationen und deren kommunikative Validierung im Rahmen einer Interpretationsgruppe kann diese Einschränkung – wenn überhaupt – nur teilweise auflösen.

Der Autor unterwirft sich dennoch bewusst den methodologischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik, um latente Sinngehalte eines Supervisionseinstieges herauszuarbeiten und Erkenntnisse daraus für die Praxis nutzbar zu machen.

Zusammengefasst lässt sich für die nachfolgende Analyse folgendes Erkenntnisinteresse formulieren: 1) Wie wird die Eröffnungsphase kommunikativ gestaltet? 2) Welche Auffälligkeiten im objektiv-hermeneutischen Sinne lassen sich im manifesten bzw. latenten (Sinn-)Gehalt rekonstruieren? 3) Lässt sich eine vorläufige Fallstruktur generalisieren und prüfen? und 4) kommt es zu einer Auftragsformulierung?

4. Sequenzanalytische Schritte zur Generierung und Prüfung der Fallstrukturhypothese zur Klärung des Auftrags am Beispiel einer Einzelsupervisionseröffnung

Beispielsequenz 1

Snd:	Na gut, das Ding läuft. (lacht)
Svn:	Es geht los, okay.
Snd:	Es geht los!
Svn:	Mhm. (.)
Snd:	(lacht)
	#00:00:06#
Svn:	Ja,
	fangen Sie an wie immer. Wie geht es Ihnen, was steht an? #00:00:09#
Snd:	Mhm. (hörbares Einatmen)
	Öhnm, jaaa?! Wie geht es mir? Nach zehn Tagen arbeiten, gefühlt wieder (lacht) als könnte ich direkt wieder in den Urlaub gehen.
	#00:00:20# [...]

4.1. Generierung der Fallstrukturhypothese

In der obigen Beispielsequenz 1 wird der SV-Anfang vollständig dargestellt, jedoch lediglich die ersten sechs Sekunden „methodentreu“ analysiert. Der Beginn der Einstiegs- bzw. Eröffnungsphase ist durch den ersten protokollierten Transkriptartikel markiert. Für die sonst, gerade zum objektiv-hermeneutischen Analysebeginn, übliche Extensivität in der Lesartenbildung, wird sich hier zu Gunsten der Sparsamkeit und den nötigen Veranschaulichungszwecken auf zwei, maximal drei Lesarten beschränkt. In der Konsequenz wird der Kontext nicht durch die Methode Schritt für Schritt erschlossen, sondern für die Leser*in zur besseren Orientierung vorweggenommen (s. u.). Ab dem Impuls der Svn ‚*Ja, fangen Sie an wie immer*‘ verzichtet der Autor im weiteren Verlauf auf extensive Lesartenbildung sowie Wohlgeformtheitsprüfung und verschiebt den Schwerpunkt, unter Berücksichtigung des Primates der Sparsamkeit in der Interpretation, stärker auf den SV-Kontext. Es werden weitere Beispielsequenzen (2-4) herangezogen, um die generierte Fallstrukturhypothese zu verifizieren sowie den formulierten Auftrag zu markieren. Ein Sprung im Material in die zweite Minute der Eröffnungssequenz (Beispielsequenz 5) gibt eine inhaltsanalytisch ausgerichtete Zusammenfassung und damit einen Ausblick auf die Auftragserteilung.

Zur Einengung der Lesartenbildung wird als Kontextualisierung der Analyse vorausgeschickt, dass es sich um eine bereits länger andauernde Zusammenarbeit zwischen Svn und Snd handelt. Die Snd hat eine Führungsposition in einem Jobcenter inne.

4.1.1. Ein Supervisionssetting unter Beobachtung

Na. Die Aufzeichnung bzw. die Transkription beginnt die Snd mit dem Wort ‚*Na*‘. In einem ersten Interpretationsschritt wird die objektiv-hermeneutische Sinnrekonstruktion „kontextfrei“ vorgenommen. D. h. im Sinne von Gedankenexperimenten wird die Sequenz in Situationen gestellt und Lesarten (L1, L2, L...) gebildet, in denen sie eine „*wohlgeformte Artikulation*“ (Wernet 2012b, S. 192) bedeutet. Die erste Sequenz beginnt mit dem Wort ‚*Na*‘ und legt eine eher freundschaftlich, familiäre Gesprächssituation nahe. Lesarten könnten hier zum Beispiel sein, wenn die Tante beim Kaffekränzchen ihre Nachbar*in fragt *L1: ‚Na Liesbeth, wie geht’s?‘* oder jemand im Supermarkt eine

ehemalige Schulfreund*in trifft und sie erstaunt mit den Worten L2: *„Na, du hier? Wir haben uns ja lange nicht gesehen.“* anspricht. Kontrastierend wäre es der Situation unangemessen, wenn ein Mitarbeiter seinen Chef in der Geschäftsleitung mit: *„Na Kumpel, kannst du mir mal zehn Euro leihen?“* nach Geld fragt.

Na gut, Auf das Wort *„Na“* folgt *„gut“*. Gedankenexperimentell können beispielhaft folgende Lesarten gebildet werden L1: *„Na gut, wenn es sein muss.“* oder L2: *„Na gut, es gibt kein Zurück.“* Kontrastive Kontexte zu dieser Sequenz könnten zum Beispiel sein: Wenn eine Richter*in die Urteilsverkündung mit *„Na gut es ergeht folgendes Urteil.“* Außerdem gibt es im Deutschen keinen wie auch immer gearteter Redebeginn mit *„Na schlecht...“*.

Wird nun die Sequenz mit dem ursprünglichen Kontext konfrontiert, nämlich dem Beginn einer SV-Sitzung fällt einerseits auf, dass die Snd beginnt. Andererseits beinhalten die Worte *„Na“* und *„gut“* eine Adressierung der Beziehungsebene bzw. im SV-Kontext des Arbeitsbündnisses. Ersteres kann in dieser Analyse nicht weiter empirisch verfolgt werden, da diese Analyse zum einen keine Vergleichende ist. Zum anderen wird hinsichtlich des „Rederechtes“ in Bezug auf die Eröffnung von SV-Sitzung konstatiert, dass der Redebeginn der Snd kein typischer Fall (vgl. Wernet 2012b, Oevermann 1981) ist. Hier ist das Kontextwissen insofern relevant, als dass die Verschiebung im Rederecht durch die Forschungssituation verursacht wird.

Die ersten in der Audioaufnahme dokumentierten Partikel *„Na“* und *„gut“* können außerdem darauf hinweisen, dass möglicherweise schon vor dem Beginn der Aufnahme ein Gespräch zwischen den beiden Gesprächsteilnehmenden stattgefunden hat. Die Beziehungsebene/das Arbeitsbündnis scheint für den hier betrachteten Fall einer SV eine latente Rolle zu spielen. Im weiteren Verlauf wird weiterverfolgt, ob und in wie weit die gemeinsame Beziehung von beiden latent erneut thematisiert wird, beziehungsweise sich auch manifest im kommunikativen Aushandlungsprozess zeigt.

Na gut, das Ding läuft. Die nachfolgende Sequenz *„das Ding läuft“*, lässt vorerst offen, ob es sich objektiv um eine Art Artefakt oder eine Situation handelt, auf das/die Bezug genommen wird. Folgende Lesarten können bspw. sein L1: *„Das Ding läuft, jetzt kann ich losfahren“*, L2: *„Das Ding läuft völlig aus dem Ruder!“* Die erste Lesart bezieht sich auf ein technisches Gerät, das eine bestimmte Funktion besitzt. Es wird die Feststellung

formuliert, dass es funktioniert und eine damit verbundene Handlung möglich macht. Eine Handlung des Subjektes wird hier von einem Objekt, mit evtl. störungsanfälliger Funktionsfähigkeit eines Gerätes ‚Ding‘ abhängig. Die zweite Lesart hingegen beschreibt eine Situation die ‚läuft‘, sprich begonnen hat und einen Handlungsprozess vorwegnimmt, der mit Handlungskonsequenzen für das Subjekt verbunden ist und diese einfordert da etwas weitergeht.

Beiden Sequenzen miteinander in Verbindung gebracht ‚Na gut, das Ding läuft‘ legen nahe, dass es sich im Supervisionskontext 1) um die Markierung eines Beginns von etwas handelt, 2) wo die Beziehungsebene relevant scheint und 3) wo höchstwahrscheinlich ein technisches Gerät zum Einsatz kommt und wird damit im Sitzungsbeginn zum Thema, dass es sich um eine beobachtete Situation handelt.

Na gut, das Ding läuft. (lacht) Lachen kann unterschiedliche kommunikative Funktionen erfüllen z. B. Verlegenheit, Belustigung oder Erleichterung. Das Nachhören der Audioaufnahme an dieser Stelle lässt hinsichtlich der Intonation durch die Lachende den interpretativen Schluss zu, dass es sich um ein Lachen der Erleichterung, jedoch auch einer gewissen Verlegenheit handelt. Es unterstreicht eine gewisse Ambivalenz der Snd. Zum einen hinsichtlich der Erleichterung in Bezug darauf, dass das technische (endlich) Gerät so funktioniert, wie es soll. Vielleicht hat es im Vorfeld mehrere Versuche des Einschaltens gegeben. Zum anderen lässt es eine gewisse Ungewissheit bzw. Unsicherheit bzgl. des weiteren Fortgang erkennen.

Sequenzanalytisches Fazit 1: Innerhalb der ersten sechs Sekunden der Supervisionseröffnung thematisiert die Snd die Besonderung ihrer Situation als „beobachtetes“ Setting. Es wird deutlich, dass das ‚Ding‘ (Aufnahmegesetz) eine Beeinflussung der Situation verursacht, wodurch weiterhin anzunehmen ist, dass nichts so ist wie immer, d. h. wie in den (möglichen) gemeinsamen Sitzungen davor gewesen war. Qualitativ Forschende sind in Fällen wie diesen mit einem Dilemma konfrontiert. Es sei denn, es handelt sich um eine verdeckte Aufzeichnung. Das ist forschungsethisch für diese (und andere) Beratungssettings bedenklich. Für diesen Beitrag ist nun besonders im Fortgang der Beratung interessant zu schauen, wie beide Gesprächspartner*innen es schaffen, diese „künstliche“ Situation im gemeinsamen

Sitzungsbeginn zu integrieren und für sich kommunikativ zu gestalten, d. h. einen Auftrag auszuhandeln.

4.1.2. Normalitätsetablierungsversuch

Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. In der darauffolgenden Sequenz beginnt die zweite Gesprächsteilnehmer*in (Supervisor*in) zum ersten Mal kommunikativ zu handeln. Der Formulierung ‚*Es geht los, okay*‘ kann objektiv die Bedeutung der Markierung eines Aufbruchs unterstellt werden. Ein Moment der Unsicherheit, dass es zwar losgeht, jedoch fraglich ist, wie es wohl weitergeht, schwingt mit. Konfrontiert mit dem Beginn einer Supervisionssitzung gibt die Svn den Startschuss und macht erstmals von ihrem Rederecht Gebrauch und formuliert den offiziellen Beginn. Es kann als erste Aufforderung verstanden werden, dem Gesprächsanliegen dieser Supervision gerecht zu werden, zu dem sich beide verabredet haben. Unklar ist jedoch noch, was genau wie losgeht.

Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. Es geht los! Es geht los! (lacht) Mhm. (.) Die nächste Sequenz ist gekennzeichnet durch die Gesprächsübernahme (turn) durch die Snd, in der sie der Gesprächsbeginnmarkierung latent zustimmt. Durch die Wiederholung im gleichen Wortlaut ‚*Es geht los!*‘ bekräftigt sie, dass jetzt etwas losgeht. Was daraus folgt, ist, dass die Verbalisierung eines Beginns, die Markierung eines Start- bzw. Ausgangspunktes, eine Konsequenz für das weitere kommunikativ-sprachliche Handeln hat. Unter Einbezug des Kontextwissens über den prinzipiellen Ablauf von Supervisionssitzungen und deren erwartbare Normalform kann an dieser Stelle unterstellt werden, dass beide ein geteiltes Wissen über den Prozess, objektiv hier zumindest über den Beginn haben, dass jetzt die Supervisionssitzung beginnt. Da die Svn als auch die Snd bereits in vorherigen Sitzungen miteinander gearbeitet haben, kann auch an dieser Stelle ein geteiltes Wissen über die gemeinsame Gesprächssituation als Prozess – den Supervisionsablauf – angenommen werden. Damit verfügen beide latent über ein geteiltes Wissen zum Beginn und der Verlaufs-Konsequenz. Die Markierung des Beginns durch die Svn einerseits (‚*Es geht los, okay*‘) und die Zustimmung der Snd andererseits (‚*Es geht los!*‘) kennzeichnet ein erfahrungsbasiertes Wissen beider

Gesprächsteilnehmer*innen, dass etwas los- bzw. weitergeht (zum „Konzept des erfahrungsgelenkt-subjektivierenden Handelns“ s. ausf. Böhle 2010).

Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. Es geht los! (lacht) Mhm. (.) Ja, fangen Sie an wie immer. [...] Dass die Svn eine latente Unsicherheit ihrer Snd – sehr wahrscheinlich ausgelöst durch die Aufnahmesituation – wahrnimmt und entsprechend darauf reagiert, kann dieser Sequenz unterstellt werden. Hier wird nochmals das grundlegend Paradoxe der Aufnahmesituation deutlich, da ein SV-Setting zu einer beobachteten Forschungssituation „gemacht“ wurde und das nicht aufgelöst, sondern im besten Falle integriert werden bzw. im „worst case“ zu einem Abbruch führen kann. Der Satzanfang mit ‚Ja‘, lässt sich als nochmalige Bestätigung der oben bereits formulierten Vermutung, dass es sich beiderseits um die Einwilligung in einen beginnenden, gemeinsamen Prozess handelt, verstehen (vgl. Oevermann 2010). Mit ‚Ja, fangen Sie an wie immer‘ gelangen der Svn drei Aspekte gleichzeitig in Bezug auf ihre Snd, a) sie an eine bestimmte, gemeinsame Routine zu erinnern, b) auf der latenten Ebene der gemeinsamen Beziehung/des Arbeitsbündnisses eine gewisse Sicherheit zu vermitteln und c) mit diesem Verweis auf ein bestehendes gemeinsames Wissen aus der/den vorherigen Sitzung(en) anzuknüpfen. Alles zusammengenommen setzt die Svn in der Latenz ein Signal von Sicherheit und Rahmung im SV-Setting. Für beide scheint hier aufgrund des gemeinsamen bisherigen Prozesses und vorheriger Sitzungen latent ein geteiltes Wissen darüber zu bestehen, was anfangen ‚wie immer‘ bedeutet. Offen bleibt derzeit WIE dieses ‚wie immer‘ genau im gemeinsamen kommunikativ-sprachlichen Handeln interagiert wird.

Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. Es geht los! (lacht) Mhm. (.) Ja, fangen Sie an wie immer. Wie geht es Ihnen, [...] Die darauffolgende Sequenz formuliert, beginnend mit dem Fragewort ‚Wie‘, eine konkrete Fragestellung und konkretisiert das vorher Gesagte ‚Ja, fangen Sie an wie immer‘. ‚Wie geht es Ihnen‘ und spricht dabei die Snd auf der manifesten Ebene ihres emotionalen Befindens, d. h. zur persönlichen Gefühlslage, an, mit der sie in die SV gekommen ist. Eine floskelhaft gemeinte Frage, die mit dem Amerikanischen „How are you?“ eher eine Begrüßung wäre, entspräche nicht der Wohlgeformtheit. Zudem wird die bereits oben angesprochene gemeinsame Beziehung durch die formelle Ansprache ‚Ihnen‘ nun genauer als professionelle Beziehung im SV-Kontext konkretisiert.

Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. Es geht los! (lacht) Mhm. (.) Ja, fangen Sie an wie immer. Wie geht es Ihnen, was steht an? [...] Direkt darauf folgt in der nächsten Sequenz, im zweiten Satzteil derselben Frage ‚*was steht an?*‘ Hier spricht die Svn (manifeste Ebene) die Snd thematisch-inhaltlich an. Mit dem Kontext der SV konfrontiert und bzgl. der erwarteten Normalform ergibt die Frage ‚*was steht an?*‘ insofern Sinn, als die Svn nach einem konkreten Thema bzw. dem Auftrag der gemeinsamen Sitzung fragt. Es kann als thematische Fokussierung verstanden werden, da Supervision generell als ein Ort gilt, an dem über professionelle Arbeitskontexte nachgedacht, reflektiert und sich beraten wird. Zu klären bleibt, um was es ganz konkret geht. Die Svn fordert, gemäß dem manifesten Gehalt der Sequenz, ihre Snd auf, eher auf der Beziehungsebene das eigene Befinden oder/und auf der inhaltlichen Ebene ein Thema zu formulieren, sagt ihr jedoch gleichzeitig latent „Entscheide selbst worüber du hier und jetzt sprechen möchtest“. Das gemeinsame Arbeitsbündnis im SV-Format bietet jedenfalls den geschützten und vertraulichen Rahmen auf beide Möglichkeiten einzugehen. Von der Svn wird es in einer Fragestellung miteinander kombiniert. Es kann nun davon ausgegangen werden, dass die Snd auf mindestens einen Frageteil, entweder den ersten oder den zweiten, möglicherweise jedoch auch beide in der Verbindung miteinander eingeht. Es ist unwahrscheinlich, dass sie völlig losgelöst von diesen Fragen reagiert.

*Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. Es geht los! (lacht) Mhm. (.) Ja, fangen Sie an wie immer. **Wie geht es Ihnen, was steht an?** [...]* Die beiden Frageteile in Verbindung miteinander zeigen, dass die Svn gleichzeitig das persönliche Befinden der Snd und ihr mitgebrachtes Thema als SV-Anlass adressiert. Sie tut es auf eine Art und Weise, mit der sie Sicherheit signalisiert, um vom bekannten und routinierten Wissen und Handeln, sich möglicherweise zum Prekären, Unbekannten (oder vom Wissen hin zum Nichtwissen) vorzutasten. ‚*Ja, fangen Sie an wie immer*‘. Es wird hier eine Rahmung vorgenommen, die gilt, wenn ein geteiltes Wissen über die Bedeutung des SV-Settings von ‚*wie immer*‘ bei der Gesprächspartner*in existiert. Der latente Sinngehalt könnte darin liegen, dass die Svn für ihre Snd die Situation des Beforschtwerdens versucht zu normalisieren. Dass sie eben damit auf eine gemeinsame Routine verweist, die darin besteht, dass die SV-Sitzung ein Ort ist, an dem in bereits gewohnter, geschützter Atmosphäre und gemeinsamer, vertraulicher Arbeitsbeziehung die interaktive

Aushandlung anfänglich thematisch-offener Aspekte aus dem beruflichen Kontext entfaltet und zum Gegenstand der Supervision werden. Als Anschlusshypothesen kommen drei thematische Optionen in Frage a) sie thematisiert ausführlich und ausschließlich ihre emotionale Situation, b) sie übergeht die Frage nach dem persönlichen Befinden und bezieht sich in ihrer Antwort lediglich auf den SV-Anlass oder c) sie geht auf beide Teile ein.

Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. Es geht los! (lacht) Mhm. (.) Ja, fangen Sie an wie immer. Wie geht es Ihnen, was steht an? Mhm. (hörbares Einatmen) Öhmm, jaaa?! Wie geht es mir? [...] Die Snd reagiert auf die raumöffnende(n) Frage(n) – es sind ja schließlich zwei Fragen in einer gestellt – mit einer paraverbalen Äußerung ‚Mhm.‘ Hier ist eine Denkpause schlüssig, die sich die Snd verschafft, um möglicherweise ihre Gedanken zu sortieren – wie, was und auf welchen Teil der Frage sie (zuerst) antwortet. Diese Interpretation wird durch das ‚(hörbare Einatmen)‘ noch bekräftigt. Dieses ‚erstmal tief Luftholen‘ unterstreicht, dass Zeit zum Nachdenken nötig ist und für das, was folgt, womöglich ein ‚längerer Atem‘ nötig ist. ‚Öhmm, jaaa?!‘ deutet auf eine rhetorische Frage. Der SV-Kontext lässt einen Eigenimpuls zur Selbstreflexion vermuten. Als kommunikativ-sprachliches Handeln der Snd ist an dieser Stelle ein Anschluss vorstellbar, der diesen selbstreflexiven Pfad weiterverfolgt. Tatsächlich wird der erste Teil der Frage der Svn ‚Wie geht es Ihnen‘ in Form einer Konkretisierung des rhetorischen Fragebeginns ‚Öhmm, jaaa?!‘ durch Wiederholung des objektiven Fragegehalts mit einem rhetorischen Ich-Bezug ‚Wie geht es mir?‘ aufgegriffen. Anschlussfähig ist hier nun am ehesten, dass die Snd auf ihre emotionale Lage eingeht.

*Na gut, das Ding läuft. (lacht) Es geht los, okay. Es geht los! (lacht) Mhm. (.) Ja, fangen Sie an wie immer. Wie geht es ihnen, was steht an? Mhm. (hörbares Einatmen) Öhmm, jaaa?! Wie geht es mir? **Nach zehn Tagen arbeiten, gefühlt wieder (lacht) als könnte ich direkt wieder in den Urlaub gehen.** [...]* Diese Sequenz deutet bei der Snd objektiv auf ein erhöhtes Stresslevel und ein gewisses ‚gehetzt‘ oder ‚getrieben‘ sein und lässt ein dichtes Arbeitspensum vermuten. Dass die Snd ihre Ausführung mit ‚Nach‘ beginnt, lässt darauf schließen, dass vor den ‚zehn Tagen arbeiten,‘ etwas stattgefunden haben muss, dass nichts mit Arbeit in diesem Sinne zu tun gehabt hat. Denn, sie sagt nicht ‚Ich haben zehn Tage gearbeitet‘, sondern bezieht sich, gekennzeichnet durch ‚Nach‘ als Satzanfang latent auf eine Ereignis X was sie hier (noch) nicht näher expliziert. Die

Fortführung mit ‚*geföhlt wieder (lacht)*‘ bezieht sich einerseits auf die direkte Thematisierung ihrer emotionalen Befindlichkeit ‚*geföhlt*‘ und andererseits lässt ‚*wieder*‘ latent einen Zustand vermuten, der sich auf die Zeit des Ereignisses X bezieht. Es wird unterstellt, dass die Gefühlslage ‚*Nach zehn Tagen arbeiten, geföhlt wieder (lacht)*‘ einem Zustand ähnelt, der vor den erwähnten ‚*zehn Tagen arbeiten*‘ schon einmal – aufgrund des ‚*wieder*‘ – bestanden haben muss. Zudem lässt diese Formulierung ein Ursache-Wirkungs-Prinzip vermuten, dass nämlich ‚*arbeiten*‘ eine Ursache ist, die eine (noch nicht benannte) Wirkung auf das „sich fühlen“ der Snd hat. Mit der Aussage ‚*als könnte ich direkt wieder in den Urlaub gehen.*‘ thematisiert die Snd auf der manifesten Ebene ihre Urlaubsreife. Sie formuliert in etwa „Ich bin so gestresst, ich brauche unbedingt wieder Urlaub!“, vermittelt jedoch latent „Eigentlich brauche ich was Anderes (als Urlaub)“. Unterstellt wird, dass, indem die Snd ‚*könnte ich*‘ sagt, durchaus weiß, dass Urlaub nicht die adäquate, d. h. im professionellen Sinne, Lösung ihres Handlungsproblems ist. Die Latenzebene trifft hier wahrscheinlich den tatsächlichen Kern des SV-Anliegens der Snd auf ihrer Suche nach dem WAS sie braucht, um den Arbeitsanforderungen, die auf sie einwirken, gerecht zu werden. Das Thema bzw. Anliegen ist weiterhin unkonkret bzw. diffus, und sie ist zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht in der Lage, es in dieser Form zu verbalisieren.

Sequenzanalytisches Fazit 2: Diese Eingangssequenz vermittelt insgesamt den Eindruck eines, auf gemeinsamer Erfahrung beruhendem, professionellen supervisorischen Handelns auf der Basis einer gemeinsamen sprachlichen Handlungsroutine. Eine ‚besondere‘ Situation – in Form latenter Ambivalenz und Unsicherheit bei der Snd, wird durch ein Aufnahmegerät verursacht. Die Svn nimmt diesen latenten Sinngehalt wahr-/ bzw. auf und bietet darauf abgestimmt eine Rahmung ‚*Ja, fangen Sie an wie immer*‘ der Sitzung, gefolgt von einem Erzählimpuls ‚*Wie geht es Ihnen, was steht an?*‘. Der turn wird von der Svn souverän übernommen und ein Erinnerungshinweis gesetzt, der auf eine bereits bestehende, gemeinsame Routine rekurriert. Hierdurch gelingt es ihr, die anstehende Sitzung – trotz beiderseits bestehender Ungewissheit und Unsicherheit, verursacht durch die Beobachtungssituation – als ein vertrautes Kommunikations- bzw. Reflexionssetting

zu rahmen. Die Svn setzt einen Eröffnungsimpuls für die Fallpräsentationsphase ihrer Snd, der sowohl das Abholen im emotionalen Befinden, als auch die thematische Schwerpunktsetzung für den Auftrag bereithält und gleichzeitig wird eine Wahlfreiheit des Anschlusses für die Snd offeriert. Im manifesten Gehalt wird von der Snd auf den emotionalen (ersten) Teil der Frage nach dem „Wie geht’s“ mit erneuter Urlaubsreife geantwortet. Die latente Botschaft hingegen ist „Ich bin gestresst!“. **Als vorläufige Fallstrukturhypothese kann hier formuliert werden: (Erneuter) Urlaub ist nicht die Lösung für die Handlungskrise – Stress im Beruf – der Snd.** Sie befindet sich in einer, in ihrem Arbeitskontext zu verortenden, Handlungskrise. Erholung ist jedenfalls nicht von Dauer, da die Urlaubsreife nach dem Urlaub erneut besteht, also wie bereits vor dem Urlaub. Es scheint, dass unterschiedliche Handlungsperspektiven kollidieren, die nicht durch (erneutes) Pausieren und Untätigkeit, sondern die am ehesten mit aktivem, eigenem Handeln überwunden und somit aufgelöst werden können. Die Umstände der be- und überlastenden Arbeitssituation sind weiterhin gegeben und Urlaub führt die Snd nicht aus der Überforderung, sondern möglicherweise weiter hinein. Hierin liegt (noch) verborgen, dass das Anliegen bereits formuliert ist.

4.2. Verifizierung der Fallstrukturhypothese an Folgesequenzen des Datenmaterials

Beispielsequenz 2

Snd: [...]#00:00:31# aber die eine Hiobsbotschaft jagte dann die Nächste #00:00:36#[...]

Diese Sequenz beginnt mit dem negativen Verbindungswort ‚aber‘. ‚Aber‘ negiert in gewisser Weise das vorher Gesagte oder markiert einen Widerspruch. Aufgrund des sequenziellen Sprunges, an eine spätere Stelle im Material, verzichtet der Autor hier auf eine ausführlichere Interpretation, da sich der Zusammenhang dem Leser*in nicht erschließt. Darauf folgt ‚aber die eine Hiobsbotschaft jagte dann die Nächste‘, womit die Snd etwas für sie Unvorhersehbares, i. S. v. negativ veränderten Umständen zu

formulieren versucht. Für den SV-Kontext nutzt die Snd die Metapher ‚*Hiobsbotschaft*‘ für die Umschreibung nicht vorhersehbarer, plötzlich eintretender Veränderungen in ihrem Arbeitskontext während ihrer Abwesenheit (Pfingsten). Die Hiobsbotschaft stammt aus dem Alten Testament und hat eine deutliche negative Konnotation. Niemand möchte solch eine Botschaft bekommen. Hiob wurde gemäß der biblischen Überlieferung vom Teufel auf eine schwere Probe gestellt. Die Snd spricht auf der manifesten Ebene konkret von zwei Hiobsbotschaften ‚*die eine*‘ und ‚*die Nächste*‘ wobei dramatisierend, diese sich noch ‚*jagen*‘. Damit intendiert sie, ihrer Svn zu vermitteln, widrigen Arbeitsbedingungen ausgesetzt zu sein, die sie plötzlich und unvorbereitet ja gerade zu schicksalhaft ereilten. Unklar ist (noch) welcher Natur diese veränderten Arbeitsbedingungen genau sind, sprich um welche zwei Hiobsbotschaften es sich konkret handelt. Die metaphorische Verklärung ist weiter explizierungsbedürftig und lässt erwarten, dass die Umstände von der Snd im weiteren Verlauf noch näher beschrieben werden.

Beispielsequenz 3

Snd: [...]#00:00:36# und ähm weil gerade unheimlich viel politischer Druck einfach aufgebaut wird (Svn: Mhm.) aufgrund der Flüchtlings- äh (Svn: Mhm.) -situation. #00:00:44#[...]

In dieser Sequenz ist seitens der Snd eine Argumentation bzw. Begründung ‚*und ähm weil*‘ enthalten. Unterstellt wird auf der manifesten Ebene eine teilweise Ausdifferenzierung ‚*unheimlich viel politischer Druck einfach aufgebaut wird aufgrund der Flüchtlings- äh -situation*‘ der sich jagenden zwei Hiobsbotschaften einerseits und andererseits, dass sie latent sagt: „Äußere Umstände beeinflussen mein professionelles Handeln bzw. schränken mich ein.“

Der manifeste Gehalt dieser Sequenz drückt aus, dass für die Snd Handlungsdruck besteht, der über die Politik erzeugt wird. Hingegen liegt die latente Botschaft von ihr darin, dass sie handlungsunfähig ist. Die Situation ‚*politischer Druck*‘, erfährt aufgrund der von ihr gewählten Adjektive ‚*unheimlich viel*‘ und ‚*einfach aufgebaut*‘ eine entsprechende Aufwertung. Unheimlich ist immer das Unbekannte, das Fremde, oft

personifiziert durch Phantasiewesen die eine gespenstische Wirkung auf Menschen haben. Personen oder Dinge werden damit übermächtig, übergroß und überwältigend dargestellt. Die Verwendung des Wortes ‚*einfach*‘ im Zusammenhang mit aufgebaut hingegen lässt Dinge bzw. Umstände kleiner und unkomplizierter erscheinen, als sie womöglich real sind.

Im Kontext des Falles, wo ‚*unheimlich viel politischer Druck einfach aufgebaut wird*‘, lässt die Kombination von gespenstisch wirkenden Umständen (hier politischem Handeln) die ‚einfach mal schnell‘ aufgebaut werden, auf eine Darstellung von Hilflosigkeit, Ausgeliefertsein und Ohnmacht schließen. Auf der latenten Ebene liefert die Snd Gründe für ihre mögliche Handlungsunfähigkeit. Zudem erzeugt jegliche Art von ‚*Druck*‘ eine irgendwie geartete Reaktion. Es wird angenommen, dass politischer Druck (Legislative) Umsetzungszugzwang (Exekutive) auslöst. Der Arbeitskontext der Snd besteht demnach darin, dass sie politischem Druck ausgesetzt ist, aus dem für sie spürbarer Handlungsdruck resultiert, der sie wiederum handlungsunfähig macht. Die Einordnung des Falls in den Arbeitskontext der Snd (s. 4.1.1) verdeutlicht die konkreten Handlungszusammenhänge, die im kommunikativ-sprachlichen Verlauf des Einstiegs zunehmend klarer werden. Die Snd ist dementsprechend in einer ausführenden Struktur mit Zielvorgaben, d. h. mit der Erreichung bestimmter Vorgaben, eingebunden. Wo genau und in welcher Position ist zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht gesichert. Es wird jedoch erwartet, dass der weitere Analyseverlauf zeigen wird, worum es in ihrem Arbeitsfeld konkret geht.

Beispielsequenz 4

Snd: [...]#00:00:44# Es müssen wahnsinnig viele Maßnahmeeintritte äh erfolgen, innerhalb kürzester Zeit. (Svn: hörbares einatmen) die, damit die Zielquoten erfüllt werden und äh da macht die Regionaldirektion, ähm jaa eben auch einen entsprechenden Druck #00:00:59#[...]

In dieser Sequenz fährt die Snd inhaltlich, manifest mit der Beschreibung ihrer Arbeitssituation – Maßnahmeeintritte organisieren um Zielquoten zu erreichen – fort. Auf der latenten Ebene spricht sie ein sehr hohes, überbordendes Arbeitspensum an, das sie

durch ‚*wahnsinnig viele Maßnahmeeintritte*‘ und ‚*damit die Zielquoten erfüllt werden*‘, näher charakterisiert. Wenn die Snd formuliert ‚*Es müssen wahnsinnig viele Maßnahmeeintritte äh erfolgen, innerhalb kürzester Zeit*‘, dann tut sie das in einer ähnlichen Weise wie schon oben ‚*unheimlich viel politischer Druck der einfach aufgebaut wird*‘. Der zu erfüllende organisatorische Arbeitsinhalt ‚*viele Maßnahmeeintritte*‘ muss ‚*innerhalb kürzester Zeit*‘ ‚abgearbeitet‘ werden.

Durch die Verknappung der Ressource Zeit verstärkt sie damit den Eindruck: Die geforderte Arbeitsleistung ist in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht zu leisten. Unklar bleibt, wer genau mit ‚*Es*‘ gemeint ist. Unterstellt werden kann, dass sie sich nicht direkt selbst meint, denn sonst hätte sie sagen können: Ich muss wahnsinnig viele Maßnahmeeintritte organisieren.

Da sie als Führungskraft tätig ist (Kontextwissen), wird sie vermutlich über ihr unterstellte Mitarbeiter*innen, die die Ausführung zu bewältigen haben, verfügen. In diesem Fall entzieht sie sich allerdings nicht, sondern schließt sich durchaus in die ‚Druckbewältigungsverpflichtung‘ ein, denn sonst hätte sie sagen können: ‚Meine Mitarbeiter*innen müssen wahnsinnig viele Maßnahmeeintritte organisieren.‘ Indem sie so spricht, kann ihr in gewisser Weise unterstellt werden, dass sie sich als Teil ihres Arbeitsteams versteht.

Des Weiteren lässt sich der Kontext (sofern dieser nicht bekannt wäre) soweit erschließen, dass es sich um ein arbeitsmarktnahes, behördenähnliches Beschäftigungsfeld der Snd handelt. Es liegt nahe, dass Menschen in Maßnahmen eintreten. Von Eintritten und Austritten wird oft in verwaltungsbezogenen Arbeitsprozessen gesprochen. Damit ließe sich denken, dass es um ‚Maßnahmeeintritte‘ als einen wesentlichen Arbeitsauftrag geht, wie es bspw. in einer Agentur für Arbeit bzw. einem Jobcenter der Fall ist. Für diese Menschen gibt es spezifische Programme resp. Maßnahmen, die eine Re-Integration in den Arbeitsmarkt zur Folge haben. Offen bleibt, ob und inwiefern dieses vermutete latente Dilemma von qualitativ orientierten Vermittlungsanliegen möglicher Zielgruppen bzgl. ihrer individuellen Eignung und Passung und dem Arbeitsauftrag quantitativ ‚*unheimlich viele in kürzester Zeit*‘ zu organisieren zum inhaltlichen Thema der Supervisionssitzung avanciert. Das ‚*(hörbare Einatmen)*‘ der Svn kann bspw. als inhaltliches ‚Unterbrecher-Signal‘ gedeutet werden

und der damit verbundene Versuch zu intervenieren, oder auf der emotionalen Ebene ein „mitfühlen“ markiert, da sich die von der Snd geschilderte Stresssituation quasi innerhalb der Fallexplikation „überträgt“. Aufschluss darüber wird durch die weitere Materialanalyse erzielt.

Die Snd expliziert im sequenzielle Fortgang weiter auf der manifesten Ebene das hohe Arbeitsaufkommen und führt eine numerische Zielerreichungsgröße ein. *„Die, damit die Zielquoten erfüllt werden und äh da macht die Regionaldirektion, ähm jaa eben auch einen entsprechenden Druck.“* Der manifeste Sinngehalt ist der, dass Druck von übergeordneter Stelle – der Regionaldirektion – erzeugt wird, um gesteckte (quantitative) Ziele in Form von Quoten zu erreichen. Unterstellt werden kann an dieser Stelle, dass hier von der Snd latent die „Quantifizierung des Sozialen“ kritisiert wird. Offen bleibt, an wen diese sich genau richtet, d. h. ob die Snd bspw. davon einen möglichen Auftrag an die Svn ableitet? Sie bleibt weiterhin konsistent in ihrem bisherigen kommunikativ-sprachlichen Handeln, dass eben *„die Regionaldirektion, ähm jaa eben auch einen entsprechenden Druck“* (macht).

Ebenfalls auf das Konsistenzbestreben der Snd in ihrer Fallpräsentation verweisen die zwei Denkpausen *„äh“* und *„ähm“*. Sie muss das erste Mal kurz *„äh“* nachdenken, wer verantwortlich ist für die Zielquoten und dann sogar etwas länger *„ähm“*, um die Verbindung zum vorher eingeführten politischen Druck herzustellen. Damit liegt es nahe, dass in dieser Falldarstellung eine Art „Legislative“, die *„Zielquoten“* für *„Maßnahmeeintritte“* aufstellt und eine „Exekutive“, die als *„Regionaldirektion“* mit der Umsetzung und Kontrolle betraut ist, eine wesentliche Rolle – in Bezug auf den Handlungsdruck mit der psychosomatischen Auswirkung „Stress“ – für die Snd spielen. Durch die Snd wird in dieser Sequenz aufgeklärt, durch wen und womit der politische Druck *„einfach aufgebaut“*, oder eher von wem er weitergegeben wird, eben *„damit die Zielquoten erfüllt werden und äh da macht die Regionaldirektion, ähm jaa eben auch einen entsprechenden Druck“*.

