

Heft 58
Dezember 2021
29. Jahrgang

FORUM *Supervision*

Zeiten der Pandemie

Karin Deppe
Geert Franzenburg
Heike Friesel-Wark
Anna Generotzky
Katharina Gröning
Dorothee Lebeda
Heidrun Stenzel
Sylvia Wagenaar

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“

Beratung in Zeiten der Pandemie

(Heft 58)

29. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Monika Althoff

Prof. Dr. Frank Austermann

Dr. Heike Friesel-Wark

Prof. Dr. Katharina Gröning

Prof. Dr. Dorothee Lebeda

Redaktion

Karin Deppe

Tina Heitmann

Heidrun Stenzel

Lars Vogel

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



Dezember 2021, Universität Bielefeld

Inhalt

Vorwort	5
<hr/>	
I Artikel	
<hr/>	
Dorothee Lebeda Corona und die berufliche Pflege	8
Karin Deppe Supervision für Lehramtsanwärter*innen in der Pandemie <i>Krise Referendariat – Krise Corona – Krise im Lot?</i>	24
Heike Friesel-Wark Das veränderte Erleben des Körpers im Kontext von Online-Präsenz aus interaktionstheoretischer und phänomenologischer Perspektive	43
<hr/>	
II Beratungsforschung	
<hr/>	
Sylvia Wagenaar Veränderte Verhältnisse im Professionsgefüge multiprofessioneller Beratungsteams – Chance oder Gefahr? <i>Impulse aus einem Forschungsprojekt zu multiprofessionellen Teams</i>	55
Geert Franzenburg Wie fühlst du dich? <i>Emotionale Kompetenz in Beratung und Supervision</i>	69
Anna Generotzky Der Missbrauchsfall Lügde <i>Eine Fallstrukturanalyse zur Darstellung von Handlungsparadoxien in der Sozialen Arbeit</i>	92
<hr/>	
III Bericht	
<hr/>	
Katharina Gröning „Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung“ <i>Ein Tagungsbericht zur Online-Tagung am Zentrum für Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung vom 18./19. Juni 2021 in Bielefeld</i>	114
<hr/>	
IV Rezensionen	
<hr/>	
Katharina Gröning Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen.	122
Heidrun Stenzel Pantherzeit: Vom Innenmaß der Dinge.	129
Autor*innenverzeichnis	133

Veranstaltung

135

Vorwort

Sehr geehrte Leser*innen und Freund*innen der Zeitschrift und der Supervision, unsere Ausgaben haben sich vom Frühjahr und Herbst auf den Spätherbst und Spätwinter verschoben, so dass das Heft 58 Ihnen, sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, quasi als Weihnachtslektüre zugesendet wird, verbunden mit den besten Wünschen für Ihre Gesundheit. Vor einem Jahr hatten wir, wie viele Menschen, noch die Hoffnung, dass mit dem Impfstoff auch die Pandemie im Jahr 2021 bewältigt werden kann. Im August noch gab es Stimmen über eine postpandemische Zeit, die Herdenimmunität sollte mit 70% geimpfter Bevölkerung erreicht sein. Nun, das Virus mutierte schneller. Statt der erhofften postpandemischen Zeit beobachten wir nicht nur eine bedrohliche Zahl von Infektionen mit schwerwiegenden Folgen, sondern die gesellschaftlichen und sozialen Folgen. Wie ein Analysator im Sinne von Georges Lippmanns Konzept der Analyse Institutionelle legt das Virus latente und verdeckte gesellschaftliche Strukturen offen, die uns als Supervisorinnen und Supervisoren zutiefst betreffen. Wir sind konfrontiert mit den schweren Krisen in den Sozialberufen, in denen wir vorwiegend arbeiten und wir registrieren die gesellschaftlichen und sozialen Verwerfungen, den mangelnden Konsens, vor dem Forscher wie Wilhelm Heitmeyer oder auch Ulrich Beck schon vor 20 Jahren gewarnt haben. Die Gesellschaft wird auseinandergetrieben. Anrufungen wie Wettbewerb und unternehmerisches Selbst verbunden mit sozialer Beschleunigung und der Angst vor sozialem Abstieg haben seit den 1990er Jahren Solidarität als zentrales, grundgesetzlich geschütztes, gesellschaftliches Prinzip zur privaten Entscheidung verändert.

Die Konsequenzen für die gesellschaftliche Entwicklung, von der die Supervision ein Teil ist, muss heute heißen, dass zusammengehalten wird, was auseinanderfliegt.

2009 warnte das DIP, das Deutsche Institut für Pflegeforschung und hier der Kollege Michael Isfort, in dem durchgeführten „Pflegethermometer“, einer regelmäßig durchgeführten, annähernd repräsentativen Befragung von Pflegekräften, vor der Zerstörung der Berufskultur. Wer Supervision in der Pflege angeboten hat, konnte das, was Michael Isfort empirisch-analytisch festgestellt hat, in der eigenen Praxis nachvollziehen. Pflegenden entzogen sich dem Arbeitsdruck durch Entscheidungen für Teilzeitarbeit und durch

„kleine Fluchten“. Sie legten Urlaube und Freizeit möglichst so, dass über das Jahr verteilt, viele Kurzurlaube zusammenkamen und von Kurzurlaub zu Kurzurlaub gearbeitet werden konnte. Heute ist in der Süddeutschen Zeitung nachzulesen, dass diese individuelle Lösung, die schon vorher eine geregelte Dienstplangestaltung deutlich erschwert hat, nicht mehr reicht. Pflegekräfte verlassen ihren Beruf und wollen entweder gar nicht mehr oder nur noch als Minijobber zurückkehren.

Die Krise der CARE Arbeit ist ebenfalls in den Nullerjahren von der internationalen Geschlechterforschung als Krise von Verdichtung, Beschleunigung und Stress beschrieben worden. „Wenn die Arbeit zum Zuhause wird und zu Hause nur die Arbeit wartet“, schrieb Arlie Hochschild zur Situation von erwerbstätigen Familien. Die politische Lösung der großen Privatisierung von Pflege, Erziehung und Care hat soziale Ungleichheitsstrukturen und Ungleichheitsstrukturen im Geschlechterverhältnis noch einmal sichtbar gemacht. Die Pandemie ist deutlich zu Lasten der Frauen und Kinder gegangen. Aus der Perspektive der Familie sind haltende Institutionen wie Kitas und Schulen aus dem Horizont der Lebenswelt plötzlich nicht mehr da gewesen. Geblieben ist vor allem, im Hinblick auf die Schule, deren Selektionsfunktion, während ihre pädagogischen Funktionen, ihr eigentlicher gesellschaftlicher Kitt, nachrangig betrachtet wurden. Öffnung der Fußballstadien, Zulassung von Karnevalsevents, Festhalten an schulischen Prüfungen, sind Stichworte, die vor allem Frauen mit CARE Verantwortung befremdet haben. Auch hier war Supervision zumindest ein Ort, wo der Alltag mit Beruf, Homeschooling und Anwesenheit von kleinen Kindern wenigstens in Online-Formaten erzählt werden konnte. Wenn, wie bereits im fünften Familienbericht der Bundesregierung von 1994, die Produktivität der Familien darin liegt, dass sie Humanvermögen erzeugen, indem sie sich für die Erziehung und die Sorge der Generationen verfügbar machen, so ist diese Leistung durch die Bedingungen der Krisenbewältigung in der Pandemie nachhaltig beeinträchtigt gewesen.

Schließlich hat gerade in Bezug auf die stark leistungsorientierten Milieus eine Verunsicherung stattgefunden, die auch in der Supervision zu spüren ist.

Im Sinne dieser Eindrücke haben wir das vorliegende Heft gestaltet. Drei Aufsätze befassen sich dabei mit den Bedingungen von Supervision unter Corona, wobei es zu den

Merkmale unserer Zeitschrift gehört, dass Praxis und Theorie als eng verbunden angesehen werden. Insofern sind Beiträge sowohl aus der reflektierten Erfahrung und gleichzeitig aus einer systematischen theoretischen Argumentation verfasst.

Dorothee Lebeda schreibt in diesem Zusammenhang über die Entwicklung der Pflege und die Verarbeitung und Thematisierung der Krise als Missachtungserfahrung, die den Bereich der Wohlfahrtsproduktion, die sozialen Dienstleistungen insgesamt betrifft. Heike Friesel-Wark thematisiert die Bedeutung der Online-Supervision und systematisiert in diesem Zusammenhang phänomenologische und soziologische Interaktionstheorien. Ihr Beitrag liest sich als unbedingter Aufruf zur Achtsamkeit und löst eine ganze Reihe von Reflexionen bei den Leser*innen aus. Karin Deppe legt einen wissenschaftlich unterfütterten Erfahrungsbericht vor, der durch eine systematische Reflexion der Soziologie von Hartmut Rosa ergänzt wird. In der Rubrik Beratungsforschung sind diesmal drei Aufsätze zur Praxeologie und zur Systematik in der Supervision zu lesen. Silvia Wagenaar setzt sich in einem empirisch-analytischen Projekt mit der Dominanz der Psychologie und der Marginalisierung der Sozialtheorie in der Erziehungsberatung auseinander. Geert Franzenburg hat uns einen Beitrag zur Arbeit mit Emotionen gesendet, was sowohl für Ausbildungen und für das Studium als auch für eine professionelle Vergewisserung hilfreich ist und Anna Maria Generotzky legt mit ihrem Aufsatz zum Missbrauchsfall Lügde nicht nur einen wissenschaftlichen anspruchsvollen Text vor, sondern zeigt auf, wie sich die interpretative Praxis der Supervision und eine vertiefte wissenschaftliche Bearbeitung im Sinne einer theoretischen Fallanalyse verbinden lassen. Ein Tagungsbericht zur Supervision im Bereich der Schule und zwei Rezensionen, eine davon ebenfalls zur Verarbeitung und zum Erleben der Pandemie, runden das Heft ab.