Sequenzanalytisches Fazit 3: Zur Verifizierung der Fallstrukturhypothese verdichtet sich hier, dass der Arbeitskontext eine stressartige Wirkung auf die Snd entfaltet und sich direkt auf ihre Person auswirkt. An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass die von

ihr vorgefundenen, erwarteten oder unerwarteten Arbeitsbedingungen eine Wirkung entfalten, mit denen die Snd professionell umzugehen hat. Es ist wahrscheinlich, dass es sich um ein behördenähnlich strukturiertes und organisiertes Arbeitsumfeld handelt, welches Maßnahmeeintritte als wesentliche Arbeitsaufgabe hat und wo Zielvorgaben i. S. v. Quoten zu erreichen sind. Noch ist unklar, ob es sich beispielsweise um organisatorisch- strukturelle oder/und um andere, bspw. auf der Mitarbeiter*innenebene verortete Themen geht, die die Handlungskrise der Snd und ihren konkreten SV-Auftrag näher charakterisieren. (Erneuter) Urlaub ist jedenfalls dafür keine adäquate Lösung für die Krise, da es lediglich eine Verschiebung des tatsächlichen Problems bedeuten würde, wie sich hier bestätigt.

4.3. Zur Auftragsklärung – Eine inhaltsanalytische Zusammenfassung

Beispielsequenz 5

Snd: [...]#00:02:19# Okay und was ist Ihre Frage oder Ihr Thema (Snd: Mhm. Ähm.) dabei?

Svn: hh-w-das ist die aktuelle ähm, phh Gemütslage sag ich jetzt mal (Svn: Ja, ja, ja, ja) auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite wär' mir (.) sehr lieb öhm, wenn wir (..) quasi das Ge(.)spräch was ich ja (Svn: Genau.) ja mit dem Mitarbeiter geführt habe (Svn: Genau.) noch ein bisschen nachbereiten (Svn: Ja. Ja. Ja, mhm) und ich hab' nach beim letzten Mal auch wirklich nochmal so über dieses S- Stichwort Klarheit eben nochmal nachgedacht.
 #00:02:49#[...]

Bisher konnte anhand der ausgewählten Beispielsequenzen 1 bis 4 aus der Eröffnungssequenz einer Einzelsupervisionssitzung objektiv-hermeneutisch eine Fallstrukturhypothese generiert und an Folgesequenzen verifiziert werden. Rekonstruiert wurde dabei, WAS sich in den kommunikativ-sprachlichen Anteilen der Interaktion an manifesten und latenten Sinngehalten zeigt.

Als Ende der Eröffnungsphase wird die Formulierung des Auftrags angesehen. Um die Analyse in Bezug auf die Materialmenge einerseits noch weiter zu straffen, andererseits dennoch angemessen und nachvollziehbar veranschaulichen zu können, wird sich nun

stärker einem inhaltsanalytisch-zusammenfassendem Vorgehen (vgl. Mayring 2015; auch Kuckartz 2016) bedient.

Mit einem nun eher kategorisierend-inhaltsanalytischen Blick lässt sich in der Beispielsequenz 5 erkennen, dass die Svn konkret danach fragt, was ihr Auftrag – basierend auf dem bisher Besprochenen – ist: *„[...] was ist Ihre Frage oder Ihr Thema dabei?“* Das Wörtchen *„dabei“* referiert hier auf die bisherige Fallschilderung. Die Snd schließt mit ihrer Antwort direkt an, indem sie auf die eingangs formulierten beiden Frageteile ihrer Svn *„Wie geht es Ihnen, was steht an?“* Bezug nimmt. Für den ersten Frageteil *„wie geht es Ihnen [...]“* fasst sie zusammen, dass das von ihr vorher Beschriebene sich auf ihre *„die aktuelle Gemütslage [...] auf der einen Seite [...]“* bezieht. Im zweiten Teil der Frage (der Svn) *„was steht an“* war eingangs schon ihrerseits der Impuls zur Auftragsklärung für die Sitzung angelegt. Die Snd öffnet in ihrer Antwort zwei thematische Bereiche: 1) *„[...] das Ge(.)spräch [...] mit dem Mitarbeiter [...] nachbereiten...“* und 2) *„und ich hab‘ [...] über dieses S- Stichwort Klarheit [...] nochmal nachgedacht“*. Zum einen ist zu erwarten, dass es um die Nachbereitung des Mitarbeitergespräches und um das Thema *„S- Stichwort Klarheit“* gehen wird. Es lässt sich aus der gewählten Formulierung entnehmen, dass beide Themen schon in der (in einer) vorherigen Sitzung Gegenstand der kommunikativ-sprachlichen Handelns zwischen Svn und Snd waren und hier i. S. einer rekapitulierenden Nachbereitung an den Anfang der Sitzung gestellt werden. Außerdem wird der Arbeitskontext der Snd nochmals deutlicher (Nachbereitung des Mitarbeiter*innengespräches) in dem sie mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Führungsposition einnimmt.

Sequenzanalytisches Fazit 3: Mit der Beispielsequenz 5 kann die Auftragsklärung nachvollzogen werden. Es wurde gezeigt, dass diese bereits in der ersten (zweiteiligen) Frage der Svn, ganz zu Beginn der Sitzung angelegt war. Die Svn schafft es mit ihrer Art und Weise, wie sie die Frage formuliert, die Snd in ihrem emotionalen Befinden abzuholen – die Beziehungsebene anzusprechen – und gleichzeitig die Arbeitsebene einzubeziehen. Der Snd wird offengelassen, sich dazu reflexiv, kommunikativ-sprachlich zu verhalten. Nach der emotionsfokussierten Schilderung der Snd konkretisiert die Svn nochmals ihre Frage nach dem Thema/der Frage der Sitzung. In

der Konsequenz forciert sie damit die Auftragsformulierung. Im Grunde kann diese Eröffnungssequenz insgesamt exemplarisch für die Etablierung bzw. Bezugnahme auf ein bestehendes professionelles Arbeits- oder „Wirkbündnis“ (Loer 2018: 6) gelten, in dem sowohl das individuelle Befinden als auch die thematische Ausrichtung der SV-Sitzung verankert sind.

5. Conclusio – supervisionstheoretischer und -praktischer Nutzen

Die kommunikativ-sprachliche Gestaltung der Eröffnungsphase wurde sequenzanalytisch ausführlich analysiert, mögliche Interpretationen aufgezeigt sowie deren manifeste als auch latente Sinngehalte herausgearbeitet (s. Punkt 4). Sowohl theoretisch als auch für die Praxis lassen sich einige interessante Details zusammenfassen: 1) Vorgeschaltet des „tatsächlichen“ Beginns ist in diesem (beobachteten) Setting die Thematisierung der „Ausnahmesituation“ i. S. einer Aufnahmesituation, auf direktem Weg. Im manifesten Gehalt der protokollierten Wirklichkeit ist konkret angesprochen, dass es sich um eine Beobachtungssituation handelt. Es wird auf ein technisches Gerät ‚*das Ding läuft*‘, hingewiesen. 2) Die während der Analyse Schritt für Schritt generierte und im Fazit 1 explizit formulierte Fallstrukturhypothese ließ sich im weiteren Analyseprozess verifizieren, sprich empirisch belegen. 3) Die weitere Analyse legt offen, dass schon eine längere, vorherige Zusammenarbeit (gemeinsame Supervisionssitzungen), mindestens jedoch ein Kennenlern-/Kontraktgespräch ‚*Ja, fangen Sie an wie immer*‘ belegt. 4) Im manifesten Gehalt ihrer Situationsbeschreibung geht die Snd auf ihre vorgefundenen Arbeitsbedingungen ein. 5) Ihr tatsächliches Handlungsproblem verbleibt in der Latenz. 6) Die Auftragsklärung grenzt das Handlungsproblem resp. -krise näher ein, als dass diese wahrscheinlich mit dem Ziel von mehr Klarheit in der Gesprächsführung verbunden sein könnte.

Die von der Svn formulierte Fragestellung erscheint besonders interessant. Indem sie zwei Fragen in einer stellt, mag dies womöglich auf den ersten Blick als „unprofessionell“ gelten, weil es möglicherweise bei der Snd die in der Latenz vorhandene Diffusität i. S. v. „worauf soll ich denn jetzt eigentlich antworten“ erzeugt. Auf den zweiten Blick jedoch ermöglicht dies der Snd, gerade in dieser Anfangsphase, eine Öffnung des

supervisorischen Raumes bzw. die Wahl- und Entscheidungsfreiheit für weitere Anschlussmöglichkeit. Hier kann sie den Ausgangspunkt bzw. ihre Schwerpunktsetzung selbst wählen und sich entscheiden, von wo aus und wie der Prozess kommunikativ weiterentwickelt wird. Der latente Sinn dieser Intervention wird am ehesten i. S. eines narrativen Erzählimpulses verständlich und nachvollziehbar, als dass er der Snd die Möglichkeit einer längeren Fallexplikation bietet. Gleichzeitig ermöglicht es der Svn spezifisches Wissen über den Fall zu generieren, um geeignete Interventionen und Reflexionsimpulse zu setzen.

Der Formulierung der Einstiegsfrage (Eröffnungsimpuls) kommt eine besondere Funktion zu. Die von der Svn gesetzte Themenwahloption kann zu einem „Aufgreifen“ bzw. „Liegenlassen“ von Inhalten führen. Von der Snd wurde sowohl die Frage nach ihrem emotionalen Befinden (Beziehungsebene), als auch nach dem Auftrag (inhaltliches Thema der Sitzung) aufgegriffen.

Es ist denkbar, dass im Verlauf der SV-Sitzung auch noch andere Thematiken zur Sprache kommen und daraus weitere Aufträge resultieren. Anhand dieser Analyse und dem daraus generierten Erkenntnisgewinn lässt sich ein Gelingen von Eröffnungssequenzen formulieren, dass dadurch gekennzeichnet ist, dass thematisch-inhaltlich auf einer gemeinsamen, d. h. vertrauensvollen und damit stabilen Beziehungsebene operiert wird. Es kann für die professionelle Praxis von Supervision als durchaus bedeutsam und ertragreich i. S. eines persönlichen Mehrwertes erachtet werden, sich der eigenen kommunikativ-sprachlichen Gestaltung von Einstiegen in Supervisionssitzungen reflexiv zuzuwenden. Es ließe sich somit fragen: Wie mache ich das eigentlich?, Wo führt meine Intervention die Snd hin?, Welche Reflexionsimpulse lassen sich gezielt mit welchen Frageformulierungen setzen? und Wie lässt sich damit das professionelle Arbeitsbündnis vertrauensvoll aktiv gestalten?

6. Anregung für weiterführende Forschung

Die obige objektiv-hermeneutische Analyse hat gezeigt, dass es möglich ist, die manifesten und latenten Sinngehalten einer Einstiegssequenz einer Supervisionssitzung zu erschließen und die Aushandlung des Auftrags nachzuvollziehen. Das

Forschungsinteresse und die davon abgeleitete Eingrenzung des Datenmaterials fokussieren hier lediglich den Supervisionseinstieg. Die szenische Gestalt oder „Ausdrucksgestalt“ (vgl. Jung/Müller-Doohm 1995) als zentralen Deutungs- und Verstehenszugang bzw. der Fallfigur einer Supervisionssitzung kann aufgrund dessen nicht hinreichend erschlossen werden.

Den methodologischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik folgend, bleibt der „Zoom“ jedoch – wenn die methodologisch-vorgegebenen Regeln exakt angewandt werden – auf der Mikroebene eingestellt und lässt keine weitere Perspektive bzw. keinen Perspektivwechsel zu. Trotz allem bleibt weiterhin spannend, WIE sich der kommunikativ-sprachlich Aushandlungsprozess, auf den Ebenen Arbeitsbündnis und Auftrag, vollzieht. Hier werden Möglichkeiten methodenpluraler Forschungsdesigns nicht genutzt. Andere Ansätze, bspw. ein tiefenhermeneutischer Analysezugang wie Möller (2003) ihn gewählt hat, bei dem es ebenfalls um die Erschließung latenter Sinngehalte geht, wurde hier nicht (auch nicht hinsichtlich eines Vergleichs) berücksichtigt.

Für weitere Forschungsvorhaben wäre zu bedenken, dass eine gewählte Analysemethode jeweils einen spezifischen Verstehenszugang präferiert. Dem Autor ist zudem bewusst, dass bspw. methodenplurale Forschungsdesigns bzw. ein integrativer Methodenansatz (Busse/Hansen/Lohse 2013) umfassendere Perspektivenvielfalt in Bezug auf die Interpretationen und die davon ausgehenden Verstehenszugänge in Aussicht stellen.

Es lässt sich – wenn auch gewagt – dennoch vorsichtig formulieren, dass dieses kommunikativ-sprachliche, supervisorische Handeln auf einer, möglicherweise dem Gegenstand angemessenen, Art Interventionskompetenz i. S. eines persönlichen Supervisionsstils der Supervisor*in beruht, die/der sich erfahrungsbasiert herausbildet.

Eine mögliche Relevanz des Erfahrungsaspektes auf Supervisor*innenseite könnte hier als Marker für die mögliche Unterscheidung von Kompetenzniveaus gelten (vgl. Rønnestad/Skovholt 2013, Buchholz 2013, Busse 2019). Es ist anzunehmen, dass weiterführende, bspw. vergleichende Analysen von erfahrenen und weniger erfahrenen Supervisor*innen – auch unbedingt flankiert von Untersuchung im Bereich des Einzelcoachings – womöglich noch andere interessante Details über kommunikativ-sprachliches Handeln in professioneller Beratungspraxis liefern. Insbesondere wäre

spannend zu prüfen, ob und inwiefern es nicht nur theoretisch hergeleitete, sondern auch in der kommunikativ-sprachlichen Handlungspraxis empirisch begründete (Kompetenz-)Unterschiede einerseits unter Supervisor*innen und Coaches bzw. auch andererseits zwischen Supervisor*innen und Coaches gibt. Denn der Erfahrungsraum innerhalb der community of practice, insbesondere für diejenigen, die ihn wiederum für ihre Supervisand*innen/Coachees eröffnen, ist groß und bildet ein natürlich breites Spektrum professioneller Praxis. So ließe sich bereits vorhandenes theoretisches Wissen dazu sukzessive empirisch weiter fundieren und möglicherweise über Methoden der Fallarbeit an konkreten Beispielen in Supervisions- und Coachingaus- bzw. -fortbildungen einbringen. Damit würde sich eine fallspezifische beraterische Handlungspraxis zur fortwährenden Professionalisierung beruflicher Praxis von Supervisor*innen und Coaches nutzbar machen lassen.

Literatur

- Aksu, Yasmin (2011): Die Gesprächsanalyse in der Supervision. In: Graf, Eva-Maria; Aksu, Yasmin; Pick, Ina; Rettinger, Sabine: Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. 1. Auflage. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53 - 68.
- Böhle, Fritz (2010): Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns. In: Busse, Stefan; Ehmer, Susanne: Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching, Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 36 - 54.
- Buchholz, Michael (2013): Die Herausbildung psychotherapeutischer Kompetenz in der Supervision – unterwegs zur Analyse supervisorischer Konversation. Vorschlag zur Definition von Psychotherapie und für ein praktisches Modell der Supervision. In: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg.): Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und methodische Zugänge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 77 - 108.
- Busse, Stefan (2009): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. In: Supervision Mensch Arbeit Organisation, Heft 1, S. 8 - 16.
- Busse, Stefan; Hansen, Simona; Lohse, Markus (2013): Methodische Rekonstruktion von Wissen in Supervisionsprozessen. In: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg.): Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und methodische Zugänge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 14 - 53.
- Busse, Stefan (2016): Die „Fallwerkstatt“: Den Fall zum Sprechen bringen oder die allmähliche Einübung der Fähigkeit, den Wald vor lauter Bäumen zu sehen... In: Rohr, Dirk; Hummelsheim, Annette; Höcker, Marc: Beratung lehren. Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, 209 - 220.
- Busse, Stefan (2019): Das Kompetenzparadoxon. In: Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, Heft 2, S. 2 - 8.
- Deplazes, Silvia; Graf, Eva-Maria; Künzli, Hansjörg (2018): Das TSPP-Modell – Eine Blaupause für die Coaching-Prozessforschung. In: Coaching Theorie & Praxis, Jg. 4, S. 69 - 82.
- Deplazes, Silvia; Schwyter, Sandra; Möller, Heidi (2016): Ein Blick auf Coachingprozesse – Die Interventionen des Coaches, dargestellt und analysiert mittels des KaSyCo-Co. In: Coaching Theorie & Praxis, Vol. 2, S. 9 - 19.

- Franzke, Andrea; Schauf, Mia-Alina (2009): Personenorientierte Beratung über mehrere hierarchische Ebenen – Inwieweit kann ein Supervisor mögliche latente Probleme eines einzelnen Klienten objektiv erkennen und beheben? In: Gladynski, Karolina; Kühl, Stefan (Hrsg.): *Black-Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision*, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191 - 218.
- Funcke, Dorett; Loer, Thomas (Hrsg.) (2018): *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuß, Susanne; Karbach, Ute (2019): *Grundregeln der Transkription*. 2. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Giesecke, Michael; Rappe-Giesecke, Kornelia (1997): *Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Beratung und Wissenschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Graf, Eva-Maria; Aksu, Yasmin (2013): „Als ich in Südamerika war“ – Die interprofessionelle Diskursanalyse als linguistischer Beitrag zur Erforschung arbeitsweltlicher Beratung. In: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg.): *Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und methodische Zugänge*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 129 - 151.
- Graf, Eva-Maria (2015a): Linguistische Evaluation eines Coaching-Prozesses – Die Ko-Konstruktion der Veränderung durch Coach und Klientin. In: Geißler, Harald; Wegener, Robert (Hrsg.): *Bewertung von Coachingprozessen*, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 211 - 229.
- Graf, Eva-Maria (2015b): Kommunikative Basisaktivitäten im Coaching-Gespräch: Ein linguistischer Beitrag zur Coaching Prozessforschung. In: *Coaching Theorie & Praxis*, Jg. 1, S. 5 - 14.
- Graf, Eva-Maria; Spranz-Fogasy, Thomas (2018): Welche Frage, wann und warum? – Eine qualitativ-linguistische Programmatik zur Erforschung von Frage-Sequenzen als zentrale Veränderungspraktik im Coaching. In: *Coaching Theorie & Praxis*, Jg. 4, S. 17 - 32.
- Hasenbein, Melanie (2015): Rekonstruktion eines Problemlösungsprozesses im Coaching aus Klienten- und Coachperspektive. In: Geißler, Harald/Wegener, Robert (Hrsg.): *Bewertung von Coachingprozessen*, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 175 - 207.
- Ianiro, Patrizia M.; Kauffeld, Simone (2018): Annäherungen an den Coaching Prozess: Eine interaktionsanalytische Betrachtung. In: Greif, Siegfried; Möller, Heidi; Scholl, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*, Berlin: Springer Nature Verlag, S. 41 - 52.
- Jahn, Ronny Markus (2013): Sinnstrukturen heben, Fälle verstehen. Der objektiv hermeneutische Weg zu methodisch überprüfbareren Falldiagnosen am Beispiel des Weihnachtsbriefes eines Schulleiters an sein Kollegium. In: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg.): *Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und methodische Zugänge*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 180 - 201.
- Jahn, Ronny Markus; Tiedtke, Michael (2014): „Herzlich Willkommen.“ Auch unscheinbarste Sprechakte haben latente Bedeutung, sagt die Objektive Hermeneutik, eine Forschungsmethode zur Sinnerschließung. Macht sie für die Supervisionspraxis Sinn?. In: *Journal Supervision*, Heft 4, S. 3 - 4.
- Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (1995): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kramer, Klaus (Hrsg.) (2012): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 3. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Loer, Thomas (2018): Zum Sinn der Unterscheidung von Supervision, Coaching, Organisationsberatung. Versuch einige Begriffliche Klärungen vorzunehmen, ohne sich der Bevormundung der Praxis durch die Wissenschaft schuldig zu machen. Vortragsskript i. d. V. v. 28.09.2018 [online] URL: https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2018/11/Loer_Vortrag_Zum-Sinn-der-Unterscheidung-von-Supervision-Coaching-Organisationsberatung.pdf [Stand: 03.01.2019].