Redaktion und Herausgeber*innen wünschen allen Leserinnen und Lesern ein besinnliches Weihnachtsfest und ein gutes neues Jahr 2022.

Karin Deppe, Heike Friesel-Wark und Katharina Gröning

Dorothee Lebeda

Corona und die berufliche Pflege

Zusammenfassung

Die gegenwärtig Corona-Pandemie bestimmt die Lage der beruflichen Pflege in besonderer Weise. Das dringt auch in die Supervisionssitzungen der letzten 1,5 Jahren im Gesundheitswesen. Der Artikel nimmt diese selbstreflexive Verarbeitung der Pflegefachleute in den Blick, die aktuell mit Unsicherheiten in Bezug auf ihre gesellschaftliche Rolle, mit Formen der Anerkennung, der Gefühlsverarbeitung der extrem belastenden Situationen sowie mit der Bewertung der Interaktion im Kontext von Beratung konfrontiert werden. Die Verläufe weisen dabei der reflexiven Supervision einen relevanten Platz in der Bearbeitung des aktuellen Geschehens zu.

Das COVID-19-Virus, dessen Ursprünge in der chinesischen Großstadt Wuhan vermutet wird, wurde in Deutschland zum ersten Mal Ende Januar 2020 diagnostiziert. Die Infektionszahlen stiegen exponentiell an und haben sich rasch über das ganze Land verbreitet. Der rasante Verlauf ließ sich weltweit beobachten, so dass die WHO am 11. März zum ersten Mal von einer Pandemie sprach. 11 Tage später reagierte die deutsche Bundesregierung mit gesetzlichen Verordnungen, die das öffentliche und private Leben in drastischer Weise einschränkten. Das Gesundheitswesen hierzulande war für den professionellen Umgang mit einer lang anhalten Pandemie nicht vorbereitet und konnte auch nicht auf Erfahrungen aus der jüngsten Geschichte zurückgreifen.

Von diesem weltweiten Krisengeschehen, angetrieben durch ein lebensbedrohliches Virus, sind die Beschäftigten in den Pflegeberufen in besonderer Weise betroffen. Dieser Artikel nimmt deswegen die berufliche, professionelle Pflege in den Blick. Er streift dabei nur am Rande die bedeutende Pflege und Sorge, die mehrheitlich durch Angehörige in Familien mit Pflegebedarf unter der Corona-Pandemie geleistet wird. Auch die Pflege, die von nicht ausgebildeten Menschen, die teilweise in prekären Lagen und Beschäftigungsverhältnissen in privaten Haushalten durchgeführt wird, findet hier nur kurz Erwähnung. Durch diese Aussparung soll die Leistung dieser Care-Arbeiter*innen und deren

Lebenslagen in der aktuellen Krise nicht klein geschrieben werden, das sei hier explizit erwähnt. Ziel dieses Beitrags ist es jedoch, mit dem Fokus auf die berufliche Pflege im Pandemiegeschehen, Erkenntnisse herauszuarbeiten, die in meinen Augen, eine bedeutende Rolle für die Begründung von Supervision und Beratung für die Pflegeberufe spielt.

Im Folgenden werden drei Perspektiven auf die Pflege während Corona aufgefaltet und jeweils auf Supervision oder Beratung bezogen:

- Beginnen möchte ich mit einer Rückschau auf einige bemerkenswerte Momente der öffentlichen Aufmerksamkeit für die Berufsgruppe Pflege und ihre Spiegelungen in den begleitenden Supervisionsprozessen.
- Der zweite Blick dieses Artikels führt direkt in die aktuelle Pflegepraxis.
- Der dritte Fokus nimmt die wachsende Bedeutung der Interaktion Beratung auf, die auf Pflegebeziehungen gründet. Auch hier hellt die Corona-Pandemie das spezielle Handlungsfeld der Pflegenden auf und zeigt eine Lücke in der Pflegebildung, wie auch in den Versorgungsstrukturen.

1. Öffentliche Aufmerksamkeit und deren Folge für die Pflege während der Corona-Pandemie

Laut Pflegestatistik 2019 (Destatis 2021) stellen in Deutschland mit ca. 1,2 Mio. Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflegerinnen bzw. Altenpflegerinnen, die in der direkten Pflege beschäftigt sind, die größte Berufsgruppe innerhalb der Gesundheitsberufe dar. Auf Grund des demografischen Wandels wird prognostiziert, dass der Bedarf an Pflege in den kommenden Jahren noch deutlich steigen wird. Allein diese Zahlen weisen den Akteur*innen eine Schlüsselposition in der Gesundheitsversorgung zu. Dennoch ringt die professionelle Pflege immer wieder um unterschiedliche Formen der gesellschaftlichen Anerkennung. Das spiegelt sich auch in der Corona-Pandemie wider. So wird auf der einen Seite stark auf die monetäre Anerkennung verwiesen, da es weiterhin an angemessener Bezahlung der, meist von Frauen, durchgeführten Pflege und Sorgetätigkeit fehlt. Ein anderer Anerkennungsdiskurs stellt die ethischen Fragen der Pflegebeziehung in den Mittelpunkt. Dort werden Defizite in der ethischen Praxis der Pflege, in der Güte und

Verantwortlichkeit von Beziehungsarbeit mit Wirkung auf die Versorgungsqualität benannt (vgl. Kohlen 2016, Conradi 2001, Könninger & Kohlen 2020). Pflege, so die Appelle aus dieser Richtung, möge die Aufgabe „Care“ anstelle des höher bewerteten „Cure“ tiefer ausarbeiten.

Beide Perspektiven vereint die Einschätzung, dass das Gesundheitssystem konsequent den immensen Beitrag der beruflichen Pflege erkennt - und somit auch ihr Potenzial, die Gesundheitsversorgung der Bevölkerung zu sichern oder gerade im Bereich der fürsorglichen Praxis weiterzuentwickeln (vgl. Könninger & Kohlen et al. 2020, S. 61ff.). Denn wie sonst lässt sich die personelle und strukturelle Verknappung erklären, die einen chronischen Pflegenotstand produziert und das Selbstverständnis der Beschäftigten als Zuarbeiter*innen und Randfiguren mitprägt.

So sollte nun schon lange vor der Pandemie genau diesem Umstand neue Beachtung zukommen, indem das Jahr 2020 als das „Jahr der Pflege und Hebammen“ ausgerufen wurde. (Hintergrundinformation: Die WHO rief 2020 zum weltweiten Jahr der professionell Pflegenden und Hebammen aus. Als Hintergrund wird der 12. Mai genannt, an dem sich 2020 der Geburtstag von Florence Nightingale, der wohl bekanntesten Pionierin der Krankenpflege zum 200. Mal jährt). Weltweit und national waren etlichen Aufmerksamkeitskampagnen geplant, um auf die gesellschaftliche Bedeutung, sowie die fachlich hohen und vielfältigen Leistungen dieser, oft im Alltag eingesunkenen und damit „unsichtbar“ gemachten Berufe hinzuweisen. Eine Pandemie war freilich nicht im Plan dieser Bemühungen, brachte den zentralen Akteur*innen der Gesundheitsversorgung nun aber doch unerwartet hohe öffentliche und mediale Aufmerksamkeit, in deren Dynamik sie sich erst orientieren mussten.

Damit schlug zunächst die Stunde der Berufsverbände. Sie nahmen ihre Aufgabe zügig wahr und präsentierten ihre prekäre Lage in der Pandemie, samt entsprechender Forderungen nach besserer Entlohnung und Arbeitsbedingungen, der Politik sowie der neuerdings für dieses Thema sensibel gewordenen Öffentlichkeit. Denn das sich weltweit rasant ausbreitende Infektionsgeschehen ließ den Wert eines funktionierenden Gesundheitswesens, die Bedingungen und das Zusammenspiel der dort Beschäftigten sowie die Interdependenz zwischen Lebenslage und Gesundheit höchst anschaulich sichtbar werden.

Unterstrichen wurde dieser Eindruck vor allem durch die schockierende Anzahl von Todesfällen, die über die internationalen Medien bildgewaltig zu verfolgen war. Für dessen Dramatik, gerade zu Beginn der Krise, steht stellvertretend die Klink im italienischen Bergamo, oder auch die langen Reihen von Leichenwagen vor einzelnen Pflegeheimen. Diese chaotischen Szenen aus Italien und anderen Teilen der Welt, die völlig erschöpften Pflegenden und Ärzt*innen riefen Vorstellungen von Feldlazaretten in Erinnerung.

Aus Italien und Spanien kamen nicht nur erschütternde Bilder, sondern auch neue Formen der öffentlich präsentierten Anerkennung für die Pflege. So wurden die gesundheitlich neuerdings als „systemrelevant“ bewertete Berufsgruppen während der ersten Infektionswelle für Ihr Handeln allabendlich von den Fenstern und Balkonen beklatscht. Diese Szenen wurden aufgenommen, medial verarbeitet und vielfältig weiterverbreitet. Ebenso mehrten sich künstlerische Darstellungsformen, die sich mit der Pflege als neue Held*innen oder heroische Kämpfer*innen beschäftigten. Alles Formen der Anerkennung und Darstellung, die in Deutschland für die Pflege nach dem 2. Weltkrieg völlig unbekannt waren und hierzulande sicher als erste Reaktion auf Überforderung und Fassungslosigkeit gedeutet werden kann.