- Luban-Plozza, Boris (1974): Über die Entwicklung der Balint-Gruppen. In: Luban-Plozza, Boris (Hrsg.): Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie, München: J. F. Lehmanns Verlag, S. 12 - 25.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse, Unveröffentlichtes Manuskript.
- Oevermann, Ulrich (2001/2003/2010): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie, 3. Auflage. Frankfurt am Main: Humanities Online Verlag.
- Oevermann, Ulrich (2012): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58 - 156.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (1994): Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis, 2. Korrigierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2004): Supervision für Gruppen und Teams, Berlin: Springer.
- Rønnestad, Michael Helge; Skovholt, Thomas M. (2013): The Developing Practitioner. Growth and Stagnation of Therapists and Counselors. New York, Hove: Taylor & Francis Verlag.
- Schulz, Florian (2016): Ein organisationstheoretischer Ansatz zur Erforschung diskursiver Prozesse im Management Coaching. In: Coaching Theorie & Praxis, Vol. 2, S. 1 - 7.
- Schütze, Fritz (2016): Biographieforschung und narrative Interviews. In: Fiedler, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Fritz Schütze. Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 55 - 73.
- Thomä, Helmut; Kächele, Horst (2006): Psychoanalytische Therapie, Grundlagen, 3. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Uhlendorff, Uwe (2010): Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung, 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Wernet, Andreas (2012a): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion in der Lehrerbildung, in: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 275 - 300.
- Wernet, Andreas (2012b): Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 183 - 201.
- Wiater, Werner (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geert Franzenburg

Kommunikation als Spiel

Transkulturelle Planspiele in der Gruppensupervision für soziale Arbeit und Gemeindepädagogik

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden nach einer kurzen Einleitung die Hintergründe des Konzepts transkultureller supervisorischer Planspiele skizziert (religionspsychologischer Zugang, transkultureller Kontext und transkulturelle Kommunikation), seine Aspekte und Phasen erläutert und an einem biblisch motivierten Beispiel (Jakob und Esau) verdeutlicht.

1. Einleitung

Kommunikation bedeutet: Eigenes zum Gemeinsamen zu machen. Das hat Auswirkungen auf die Supervision von Menschen, die in unterschiedlichen Funktionen in Kirchengemeinden tätig sind und mit religiösen, spirituellen und wertebezogenen Themen konfrontiert sind, die es zu kommunizieren gilt.

Im Folgenden werden die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen aus dem religionspsychologischen und transkulturellen Blickwinkel betrachtet. Dabei geht es um die Frage, wie die Planspielmethode dazu beitragen kann, sich durch Simulation von Arbeits- und Entscheidungsabläufen auf diese Aufgaben und Herausforderungen vorzubereiten und sie zugleich zu reflektieren.

Hintergrund der folgenden Überlegungen ist die Erfahrung, dass Arbeit in einer Kirchengemeinde transkulturelle Züge trägt, indem sie unterschiedliche Milieus, Biografien, Weltanschauungen und somit Kulturen integriert, die zudem aktuell durch die Flüchtlingsarbeit auch sprachlich-kulturelle und interreligiöse Aspekte umfasst, sich aber nicht darauf beschränkt, sondern nach Kommunikationsmustern fragt (Franzenburg 2018; ders. 2020).

2.1. Hintergründe

2.1.1. Religionspsychologischer Zugang

Die folgenden Überlegungen fußen auf einem religionspsychologischen Ansatz, dem es um das Bewusstmachen und Reflektieren bestimmter Werte-, Deutungs- und Handlungsmuster geht, die vor allem die Arbeit in einer Kirchengemeinde (nicht nur pastoral) biografisch, kommunikativ und systemisch prägen. Wie bei jeder Supervision kommt es bei der Begleitung dieser individuellen und kollektiven Rollen- und Selbst Reflexion darauf an, den Supervisandinnen und Supervisanden in einem geschützten Rahmen und in einer Atmosphäre akzeptierender Wertschätzung die Beschäftigung mit Fragen und Herausforderungen des pastoralen Alltags zu ermöglichen. Das geschieht durch Distanzierung und Dissoziation zum Alltag und durch den Fokus auf grundlegende Handlungs- und Deutungsmuster, die hinter Aktionen, Argumenten und Interpretationen bzw. Reaktionen verborgen sind. Indem inneres und äußeres Geschehen in Beziehung gesetzt werden, wird ein Perspektivwechsel möglich, der neue Handlungsvarianten aufzeigt (Schlee 2008).

2.1.2. Transkultureller Kontext

Wenn supervisorische Begleitung (berufs-)biografischer Prozesse transkulturell gestaltet wird, können die Supervisanden das Fremde in der eigenen und anderen Biografien herausfinden und auf diese Weise persönliche Talente und Fähigkeiten entdecken und wertschätzen, die mit unterschiedlichen kulturellen Einflüssen (Gruppen, Milieus, Rollen) zusammenhängen; das ermöglicht zugleich gegenseitiges Verstehen und zeigt den dynamischen Charakter von „Kulturen“. Durch transkulturelle Reflexion und Kommunikation wird der anthropologische Rahmen von Bedürfnissen und Gefühlen deutlich (Matoba/Scheible 2007).

Kulturelle Besonderheiten und Differenzierungen bzw. Differenzen beginnen nach diesem hier vorausgesetzten Verständnis von Transkulturalität nicht erst bei unterschiedlichen Muttersprachen, ethnischen, religiösen oder weltanschaulichen Riten und Überzeugungen, sondern finden sich auch innerhalb einer Sprach-, ethnischen oder Religionsgemeinschaft und sind daher oft eher subtil, bedürfen daher der Achtsamkeit

und Reflexion und spezieller Kommunikationsformen, die im Folgenden erläutert und begründet werden.

2.1.3. Transkulturelle Kommunikation

Auf der Grundlage der Diskurstheorie von Habermas und der Dialogtheorie von Buber lässt sich zunächst das universelle Regelsystem nachkonstruieren, nach dem Bedingungen für dialogische Kommunikation generiert werden können (Bohm 1998; Matoba/Scheible 2007). Dabei zeigt sich, dass der (symmetrische) Diskurs zur Klärung des Verständnisses und zur Modifikation der zugrunde gelegten Prämissen führt, bis über sie Konsens hergestellt ist und sie von allen Dialogpartnern akzeptiert werden können (Schlieben-Lange 1975). Das gilt für supervisorische Prozesse in besonderer Weise.

Habermas erläutert in seiner Diskursethik, dass die Akzeptanz der wechselseitigen Ansprüche der Gesprächspartner in einer ‚idealen Sprechsituation‘ die egalitären Prinzipien (Gleichheit, Gerechtigkeit) strukturell integriert. Habermas (1983: 99) schlägt als Diskursregeln vor, dass jedes sprach- und handlungsfähige Subjekt an Diskursen teilnehmen, jede Behauptung problematisieren und in den Diskurs einführen darf, Jede Person darf darüber hinaus Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse äußern und dabei nicht durch innerhalb oder außerhalb des Diskurses herrschenden Zwang an der Wahrnehmung dieser Rechte gehindert werden, Habermas (1984: 345) benennt darüber hinaus vier universale rhetorische Geltungsansprüche, die bei jedem Sprechakt gelten: Wahrheit, Wahrhaftigkeit, Angemessenheit und Verständlichkeit. Das betrifft jede Interaktion (ebd. zit. n. Matoba/Scheible 2007: 17f.).

Mit Buber ist in diesem Kontext zwischen der Ich-Es- und die Ich-Du-Beziehung zu unterscheiden: Während erstere mittelbar existiert, ist letztere unmittelbar, ohne Begrifflichkeit, Vorwissen oder Phantasie (Buber 1994 zit. n. Matoba/Scheible 2007: 23). Dialogisches Leben spielt sich – anders als technische Dialoge – im Zwischenmenschlichen ab, da man mit dem Menschen, mit dem man zu tun hat, wirklich zu tun hat. Folgende Kriterien verdeutlichen, wie diese Unmittelbarkeit erreicht werden kann (Buber 1994 zit. n. Matoba/Scheible 2007: 24):

Hinwendung zum Gesprächspartner als personhafte Existenz, seine Vergegenwärtigung

beim Dialog und seine Akzeptanz als Bestätigung seines Seins.

Darüber hinaus ist dieses Kommunikationsideal durch weitere Regeln bestimmt, die gegenüber den axiomatischen Kriterien situativ zu adaptieren sind: Jeder Teilnehmende muss sich konstitutiv einbringen, d.h. sagen was er im Sinn hat, seinen Beitrag ohne Verkürzung und Verschiebung formulieren, keine Restriktion und Rückhaltlosigkeit üben, Schein und bloße Rhetorik vermeiden. Dabei gilt, dass auch Schweigen ein Beitrag zum Dialog sein kann.

3. Supervisorisches Planspiel

Der erwähnte religionspsychologische und transkulturelle Hintergrund dieser Überlegungen und Beispiele bestimmt auch die hier vorgestellte Planspielmethode, die ursprünglich im Militär für Strategietraining, nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem im ökonomischen, politischen und administrativen Bereich bei Unternehmen, Banken und Behörden, bei Militär, Polizei, Katastrophenschutz und Feuerwehr sowie in Politik und Wissenschaft als Trainingsszenario, zur Strategieentwicklung und Entscheidungsfindung, aber auch zur Kompetenzüberprüfung eingesetzt werden. In pädagogisch eingesetzten Planspielen – auch im Handlungs- und problemorientierten Schulunterricht - sollen die Teilnehmenden in Form von relativ offenen Problemsituationen in elementarisierter und lösungsorientierter Form durch Simulation einer Praxissituation einen möglichst realistischen und praxisbezogenen Einblick in gezielte Probleme und Zusammenhänge gewinnen, eigene Entscheidungen treffen und Konsequenzen ihres Handelns erfahren, indem sie durch gemeinsame Reflexion lernen, verschiedene Beobachterpositionen einzunehmen und Vor- und Nachteile inhaltlicher als auch verhaltensbezogener Handlungen zu diskutieren. Auf diese Weise ergeben sich Möglichkeiten zum kreativen, weitgehend autonomen und selbstorganisierten Handeln in Bezug auf konkrete Probleme und deren Lösung durch Perspektivwechsel zusätzliche Handlungsmöglichkeiten (Franzenburg 2020; Klippert 2002; Lehmann 1977; Lenhard 2018, u.a.).

Im Kontext einer Kirchengemeinde gewinnen die einzelnen Phasen eines solchen Planspiels einen sehr spezifischen religionspsychologischen und transkulturellen Charakter, der eine Beschäftigung mit religiösen, Werte- und Systemfragen und -themen

ermöglicht. Daher sollen sie auf Grundlage dieser allgemeinen Definitionen auf diese spezielle Situation hin - entsprechend dem supervisorischen Kontext - erläutert werden:

3.1. Die Vorbereitungsphase als Kontrakt

Das supervisorische Setting lebt – ebenso wie das Planspiel – davon, dass Entscheidungen einmütig zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden. Nur wenn sich weder die supervidierende noch die supervidierte Person gegen die andere durchsetzt, besteht Aussicht auf einen allgemein zufrieden-stellenden Supervisionsprozess; das gilt insbesondere für den transkulturellen Zugang, bei dem Partizipation und Wertschätzung entscheidende Kommunikationsfaktoren darstellen. Jede Form von Beratung und Supervision beginnt mit der konsensorientierten Verabredung darüber, was die Teilnehmenden voneinander erwarten können und was nicht, welche Voraussetzungen und welche Auswirkungen auf den Alltag damit verbunden sind, und was das für das Verhalten der Beteiligten bedeutet (Brühlmann-Jecklin 2005). Im Fall der gemeindebezogenen/ pastoralen Supervision geht es in der Regel um theologisch oder religiös-philosophisch orientierte Themen im weitesten Sinne, sei es die Sinnfrage, die Wertefrage oder die Theodizeefrage, darüber hinaus aber auch um unterschiedliche Formen von Spiritualität, um die eigene religiöse und theologische Prägung und Orientierung sowie um intrinsische und extrinsische Motivationen (Franzenburg 2019).

Dabei kann hilfreich sein, die ermutigenden ebenso wie die blockierenden Impulse erfahrbar zu machen, indem sie personalisiert werden – in der Einzelbegleitung durch leere Stühle, in der Team-Begleitung durch andere Teilnehmende. Dabei können die eigenen, aber auch alternative Strategien im Umgang mit Ambivalenzen und Kontingenzen erfasst und erprobt werden.

Durch die Autonomie fördernde realitätsnahe Lernumgebung laden Planspiele dazu ein, sich selbstständig und in experimenteller Interaktion Wissen und Entscheidungskriterien anzueignen und so das nötige Know-how und Selbstbewusstsein für den Alltag zu erarbeiten (Klippert 2002).

3.2. Die Spielphase als verorteter Supervisionsprozess

Supervisorisches Handeln, zumal in Form von Planspielen, ist räumliches und zeitliches Handeln, Es geht sowohl um die Balance zwischen gemachten Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft als auch um die Positionierung in einem Spannungsfeld bzw. einem System (Gruppe/Kontext).

Exemplifizieren lässt sich diese Situation an der gemeinsamen Vorbereitung eines Versöhnungsprojektes, das möglichst viele Zielgruppen ansprechen soll. Methodisch steht ein Schema im Mittelpunkt, bei dem sich Phasen der Vertiefung mit solchen der Kontextualisierung und des Konsenses ablösen. Dieses Kommunikationsschema entspricht dem transkulturellen Ansatz, der interkulturelle Momente (auch auf unterschiedliche Milieus und Lebenswelten bezogen) ergänzt und erweitert (Welsch 1994/1999). Dieser Ansatz ergänzt das interkulturelle Anliegen einer Verständigung zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen mit ihren jeweiligen normativen säkularen und religiösen Deutungsmustern, Sprachwelten, historisch-politischen Gesellschaftsformen und Lebensweisen auf doppelte Weise: Indem er stärker auf das Gemeinsame fokussiert, betont er die Konvergenz kultureller Diversität und ermöglicht zugleich durch das erwähnte sozial-konstruktivistische Modell transkultureller Kommunikation die kommunikative Entwicklung von Kulturen (Baecker et al. 1992; Casimir 1998; Hofstede 1993; Matoba/Scheible 2007). Das zeigt sich vor allem in transkulturell angelegten Planspielen:

Als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess, der durch transformierende Gespräche einerseits die Unsicherheit von Subjekten ernst nimmt, andererseits die Sicherung ihrer Identitäten anstrebt und Handlungskompetenz steigert, um ein radikales Engagement für das Leben zu erwirken (Muth 2011), helfen Planspiele, Bedeutungen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt situativ zu interpretieren (Arnold/Schüssler 1999).

Dabei hilft ein Modell von Lebenspraxis, das Strukturen handlungsleitender Entscheidungen aufzeigt und verdeutlicht, wie Subjekte eine transkulturelle Übergangsfähigkeit entwickeln können (Oevermann 1995), weil es dabei vom performativen Charakter von Worten ausgeht. Transkulturelle Supervision geschieht somit, speziell in der Form des Planspiels, als Wahrnehmung der eigenen und der vielen

anderen Lebensgeschichten, die nicht, um verstanden zu werden, einem universalen Denken untergeordnet werden müssen, sondern als Varianten bestimmter Grundmuster den Erfahrungshorizont weiten. Die lebensgeschichtlichen Beziehungen entwickeln sich im Dialog, der überall auf der Welt realisierbar ist.

Beziehungs-Bildung schafft eine transkulturelle Lebenspraxis zur Transformation der Gesellschaft im Sinne eines „*Dazwischen*“ (Buber 1994) und eines wechselseitigen Lernens, das zur Überwindung innerer und äußerer Barrieren beiträgt, insbesondere, wenn die Gesellschaft als Risikogesellschaft zwischen Rationalität und Irrationalität empfunden und die Überwindung existenzieller Verunsicherungen angestrebt wird. Jeder Mensch entwickelt auf dieser Ebene seinen „*Bewährungsmythos*“ entlang der eigenen Lebensgeschichte (Oevermann 1995). Es geht somit um das Gewährsein einer transkulturellen Identität in der pluralistischen Gesellschaft, z.B. zwischen Immanenz und Transzendenz (Muth 2011).

Im dialogischen biografischen Prozess entwickelt jedes Subjekt für sich in einer Atmosphäre von Selbstreflexion, Vertrauen und Akzeptanz eine Lebenspraxis, die die Dynamik zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbindet (Trompenaars 1993).

Daher zeichnet sich transkulturelles Interaktionsgeschehen durch ein unmittelbares Interesse am Gegenüber aus, das – angesichts von Ambivalenzen, Ambiguitäten, und Intersubjektivität – durch Neugier, Themengerichtetheit, Aufmerksamkeit, Balance zwischen Reaktion und Aktion, spannende (und nicht gespannte) Auseinandersetzung und Abwesenheit von Langeweile gekennzeichnet ist, die sich jeweils als Spielelemente inszenieren und so bearbeiten lassen (Muth 2011).

3.3. Das „*Debriefing*“ als Evaluationsphase

Für die Begleitung Einzelner oder Gruppen im pastoralen Alltag ist es wichtig, dass diese Begleitung auf Augenhöhe geschieht. Durch die Distanz zum belastenden Geschehen hat die supervidierende Person gemäß ihrem Auftrag eher den Überblick, die oft zu stark fokussierte Sicht der supervidierten Person bzw. Gruppe zu weiten, alternative Kontexte und Deutungsmuster anzubieten – stets aber im Wissen um den fragmentarischen und

Ausschnitts-Charakter dieser Angebote. Das bedingt ständige Selbstreflexion und Transparenz im wechselseitigen Feedback. Während in der Initialphase die Dynamik für den integrierenden oder transformierenden Supervisions- bzw. Spiel- Prozess aufgeschlossen wurde, geht es in der (vorläufig) abschließenden Reflexionsphase um die Verankerung (refreezing, Lewin 1969) dieser Dynamik, in der es zur Neuorientierung (Petzold 2007), zur Neustrukturierung (Huschke-Rhein 1998) oder zu einer Evaluation des Kontrakts (Rappe-Giesecke 1994) kommen kann. Dazu dient das „*Debriefing*“ (Crookall 1992), in dem Emotionen, Erlebnisse und Geschehnisse beschrieben, analysiert, strukturiert und abschließend in die Realität adaptiert werden (Fanning und Gaba 2007). Aufgabe der Leitung als Facilitator ist eine unterstützende Lenkung und Steuerung dieses Lernprozesses (Arnold 2012). Dazu gehört auch, zu Beginn dieser Phase die notwendigen realitätsnahen Spielregeln und Informationen zu vermitteln (Hitzler et al. 2011) und den Erwerb von Handlungs- und Interaktionswissen zu ermöglichen (Habermas 1995; Schrader 2003), damit die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, unter dem Fokus des strategischen Denkens und Handelns und des Handelns in einem sozialen Kontext mithilfe der Mitlernenden, durch subjektives Erleben von Realitätsnähe, durch Konsistenz der Planspielumgebung und der expliziten sowie impliziten Bedingungen unter Vermeidung jeglicher Asymmetrien ihre Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz auszubauen.