Nach dem ersten zögerlichen Erstaunen lösten aber genau diese Szenen bei den Beschäftigten in der Pflege Unwohlsein aus bzw. die ersten deutlichen Ambivalenzen. In der Pflegeszene begann man sich nun gegenseitig zu fragen, was denn wohl davon zu halten sei und welche Reaktion man passender Weise in der Öffentlichkeit dazu zeigen sollte. Bezeichnenderweise richtete sich diese Hinwendung zur Pflege vor allem an die in der intensivmedizinischen Versorgung schwerstkranker Patient*innen tätigen Pflegefachpersonen. Wobei es tatsächlich auch die Altenpflege, die sonst kaum die interessierte Aufmerksamkeit der Presse hat, für kurze Zeit auf die ersten Plätze in der medialen Berichterstattung schaffte. Gerade in diesem Handlungsfeld hatte sich die Pflegefachwelt intern lange schon grundlegend damit beschäftigt, die Freiheitsrechte des Menschen in Pflegesituationen nicht einfach unberücksichtigt zu lassen. Sondern für diese vulnerablen Gruppen sollten die ihnen durch das Grundgesetz zugesicherten Rechte, in den Pflegehandlungen auch sichtbar sein. Durch intensive Gestaltungsprozesse, gestützt durch Pflege-theorien, sind Pflegekonzepte entstandene die u.a. Partizipation in der Langzeitpflege besser möglich machten. Plötzlich wurden, nun unter den gesetzlichen Corona-Verordnungen,

Besuchsverbote erlassen und Isolierung in stationären Alteneinrichtungen als Schutzmaßnahmen eingeführt. Diese Ausnahmeregeln wurden von Pflegenden zum Teil rigide unter dem Prinzip Befehl und Gehorchen umgesetzt. Thomas Klie sprach davon, dass die Firnis der Rechtsstaatlichkeit in und gegenüber Heimen sich mancherorts als dünn erwies (Klie 2020, S. 20). An vielen anderen Senioreneinrichtungen, das muss hier gesagt sein, wurde auch diese Ausnahmesituation einfühlsam sowie demenzsensibel gestaltet und die Heime somit nicht zu Orten der Vereinsamung gemacht.

In der Öffentlichkeit wurden mehrfach problematische Einschränkungen von Grund- und Freiheitsrechten verzeichnet. Medien sendeten daraufhin in der Primetime aus den stationären Alten- und Behinderteneinrichtungen berührende Szenen in die Wohnzimmer der Bevölkerung, die von dort weiterhin fassungslos die täglichen Corona-Nachrichten verfolgten. So wurden die schweren Folgen für die Lebensqualität der dort verbliebenen hilfebedürftigen Menschen sichtbar und greifbar. Wiederrum mit Erstaunen, Befremden oder auch mit Dankbarkeit wurde dann der Einzug einiger Altenpflegefachkräfte kommentiert, die in die Heime einzogen, um die alten oder hilfebedürftigen Menschen in dieser Isolation nicht allein zu lassen.

Während nun Virologen und Politiker in öffentlichen Talkrunden einen Aufklärungsauftrag zugeteilt bekamen und somit vordringlich das Somatische, das Körperliche in den Mittelpunkt der Strategien stellten, wurde dort zeitgleich der Pflegeberuf gelobt, aber v. a. mit seinem Mangel im Pflegealltag publik gemacht. Hier und da wurden auch die vielfältigen Felder, in denen die Pflege anspruchsvolle Tätigkeiten ausübt, bekannt. Wahrgenommen wurde im Allgemeinen vordringlich die fehlende Schutzausrüstung, die schwierigen Arbeitsbedingungen, die unangemessene Bezahlung und der Mangel an Fachpersonal. Es war somit naheliegend, dass vielfach ein traditionsbesetzter, opferbereiter Pflegeethos auf diejenigen projiziert wurde, die trotz dieser Bedingungen in dem Beruf verbleiben. Mit dieser Zuschreibung haderten und rangen die beruflich Pflegenden nach innen und außen.

Die öffentliche Berichterstattung über die in der Pflege Tätigen änderte sich wieder mit der Freigabe der Impfstoffe. Zunächst gehörten die Intensivpflege und Angestellte von stationären Einrichtungen (öffentlich unbestritten) zur priorisierten Gruppe, die es für ihren Einsatz über die Impfung zu schützen galt. Da aber nicht alle von der Möglichkeit

Gebrauch machten, schloss sich schnell die Diskussion an, ob den Pflegeberufen insgesamt eine Impfpflicht zu verordnen sei. Die Themen Belastung und Verpflichtung führen derzeit die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Pflege an, die als Unterströmung mehr oder weniger vor allem die monetäre Anerkennung mitführt. Die Pandemie zieht sich jetzt über unerwartet lange Zeit und die Erschöpfung der Pflegenden durch die Dauerbelastung wird in der Presse sichtbar. Es werden Zahlen von Kündigungen oder Arbeitszeitverkürzungen präsentiert, während die konkrete Zahl der Pflegefachleute mangels Berufsregister noch nicht mal bekannt ist. In Deutschland habe man seit Jahresbeginn 2021 etwa 4000 Intensivbetten verloren, weil es an Pflegefachleuten fehle, klagen Vertreter der intensivmedizinischen Fachverbände (vgl. Marx 2021). Öffentlich wird abgewogen, ob mit der Impfpflicht für Pflegeberufe ein gefährliches Vergraulen der eh schon knappen Ressourcen in Gang gesetzt würde, oder ob es doch ein notwendiges „die Pflege in die berufliche Verpflichtung nehmen“ sei.

Nach der ersten Betrachtung der eher groben Linien öffentlicher Aufmerksamkeit, also dem Blick von außen, kann nun gefragt werden, welche Wirkung es auf die Pflegefachleute hatte, die im Lichtkegel dieser Aufmerksamkeit standen. Wie reflektieren sie ihre berufliche Rolle, den Pflegeethos oder ihren persönlichen Einsatz. Welche Erfahrungen mit der Pflege bei COVID-19-Erkrankten wurden von den Berufsangehörigen selbst in die Supervision eingebracht?

Zunächst ist die Supervision, anders als in der sozialen Arbeit, kein weit verbreitetes Angebot für die Pflegeberufe (Psychiatrische Einrichtungen bilden da eine Ausnahme, da Supervision dort etabliert ist.) und damit ist die Berufsrollenreflexion, wie auch die Verarbeitung von außergewöhnlich belastenden Pflegeprozessen in den Organisationsroutinen der Gesundheitseinrichtungen eher unbekannt. Die hier verwendeten Eindrücke stammen fast durchgehend aus eigenen Reflexionsprozessen mit Pflegestudierenden, aus Supervisionen in psychiatrischen Einrichtungen, dem Austausch mit Supervisor*innen im Gesundheitswesen und privaten Gesprächen mit Pflegefachleuten.

Allen Berichtenden gemeinsam war, dass die Beschäftigten in der Pflege sich zunächst über die Aufmerksamkeit auf ihre Arbeitsfelder freuten, wenn sie diese auch meist als verkürzt und pauschaliert dargestellt befanden. Weiter versuchte man an allen Einsatzorten erstaunt untereinander zu klären, wie es sich tatsächlich um ihre gesellschaftliche

Stellung verhält und ob sich durch diese Form der Sichtbarkeit nun tatsächlich etwas an den Bedingungen für die Berufsangehörigen ändert: Mit der Wertschätzung eröffneten sich nämlich zunächst ungewohnte Möglichkeiten, wie z.B. selbstverständlich einen Platz in der Notbetreuung von Kindergarten oder Schule zu ergattern:

„Ich habe noch nie auf Grund meiner Pflgetätigkeit irgendwo Vorrang eingeräumt bekommen...ich wusste gar nicht wie ich reagieren soll, als man mir sagte, man habe meinen Sohn für einen Platz in der Notbetreuung eingetragen!“, erzählte mir eine Intensivpflegefachkraft und Mutter von drei Kindern, die schon lange mit schaukelnden Dienstzeiten und Kinderbetreuung jonglierte.

Die Reaktion der meisten Pflegenden war dennoch größten Teils zurückhaltend oder zumindest ambivalent, da im Hintergrund die o. g. für sie irritierenden Formen der Solidaritätsbekundungen erklangen, zu denen sie nur schwer eine Haltung finden konnten. Schließlich gehörte doch die Pflege von infektiösen Erkrankungen, der damit verbundene Schutz von Einzelnen und der Gemeinschaft von jeher in ihr Handlungsfeld, schilderten die Supervisanden. Bei aller zur Schau gestellten Anerkennung spitzten sich die Arbeitsbedingungen zudem eher zu, als dass ihnen mehr Mittel bei der Pflege von an Corona-Erkrankten zur Verfügung standen. Die nötige Ausrüstung, um diese Aufgabe unter Beachtung des Eigenschutzes durchzuführen, kam – wenn überhaupt – nur sehr zögerlich in Gang. In den Sitzungen, gerade im Bereich der Langzeitpflege, mehrten sich die Schilderungen, in denen sie den Infektionsschutz nur noch improvisierten. So wurde etwa versucht FFP2 Masken im privaten Backofen wiederverwertbar zu machen. Andere motivierten das Ehrenamt oder „begabte“ Mitarbeiter*innen Stoffmasken für die Kolleg*innen zu nähen – in Ermanglung von medizinischen Masken. Auch die monetäre Anerkennung, die staatlichen Corona-Zulagen wurden später „ein Dankeschön mit Beigeschmack.“ (Bienstein in Golla, 2020), da nur wenige Bereiche der Pflege diese Würdigung erhielten. Behinderteneinrichtungen wurden beispielsweise komplett vergessen. „Für die Pflegeberufe, erbrachte die öffentliche Aufmerksamkeit als Ertrag vor allem Beifall, warme Worte, wohlklingende Versprechen und kaum greifbare Zusagen.“ resümiert die Präsidentin des Berufsverbandes Christel Bienstein im Mai 2020, am Tag der Pflegenden - und sprach damit aus, was viele Pflegende auch maßlos frustriert in die Supervisionen einbrachten.