4. Ein Beispiel

Ein Weg, Versöhnung durchzuspielen, besteht darin, anhand eines biblischen oder literarischen Modells Konfliktszenarien in ihren Eskalations- und Deeskalationsaspekten in den Blick zu nehmen und auf konkrete Situationen hin zu aktualisieren.

Im vorliegenden Beispiel geht es um den Konflikt zwischen Jakob und Esau (1. Mose 25-33), der sowohl innere und Beziehungs- sowie Systemaspekte als auch Ziel, Beurteilungs- und Rollenkonflikte umfasst.

Eine Aktualisierung könnte ein Konflikt in einer Familie, im Freundeskreis, in einem Team oder einer Gemeinde sein, bei dem eine Person, die sich einer anderen unterlegen oder von ihr übervorteilt fühlt, ihr gegenüber ihre Interessen mit allen Mitteln durchsetzt

und dabei die Gutmütigkeit des Gegenübers ausnutzt (Franzenburg 2020).

4.1. Hintergrund

Die Geburt der Zwillinge Jacob und Esau unterstreicht die Rolle der Netzwerke, die Konflikte entweder fördern oder verhindern können, zumal wenn verbunden mit offensichtlichen und versteckte Privilegien, Hierarchien, Sympathien nach dem Vorbild des Mutter- oder Vater-Lieblings. Deshalb lädt sie zu Diskussionen über solche Netzwerke ein, sowie über Traditionen, Hierarchien, Sympathien usw., um den Horizont zu erweitern und Irritationen, Verzerrungen, soziale Ansteckung, die Empathie zerstören, zu verhindern.

Durch Sozial- und Umweltanalyse, Feldforschung und empathische Distanz lässt sich das im Spiel einüben. Weil sich die beiden Zwillingenbrüder, Jakob und Esau, schon im Mutterleib bekämpften und während der Geburt Jakob Esaus Ferse mit seiner Hand erfolglos festhielt, wird er „*Jakob - Fersenhalter*“ genannt. Daher lassen zuweilen auch Spitznamen aller Art Rückschlüsse auf Charaktereigenarten zu und bieten Diskussionsstoff.

Die Szene unterstreicht, dass jeder Konflikt seine Vorgeschichte hat und lädt dazu ein, spielerisch zu erkunden, welche Voraussetzungen einen Konflikt erleichtern oder verhindern. Kontextualisierung bietet Möglichkeiten zur Eskalation und Deeskalation, wenn Hierarchien, Netzwerke, Assistenzsysteme, Privilegien hinsichtlich ihrer positiven oder negativen Auswirkungen betrachtet werden. Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem insofern Rechnung, als sich bei der Klärung von Missverständnissen Empathie für die biografische Prägung bestimmter Deutungs- und Handlungsmuster entwickeln kann.

4.2. Die Frage nach den Werten: Was gibst du mir dafür?

Zusammen mit dem Kampf um Akzeptanz, der Sicherung von Verträgen, dem Streben nach Perfektion um jeden Preis verhindert eine solche Frage und die damit verbundene Haltung den echten Dialog zur Durchsetzung von Interessen. Deshalb erleichtern Diskursanalyse und gewaltfreie Kommunikation Transparenz und lassen die

unterschiedlichen Interessen wahrnehmen. Der biblische Text erzählt, dass Esau eines Tages erschöpft von der Jagd zurückkehrte und ohne jegliche Beute. Er sah, dass Jakob einen Linseneintopf gekocht hatte, bat, völlig ausgehungert, Jakob um das Essen und war sofort bereit, sein Geburtsrecht aufzugeben, das Jakob im Gegenzug von ihm verlangte.

Diese kurze Szene lädt den Leser ein sich zu fragen: Wie weit würde ich gehen, um meine Ansprüche durchzusetzen? Welche ethischen Kompromisse bin ich bereit, einzugehen? Wo sind meine Grenzen? Solche und ähnliche Fragen prägen explizit oder implizit einen Konflikt. Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem die Teilnehmenden für sich selbst und andere unterschiedliche Wertesysteme, Einstellungen und Interpretationsmodi transparent machen, um so die Vielfalt der Lebensstile zu erfahren und offen zu bleiben für die Bewältigung von Pluralismus oder Ambivalenz.

4.3. Identitäten oder: Wer soll ich sein?

Das biblische Modell vom Betrug Jakobs an seinem blinden Vater, als er sich für dessen erst-geborenen Sohn Esau ausgibt und sich segnen lässt, unterstreicht die Versuchungen des Rollen-tauschs und der Verleumdung anderer zur Vorteilsgewinnung, Rache oder Selbstbehauptung, von Identitätswechsel und der Verbreitung falscher Nachrichten; damit ermutigt es zu Überlegungen und Diskussionen über Selbst- und Fremdwahrnehmung, Egoismus und Altruismus, zum Nach-denken über Täter- und Opfer-Motive, über den Umgang mit Erwartungen und über Sozialisation. Deshalb kann eine gemeinsame Analyse multipler Identitäten, das Training von Feedback und insbesondere der unmittelbare Dialog Konflikte und Vorurteile im Vorfeld klären.

Diese Szene erinnert an moderne Erfahrungen mit Avataren, multiplen Identitäten (wie Kind und Elternteil, Lernende und Lehrende in einer Person etc.), darüber hinaus an Selbst- und Fremdbilder bzw. Erwartungen. Sie lädt daher ein zu Überlegungen und Diskussionen über die Aktualisierung solcher Fragen zu den Unterschieden der Rolle und des Selbstbewusstseins, Gender-Herausforderungen und Sozialisation.

Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem er dazu ermutigt, Antworten auf die Frage zu finden und

auszutauschen: „*Wer bin ich wirklich?*“

4.4. Flucht oder: Wie komme ich da wieder heraus?

Das biblische Modell von Jakobs Flucht nach Haran unter dem fadenscheinigen Vorwand der Brautsuche unterstreicht die Eskalationsstufen in einem Konflikt, wenn nach Sympathisanten und nach Vorwänden gesucht wird, heil aus der Misere herauszukommen, da die Kraft fehlt, offen Fehler einzugestehen.

Die Szene unterstreicht, dass viele Konflikte einen interkulturellen Hintergrund haben, der nicht immer durch verschiedene Traditionen, Religionen oder Muttersprachen gekennzeichnet ist, sondern vor allem auch durch verschiedene soziale und kulturelle Milieus sowie Generationen und Geschlechterunterschiede.

Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem Pluralität ernst genommen wird und so Strategien erkannt und entwickelt werden, um Differenzen nicht nur zu ertragen, sondern wert zu schätzen, und die zudem Diskriminierung, Stereotypisierung verhindern und Konflikte gewaltfrei und konstruktiv lösen.

4.5. Transzendenz oder: Die Treppe zum Himmel

Die berühmte Szene von Jakobs Traum der Himmelsleiter mit Engeln und Gottesstimme unterstreicht den Wunsch vieler Menschen, nicht nur Hilfe zu finden in der immanenten Sphäre von Plänen und Strategien, sondern auch in der transzendenten Sphäre der Träume und Visionen; sie zeigt zudem die besondere Bedeutung von Wertefragen und Spiritualität. Sie zeigt zudem Strategien der Konfliktlösung und Deeskalation; aber auch Formen der Eskalation weisen im öffentlichen Bewusstsein überwiegend religiöse, spirituelle oder ideologische Aspekte auf, die über den inter-kulturellen Dialog als Lösung hinausweisen, weil sie die besondere anthropologische und religiöse Dimensionen des Seins charakterisieren. Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem genügend Raum für spirituelle Erfahrungen und Traumreisen ermöglicht wird.

4.6. Liebe und Beziehung oder: Wie finde ich eine neue Existenz?

Jakobs neue Familie in Haran, sein vergebliches Werben, seine Erfahrung betrogen zu sein und Liebe verdienen zu müssen, erinnert an die entscheidende Übergangsphase zwischen der Herkunftsfamilie und der eigenen Familie und lädt ein zu Überlegungen und Diskussionen über Werte, Beziehungsarbeit (Liebe oder Dienst), über den Konflikt zwischen alten und neuen Mustern und über Patchwork-Familien. Das Modell ermutigt zudem dazu, über ein Leben als transkulturelles Individuum, als transkulturelle Familie oder Gemeinschaft nachzudenken. Die Szene unterstreicht, dass, wenn Haltungen, Stereotypen, Bilder von anderen personalisiert und emotional aufgeladen werden, dies sowohl zur Eskalation als auch zur Deeskalation in einem Konflikt führen kann. Es ist daher wichtig, sich weniger auf Sympathie oder Antipathie zu stützen, sondern mehr auf Empathie. Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem ein geschützter Raum gegeben wird, Beziehungs- und Familienfragen zu thematisieren und Metareflexion zu integrieren.

4.7. Vorbereitung auf Versöhnung oder: Wo ist eigentlich mein Zuhause?

Jakobs Rückkehr nach Kanaan auf Gottes Geheiß nach 20 Jahren und seine Vorbereitung auf die Begegnung mit Esau durch Geschenke erinnert an Heimat und Heimweh, an Patchwork-Identität. Sie lädt ein zu Überlegungen über Wurzeln, Traditionen und wird erleichtert durch Klärung von W-Fragen: wer, warum, wo, wann, mit wem?), Diskussion über Ziele, Wege, Erwartungen und Erfahrungen der biografischen Arbeit. Daran zeigt sich: Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft – dieses Sprichwort bewährt sich auch in Konflikten, bei denen viele irrationale Ängste und Projektionen im Spiel sind. Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem unterschiedliche Strategien zur Versöhnung erprobt werden.

4.8. Der Kampf um Versöhnung oder: Wie überwinde ich meinen Schatten?

Jakobs Kampf gegen eine dunkle „Person“ am Jabbok, der ihm den Namen „Israel“ – Gottkämpfer einbringt, erinnert an die Bewältigung von Schuld, Panik und Hysterie, mit

Phantasien von Utopie und Dystopien. Sie lädt zum Erkennen und zum Umgang mit internen Konflikten ein, ermutigt zu Geständnissen, Konzessionen und Kompromissen und verdeutlicht die Bedeutung von Erinnerungen, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel. Der Kampf um Versöhnung – ein treffendes Bild für die Komplexität des Prozesses der Versöhnung mit sich selbst, mit den Mitmenschen und mit dem Leben im Allgemeinen – ist nicht ohne Wunden und Narben möglich.

Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem auch dem physischen Aspekt von Konflikten Raum gegeben wird, den inneren oder äußeren Kampf im sicheren Kontext zu erleben, d. h. Schmerz und Verletzungen, auch Angst stellvertretend zu erfahren.

4.9. Versöhnung oder: Happy End?

In einer Art Kontrakt wird der Konflikt zwischen den Zwillingen durch Umarmung gelöst, aber die Begegnung hält von den Zeiten Jakobs und Esaus bis heute an und bleibt offen für innovative Strategien und Ideen. Dieses biblische Modell unterstreicht, dass eine Bewältigung von Konflikten durch die Wahrnehmung beider Versöhnungsbedürfnisse möglich ist, wenn die Kernaspekte von Identität, Heimat und Dialog im Blick bleiben und die damit verbundenen Erinnerungen und Erwartungen zugleich intrapersonal, interpersonal, intra- und interkulturell reflektiert werden.

Der transkulturelle und religionspsychologische Aspekt supervisorischer Planspiele trägt dem Rechnung, indem der Aspekt der Nachhaltigkeit durch explizite oder implizite Kontrakte aufgezeigt wird.

Das Beispiel zeigt: Versöhnung ist ein vieldimensionales Geschehen, das Erkenntnisse, Gefühle, Haltungen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Immanenz und Transzendenz umfasst. Vor allem zeigt sich, wie wichtig Deeskalation in einem Prozess der Konflikteskalation ist.

Ein Planspiel sollte daher an den verschiedenen Stationen des Weges Möglichkeiten eröffnen, Verhärtung, Polemik, nonverbale Aggression, Stereotypen, Vorwürfe, Diffamierung, Drohungen, partielle oder gänzlich Vernichtung von Systemen oder einzelner Positionen/ Rollen zu verhindern, bis beide Seiten gemeinsam untergehen

(Glasl 2004).

5. Fazit

Durch die auf Person, Wissen- Gemeinschaft und Assessment hin orientierten Methoden des Planspiels werden die planerischen, strategischen und kreativen Fähigkeiten der Teilnehmenden geweckt. Das geschieht auf mehrfache Weise:

- durch die Verfügbarkeit der Situation auch ohne direkten Realitätsbezug,
- durch die Möglichkeit des Zeitraffers, der Projektion oder Unterbrechung,
- durch die variierende Wiederholbarkeit von Situationen,
- durch die Möglichkeit, sich gezielt in ungewohnte Situationen zu begeben und
- durch die Freiheit, wichtige Details zu fokussieren oder unwesentliche auszulassen.

Auf diese Weise lassen sich im transkulturellen Rahmen supervisorisch im Blick auf die Mikrokontexte (Netzwerke), Mesokontexte (Subkulturen, Schichten), Makrokontexte (gesellschaftliche Zusammenhänge) und Megakontexte (mundane Zusammenhänge) Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in ihrer Metabeobachtung und Metareflexion integrieren, was zur Performanzförderung, Bereicherung der persönlichen und professionellen Arbeit sowie zur Bekräftigung des professionellen Selbstbewusstseins und der persönlichen Souveränität führt.

Literatur

- Arnold, Rolf (2012): *Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership*. Heidelberg: Auer.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1999): *Deutungslernen in der Erwachsenenbildung – Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen*. In: Breß, Hartmut; Haeblerlin, Friedrich; de Cuvry, Andrea; Michl, Werner (Hrsg.): *Erlebnis Erwachsenenbildung: Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik*. Neuwied: Kriftel, S. 314 - 326.
- Baecker, Jochen et al. (1992): *Sozialer Konstruktivismus. Eine neue Perspektive in der Psychologie*. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 116 - 145.
- Bohm, David (1998): *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brühlmann-Jecklin, Erica (2005): *Supervision bei Pflegefachleuten. Eine Studie zur Situation in der*

- Schweiz. [online] URL:
www.pflegeportal.ch/pflegeportal/pub/masterthese_ericabruehlmann_jecklin_1030_1.pdf.
- Buber, Martin (1994): Das dialogische Prinzip. Darmstadt: WBG.
- Casimir, Fred L. (1998): Interkulturelle Kommunikation als Prozess. In: Jonach, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. München, Basel: Reinhardt, S. 12 - 56.
- Crookall, David (1992): Editorial. Debriefing. In: Simulation and Gaming 23 (2), S. 141 - 142.
- Fanning, Ruth M.; Gaba, David M. (2007): The Role of Debriefing in Simulation-Based Learning. In: Simulation in Healthcare, 2 (2), S. 115 - 125.
- Franzenburg, Geert (2018): Wie hast du's mit der Religion? Norderstedt: BoD.
- Franzenburg, Geert (2019): Von Abmachung bis Zuhören. Norderstedt: BoD.
- Franzenburg, Geert (2020): Art of encounter. Norderstedt: BoD.
- Geuting, Manfred (1992): Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Glasl, Friedrich (2004): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Auflage, Stuttgart [u.a.]: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hesse, Peter U. (2008): Teilarbeit. Heidelberg: Carl-Auer.
- Hitzler, Sebastian; Zürn, Birgit; Trautwein, Friedrich (2011): Kleine Handlungen, große Wirkung. Interventionsmöglichkeiten zur Optimierung des Planspieleinsatzes. In: Kriz, Willy.: Planspiele für die Personalentwicklung. Berlin: Wiss. Verlag Berlin, S. 59 - 86.
- Hofstede, Geert (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen, Organisationen, Management. Wiesbaden: Gabler.
- Huschke-Rhein, Rolf (1998): Systemische Erziehungswissenschaft: Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Klippert, Heinz (2002): Planspiele – Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lehmann, Jürgen (1977) (Hrsg.): Simulations- und Planspiele in der Schule- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lenhard, Hartmut (2018): Art. Planspiel. Wirilex. Stuttgart [online] URL:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200280/> (retr. 30.5.2020).
- Lewin, Kurt. (1969): Grundzüge der topologischen Psychologie. Bern: Huber.
- Matoba, Kazuma; Scheible, Daniel H. (2007): Interkulturelle und transkulturelle Kommunikation. Working Paper of International Society for Diversity Management, 3.
- Muth, Cornelia (2011): Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. 2. Auflage. Frankfurt am Main: WochenschauVerlag.
- Oevermann, Ulrich (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 27 - 102.
- Petzold, Hilarion G. (2007): Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (1994): Supervision – Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. Berlin [u.a.]: Springer.

- Schlee, Jörg (2008): Kollegiale Supervision und Beratung für pädagogische Berufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1975): Pragmalinguistik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schrader, Josef (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 228 - 253.
- Schulz von Thun, Friedemann (1998): Miteinander reden 3 – Das 'innere Team' und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.
- Trompenaars, Fons (1993): Riding the waves of culture. London: Nicholas Brealey.
- Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, Mike; Lash, Scott (Hrsg.): Spaces of Culture. City, Nation, World. London/ New Delhi: Sage, S. 194 - 213.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Luger, Kurt; Renger, Rudi (Hrsg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien: Österr. Kunst- und Kulturverlag.

Karin Deppe

„Reflexion und Verständigung: Lebensweltliche Kommunikation versus Systemimperative“

Ein Tagungsbericht zur Theoriereihe „Reflexive Supervision“ in Bielefeld vom 23. November 2019 mit Dr. Horst Gronke

Am 23.11.2019 fand die Theoriereihe „Reflexive Supervision“ zur Thematik „Reflexion und Verständigung“ statt. Katharina Gröning leitet in die Tagung mit der engagierten Fragestellung ein: Was braucht die Supervision unter den sich stets wandelnden Rahmenbedingungen? Sicherlich u.a. auch einen verstärkten Blick – unter Einbeziehung theoretisch fundierter Kenntnisse – auf den eigenen sozialwissenschaftlichen und arbeitsrechtlichen Standpunkt, auf veränderte Lebenslaufstrukturen, vermeintlich individualisierte Arbeitskonflikte und auf das Verhältnis von Profession und Organisation. Mit einer professionsethischen und sozialtheoretischen Basis lassen sich die Handlungsparadoxien und Spannungen in diesem Zusammenhang besser verstehen, die durchaus manchmal eine Machtfrage zwischen Institution und Profession innerhalb von Supervision evozieren kann. Mit der Sequenzanalyse von Ulrich Oevermann und der Fallanalyse von Fritz Schütze sind, so Katharina Gröning, bereits Ansatzpunkte für professionelle Supervision erforscht worden.