Obschon sie nun im Rahmen des Pandemiegeschehens in den Augen der Menge mit dem Begriff „systemrelevant“ eine neue Zuschreibung erhalten haben, ergab sich für sie daraus, neben den vorübergehenden Zugeständnissen zur Notbetreuung der Kinder, keine neue gesellschaftliche Stellung, so der Eindruck. Auch die Hierarchie innerhalb der Pflegeberufe, die den akuten, kurativen und medizintechnisch dominierten Betrieb hervorhebt, während die ambulante sowie die familiäre Versorgung als wenig anspruchsvolles Anhängsel betrachtet wird, setzte sich im Verlauf der Pandemie wieder durch, bemerkten v.a. die Studierenden, die ihre beruflichen Zukunftsaussichten im Blick behielten.

Die Imitation internationaler Symbole für Wertschätzung, wie das abendliche Klatschen auf den Balkonen, war für die Pflegenden eine neue Erfahrung, die sie in heiße Diskussionen über die Bewertung der eigenen Tätigkeit führte. Aber dem schloss sich bald ein neues Befremden an. So berichteten Pflegenden über sozialen Ausschluss im Privaten, der sich z.B. dadurch äußerte, dass sie gebeten wurden an bestimmten Treffen nicht teilzunehmen. So könnten doch gerade sie über ihre Beschäftigung im Gesundheitswesen das Virus in die Familien eintragen. Das traf im Übrigen auch manche ambulanten Dienste in der Langzeitpflege hart. Verträge wurden gekündigt, da die Sorge der Angehörigen vor einer Ansteckung, bei den schlechten Schutzmöglichkeiten, wie sie in der Presse zu sehen waren, zu groß war und sie die Pflege während des Homeoffice zunächst lieber selbst übernehmen.

Die Angst selbst Träger des tödlichen Virus, auch in die eigene Familie, zu sein, schilderten manche als ganz furchtbares Dilemma. So sehr, dass nicht selten die Überlegung geäußert wurde zum Schutz der Familie aktuell über einen Stellenwechsel nachzudenken...aber darf man sich als beruflich Pflegenden vor einer Pandemie in Sicherheit bringen?

Ein Supervisor, der genau solche Schilderungen auch kannte, sagte mir, er stelle dann gerne die Frage, ob diese Überlegungen für die Supervisorin einer „Fahnenflucht“ gleichkäme. Als Antwort wäre schon mehrfach ein spontanes „Ja, genau!“ erfolgt, bevor man dann gemeinsam tiefer in dieses Bild einsteigen konnte.

Die oben angesprochenen Lazaretteindrücke reaktivierten sicherlich auch Verknüpfungen mit dem militärischen, stark patriarchal, hierarchischen Traditionslinien der Pflege

(vgl. Klie et al. 2020, S. 8ff.). Bis heute wird die Steuerung der Pandemie sowie die Tätigkeit der Gesundheitsdienste in Bild und Wort immer wieder mit Kriegsmetaphern unterlegt. Und, ja, darin enthalten findet sich auch oft die der Pflege zugeschriebene Figur, in welcher sie in heroischer Geste einen selbstaufopferungsvollen Kampf um das Leben der ihr anvertrauten, Patient*innen führt und so ihrem beruflichen Auftrag, mit der Strenge gegen sich selbst, erst tiefen Sinn verleiht. Eine Deutung, die durch den oben genannten Einzug einiger Pflegefachleute in die abriegelten Alteneinrichtungen, oder die „Wir für Euch - Apelle“ der verummten Intensivteams, mit den Pappschildern „Wir bleiben für Euch hier, bleibt ihr für uns daheim“ sicherlich eine Bestätigung finden konnte. In der Öffentlichkeit erhielt die tradierte Figur der opferbereiten Pflegenden anerkennende Aufmerksamkeit, statt darüber z. B. die Bedeutung der Beziehung als Grundlage einer professionellen Pflege herauszustellen. Damit wird die fürsorgliche Praxis jedoch unsichtbar oder erfährt sogar erneut eine Entwertung. Denn aus dem Vollzug einer Care-Ethik, die auf gut gebauten Vertrauensbeziehungen beruht, die als Voraussetzung für die Sicherheit gebende Pflege in der Krise gilt, wird in der Opferinterpretation nur ein altes Rollenbild bedient. Von diesem wollten sich die modernen Pflegenden auch in den Supervisionen gerne distanzieren.

Auf der anderen Seite rührten diese Szenen aber auch bei ihnen den Berufsstolz der Pflege an, zu dem in der Pflegefachwelt aktuell ermutigt wird (vgl. Quernheim & Zegelin 2021). Und es stellt in der Tat für die hiesige Pflege auch eher eine ungewohnte Positionierung dar. Seit dem 2. Weltkrieg hat sich die Pflege in Deutschland kaum öffentlich wahrnehmbar als berufliche Gemeinschaft dargestellt, die stellvertretend Gesundheit sicherstellt. Es wurden aus den Reihen der Pflegeberufe auch nie Verhaltensregeln an die Bevölkerung gerichtet.

Tatsächlich handelte es sich um eine Imitation und damit auch um ein Einfühlen in die Bilder, die weltweit zu sehen waren, in denen sich Pflegende und Ärzt*innen vom Ort des akuten Infektionsgeschehens an die Bürgerinnen wendeten und Solidarität einforderten. Theweleit stellte in den 80er-Jahren einen Zusammenhang zwischen erschütternder sozialer Arbeit und der Identifikation mit charismatischen Leitbildern, Figuren und Szenen der Selbstvergewisserung fest. Krankenschwestern und Sozialarbeiter*innen werden zu Engeln in einer verzweifelten Welt (vgl. Theweleit 1986, S. 229ff.). Passend dazu

mahnt Bröckling aktuell insbesondere die Care-Berufe heute genau hinzuhören, wenn es um heroische Gesten geht, denn seiner Ansicht nach verbirgt sich dahinter vor allem eine Art Abhärtungsprogramm (vgl. Bröckling 2020, S. 107).

In dieser Auseinandersetzung zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung stießen die Supervisanden auch an das widersprüchliche Tugendgebäude der deutschen Pflege mit dem es sich dann auf vielen Ebenen zu beschäftigen galt. So wurde über das Reflektieren der Kriegsmetaphern nicht nur die immer noch militärisch anmutende Hierarchie, das Befehlen und Gehorchen ein Thema, sondern auch das Spannungsfeld von Pflege, Fürsorge, Kontrolle und Gewalt. Zu gerne werden diese beruflichen Paradoxien ausgeblendet, da es in der Pflege scheinbar so klar um Hilfe auf der einen und Bedürftigkeit auf der anderen Seite geht.

In den Supervisionen bot es sich an, mit diesen ambivalenten Eindrücken und vielen öffentlichen Bildern, die Ihnen übertragene Verantwortung in den häufig durch Corona zugespitzten Situationen zu reflektieren. So wurde die Durchsetzung von Isolationsregeln, die teilweise auch in fragwürdiger Art geschah, in reichlich Fallbeispielen vorgebracht. Zum Beispiel schilderte ein Psychiatriefachpfleger, vor Corona habe man darauf geachtet, dass die Patienten in Kontakt kommen, dass sie die Tage nicht in ihren Zimmern verbringen. Man habe diese sogar teilweise abgeschlossen, damit die Menschen an den sorgsam geplanten Gemeinschaftsangeboten teilnehmen. Unter Corona hatte sich das Bild gedreht und die Hauptaufgabe der Pflege wäre nun darauf zu achten, dass der Infektionsschutz eingehalten würde, die Patienten auch ja allein in ihrem Zimmer blieben. Die stille Bereitschaft des Teams, die Fachpflege unhinterfragt dranzugeben und an deren Stelle die strikte Ausführung einer Verordnung zu setzen, schockierte ihn. Hier brauchte das Team den Reflexionsraum um die eigene Angst thematisieren zu können, um danach auch wieder pflegeethische und pflegfachliche Positionen beziehen, gestalten und verteidigen zu können.

Der exklusive Einblick in die privaten Familienräume wurde auch in neuer Weise Thema in der Supervision sowie der Umgang mit den dort gemachten Beobachtungen. So gab es Diskussionen um eine in den Raum gestellte Anzeigepflicht von bewusst nicht eingehaltenen Hygienemaßnahmen in den Familien, die sie schon lange begleiteten. Oder an wen

musste man sich wenden, wenn sie beobachteten, dass bei Familientreffen zu viele Personen anwesend waren. Gefährdeten sie doch auf diese Weise auch das Pflorgeteam oder andere Personen. Pflegende haben Zugang zu Familien, wie sonst kaum eine Berufsgruppe. Wie umgehen mit dieser Verantwortung während einer Pandemie? Das sind im Grunde keine neuen Themen, aber unter Corona musste man sich nun neu orientieren, um sich auch öffentlich zu positionieren.