Fritz Schütze (1993), interpretativer Sozialforscher, hat ein überzeugendes Konzept der biografischen „Verlaufskurve im Fall“ erarbeitet, eine Systematik zum Verstehen von Fällen im Zusammenhang von Organisation und Profession entwickelt, und u.a. dabei die Analyse professionellen Handelns in den Blick genommen. Dabei erkennt er, dass sog. Fälle nicht „im“ Individuum liegen, sondern sich in einer Verkettung von Erfahrungen, Deutungen, Interaktionen mit der sozialen Welt und institutionellen Interventionen „aufschieben“. Wird die Dynamik solcher sozialen Prozesse nicht erkannt, so kann sie durch professionelle Interventionen und institutionelle Maßnahmen noch verstärkt werden. Die Wirkungsmacht der Institution wird präsent und kann als „Phänomen der Akte im Fall“ oder der „Fall verschwindet in der Akte“ beschrieben

werden, d.h. der/die Professionelle verlässt seine/ihre Haltung einer advokatorischen Ethik (Brumlik 2017) zum Nachteil seiner Klienten. Damit wird der Fall zum Spiegel der Handlungsparadoxien zwischen dem System der bürokratischen Akte einerseits und dem Menschen mit seinem Lebensweltbezug andererseits.

Narrative Ansätze oder die psychoanalytische Fallsupervision ermöglichen eine „Verlebendigung“ (Zwiebel 2014) des Falles durch das Erzählen und dessen Wirkungen auf die Zuhörer*innen. Dies verändert herkömmliche Verfahren von Anamnese und Diagnose, von Beratung und Begleitung. Sie etablieren offenere Interaktionsbeziehungen zwischen Professionellen und ihren Adressat*innen und können dazu beitragen, das professionelle Profil zu schärfen: Die Fallsupervision schafft dann bestenfalls die Verbindung von erlebtem, erzähltem und dokumentiertem Fall.

Die objektive Hermeneutik nach Oevermann (2002) fokussiert die Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen bzw. objektiven Bedeutungsstrukturen eines Falles, seiner Fallstrukturen und Fallgesetzlichkeiten und setzt damit auf die Arbeit mit Fällen als Mittel zur Bildung eines professionellen Habitus. So betrachtet er in seiner Professionstheorie die Verknüpfung von Theorie und Praxis zwecks Lösung von manifesten Krisen. Ausgehend von der Annahme der Professionalisierungsbedürftigkeit analysiert er zunächst die gemeinsame Aufgabe von Professionen als stellvertretende Krisenlösungsinstanz, die ihr generalisiertes Regelwissen und hermeneutisches Fallverstehen mit den Strukturproblemen der Lebenspraxis der Klienten verknüpfen. Darin zeigt sich nicht selten das Thema der Spannung zwischen der Logik des professionellen Handelns und der Logik der Organisation. Supervision kann hier durch Rekonstruktion der typischen Handlungslogik der Professionen in Reaktion auf das typische Handlungsproblem Licht ins Dunkel bringen, allerdings auch ggf. Probleme mit der Macht der Organisation erfahren.

Im Diskurs der Supervision kommt der Frage der Macht eine herausgehobene Bedeutung zu. Gerhard Leuschner (1993/1998) hat sich mit institutionellen Machtkulturen befasst und herausgearbeitet, dass sich Machtkonflikte in Organisationen mystifizieren und unbewusst werden oder auf Angehörige niedriger Statusgruppen verschoben werden. Er fordert in diesem Zusammenhang, dass unbedingt die Interdependenzen in Organisationen herausgearbeitet werden müssen. Er sieht in der Supervision ein

demokratisches Beratungsprozessmodell, das gekennzeichnet ist durch eine auf Anerkennung beruhende Beziehung mit humanistischen Zielen. Im Kontext seiner Kontraktethik pflegt er einen kritischen Umgang mit Abhängigkeiten, Autoritäten, Macht und Machtgefällen. Das bedeutet auch, dass sich Supervision angstfrei gegen Manipulation und Macht stellen können muss und sich durch eine Ethik der Verhandlung von Konflikten auszeichnet und Interventionen in die Konfliktregion hinein nicht scheut. Leuschner fordert deutlich mehr Selbstbewusstheit der Vernunft gegenüber der Macht und einen aufklärerischen Umgang damit, setzt also anstelle von Macht auf die Kraft der Auseinandersetzung und Beziehung, analog dem Konzept des archäologischen Beziehungsarbeiters. Dieser supervisorische Beziehungsraum ermöglicht unmittelbare Erfahrung von Reflexivität und sein Professionsmodell lässt sich als ethisch und normativ verstehen, da Werte wie Vertrauen, Loyalität und Autonomie die Basis der Beratung ausmachen.

Aber wie redet man mit der Macht? Welche Elemente muss Supervision haben, um das leisten zu können? Selvini-Palazzoli (1995) und Thomas Klatetzki (1993) verdeutlichen beide in ihren Ansätzen als zentrales Problem Spaltungen in Organisationen, die wiederum Konflikte vorprogrammieren, die in kommunikativen Räumen – jenseits von Hierarchie – z.B. einer Supervision – formulierbar, erlebbar und als verborgener Teil einer Wahrheit erkennbar werden können.

Dieter Haller (2013) betont vor dem Hintergrund einer Nicht-Standardisierbarkeit von Problemlösungen eine humanistische Wertehaltung als Ausgangspunkte von Professionalisierung, u.a. mit Bezug auf den Capability Approach nach Martha Nussbaum (1999/2011), minimale Grundvoraussetzungen für ein gutes Leben zu schaffen und für jede*n Chancen auf ein menschenwürdiges Leben umzusetzen.

Katharina Gröning äußert abschließend: „*Spätestens, wenn der Fall kippt, ist die ethische Dimension gefragt*“ und eine Diskursethik müsse das „*Wie*“ einer Fallbearbeitung diskursiv erörtern. Damit leitet sie zum Referenten der Tagung Herrn Dr. Horst Gronke (Berlin) über.

Horst Gronke ist Philosoph und Medizinethiker, zu dessen Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. die Diskursethik sowie der Sokratische Dialog als Methode des Philosophierens. Sein Vortrag „*Reflexion und Verständigung: Lebensweltliche Kommunikation versus*

Systemimperative“ ist wie folgt gegliedert:

1. Begriffliche Vorklärungen
2. Erläuterungen zu Jürgen Habermas` Ansatz des kommunikativen Handelns und des (diskursiven) Reflektierens.
3. Konkretion an einem Beispiel

Gronke beginnt mit der Explikation einiger Grundbegriffe der Diskursethik. Habermas möchte so realistisch wie nötig und normativ so anspruchsvoll wie möglich die Idee des argumentative Diskurses allen Menschen für die Bildung der eigenen Souveränität zugänglich machen. Der Begriff „*Reflexion*“ bedeutet zunächst „*darüber nachzudenken, was uns klärungsbedürftig ist bzw. erscheint*“. Darin ist Sokrates Habermas ein Vorbild: Das Handeln wird unterbrochen für eine Reflexion im Dialog über das Handeln. Diese Reflexion ist handlungsentlastend, aber dennoch handlungsbezogen. Die Reflexion über das Handeln im argumentierenden Dialog wird „*Diskurs*“ genannt und kann nur mit anderen Menschen geführt werden. Habermas behauptet, Denken bzw. Reflektieren mit anderen sei immer diskursiv. So entwickelt er ein Konzept von Reflexion, das zum einen die Bedingungen der Möglichkeiten von Kompetenzen des erkennenden, sprechenden und handelnden Subjekts aufzeigt sowie zum anderen die unbewusst produzierten Eingrenzungen, denen sich ein jeweils bestimmtes Subjekt oder eine bestimmte Gruppe in seinem Bildungsprozess unterwirft, untersucht. Dies entspricht einem Bewusstwerdungsprozess der eigenen Wertmaßstäbe und Prinzipien mit dem Ziel der Änderung des individuellen und kollektiven Bewusstseins. Für eine „*Verständigung*“ muss es kein Problem geben. Man versichert sich gegenseitig über ein gemeinsames, unproblematisches (Ein-)Verständnis über eine Sachlage oder eine Handlungsweise.

Die Lebenswelt ist dasjenige, womit alle vertraut sind. Es ist das gemeinsame Verständnis der Welt, in der wir leben, dessen man sich nicht erst versichern muss. Dafür notwendig ist nach Habermas die Überzeugungskraft verständigungsorientierten Argumentierens, da diese Verständigung mit- und untereinander in die geschichtlichen, kulturellen, pragmatischen und leiblichen Bezüge der Lebenswelt eingebettet ist. Gronke führt weiter aus, dass „*Kommunikation*“ und „*kommunikatives Handeln*“ zusammengehören. Man kommuniziert in bestimmter Weise mit Ausblick auf ein bestimmtes Ziel, d.h. man

verständnis sich...miteinander...über etwas. Nach Habermas handelt der Mensch kommunikativ, d.h. verständigungsorientiert und dies entspricht einem offenen und ehrlichen Kommunizieren. Habermas verdeutlicht mit seiner Theorie des kommunikativen Handelns und (diskursiven) Reflektierens die Eingebundenheit von Dialogakten in den lebensweltlichen Kontext. Kommunikative Dialoghandlungen haben immer Kontextbezüge: Die Lebenswelt stellt unthematische, unbezweifelte, intersubjektiv geteilte Überzeugungen dar. Diese münden in kommunikatives Handeln, d.h. die Menschen handeln im Einverständnis mit den anderen. Das ausdrücklich kommunikative Handeln bedeutet, man verständigt sich, man gleicht ab, es erweist sich als „*unproblematisches Hintergrundwissen*“. Bei Irritation muss man einen Diskurs führen, um letztlich aus dem Dissens bestenfalls einen Konsens zu erzielen – unter der Voraussetzung, man nimmt den jeweils anderen ernst. Dies erfährt wiederum einen Rückbezug zur Lebenswelt. Welches Wissen schöpfen Menschen aus der Lebenswelt? Für die Mitglieder einer Gesellschaft bedeutet die so verstandene Lebenswelt nicht nur eine Ressource für „*konsentiertere Deutungsmuster (das Hintergrundwissen, aus dem sich die propositionalen Gehalte speisen)*“, sondern auch „*normativ verlässliche Beziehungsmuster (die stillschweigend vorausgesetzten Solidaritäten, auf die sich die illokutionären Akte stützen)*“ als gesellschaftliche Ausweitung und „*die im Sozialisationsprozess erworbenen Kompetenzen (der Hintergrund der Sprecherintentionen)*“ als Persönlichkeitsfokussierung (vgl. Habermas 1988: 365). Lebenswelt wird hier von Habermas verstanden als „*intuitiv, gewußter, unproblematischer und unzerlegbarer holistischer Hintergrund*“ (Habermas 1988: 348), der den Rahmen für eine gelingende Verständigung bietet.

Systeme sind mehr oder weniger komplexe Beziehungsgefüge, die auf Selbsterhaltung ausgelegt sind. Aus der Beobachterperspektive verhalten sich die Elemente des Systems wie (Um-)Welten zueinander. Die Systemtheorie kennt nur objektive Sachverhalte. Im Streit zwischen Nikolas Luhmann und Jürgen Habermas betont letzterer die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation, die er der „*monologischen*“ Arbeit an der nicht-menschlichen Natur emphatisch gegenüberstellt, und sieht eine humane Gesellschaft nur dann verwirklicht, wenn die Menschen einander als frei kommunizierende Subjekte begegnen können. Dies bildet die Grundlage für die Handlungskoordination vergesellschafteter Individuen, deren Handlungsräume durch „*System*“ und

„Lebenswelt“ bestimmt werden. Im Gegensatz dazu postuliert Luhmann ein System, in dem gesellschaftliche Koordination Inter-Aktionen ersetzt. Den Begriff „Systemimperative“ erläutert Gronke als technisch-instrumentelle Steuerungsmechanismen, die das Verhalten von Elementen (Subjekt – Objekt) nach bestimmten (binären) Codes bestimmen. D.h. nicht, die Intentionen von Subjekten bestimmen das Handeln, sondern die Subjekte werden zu Objekten, die über die an Handlungsfeldern ausgerichteten Mechanismen (z.B. Medien) gesteuert werden.

Nach Habermas' Verständnis von einem Sprechakt ist jeder Denk- und Redeakt ein „Dialogakt“, eine „Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten“, die „eine Verständigung über die Handlungssituation“ suchen, „um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren“. Aussagen wie z.B. „Ich behaupte gegenüber dir, dass ...“ verdeutlichen einerseits eine Orientierung an einer gegenseitigen Verständigung auf der Suche nach Einverständnis bzw. Konsens. Andererseits kann auch eine verdeckt-strategische Orientierung im Spiel sein und zwar mit dem Ziel, eigene heimliche Intentionen erfolgreich erfüllt zu sehen und das unter parasitärer Ausnutzung einer Verständigungsorientierung. Mit Sprechakten sind nach Habermas vier Formen von Geltungsansprüchen verbunden, die es den Gesprächspartner*innen erlauben, adäquat auf die Äußerungen der anderen zu reagieren. Sätze der Form: „Ich erhebe (implizit) im kommunikativen/verständigungsorientierten Handeln Geltungsansprüche gegenüber dir auf ...“ signalisieren Verständlichkeit, Wahrheit als objektiven Sachverhalt in einer objektiven Welt, normative Richtigkeit mit Blick auf die Normen der sozialen Welt und Wahrhaftigkeit als Expression einer subjektiven Welt. Den genannten vier Formen von Geltungsansprüchen entspricht die Einteilung der Diskurse in hermeneutische, theoretische, praktische oder expressive Diskurse.

Gronke hebt hervor, dass Beratung im Verständnis der Diskursethik nicht lösungsorientiert, sondern philosophisch orientiert sei und skizziert dies anhand eines Beispiels eines Lehrers, der sich als Migrant an einer Berliner Brennpunktschule mit 97 % Migrationsanteil überfordert fühlt. In diesem Fall ist diskursiv zu klären: Der hermeneutische Diskurs fokussiert ein richtiges gegenseitiges Verstehen: Verstehe ich dich richtig?

Der theoretische Diskurs nimmt eine korrekte Beschreibung der Situation bzw. eines gesetzmäßigen Situationszusammenhangs in den Blick: Verhält es sich wirklich so? Was sind die objektiven Sachverhalte? Mit Blick auf die Lebensgeschichte: Wie hat er es geschafft, Lehrer zu werden? Wie ist seine Beziehung zu den Eltern?

Im expressiven Diskurs wird die wahrhaftige Äußerung z.B. von Interessen und Bedürfnissen beleuchtet. Meinst du das ernst? Was ist die subjektive Wahrnehmung? Bezüglich der subjektiven Identitätsressourcen und Potenziale: Was will er erreichen? Einen deutschen Freund? Was sind seine subjektiven Wünsche? Weiter studieren? Biographiearbeit ist hier gefragt...

Der normative Diskurs geht Fragen von moralisch legitimen Handlungsweisen nach:

Darf ich das tun? Welche normativen Forderungen sind hier im Spiel? Fühlt er normative Verpflichtungen? Will er etwas tun gegen Diskriminierung, Rechtsradikalismus o.ä.?

Somit steht bei diesem Gesprächsverlauf die konkrete lebensweltliche Erfahrung am Anfang des Diskurses und dient ihm als das Beispiel, in dem sich intersubjektiv geteiltes Wissen verkörpert. Der Reflexionsprozess zielt darauf ab, die Voraussetzungen zu ermitteln, die in den Antworten liegen, die Handelnde auf die „Fragen“ der Situation geben. Auf dieser Grundlage kann anschließend ein gemeinsamer Verständigungsprozess zustande kommen.

Mit Bezug auf die Supervision wird in der anschließenden Plenumsdiskussion u.a. die Position vertreten, dass Supervision keinen gesellschaftlichen Auftrag habe, bzw. nur dann, wenn normative Fragen gestellt würden. Also erst dann, wenn man aus dem Expressiven in einen Diskurs über normative Fragen überleitet bzw. dieser gewünscht wird. Der Zeitpunkt innerhalb des Supervisionsprozesses ist dafür maßgeblich. Die Frage nach einer advokatorischen Ethik in der Supervision macht deutlich, dass der/die Supervisor*in Advokator*in „für andere“ sei, gemäß Micha Brumliks (2017) Aussage einer Professionsethik mit dem Ziel „Tu dem dir Anvertrauten nichts Schlechtes“. Wenn diese Bastionskultur in Supervision breche, werde das Arbeitsbündnis in kürzester Zeit in Frage gestellt. Professionalisierung der Supervision bedeute auch, zunehmend mehr mit normativen Expressionen klarzukommen.

Mit einer Resonanzgruppe zum Thema „Reflexion und Verständigung“ in der Supervision

und einer kurzen Abschlussdiskussion endet dieser diskursive Austausch und die Frage nach der philosophischen Reflexivität und Verständigung in der eigenen Praxis - erst recht in der umfassenden diskursiven Einbeziehung anderer Personen - wird noch viele bewegen.

Literatur

- Beiser, Christian; Haller, Dieter; Jäggi, Florentin (2013): Interaktionen in der Sozialhilfe – Zusammenarbeit mit Klient*innen. In: impuls 3/2013, 22. 08. 2013, Magazin des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH. [online] URL:https://issuu.com/bfh-fbs/docs/fbs_impuls_sept_130815_w/10 [Stand 02.05.2020].
- Brumlik, Micha (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Habermas, Jürgen (1988): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klatetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Leuschner, Gerhard (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs. Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung. In: Forum Supervision 1 (1), S. 7 - 32.
- Leuschner, Gerhard (1993): Macht und Machtkontrolle in sozialen Institutionen - als Fokus in der Supervision. In: Forum Supervision 1 (2), S. 47 ff..
- Leuschner Gerhard (1998): Leitung und Prozeß: Vom Bestimmen zum Verhandeln. In: Schattenhofer, Karl; Weigand, Wolfgang (Hrsg.): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153 - 171.
- Nussbaum, Martha (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha (2011): Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität. Freiburg, München: Verlag Karl Alber.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58 - 153.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik: Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. [online] URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4958> [Stand: 02.05.2020].
- Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas; Ortmann, Friedrich; Karsten, Maria-Eleonora (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 191 - 221.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205 - 238.
- Selvini-Palazzoli, Mara et al. (1995): Hinter den Kulissen der Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta
- Zwiebel, Ralf (2014): Über psychoanalytische Arbeitsmodelle - Eine kurze Einführung in die filmpsychoanalytische Diskussion von Melancholia. In: Psychoanalytische Blätter, Bd. 34, S. 7 - 25.

Tina Heitmann

Soziale Beratung prekär situierter älterer Erwerbspersonen.

Eine Rezension

Franken, Alois (2018): Soziale Beratung prekär situierter älterer Erwerbspersonen (eBook). Books on Demand.

Alois Franken nimmt sich in seinem 2018 erschienen Buch der Aufgabe an, die (soziale) Beratung hilfebedürftiger und arbeitsloser Menschen in ihrem späteren Erwerbsleben (gemeint sind damit alle zwischen 50 und 65) zu evaluieren. Er wählt hierfür einen gesellschafts- und sozialpolitischen Betrachtungsrahmen, welchen er mit sowohl philosophischen, soziologischen als auch klassischen pädagogischen Beratungsansätzen ergänzt.