Dass Pflegende nicht qua Beruf „die Guten“ sind, nur weil sie Care-Arbeit leisten, lehrt uns wohl am deutlichsten und bitter unsere Geschichte. Die späte Beschäftigung mit der Rolle der Pflege im NS, hat ein Bewusstsein für das Gewaltpotential, mit dem Missbrauch der Vertrauensräume in den Familien und damit mit der Ambivalenz pflegerischen Handelns gefördert. Auch diese Thematik drängte nicht von ungefähr kontrovers in die Supervisionen zu Corona und Pflege. Die Fähigkeit Situationen und Institutionen kritisch zu bewerten und in rechter Weise zur Sprache zu bringen, kann in der Supervision gelernt werden.

Als ein deutlicher Effekt der öffentlichen Berichterstattung zur Pflege lässt sich aus diesen Erfahrungen schließen, dass die Pflegenden die Supervision, wo sie angeboten wurde, genutzt haben um ihre Rollen, ihr berufliches Selbstverständnis und die damit zusammenhängenden Einstellungen zu reflektieren. Anstoß waren oft die Bilder gesellschaftlicher Etikettierung als Berufsgruppe, die ihre Opferungsbereitschaft anbietet, oder die den Einsatz des eigenen Lebens prinzipiell nicht ausschließt – ohne angemessene Entschädigung zu erhalten. (Hintergrundinformation: Nach ICN-Einschätzung sind laut deren Präsidentin A. Kennedy weltweit rd. 3.000 Pflegende über Ihren Dienst an oder mit COVID-19 gestorben.) In der tieferen Betrachtung der je selbst eingebrachten Fallbeschreibungen änderte sich die Blickrichtungen von dem beruflichen Selbstverständnis zum Fallverständnis. Damit wurden auch die Frontmetaphern seltener – was sicherlich Einfluss auf die sozialen Praktiken der Pflege hat. Supervision scheint mir daher ein Angebot, das die zurzeit immer häufiger gewählten Kriegsmetaphern evtl. entschärfen könnte und den Umbau der Rolle der professionellen Pflege hin zur Ausarbeitung zu mehr „Care-Ethik“ unterstützen kann.

Im Verlauf der Corona-Pandemie wurden Pflegende in ungewohnter Weise, zentrale Akteur*innen in der allgemeinen Berichterstattung. Als Reaktion der Pflegefachleute ließen

sich hier Irritationen und Ambivalenzen sowie Auseinandersetzungen mit Rollenzuschreibungen und beruflichen Mentalitäten aufzeigen, wie auch die Suche nach einem angemessenen Anerkennungsrahmen. Das Erkennen von Ambivalenzen, ihr „Zur-Sprache-Bringen“ und im Alltag einen Umgang mit ihnen finden, sind wichtige Elemente der professionellen Arbeit in sozialen Dienstleistungen. Ein Prozess, der insbesondere in der reflexiven Supervision gelernt werden kann.

2. Blick in die Pflegepraxis während der Corona-Pandemie

Im zweiten Teil möchte ich die berufliche Praxis der Pflegefachleute in den Mittelpunkt stellen. Der Blick ist nun nicht mehr der von außen, auf die Effekte und Verarbeitung. Jetzt geht es mir darum ein sehr knappes Bild von der potenziell verletzlichen Lage der beruflich Pflegenden deutlicher und begreiflicher zu machen, so wie es sich in Supervisionen zeigen kann. Es sind durch die COVID-19-Erkrankungen drastisch wachsende und zusätzliche Arbeitsbelastungen, sowie besonderen Bedingungen und Herausforderungen bei der Pflege dieser Menschen entstanden. Im Alltag, in dem Pflegenden zurzeit ihren Beruf ausüben, zeigen sich hohe fachliche Expertise und gelungene Begleitungen, aber vermehrt sind auch körperlich erschöpfende, zutiefst traurige und teilweise schwer traumatische Erlebnisse, neue Spannungen und Ängste damit verbunden. So entstanden im Zuge der Corona-Pandemie durch die Hygieneschutzkonzepte ganz neue Arbeitsbedingungen, die Pflegenden auf körperlicher und kommunikativer Ebenen faktisch mehr als gewöhnlich gefordert haben. Die Schutzkleidung war und ist dabei ein wichtiges Element. Zum einen ist die Schutzkleidung, die drückenden Masken oder das schweißtreibende, hautunfreundliche Material selbst eine körperliche Belastung. Zum anderen ist die menschliche Begegnung und der damit verbundene Beziehungsaufbau ohne sichtbare Mimik einfach sehr schwer. Es waren und sind etliche Berichte im öffentlichen Fernsehen zu verfolgen, in denen langjährig erfahrene Pflegefachleute von massiven Überforderungen und dramatischen Schichten in der Versorgung von COVID-19-Patient*innen berichten. Der Leidensdruck ist und bleibt enorm hoch. Diese emotionale Belastung hängt besonders mit dem speziellen Krankheitsgeschehen bei COVID-19-Erkrankten zusammen. „Ich habe noch nie so kranke Patienten erlebt!“ schildern Pflegenden. Besonders schlimm ist das Erleben, wenn es zu den bekannten stabilen Phasen bei Corona-Erkrankten kommt

die zunächst Hoffnung geben, sich dann statt Gesundung ein plötzlicher kritischer Einbruch anschließt und das elende Sterben folgt. „Die Todesangst und die Einsamkeit dieser Menschen sind kaum auszuhalten“, berichtet eine Pflegefachperson (vgl. Klie & Remerst 2021, S. 9). In der Supervision auf einer Intensivstation äußert eine erfahrene Fachkraft, wie wichtig ihr der Austausch mit dem Team ist:

„Wir sehen und erleben Dinge, die kann sich kein Mensch vorstellen. Selbst wenn ich davon erzähle, können meine Freunde nicht verstehen, was das bedeutet. Die denken ich wär´ so ne Harte und erzähl spannende Geschichten von der Front: Die riechen nicht was ich rieche, die hören nicht was ich höre und die fühlen nicht was man dabei fühlt!“.

Dann schildert sie Szenen. Die anderen Teammitglieder nicken vielfach bei Ihrer Erzählung und berichten von ihren kleinen Entlastungsstrategien. Eine Kollegin lächelt sie an und sagt: „So ne Harte bist Du gar nicht“. Über diese Resonanz der Kolleg*innen erfährt die erschöpfte Pflegefachkraft in der Sitzung Solidarität und die Empathie sowie auch das Verständnis, das sie braucht, um wieder „weich“ sein zu können. H. Rosa spricht auch von Resonanz Erfahrungen, die dann erlebt werden, wenn sich ein „wirkliches Hören und Antworten“ einstellt. In seiner Resonanztheorie sind das Erfahrungen, die gegen solche, heilend wirken, die als abweisend oder angstbesetzt wahrgenommen werden. Er nennt sie „stumme“, nicht-resonante Erfahrungen, die den Burnout Beschreibungen gleichen (vgl. Rosa 2016).

Auch wenn Pflegende Techniken und Praktiken des Abschieds in Ausbildung und Berufsleben üben, die schiere Menge Sterbender ist aktuell kaum zu verkraften, berichten Pflegende auch in Alteneinrichtungen. Menschen im Sterben zu begleiten ist traurig, oft schmerzhaft, es ist eine Zäsur, auf die natürlich auch Pflegefachleute reagiere. Das kostet Lebenskraft, führt oft zu tiefer Erschöpfung. Die Wirkung zeigt sich nicht immer direkt, dennoch ist eine Bearbeitung immer wichtig. Es gehört zum Dienstethos der beruflichen Pflege den Einsatz physischer und seelischer Kräfte im Interesse der Pflegebedürftigen zu mobilisieren. Im Sinne der Pflegefachkraft heißt es aber auch eigene Grenzen erkennen zu können. Insofern bedarf es zum pflegeethischen Handeln auch der bewussten Kontrolle der eigenen physischen und seelischen Kräfte und der Fähigkeit zur Selbstreflexion.

In der Begleitung von schweren Erkrankungen und den damit verbundenen Lebenskrisen sind immer auch Konflikte und Dilemmasituationen Teil des beruflichen Pflegealltags. Einen sensiblen und reifen Umgang damit zu finden ist eine Entwicklung, die das gesamte

Berufsleben begleitet. Dafür gibt es keinen Standard, Kommunikationsstil, oder Wissen, das einmal in der Ausbildung erworben wurde und dann durch jede Situation trägt. Auch hier ist Supervision ein angemessenes Instrument, um Empathie auszubilden sowie existentielle Grenzsituationen zu erkennen und in der Konsequenz als solche zu verarbeiten. Aber Pflegende benötigen aktuell tatsächlich auch das Angebot professioneller Unterstützung bei der Bewältigung der erlebten Traumata der letzten beiden Jahre.

Die derzeitige Krise ist allerdings nicht nur das Ergebnis eines neuen Krankheitserregers, und dessen tückischer Krankheitssymptomatik. Sie ist auch eine Krise des Versorgungssystems. Es ist ein Ergebnis der neoliberalen Politik, dass die Pflege sich unter ökonomischen Marktprinzipien steuert und mit der Gewichtung auf abrechenbare Verrichtungen Pflegehandeln entwertet. Das die Pflege sowohl Handlungen aus dem medizinisch-gesundheitsfürsorgerischen wie aus dem psychosozialen Bereich umfasst, zeigt die Corona-Pandemie ebenfalls deutlich, wie sich am Handlungsfeld Bildung und Beratung gut beschreiben lässt.

3. Bildung und Beratung in der Pflege während der Corona-Pandemie

Allgegenwärtig waren und sind die Informationskampagnen, die das Virusgeschehen beschreiben. Erklärungen und Appelle, Infektionsschutz zu betreiben, Masken zu tragen, Hände zu desinfizieren, sind sicherlich an keinem Bürger, keiner Bürgerin vorbeigegangen, egal wie er oder sie dazu steht. Informationen und Einsicht sind gut und schön, aber wie sieht die Umsetzung im Alltag mit Pflegebedürftigen aus? Wie funktioniert Infektionsschutz zuhause, wenn körpernahe Pflege durchgeführt werden muss, wie das Tragen einer Maske, womöglich bei jemandem der von Demenz betroffen ist? Oder wie lässt sich Mobilität im Lockdown erhalten? Die korrekte Durchführung ist keinesfalls trivial für Menschen, die damit noch nie zu schaffen hatten. Es ist vor allem nicht so einfach zu erklären oder in den Alltag mit familialen Pflegebedarf einzubinden.

Pflegeberufe haben vielfach das Vertrauen der Menschen und Zugang zu den Familien und Haushalten. So konnten sie gleich zu Beginn der Pandemie an dieser Stelle oft Brücken schlagen. Denn Pflegende sind auch im Lockdown in die Familien und zu den isolierten Menschen gegangen und haben sie durch die Pandemie begleitet. Ambulante

Pflege hat informiert, zum Infektionsschutz angeleitet, in Unsicherheiten beraten und dort, wo die technische oder organisatorische Hürde zu hoch war, haben sie sich stellvertretend stundenlang um Impftermine für erste Impfungen bemüht. Bei Infektionsverdacht waren sie oft erste Ansprechpartner und haben den Umgang im Alltag geklärt.

All das konnte vor allem dort sinnvoll erfolgen, wo tragfähige Vertrauensbeziehungen bestanden. Auch wenn oftmals weiterhin die Vorstellung besteht, dass Beratung in der Pflege neben, oder hinter das „eigentliche“ Pflegehandeln gehängt werden kann: Die Pandemie zeigt, wie wichtig gute Bildung und Beratung auch bei der Eindämmung des Infektionsgeschehens ist. Meiner Ansicht nach gilt es das festzuhalten. Beratung braucht Raum in der Pflegebildung und im Sozialrecht mehr als nur Leistungsberatung und Schulung. Krisen sind ohne Beistand im Alltag, der auf Vertrauen basiert, nur schwer zu managen. Nach Marktlogiken kann sich jeder irgendeinen Anbieter für Dienstleistungen ausuchen. Gute Beratung, die auch durch eine Pandemie leitet und begleitet, baut aber auf (gewachsene) Vertrauensbeziehungen und auf Beratungskunst auf.

Literatur

- Bröckling, Ulrich (2020): Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Suhrkamp: Berlin.
- Conradi, Elisabeth & Vosman, Frans (2016): Praxis der Achtsamkeit: Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 193-225.
- Conradi, Elisabeth (2001): Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Golla, Markus (2020): DBfK-Präsidentin Christel Bienstein zum Tag der Pflegenden 2020. In: Pflege professionll, open source Zeitschrift für gesundheitsberufe, [online] URL: <https://pflege-professionell.at/de-dbfk-praesidentin-christel-bienstein-zum-tag-der-pflegenden-2020>.
- Quernheim, German & Zegelin, Angelika (2021): Berufsstolz in der Pflege. In: Psych. Pflege Heute, 27.
- Klie, Thomas (2019): Wen kümmern die Alten? Auf dem Weg in eine sorgende Gesellschaft. München: Droemer Taschenbuch.
- Klie, Thomas; Remmers, Hartmut & Manzeschke, Arne (2021): Corona und Pflege: lessons learned. Kuratorium deutsche Altershilfe [online] URL: <https://agp-freiburg.de/downloads/2021/Corona-und-Pflege-lessons-learned.pdf> [Stand: 06.12.2021].
- Kohlen, Helen (2016): Sorge als Arbeit ohne ethische Reflexion? Entwicklungslinien der deutschen Debatte um Sorge als Arbeit und der internationale Care-Ethik. In: Henkel, Anna; Karle, Isolde; Lindemann, Gesa & Werner, Micha (Hrsg.): Dimensionen der Sorge. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 187-208.
- Könninger, Sabine; Kohlen, Helen; Fischer, Nils & Kaiser, Mara (2020): Auf der Suche nach dem Ethos

fürsorglicher Praxis und die Solidarität der Pflege. Professionspolitische Strategien in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Bonacker, Marco & Geiger, Gunter (Hrsg.): Pflege in Zeiten der Pandemie: Wie sich Pflege durch Corona verändert hat. Opladen: Barbara Budrich.

Mai, Markus (Hrsg.) (2021): Die Pflege und die Coronapandemie in Deutschland: Folgen für Profession und Versorgung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Marx, Geernot (2021): Intensivmediziner: 4.000 Intensivbetten weniger seit Jahresbeginn, [online] URL: <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/128476/Intensivmediziner-4-000-Intensivbetten-weniger-seit-Jahresbeginn>

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Pflegestatistik, Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung Deutschlandergebnisse 2019, [online] URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft Umwelt/Gesundheit/Pflege/_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft%20Umwelt/Gesundheit/Pflege/_inhalt.html).

Theweleit, Klaus (1981): Männerphantasien. B1: Frauen, Fluten, Körper, Geschichte. Hamburg: Rowohlt: Reinbek.

Karin Deppe

Supervision für Lehramtsanwärter*innen in der Pandemie

Krise Referendariat – Krise Corona – Krise im Lot?

Zusammenfassung

Lehramtsanwärter*innen in der Zeit von COVID-19 müssen sehr flexibel und krisenfest sein, um die zusätzlichen Herausforderungen der Pandemie in ihrer Ausbildung zum Zweiten Staatsexamen zu bewältigen. Szenarien ihres beruflichen Alltags spiegeln sich innerhalb von Supervision wider, sei es im Erleben der „Krise“ Referendariat oder der „Krise“ Pandemie in Form von struktureller, organisatorischer, pädagogisch-didaktischer Praxiserfahrungen oder im Fallerleben. Wenn Deutungs- und Handlungsrouninen nicht mehr ausreichen, um die Situation routiniert zu bewältigen, bedarf es solcher krisenhaften Situationen, um die noch fehlenden Deutungs- und Handlungsrouninen aufzubauen und sich somit zu professionalisieren. Lässt sich da nicht Supervision als ein möglicher Weg von Professionalisierung verstehen, um Erfahrungen von „Krise im Lot“ zu ermöglichen, und Supervisand*innen darin zu unterstützen, die Widersprüche, Antinomien und Paradoxien zwischen pädagogischem und unterrichtlichem Handeln im Lehrer*innenberuf zu verstehen und zu bearbeiten? Allerdings kann hier kritisch die Frage nach dem Stellenwert bzw. den Möglichkeiten von Supervision in der Ausbildungszeit gestellt werden, zumal diese Professionalisierungsform nicht fest etabliert, sondern nur optional und eigeninitiativ angeboten wird.

1. Einleitung

Wie häufig höre ich aus Schulleitungskreisen das Wort „VUCA“ als Erklärungsansatz für Krisen. Die COVID-19-Pandemie als dynamisches Beispiel für VUCA? Diese Mischung aus Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit hat in allen gesellschaftlichen Bereichen Einzug gehalten und versucht, den ständigen Veränderungen zu begegnen. Ein Zauberwort der Gegenwart, auch im Kontext von Supervision?

Die Auswirkungen der aktuellen COVID-19-Pandemie werden nicht nur als neu und einzigartig, sondern auch als „multidimensionaler und potenziell toxischer Stressfaktor“ ge- deutet (Brakemeier et al. 2020, S. 1). Gruber et al. (2020) spezifizieren diese Pandemie als eine massive Herausforderung für die psychische Gesundheit mit signifikanten Kenn- zeichen (vgl. S. 1): So erweist sie sich als allumfassend, zeitlich flexibel und kann Ängste und Unsicherheit auslösen. Die je unterschiedlichen individuellen Auswirkungen auf ver- schiedene Lebensbereiche können privat wie beruflich psychisch sehr belastend sein und als Kontrollverlust mit Hilflosigkeitsgefühlen verknüpft sein. Letztlich greift die Pande- mie in alle Lebensbereiche und Gruppen der Gesellschaft hinein und wird mit zeitweili- gen Einschränkungen, Blockaden bzw. Lockdown versehen. Dieser besondere Stressfak- tor erfordert von jeder und jedem Einzelnen eine individuelle Anpassungsleistung an die kurz- und langfristigen Folgen, weshalb die eigene psychische Flexibilität hier im beson- deren Maße gefordert ist (vgl. auch Hayes et al. 2020; Presti et al. 2020).