Wenn er sich strikt im gewählten theoretischen Rahmen bewegt, ist seine Argumentation und Schlussfolgerung nachvollziehbar und überzeugend. Leichtfüßig skizziert er bspw. im ersten Kapitel die Beratungslandschaft, hebt Missstände hervor und betont die Verantwortung der Solidargemeinschaft des Sozialstaates:

„(...)Wenn die Chancen auf ein Verstehen der sozialen Vorgänge oder der Sachzusammenhänge absehbar nicht gegeben ist, schwindet für den einzelnen das Interesse an ihrer Bewältigung und eröffnet unter anderem Raum für ‚konsumtive Antworten‘. Da sich im Zuge der Individualisierung die Zuständigkeiten zunehmend auf den einzelnen verlagern, muss Sozialpolitik flankierend eingreifen; sie wird umfangreicher und spezifischer, zieht die Ausweitung von Arbeitsfeldern und die Zunahme von Arbeitskräften nach sich und führt zu verstärkter Zugriffsdichte und -intensität“ (S. 15).

Mit Sorge betrachtet er den Wandel der staatlichen Beratungsangebote hin zu ökonomischen Faktoren unterworfenen Dienstleistungsangeboten. Beziehung und Vertrauen sind doch eigentlich unbezahlbar und werden, so seine Schlussfolgerung, durch die veränderte Perspektive ersetzt durch ‚informieren‘ im Rahmen von ‚fachlich-

amtlicher Arbeit‘. Insbesondere die computerorientierte Beratungsarbeit sei hier tonangebend.

Im Folgenden werden die Interdependenzen zwischen Ratsuchenden, Beratenden und Institution als Vertreter des staatlichen Auftrags betrachtet, wie auch die immanenten Dilemmata, welche allein mit Ambiguitätstoleranz nicht zu lösen sind. Franken argumentiert, dass selbst gut ausgebildete Fachkräfte oder Experten davon betroffen sind (S. 31ff. und 64ff.), da die wechselseitige Einflussnahme aus der Innenperspektive heraus nicht in ausreichendem Maße sichtbar wird und schlägt vor, dass insbesondere Träger sich stärker am tatsächlichen staatlichen Beratungsauftrag orientieren, der in § 14 SGB I definiert wird (S. 16, 26ff.; 60ff. und 94ff.). Möglicherweise ist es dafür allerdings notwendig, dass dieser nicht nur eindeutiger formuliert wird, sondern vor allem als ‚Muss-Erwartung‘ bei Nichterfüllung sanktionierbar ist. Bei diffuser Formulierung bleibt es lediglich ein auslegbarer Orientierungsrahmen, wie es aktuell die Praxis der Träger zeigt. Da der Wunsch nach sozialpolitischer Regelung durch u. a. Klärung der Begrifflichkeiten also utopisch ist, macht Franken stattdessen Vorschläge für „*Alternativen zum traditionellen Beraterverhalten*“ und plädiert für erhöhte fachliche Kompetenz der Professionellen (S. 71ff.). Hierbei stützt er sich allerdings insbesondere auf bereits etablierte pädagogische Beratungskonzepte, so dass mir nicht klar ist, was er mit Alternativen meint. Insgesamt bleibt dieses Kapitel sehr schwach.

Das eigentliche Thema des Buches wird erst konkret im achten Kapitel besprochen. Demnach sind die sieben vorangegangenen Kapitel eher als Rahmung zu betrachten. Leider bleibt der Autor auch hier eher dabei allgemeine Grundsätze guter Beratung zu diskutieren. Die von ihm antizipierte Besonderheit in der Beratung der titelgebenden Zielgruppe wird dadurch verwässert und nicht deutlich herausgearbeitet. Alle besprochenen Aspekte gelten doch gleichermaßen für alle Menschen die nicht dem Normalisierungstheorem unterworfen leben, oder sich in prekären Situationen befinden und sich (ob freiwillig oder nicht) in Beratung begeben. Ein Fokus auf die für diesen Lebensabschnitt spezifische Entwicklungsaufgabe im Kontext der prekären Lebenslage wird leider erst sehr spät (im neunten und letzten Kapitel) und nur schwach entwickelt (S. 134ff.).

Dass Franken (Jahrgang 1950) die letzten zehn Jahre seiner eigenen Erwerbsbiografie bei Bildungsträgern für die Beratung bzw. Integration von „*schwer integrierbaren älteren Menschen*“ (Klappentext des Buches) zuständig war, liest sich besonders ab der zweiten Hälfte des Buches durchgehend zwischen den Zeilen mit. Häufig spricht die praktische Erfahrung aus seinen theoretischen Überlegungen, was diesem Buch zuweilen guttut. So bleibt er nicht ausschließlich bei theoriegeleiteten Erkenntnissen, sondern stellt einen direkten Bezug zur Praxis her und ist somit nah an der Lebenswelt der Menschen um die es in diesem Buch gehen soll. Anders als der Sozialstaat, so seine Kritik, würdigt er dadurch die Biografien einer „*wenig amplifzierten, unzureichend gewürdigten, wenn nicht schlicht vergessenen Bevölkerungsgruppe*“ (ebd.). Gleichwohl liegt hierin ebenfalls die größte Schwäche des Buches, zumindest aus wissenschaftlicher Sicht: es beruht auf subjektiven Alltagsbeobachtungen, die eben nicht den wissenschaftlichen Standards entsprechend erhoben und ausgewertet wurden. Wengleich die Bedeutung der Thematik hiervon nicht gänzlich in Frage gestellt wird, hätte es seine Argumentation gestärkt nicht ausschließlich eine theoretische Fundierung, sondern auch einen methodischen (bspw. qualitativen) Bezugsrahmen zu wählen. Oder eben Theorie und Praxis nicht in einen Topf zu werfen. So bleibt er uns die Validierung seiner Thesen schuldig. Er bleibt spekulativ. Sein ambitioniertes Vorhaben „*soziale Beratung in einen erweiterten Kontext zu überführen und praktisch wie fachwissenschaftlich deutlicher zu markieren*“ (S. 10) muss somit als gescheitert betrachtet werden. Das Buch hätte davon profitiert, der betroffenen Zielgruppe eine Stimme zu geben, indem er sie selbst zu Wort kommen lässt. Leider wiederholt Franken hier denselben Fehler, den er dem Sozialstaat unterstellt: er macht die Klienten zu Objekten. Besonders deutlich wird das immer dann, wenn der Autor sich entscheidet nicht die Lage der Menschen als prekär zu bezeichnen, sondern stattdessen von „*prekären Menschen*“ spricht.

Dieses Buch empfiehlt sich dennoch als Einstieg, als Anregung zum Austausch, als Reflexionsaufforderung, für alle die im Kontext des SGB beschäftigt sind (ob nun als Fachkraft oder Supervisor*in), sei es in den Jugendämtern, den Gesundheitsämtern, der örtlichen Arbeitsagentur, den Jobcentern, bei Bildungsträgern oder in der sozialen Beratung der Vereine und Wohlfahrtsverbände. Und nicht zuletzt für diejenigen unter uns, die zukünftige Professionelle an Fachschulen und (Fach-)Hochschulen ausbilden.

Volker Dieringer

„Ich kann Niemandem mehr vertrauen“.
Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die
Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Eine Rezension

Müller, Thomas (2017): *„Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“* Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Es ist wohl nicht übertrieben, wenn man konstatiert, dass die deutschsprachige Erziehungswissenschaft in den vergangenen rund zwei Jahrzehnten Vertrauen als Thema wiederentdeckt hat, nachdem es zuvor im Zuge des Wandels des fachlichen Selbstverständnisses von einer geisteswissenschaftlich zu einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten Disziplin weithin in Vergessenheit geraten war. Das hier zu besprechende Buch von Thomas Müller bereichert die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion nun um eine weitere Facette, indem es Vertrauen aus der Perspektive der Sonderpädagogik beleuchtet. Leitend ist dabei eine doppelte Fragestellung: In theoretischer Hinsicht wird danach gefragt, welche „*Konzepte von Vertrauen*“ sich „*als relevant für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*“ erweisen (S. 16). In empirischer Hinsicht lautet die Frage, wie sich die „*die Relevanz von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen exemplarisch an der Eigenwahrnehmung der Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher*“ aufzeigen lässt (ebd.).

Der Aufbau der insgesamt elf Kapitel umfassenden Untersuchung ist konsequent auf die Beantwortung der beiden soeben genannten Leitfragen ausgerichtet. Die Kapitel 1 bis 4 haben einleitenden Charakter. Zunächst werden einige Vorschläge zur Konzeptualisierung von Vertrauen aus der Philosophie, der Soziologie und der Psychologie vorgestellt. In diesen Disziplinen sieht Müller die Referenzwissenschaften,

die es zu konsultieren gilt, wenn man in der Pädagogik systematisch über Vertrauen nachdenken möchte (S. 19). Nach Reminiszenzen an einige Klassiker der pädagogischen Vertrauensliteratur von Rousseau bis Buber wird sodann der Stand der erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung erhoben, wie er sich gegenwärtig im deutschen Sprachraum darstellt. Müller unterscheidet diesbezüglich zwischen drei verschiedenen Forschungsbereichen: Im ersten geht es um Vertrauen in Institutionen der Bildung (S. 73ff), im zweiten um das in der je subjektiven Weltanschauung einer Person verwurzelte Selbst- und Weltvertrauen als Bezugspunkt individueller Bildungsprozesse (S. 75-78) und im dritten um interpersonales Vertrauen in professionellen pädagogischen Kontexten wie z.B. der Lehrer-Schüler-Interaktion oder den Hilfs- und Beratungsangeboten der Sozialen Arbeit (S. 78-86). Die Prolegomena beschließt ein Exkurs, der sich einer häufig vernachlässigten Problematik zuwendet: Vertrauen ist, wie Müller zu Recht feststellt, nicht „*per se etwas Gutes*“, und Nicht-Vertrauen bzw. Misstrauen ist nicht „*per se etwas Negatives*“ (S. 119). Es sind auch Szenarien denkbar, in denen das Werben um Vertrauen aus Sicht des potenziellen Vertrauensgebers oder das Schenken von Vertrauen aus Sicht des Vertrauensempfängers unerwünscht sind, wodurch die Kooperation zwischen den Interaktionspartnern mehr behindert als befördert wird (S. 119f.).

In den Kapiteln 5 bis 8 wird die erste Leitfrage einer Antwort zugeführt. Das fünfte und das sechste Kapitel bilden zusammen das Herzstück der Untersuchung. Im fünften Kapitel diskutiert Müller den Begriff des Grundvertrauens, wobei die Auseinandersetzung mit Erik Eriksons Konzeption des Ur-Vertrauens breiten Raum einnimmt. Hier gelingt ihm eine schöne Pointe, wenn er unter Verweis auf Eriksons eigene Wortwahl anmerkt, dass das für die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt basale Gefühl, sich sowohl auf andere als auch auf sich selbst verlassen zu können, treffender als ein „*Ur-Verlassen*“ zu bezeichnen wäre (S. 138). Im sechsten Kapitel argumentiert er im Anschluss an Martin Hartmann dafür, dass Vertrauen begrifflich als eine „*praktische Einstellung*“ (S. 161) gegenüber anderen Personen bestimmt werden sollte, die auf Wechselseitigkeit angelegt ist und deshalb der Einbettung in eine sie stützende soziale Praxis bedarf. Zugleich argumentiert er im Anschluss an Annette Baier für einen moralischen Begriff des Vertrauens: Wenn wir einer anderen Person vertrauen, dann vertrauen wir ihr ein für uns wichtiges Gut an und richten dabei zugleich die moralische

Forderung an sie, sie solle mit dem ihr anvertrauten Gut in unserem Interesse umgehen und dürfe es auf keinen Fall beschädigen oder gar zerstören (S. 167ff.). Damit sind die Konturen des Begriffs des (persönlichen) Vertrauens umrissen, der anschließend weiter profiliert wird: Das siebte Kapitel ist soziologisch ausgerichtet und widmet sich dem Wandel von Vertrauensbeziehungen in modernen Gesellschaften. Hier schließt sich Müller Anthony Giddens' Diagnose an, dass moderne Gesellschaften durch einen Rückgang an „*gesichtsabhängigen Bindungen*“ und einen Zuwachs an „*gesichtsunabhängigen Bindungen*“ charakterisiert seien, was zur Folge habe, dass Vertrauen in Institutionen oder abstrakte Fähigkeiten im Hinblick auf den sozialen Zusammenhalt einen höheren Stellenwert erhalte als das Vertrauen in Einzelpersonen (S. 207). Das achte Kapitel befasst sich mit dem Zusammenhang von Vertrauen und Vertrautheit. „*Vertrauen und Misstrauen*“, so Müller, fungierten „*wie eine Membran zwischen Vertrautem und Fremden, zwischen Ordnung und Außer-Ordentlichem*“ (S. 216). Vertrauen sei dabei „*Ausdruck des Wagnisses, die Ordnung zu überschreiten, [...] um dem Fremdartigen Einlass zu gewähren*“ (ebd.).

Die Beantwortung der zweiten Leitfrage erfolgt in den Kapiteln 9 und 10. Das neunte Kapitel präsentiert methodologische Reflexionen zur Messbarkeit von Vertrauen mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung. Im zehnten Kapitel wird das Forschungsprojekt vorgestellt, das im empirischen Teil der Untersuchung durchgeführt wurde. Hierbei handelt es sich um eine Stichprobenziehung mittels eines Fragebogens unter 290 Kindern und Jugendlichen, die eine Schule für Erziehungshilfe mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung besuchen (S. 292). Nach Einschätzung Müllers stützen die Ergebnisse der Erhebung mehrere Hypothesen. Eine davon lautet, dass die Befragten mit Vertrauen positive Gefühle verbänden, wenn es ihnen von anderen entgegengebracht wird, und negative Gefühle, wenn sie es anderen erweisen sollen (ebd.). Dazu passt eine weitere Hypothese, die besagt, dass die Befragten es im Allgemeinen für wichtiger hielten, sich auf andere verlassen zu können als ihnen vertrauen zu können (S. 293). Das abschließende elfte Kapitel fasst die Ergebnisse der Untersuchung in knapper Form zusammen.

Das vorliegende Buch ist keineswegs nur für Sonderpädagogen eine lohnende Lektüre. Indem Müller seinen eigenen Theorieentwurf im Kontext der Debatten verortet, die gegenwärtig in der Psychologie und der Soziologie, aber auch in der Philosophie über

Vertrauen geführt werden, richtet er den Blick weit über den Tellerrand seines eigenen Faches hinaus. Außerdem legt er eine systematische Analyse des Vertrauensbegriffs vor und leistet damit eine Grundlagenarbeit, die nicht nur für die erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung unentbehrlich ist, sondern auch für die genannten Nachbardisziplinen von Interesse sein dürfte.

Für die Supervision scheinen mir vor allem Müllers Überlegungen zu einem „professionelle[n] Ethos des Vertrauens“ (S. 160) relevant zu sein. Nach Müller müssen professionelle Akteure nicht die gleichen Motive verfolgen wie ihre Klienten, um ihnen gegenüber als vertrauenswürdig gelten zu können (ebd.). Ihre Vertrauenswürdigkeit zeige sich vielmehr dann, wenn sie in ihrem Handeln die Interessen ihrer Klienten ernst nähmen und wenn sie selbst ein Interesse daran hätten, so zu handeln (ebd.). Aber auch die weiter oben bereits angesprochene Problematik des unerwünschten Werbens um Vertrauen scheint mir im Hinblick auf die Supervision bedenkenswert zu sein. Wenn der Supervisand die mit Vertrauen einhergehende Verletzbarkeit des Vertrauensgebers durch den Vertrauensempfänger nicht akzeptieren möchte, sollte der Supervisor dies respektieren und es unterlassen, das Vertrauen des Supervisanden zu erbitten oder gar einzufordern. Damit ist freilich nicht ausgeschlossen, dass die Frage, wann man mit guten Gründen jemandem vertrauen kann und wann man besser misstrauisch sein sollte, im Rahmen einer Supervision selbst zum Thema gemacht werden kann.

Hans-Peter Griewatz

Psychoanalyse und politische Ökonomie: Kritik der psychoanalytischen Praxis und Ausbildung.

Eine Rezension

Siegfried Zepf, Dietmar Seel (2019): Psychoanalyse und politische Ökonomie: Kritik der psychoanalytischen Praxis und Ausbildung. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Der Psychoanalytiker als „*Kleinbürger*“! Mit dieser These beginnen die beiden Autoren – beide selbst Psychoanalytiker – ihre, ja, was ist es genau: Polemik? Ideologiekritik? gegenüber der derzeitig praktizierten Psychoanalyse, die aus ihrer Sicht jedes kritische Potenzial verloren hat. Trotz der spürbaren Enttäuschung, die sie in Bezug auf ihre Zukunft äußern, möchten sie doch zu einer „*Erhellung der psychoanalytischen Praxis und Ausbildung*“ (S. 11) beitragen.

Das Buch spannt einen weiten Bogen: es werden die marxischen Begriffe der Ware, des Gebrauchswerts und des Tauschswerts expliziert und anschließend auf die psychoanalytische Praxis als Dienstleistung in ihrem kapitalistischen Warencharakter angewandt. Dadurch werden die Psychoanalytiker*innen strukturell zum „*Kleinbürger*“, indem sie als Kleinkapitalisten zugleich Kapitalisten, die durch ihre erworbenen Fähigkeiten über die notwendigen Produktionsmittel verfügen, und Arbeiter sind, die sich zwar selbst ausbeuten, sich aber den erwirtschafteten Profit, den Mehrwert, selbst auszahlen. Sie verbleiben im kapitalistischen Paradigma und verlieren dadurch ihre gesellschaftskritische Substanz. Dies habe zum einen mit dazu geführt, dass viele ‚deutsche‘ Psychoanalytiker*innen aktiv daran beteiligt waren, die ‚jüdischen‘ Psychoanalytiker*innen im Dritten Reich mit teilweise abstrusen Begründungen (z.B. C.G. Jung: „*nur das arische Unbewusste...enthalte Spannkräfte und schöpferische Keime von zu erfüllender Zukunft*“) aus der „Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft“ (DPG) heraus zu drängen, um deren Praxen und Patient*innen zu übernehmen. Zum anderen habe die Psychoanalyse dadurch, dass sie strukturell dem Kleinbürgertum

verhaftet geblieben ist, weder eine in sich konsistente konzeptionelle Praxis noch eine wissenschaftlich-theoretische Grundlage entwickelt und begründet (*“psychoanalysis is what psychoanalyst does“*). Stattdessen wird positivistisch-nomologische Forschung im Sinne von Wirkfaktoren betrieben, die aber lediglich ein „Gebrauchswertversprechen“ abgibt und letztlich im „Dienste der Vermarktung“ (S. 110) steht. Damit wird wiederum nur ihr Warencharakter offensichtlich. In wie weit die Zukunftsvision Freuds, die Psychoanalyse müsse unentgeltlich sein, tragfähig ist, soll hier nicht weiter erörtert werden. Der weitere Vorschlag, den Zepf und Seel machen, nämlich dass „die Realisierung des Tauschwertes an die Realisierung des wirklichen Gebrauchswerts“ gebunden werden sollte und die Behandlung erst vergütet wird, „wenn das Gebrauchswertversprechen eingelöst ist“, würde die Frage aufwerfen, was denn eigentlich eine erfolgreiche psychoanalytische Behandlung ist. Aus ihrer Sicht würde an „die Stelle der inhaltslosen Bestimmung der Psychoanalyse“ eine Bestimmung treten, „was ein Psychoanalytiker bei einer erfolgreichen Behandlung macht“ (S. 120). Damit ist nicht gemeint, dass im Vorhinein die je einzelne Behandlung prognostiziert werden könnte, sondern darüber, wie einzelne Behandlungen erfolgreich verlaufen könnten. Im weiteren Verlauf des Buches werden auf dieser kritischen Folie die Lehranalyse, die psychoanalytische Ausbildung sowie die Organisationsformen psychoanalytischer Institute reflektiert.