Dies zeigt sich auch im Feld Schule, insbesondere für Lehramtsanwärter*innen, deren Erfahrungen und Selbstwahrnehmungen im Folgenden im Vordergrund stehen sollen. In der Professionalisierungsforschung gilt das Referendariat als krisenanfällige Phase (vgl. Dietrich 2014; Košinár 2014). Referendar*innen müssen eine Vielfalt von Aufgaben und Handlungsfeldern (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen sowie der eigenen Schule) und Erwartungen (Schüler*innen, El- tern, Kolleg*innen, Vorgesetzte, Studienseminar, Öffentlichkeit) erfüllen. Sie durchlau- fen ihre Einsozialisierung in ihren Beruf in einer Doppelrolle – zugleich Lehrende und Lernende, wobei jegliches Tun einer kontinuierlichen Bewertung und einem Belastungs- druck unterliegt (vgl. Rothland & Terhart 2007). Dies hat Anpassungsleistungen an Nor- men, Regeln, Erwartungen von der Ausbildungsschule und dem Studienseminar zur Folge (vgl. Kunze 2014; Hericks 2006). Das Referendariat bedeutet aber auch noch einen Schutzraum, da im fachlehrkraftbegleitenden Unterricht die letztendgültige Verantwor- tung für den Unterricht und die Schüler*innen die jeweiligen Fachlehrer*innen inneha- ben. Der berufsbiographische Professionalisierungsansatz geht davon aus, dass sich lehr- berufliche Professionalität „im Prozess des Lehrerwerdens“ (Terhart 2001, S. 56) entwi- ckelt und sich auf bisherige berufsbiographische Erfahrungen bezieht. Helsper (2018) u.a. geht so weit, dass er sagt, dass sich bereits in der eigenen Schulzeit Orientierungen und

pädagogische Lehrer*innenpraktiken im Schülerhabitus festsetzen mit dem dazu passenden Lehrerbild als „Schattenriss eines Lehrerhabitus“ (S. 126), der sich im Referendariat als Möglichkeitsraum weiterentwickelt. Wenn es also so ist, dass der Erwerb eines Lehrerhabitus erst in der letzten Ausbildungsphase, also dem Referendariat, vollständig möglich wird, welche Folgen haben dann die Auswirkungen der Pandemie im konkret erfahrbaren Schulalltag für den Habitus der Referendar*innen? Welche Lösungen von Erfahrungskrisen beeinflussen sie – auch im Hinblick einer Transformation des Lehrer*innenhabitus? Oder wird gerade eine Transformation vor dem Hintergrund von Anpassungszwang langfristig verhindert (vgl. von Rosenberg 2011)?

Aus strukturtheoretischer Sicht ist die Erfahrung einer Krise der Ausgangspunkt für transformative Prozesse und sorgt für die Entstehung von etwas Neuem (vgl. Oevermann 1996; Combe 2010). Verschiedene Bildungstheoretiker sehen in der Krise einen Neubeginn eines Bildungsprozesses (vgl. Nohl et al. 2015, S. 111f.). Voraussetzung für eine Lösung der Krise ist allerdings, dass „die in der Habitusdifferenz angelegte Krisenhaftigkeit auch transformatorisch bewältigt werden kann“ (Kramer 2013, S. 21). Der Krisenbegriff wird als „Entselbstverständlichung“ (Combe 2015, S. 57) verstanden, die schon als kleine Abweichung vom Gewohnten deutlich werden kann. Mit Blick auf das Entwicklungsaufgabenkonzept (Keller-Schneider & Hericks 2011) können berufliche Anforderungen – wie hier im Referendariat zu Pandemiezeiten – Krisen auslösen, wenn die Handlungsroutinen zu deren Bearbeitung nicht mehr oder (noch) nicht ausgebildet sind. Wird die Irritation oder Krise angenommen und als Herausforderung gedeutet, kann der Prozess der Lösungssuche beginnen (Combe & Gebhard 2007, S. 48). Die reflexive Verarbeitung der Irritation bzw. Krise ist die Voraussetzung dafür, dass der eigene Habitus irritierende und nicht-passende situative Gegebenheiten umdeuten kann und somit zu einer Neuorientierung und einem professionellen Habitus, also einer Habitustransformation, führen kann (Helsper 2018, S. 131f.).

Für das Referendariat NRW ist während der Ausbildungszeit in der OVP (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung, § 10, Abs. 4) eine „Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen“ (POB-C) verpflichtend vorgesehen (Schade 2016), in der es um die eigene Lehrer*innenbiographie, Klärung der Lehrer*innenrolle u.a. in einem bewertungsfreien Raum, im Vier-Augen-Gespräch, unter dem Verschwiegenheits-

gebot, mit speziell dafür ausgebildeten Studienseminarleitungen geht. Darüber hinaus ergeben sich eigene Initiativen für Supervision, z.B. durch die Ausbildungskoordinator*innen, die Supervision nach Absprache mit Referendar*innen einfordern und koordinieren können. Erfahrungen mit „Supervision“, terminologisch und inhaltlich, stellen für Referendar*innen Neuland dar. Der Terminus „Coaching“ ist ihnen geläufiger, zumindest formal durch ihre OVP, ansonsten bekannt durch Sport-Coaching oder eventuell auch Lern-Coaching. Vielleicht ist dies auch ein Grund, warum Referendar*innen der Supervision als Reflexionsangebot zunächst positiv gegenüberstehen, aber deren Kontinuität – erst recht in der Pandemie – brüchig zu werden scheint.

2. COVID-19 in seinen schulischen Auswirkungen – insbesondere für Lehramtsanwärter*innen

„[...] und über all dem schwebt die Sorge, was das final für die eigenen Staatsprüfungen bedeutet.“

Im Februar 2020 läuft Schule noch im Regelbetrieb, Planungen für Klassenfahrten und Exkursionen sind realisiert, Lehramtsanwärter*innen absolvieren noch sukzessive ihre Examina. Mitte März bis Mitte April 2020 erfolgt in NRW eine ministeriell verordnete Zwangspause für den Schulbetrieb im Schulgebäude, aber unter Fortsetzung von Lehre und Lernen – jetzt digital. Aus ehemaliger Nähe wird geforderte Distanz. Alle schulischen Planungen werden gecancelt, Digitalität gilt als oberste Leitlinie. Ende April/Anfang Mai 2020 werden Abschlussjahrgänge für Prüfungen in Teilgruppen wieder in der Schule unterrichtet, nach und nach folgen die anderen Jahrgänge in halbierten Klassen- und Kursstärken. Ein neuer Referendariatsjahrgang startet in diesem versetzten Schulszenario Ende Mai und Ende November 2020 in einer Zeit, in der Präsenzunterricht eher die Ausnahme ist. Mitte Dezember 2020 bis Ende Januar 2021, Mitte April – Ende Mai 2021 folgen weitere schulische (Teil-)Lockdowns und Modelle von Wechselunterricht. Anschließend und nach den Sommerferien 2021 wird vollständig in Präsenz unterrichtet. Also kann jetzt der Regelbetrieb bzw. „normaler Unterricht“ wieder stattfinden?

Das Deutsche Schulbarometer ermittelt – im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT – in einer im Dezember 2020 durchgeführten repräsentativen Befragung von Lehrkräften u.a. Herausforderungen durch die Schulschließungen im Zuge der Corona-Krise (vgl. Dohmen & Hurrelmann 2021, S. 81f.). Als solche werden genannt: Umsetzung der Corona- und Hygiene-Regeln, Einhalten der Abstandsregeln (16%) und das permanente Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung (15%). Hinzukommen neben weiteren Punkten die fehlende Akzeptanz für die Corona-Maßnahmen bei einigen Schüler*innen (6%) und die Ansteckungsgefahr (12%). Bei der Unterrichtsorganisation werden vor allem die Versorgung und Integration der Schüler*innen im Fernunterricht als das größte Problem (22%) angesehen, hinzukommen allgemeine Probleme bei der Organisation und Koordination des Unterrichts (11%), fehlende Kolleg*innen (10%), zahlreiche Zusatzaufgaben (8%), Einschränkungen beim Fach-, Sport-, Sprach- und Musikunterricht (7%), unterschiedliche Kenntnisstände (4%) und Motivation der Schüler*innen (3%) sowie deren Benotung (2%). Als weitere Probleme werden die schnell wechselnden politischen Beschlüsse (11%), die sich teilweise widersprechenden Maßnahmen (3%) und die damit zusammenhängende fehlende Planungssicherheit (6%) genannt. Etwa jede fünfte Lehrkraft (22%) nennt technische Probleme als große Herausforderung, aber auch psycho-soziale Aspekte wie die psychische Belastung von Schüler*innen und Lehrkräften (9%), Verunsicherung bzw. Ungewissheit über die kommenden Entwicklungen (5%), die fehlende soziale Nähe zu Schüler*innen und Kolleg*innen (2%) sowie die fehlende Bewegung für die Schüler*innen (2%) (vgl. auch Fickermann & Edelstein 2021).

In diese Situation kommen die Lehramtsanwärter*innen hinein: Die Corona-Pandemie stellt die Ausbildungsbedingungen des Referendariats auf den Kopf – und macht es noch stressiger. Das Ziel des ersten Ausbildungsabschnittes im *Referendariat* ist es, so viel Praxiserfahrung wie möglich zu sammeln, Unterrichtsmethoden auszuprobieren, eine Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen, Feedback über die ersten Unterrichtsbesuche zu erhalten und seine eigene Lehrer*innenpersönlichkeit weiterzuentwickeln. Der Vorbereitungsdienst lässt angehende Lehrkräfte unter COVID-19 mit seinem Wechsel vom 1.-3. (vielleicht auch 4.?) Lockdown jeweils in den digitalen Fernunterricht bzw. in hybride Unterrichtsformen noch isolierter werden und so haben sie bisher noch keinen „normalen“ Schulbetrieb kennengelernt. Außerschulische Veranstaltungen wie Feste, Konzerte, Wettkämpfe, Projekte und Klassenfahrten fehlen, so dass ein Beziehungsaufbau

mit Kollegium und Schüler*innen erschwert wird. Die Maske erhöht diese Distanz, zumal Mimik und nonverbale Kommunikation im Beziehungsaufbau eine maßgebliche Rolle spielen: „Die Schüler*innen kennen mein Gesicht gar nicht, da ich nur mit Maske in der Schule bin.“ So geht der Einstand zu Beginn des Referendariats unter, weil die Debatte um das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes u.ä. alles dominiert. Folgende Zitate von Referendar*innen verdeutlichen ihre Not: „Ich habe immer noch Schwierigkeiten, mich in diesem Wust der Corona-Aufgeregtheit in die Schulorganisation einzufinden.“

„Der Start war ein Schock, weil an der Schule alles leer war. Nur die Abschlussklassen kamen im Wechselmodell“. Viele leere Klassenräume, Onlinestudienseminare, Quarantäne, schwer erreichbare und teils überforderte Kolleg*innen. Ansprechpartner*innen gibt es zwar, aber: „Ich habe das Gefühl, dass alle Lehrkräfte so unter Druck stehen, dass meine Fragen eine zusätzliche Last wären“.