Beim Lesen des Buches konnte ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass „wir Supervisor*innen“ hier ebenso kritisch angefragt werden. Die Supervisor*in als „Kleinbürger“! Sie zeigt sich in der horizontalen (durch Erschließung neuer „Geschäftsfelder“) sowie in der vertikalen (im Anwenden anderer Beratungsformate als „Supervision“) Ausdehnung der Supervision. Die Professionsentwicklung wird zugunsten der Marktgängigkeit (zumindest teilweise) vernachlässigt. Das spiegelt sich in den Diskursen wider, die in der Supervisionszene seit den 1990er Jahren geführt werden. Daher bedeutet für mich dieses Buch, weiter über die Profession Supervision nachzudenken.

Autor_innenverzeichnis

Deppe, Karin Dorothee

Studiendirektorin, Lehramt SEK I/II für Deutsch/Ev. Theologie; Supervisorin (DGSV), Eltern-Coach, Lern-Coach, Schulberatung für Schulleitungen und Kollegium.

Kontakt: karindeppe@t-online.de

Dieringer, Volker

Dr.; Dipl. kath. Theologie; Magister artium Philosophie; Promotion Philosophie; Lehrtätigkeit an der Universität Bielefeld; freiberuflicher Supervisor.

Kontakt: volker.dieringer@uni-bielefeld.de

Franzenburg, Geert

Dr.; Pfarrer, promovierter Historiker, Religions- und Pastoralpsychologe (DgFP) counselor und päd. Supervisor (BVPPT), Lehrbeauftragter für Religionspsychologie und supervisorische Begleitung Studierender an der Ev. Fakultät der WWU Münster, Vorsitzender des Ev. Forums Münster; in allen Kontexten befasst mit der Rolle von Planspielen in Gemeinde, Universität und Erwachsenenbildung.

Kontakt: franzenburg@t-online.de

Friesel-Wark, Heike

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

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

Griewatz, Hans-Peter

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

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

Homepage: www.supervision-griewatz.de

Gröning, Katharina

Prof. Dr.; Professorin für pädagogische Beratung an der Universität Bielefeld; Mitherausgeberin der FoRuM Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision; Wissenschaftliche Leitung des weiterbildenden Masterstudiums Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld.

Kontakt: katharina.groening@t-online.de

Heimann, Regina

Dr.; Erziehungswissenschaftlerin, seit 2014 in freiberuflicher Praxis mit dem Schwerpunkt Habitussensibilität und Sozioanalyse in Weiterbildung, Coaching und Supervision sowie der habitussensiblen Studienberatung an weiterführenden Schulen. Dazu forscht und publiziert sie regelmäßig. 2012-2013 lehrte sie als Gastprofessorin zu „Habitusreflexivität und machtsensibler Beratung“ an der HS Düsseldorf und heute als Lehrbeauftragte an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Dort arbeitete Sie von 2001-2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und promovierte zum Thema „Habitus als Grundlage von Weiterbildungsentscheidungen“.

Kontakt: beratung@regina-heimann.de

Homepage: www.regina-heimann.de

Heitmann, Tina

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

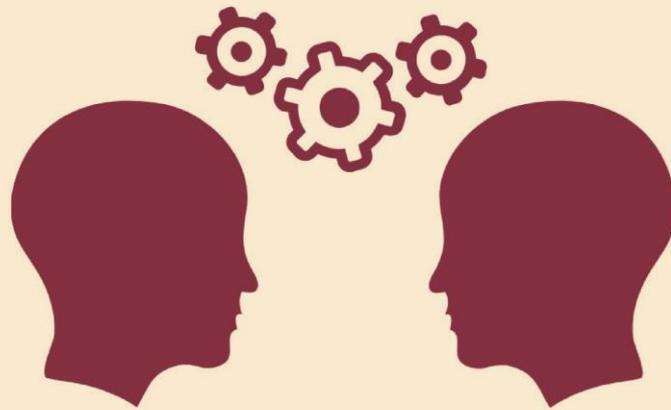
Kontakt: tina.heitmann@supervision-heitmann.de

Lohse, Markus

staatl. anerkannter Dipl. Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, M.A. Soziale Arbeit, mit 13-jähriger Berufserfahrung im Bereich Freiwilligendienste, davon 6 Jahre in Teamleitungsverantwortung päd. Mitarbeiter*innen, seit 2018 Stipendiat in einem kooperativen Promotionsprojekt der Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit mit der Technischen Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften gefördert durch ESF und Steuermitteln des Bundeslandes Sachsen, Forschungsschwerpunkt Supervisions- und Coachingforschung.

Kontakt: lohse@hs-mittweida.de

Veranstaltung



SCHÖPFERISCHES UNBEHAGEN COACHINGFORSCHUNG UND COACHINGPRAXIS IM KRITISCHEN DIALOG

11. Kongress für psychodynamisches Coaching

19. - 20. FEBRUAR 2021

ORT: UNIVERSITÄT KASSEL

WWW.INSCAPE-INTERNATIONAL.DE

TAGUNGSDIEE

Coachingforscher*innen als auch Expert*innen der Coachingpraxis versichern sich häufig ihrer wechselseitigen Bedeutsamkeit und Relevanz. Doch unter der Wasseroberfläche brodelt es:

Nehmen die Praktiker*innen den wachsenden „body of knowledge“ in der Forschung überhaupt zur Kenntnis? Oder ist es aus der Perspektive von Praktikern nicht viel mehr so, dass Forschung und die daraus resultierenden Publikationen weder inspirieren, noch informieren noch instruieren? Auf der anderen Seite schütteln Wissenschaftler den Kopf darüber, was in der Praxis ohne empirische Überprüfung verkauft, gekauft und durchgeführt wird, ohne dass es empirische Wirksamkeitsnachweise gibt?

Die Bemühungen der Wissenschaft, dem Format Coaching eine evidenzbasierte Basis zu schaffen und den Vorwürfen Paroli zu bieten, Coaching sei nur eine Modeerscheinung, tragen Früchte, so dass Konsens darüber herrscht, dass Coaching wirkt. Dies ist mittlerweile auch metaanalytisch in sieben

Studien bestätigt worden. Aber sind Wissenschaftler*innen nicht primär an Praktiker*innen interessiert, um sie als Stichprobe für ihre Fragestellungen und Untersuchungen zu gewinnen, statt sie als wirkliche Dialogpartner zu verstehen?

Der Kongress soll helfen, die Gräben zwischen Wissenschaft und Praxis, die durch ihre jeweiligen Eigenlogiken begründbar sind, zu überwinden. Vor dem Hintergrund des ambivalenten Verhältnisses zwischen den beiden „Welten“ wollen wir konkrete Möglichkeiten identifizieren, auf ein tragfähigeres Arbeitsbündnis zwischen Coachingpraxis und -forschung hinzuarbeiten.

Forscher*innen stellen ihre Ergebnisse vor und geben einen Überblick über die wissenschaftliche Publikationslandschaft zum Stand der Coachingforschung. In den Workshops werden die Resultate auf das konkrete Coachinghandeln übertragen. Dieser Praxistransfer wird im Tandem aus Forschenden und Praktikern erarbeitet.



PROGRAMM / FREITAG - 19.02.2021

AB 17.00 UHR

ANMELDUNG ZUM COACHING-KONGRESS

18.00 - 18.30 UHR

BEGRÜSSUNG / GRUSSWORTE

Grußwort der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv)

POSITIONIERUNGEN ZUR TAGUNGSTHEMATIK:

Prof. Dr. Heidi Möller, Universität Kassel
Dr. Ullrich Beumer, inscape, Köln

18.30 - 20.00 UHR

PROZESSE IM COACHING: WAS WIR WISSEN UND
WAS WIR ERFORSCHEN (WOLLEN).

Öffentlicher Vortrag

Referentin: Prof. Dr. Simone Kauffeld, TU Braunschweig
Moderation: Prof. Dr. Heidi Möller, Kassel

ANSCHLIESSEND

SOCIAL EVENING



PROGRAMM / SAMSTAG - 20.02.2021

08.15 - 09.15 UHR

SOCIAL DREAMING

Hosts: Anna Frank, Zwingenberg
Dr. Celina Rodriguez Drescher, Frankfurt a.M.

09.30 - 10.30 UHR

NICHTS IST SO PRAKTISCH WIE EINE GUTE THEORIE -
GRUNDLAGEN- UND ANWENDUNGSFORSCHUNG IM DIALOG?

Vortrag

Referentin: Prof. Dr. Eva Jonas, Universität Salzburg
Moderation: Dr. Ullrich Beumer, Köln

10.30 UHR

KAFFEEPAUSE

11.00 - 12.30 UHR

Workshops

1. UNERWÜNSCHTE NEBENWIRKUNGEN VON BUSINESS-
COACHING UND SELBSTFÜRSORGE FÜR COACHES.

Leitung: Prof. Dr. Thomas Giernalczyk, München
Prof. Dr. Carsten Schermuly, Berlin

2. WAS WEISS DIE FORSCHUNG ÜBER DIE VERBESSERUNG
DER ARBEITSBEZIEHUNG IM COACHING?

Leitung: Dr. Carolin Graßmann, Berlin
Prof. Dr. Heidi Möller, Kassel

3. DIAGNOSTIK UND ANDERE WIRKFAKTOREN IM
COACHINGPROZESS

Leitung: Prof. Dr. Silja Kotte, Frankfurt a.M.
Dr. Ullrich Beumer, Köln

4. TRANSITIONEN IM COACHING

Leitung: Prof. Dr. Simone Kauffeld, Braunschweig
Katja Pleterski, Stuttgart

5. ZWISCHEN SICHERHEITS- UND WACHSTUMSORIENTIERUNG
COACHING-ERFOLG DURCH REGULATORISCHE PASSUNG

Leitung: Prof. Dr. Eva Jonas, Salzburg
Isabell Braumandl, Regensburg

4

12.30 UHR MITTAGESSEN

13.30 TRANSFERGRUPPEN

Leitung: verschiedene Moderator*innen:

14.30 UHR KAFFEPAUSE

15.00 - 16.00 UHR UNERWÜNSCHTE NEBENWIRKUNGEN VON BUSINESS-COACHING FÜR KLIENTEN - URSACHEN UND PRÄVENTIONSANSÄTZE

Dialogvortrag

Referent: Prof. Dr. Carsten Schermuly, Berlin

Moderation: Prof. Dr. Silja Kotte, Frankfurt a.M.

16.00 - 16.55 UHR DIE KONTEXTUELLE EINBETTUNG VON COACHING: STAND DER FORSCHUNG UND AUSBLICK

Abschlussstatement

Referentin: Prof. Dr. Silja Kotte, Frankfurt a.M.

Moderation: Prof. Dr. Heidi Möller, Kassel

16.55 UHR VERABSCHIEDUNG UND ENDE DES KONGRESSES

Und als ergänzendes Angebot für Interessenten am Freitag, den 19. 02. 2021:

«COACHING-ZONE»

Als Auftakt zum Coaching-Kongress wird für Interessierte traditionell am Freitag vor dem abendlichen Beginn des Kongresses eine Coaching-Zone mit öffentlichen Live-Coachings mit psychoanalytisch inspirierten Coaches angeboten.

Im Rahmen der Coaching-Zone besteht Gelegenheit zu individuellem Coaching bei erfahrenen (Lehr-) Coaches. Außerdem wird gemeinsam über die Coaching-Sitzungen reflektiert.

Die Coachingsitzungen werden von den anderen Teilnehmern (max. 4. - 6) beobachtet.

Leitung: Dr. Karin Herrmann
Gesondertes Programm, Anfragen und Anmeldungen:
Gabriele.Beumer@inscape-international.de

DIE VERANSTALTER*INNEN

DR. ULLRICH BEUMER

Dipl. Pädagoge, Coach/Supervisor (DGSv) und Organisationsberater, Mitglied IPSO, Inhaber und Geschäftsführer inscape gGmbH Köln, Gastwissenschaftler am Sigmund-Freud-Institut Frankfurt a.M., Köln.

PROF. DR. HEIDI MÖLLER

Studium der Psychologie, Philosophie und Soziologie, Universität Münster und Bochum, Psychoanalytikerin, Organisationsberaterin, Supervisorin (DGSv), Coach, Universität Kassel, Lehrgebiet: „Theorie und Methodik der Beratung“, Kassel.

REFERENTEN UND WORKSHOPLEITER*INNEN

ISABELL BRAUMANDL

Dipl. Psychologin, Dipl.Ökonomin, Sportpsychologin (BDP e.V.), Inhaberin/ Geschäftsleitung des Coaching- & Beratungs-Centrums Regensburg (CoBeCe) Coach & Coaching-Konzept-Entwicklerin mit angewandter Coachingforschung u.a. in Kooperation mit der Universität Salzburg, Dozentin/Lehrbeauftragte u.a. TU Braunschweig, SRH Berlin.

PAUL FORTMEIER

Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv), Supervisor und Coach DGSv, Trainer für Gruppendynamik DGGO, Organisationsberater, Köln.

ANNA FRANK

Dipl.-Psychologin, Psychoanalytikerin (DGPT), Coach/Supervisorin (DGSv) und Organisationsberaterin, Mitglied der IPSO, Zwingenberg.

PROF. DR. THOMAS GIERNALCZYK

Dipl.-Psychologe, Psychoanalytiker, Coach und Organisationsberater. Geschäftsführender Gesellschafter von M19-Manufaktur für Organisationsberatung GmbH und Mitbegründer von

IPOM - Institut für Psychodynamische Organisationsberatung, München.

DR. CAROLIN GRASSMANN

Studium der Psychologie mit Schwerpunkt Organisationsberatung und Wirtschaftspsychologie, Ruhr-Universität Bochum, Coach und Trainerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SRH Berlin University of Applied Sciences.

UNIV.-PROF. DR. EVA JONAS

Dipl. Psych., Dipl. Volksw., Leiterin der Abteilung Sozialpsychologie am Fachbereich Psychologie, Universität Salzburg; Leiterin postgraduierter Studiengänge, Coach/Supervisorin ÖVS, Salzburg.

PROF. DR. SIMONE KAUFFELD

Dipl.Psychologin, Studium der Betriebswirtschaftslehre, Professorin für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie an der TU Braunschweig, Gesellschafterin „Prof. Dr. KAUFFELD & LORENZO“, Coaching von Promovierenden, Graduiertenakademie Grad.tubs, Braunschweig.

PROF. DR. SILJA KOTTE

Dipl.-Psych., Coach/Supervisorin DGSv, Professorin für Wirtschaftspsychologie

an der HMKW Hochschule für Medien, Kommunikation und Wirtschaft, Wissenschaftliche Leiterin des Lehrgangs und M.Sc. „Supervision und Coaching“, Schloss Hofen/ FH Vorarlberg, Frankfurt a.M..

KATJA PLETERSKI

Diplom-Psychologin, Geschäftsführende Gesellschafterin Contrapunkt Consult GmbH, Systemisches Führungskräfte- und Team-Coaching in eigener Praxis, Stuttgart.

DR. CELINA RODRIGUEZ DRESCHER
M.A., Psychologin (ISPSO, GWS) im Netzwerk Transfer Consulting, Organisationsentwicklung, Coaching, Beratung, Kooperationspartnerin inscapegroup, Frankfurt a.M..

PROF. DR. CARSTEN SCHERMULY

Dipl. Psychologe, Professor für Wirtschaftspsychologie, Executive Board, Vice President Research and Transfer, SRH Berlin University of Applied Sciences, Berlin.

MODERATION UND TRANSFERGRUPPENLEITUNG

SILKE FACILIDES

Strategy Director in der Kreativagentur Grabarz & Partner in Hamburg und selbstständig tätig als Beraterin und Coach, Mitglied der Account Planning Group; bei inscape mitverantwortlich für die Fortbildung „Generative Organisationsberatung und Leadership“.

EDELTRUD FREITAG-BECKER

Beraterin für Organisationsentwicklung, Supervisorin (DGSv), Coach und Traineein, Board inscape, Köln/Essen.

DR. KARIN HERRMANN

Coach und Supervisorin (DGSv), Dozentin und Seminarleiterin, selbstständig tätig in Stuttgart; bei inscape mitverantwortlich für die Weiterbildung „Supervision für Coaches“.

DENISE HINN

M.Sc., Schwerpunkt Wirtschaft, Psychologie und Management, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Arbeitsgruppe: Theorie und Methodik der Beratung, Universität Kassel.

DR. MATHIAS LOHMER

Dipl.-Psych., Psychoanalytiker (DPV), Berater und Gesellschafter der M19-Manufaktur für Organisationsberatung GmbH, Mitgründer des Instituts für Psychodynamische Organisationsberatung München (IPOM), selbstständiger Supervisor, Psychotherapeut, Organisationsberater und Coach, München.

GERD MEYER-SCHLEE

Dipl. Psychologe, Aus- und Weiterbildungen in Coaching-, Therapie- und Trainingsverfahren, Systemischer Organisationsberater (IGST); Kooperationspartner inscapegroup, Darmstadt.

ALESSA MÜLLER

M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Arbeitsgruppe: Theorie und Methodik der Beratung, Universität Kassel.

DR. MICHAEL SCHERF

Dipl. Soziologe, Organisationsberatung, Coaching, Prozessbegleitung, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsgruppe: Theorie und Methodik der Beratung, Lehrteam COS, Universität Kassel.

VERANSTALTER

inscape

inscape gGmbH, Fortbildung, Coaching,
Organisationsberatung, Köln

**U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T**

Universität Kassel

S F I Sigmund-Freud
Institut

Sigmund-Freud-Institut,
Frankfurt am Main

In Zusammenarbeit mit:

Deutsche Gesellschaft für Supervision
und Coaching (DGSv) e.V., Köln

TAGUNGSMANAGEMENT

Gabriele Beumer, inscape gGmbH Köln
Denise Hinn, Universität Kassel

TAGUNGORT

Universität Kassel
Gießhaus
Mönchebergstraße 5
34127 Kassel

Abendessen / Social Evening:
Mensa der Universität Kassel

ANMELDUNG

inscape gGmbH
Gabriele Beumer
Riehler Straße 23
50668 Köln

Tel.: +49-221-56 07 60 8

Fax: +49-221-96 59 85 83

e-Mail:

Gabriele.Beumer@inscape-international.de

TEILNAHMEGEBÜHREN

Frühbucherrabatt:

Bei Anmeldung bis zum 15. 12. 2020:

Teilnahme Coaching-Kongress

240,00 €

Teilnahme Coaching-Kongress

für DGSv-Mitglieder

220,00 €

Teilnahmegebühr nach dem 15. 12. 2020

Teilnahme Coaching-Kongress

260,00 €

Teilnahme Coaching-Kongress

für DGSv-Mitglieder

240,00 €

Teilnahmebeiträge für Vollzeitstudierende

im Erststudium:

50,00 €