Die Relevanz der schulmentoriellen Begleitung – u.a. auch hinsichtlich der digitalen Professionalisierungsmöglichkeiten – steht außer Frage, kann aber z.T. nicht hinreichend ausgeübt werden, da Ressourcen dafür z.T. fehlen, u.a. bedingt durch steigenden Personalmangel.

Auf die Konzeption und Gestaltung von Fernunterricht fühlt sich keine*r gut vorbereitet. „Mit den digitalen Unterrichtsmöglichkeiten bin ich ähnlich überfordert wie ältere Kolleg*innen“. Die an der Schule genutzte Videokonferenzsoftware Microsoft-Teams und Iserv sind ebenso neu wie viele digitale Unterrichtstools. Zusammen mit anderen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst werden mit den unterschiedlichsten Tools und Plattformen gearbeitet und diese privat getestet, alle unterrichten sich gegenseitig. Aber eine technische Einweisung fehlt häufig – erst recht eine didaktische Reflexion zum Fernunterricht. Die Präsenzzeiten vom Studienseminaren laufen z.T. weiter, aber auch hier gibt es hybride Formen. Die Unterstützung durch die Seminare scheint derweil unterschiedlich: Teils werden die Gestaltung von Onlineunterricht und Videokonferenzen ausführlich behandelt, und die Leitungen gehen auf die Wünsche der Teilnehmenden ein, teils werden Inhalte und Tipps als recht theoretisch und unkonkret empfunden. Viele Texte und Aufgaben müssen bearbeitet werden, der Überblick schwindet. Die Seminare werden z.T. als Videokonferenz durchgeführt, Inputs werden gehalten, Aufgaben bearbeitet,

Gruppenarbeiten durchgeführt und Inhalte werden präsentiert – fast analog zum schulischen Distanzunterricht. Übersicht über Termine, immer wieder wechselnde Abläufe und Absprachen, wenig Planungssicherheit bei Referendar*innen wie auch bei Schüler*innen führt zu Unmut, aber auch zu Ohnmachtsgefühlen.

Die ausfallende Praxiserfahrung lässt sich ohnehin nur schwer ausgleichen:

„Die ganze Erziehungsarbeit fällt weg, alles, was neben der Vermittlung des Unterrichtsstoffs stattfindet“. „Im Präsenzunterricht lernt man ja auch Dinge wie Klassenraum-Management und Beziehungsarbeit.“ Selbst wie man eine Pausenaufsicht führt, muss geübt werden. „Wer bin ich an dieser Schule als Lehrerin überhaupt?“ – diese Frage lässt sich momentan kaum beantworten. Die Referendar*innen beobachten in ihrer Hospitationszeit pandemiebedingt nur Frontalunterricht und stellen nun fest: „Mein Bild von Unterricht ist, glaube ich, etwas verfälscht, weil ich methodisch nicht viel Abwechslungsreiches gesehen habe.“

Videokonferenzen verdeutlichen die Grundproblematik: Die meisten Schüler*innen zeigen sich per se fast nur durch „schwarze Kacheln“, verweigern Bildkontakt oder senden Störfrequenzen. Technische Störung als eigene Kommunikationslosigkeit in der Pubertät? Referendar*innen suchen per Telefonat, Mail, Messenger den Kontaktaufbau und wollen alle Wochenpläne und Hausaufgaben nachsehen und zurückmelden. Individuelles Lernen in Reinkultur?

Bestimmte Fächer u.a. Sport sind nicht nur im Fernunterricht, sondern generell wegen der Abstandsregeln besonders schwierig zu gestalten.

„Man könnte so viel ausprobieren, wird aber total ausgebremst. Coole neue Ideen wie Parcours lassen sich nicht umsetzen. Im Unterrichtsbesuch kann man ja auch nicht immer das gleiche Thema machen – das frustriert.“

Eltern wünschen sich u.a. individuelle Rückmeldungen und motivationssteigernde (Zusatz-)Aufgaben für ihre Kinder. Schüler*innen klagen über eine zu intensive Aufgabekultur mit zu geringem Erklärungsgehalt und wünschen mehr Unterstützungsformen bzw. Feedback, insbesondere die Abschlussjahrgänge fordern mehr verlässliche Informationen zu ihrer Prüfungsgestaltung. Ein Bedürfnis nach mehr Erreichbarkeit, Austausch und Verständnis wird deutlich. Aufgrund der mehrmonatigen Schließung von Schulen fällt es Schüler*innen z.T. schwer, sich wieder in Abläufe und Zeitstrukturen der Schulen einzufinden. Es treten schnell Frustration, Vermeidung und Ermüdung auf, die die Referendar*innen kaum auffangen können. Schule mit ihren Personengruppen und Studienseminar mit jeweils eigenen regelmäßigen Updates über das weitere Vorgehen, Aufgaben- und Terminvielfalt sorgen für einen erhöhten psychischen Druck.

Die Referendar*innen nehmen Veränderungen ihrer Überzeugungen hinsichtlich der Unterrichtsziele und ihrer Wahrnehmung der Rolle als zukünftige Lehrperson wahr. Sie gehen sowohl auf weniger gelungene als auch auf gelungene Praktikumsformate in Zusammenhang mit der Umstellung auf Distanzunterricht ein und betrachten die Ausgestaltung von Bildungsangeboten während der Pandemie nicht nur als Herausforderung, sondern sehen darin auch Chancen: Die Kooperation der Studienreferendar*innen wird gefördert, Digitalität wird zwangsläufig mehr und mehr fokussiert.

Unterrichtsbesuche sind in Corona-Zeiten mit einem erhöhten Arbeitspensum und Stresslevel verbunden. Da sich oft erst kurzfristig entscheidet, ob die Stunde im Präsenzunterricht oder per Videokonferenz abläuft oder möglicherweise alternativ ein theoretisches Kolloquium stattfindet, müssen vorab mehrere Szenarien vorbereitet werden.

„Ich kenne jemanden, der wusste zwei Stunden vor dem Unterrichtsbesuch immer noch nicht, wie dieser durchgeführt werden sollte. Da fehlt der Blick darauf, was das emotional für uns bedeutet.“

„Die Unterrichtsbesuche sind jetzt sehr theoretisch“.

„Ich schreibe einen Entwurf für eine Stunde, die nie stattfindet – und muss mir hypothetische Schülerreaktionen überlegen. Das ist total schwierig – ich habe ja noch kaum erlebt, wie die Schülerinnen und Schüler reagieren könnten.“

Alle wünschen sich wieder Präsenzunterricht als Normalfall, erst recht, wenn ihr zweites Staatsexamen ansteht. „Man hat die Kinder und Jugendlichen dann meist auf seiner Seite, die sind in Prüfungssituationen unfassbar entgegenkommend.“ Allerdings können die Referendar*innen, die zweimal einen Lockdown durchlaufen haben, kaum Präsenzunterrichtserfahrungen sammeln und das erschwert massiv die Prüfungsbedingungen. Hinzu kommt eine reduzierte Anzahl von Unterrichtsbesuchen durch Fachleitungen, so dass Reflexionen minimiert sind. Die Schulschließungen in der Ausbildung bewirken eine Situation, die vom Festhalten an Regularien bestimmt wird. Zugeständnisse im Kontext der Prüfungsordnung sind nicht vorgesehen. „Die ganze Zeit seit der Schulschließung dreht es sich nur um Prüfungen, um die Planung der Prüfungen und um Noten.“

3. Supervision für Lehramtsanwärter*innen in pandemischen Zeiten

Supervision ist eine Reflexions- und Beratungsform für Fragen und Probleme aus der beruflichen Praxis. Angesichts wachsender Anforderungen im Berufsfeld Schule bietet

sie die Möglichkeit, in Begleitung einer professionellen Beratung Erfahrungen aus dem Schulalltag zu reflektieren. Ziel dieses Reflexionsprozesses ist es, die Qualität der pädagogischen Arbeit zu stützen, die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zu stärken, Potenziale und Ressourcen zu beleben und neue Sichtweisen zu eröffnen. Das Gespräch über berufliche Erfahrungen und deren strukturelle Anbindungen kann zudem emotional entlasten und sich positiv auf Arbeitszufriedenheit und Gesundheit auswirken. Zusätzlich kann Supervision die Teamfähigkeit fördern und leistet somit auch einen Beitrag zur Personal- und Schulentwicklung.

Im Referendariat kann Supervision als ausbildungsbegleitendes Reflexionsangebot die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalte etwa um die Bereiche Selbstreflexion, Mehrperspektivität, kommunikative Handlungskompetenz ergänzen und für mehr Transparenz sorgen. Der Austausch über die Ausbildungssituation erleichtert zudem das Hineinwachsen in neue Rollen und die Übernahme von Verantwortungsbereichen, wie z.B. Klassenleitung und Elternarbeit. Eine supervisorische Begleitung kann diesen Einstiegsprozess stützen, Strategien des Selbstmanagements entwickeln helfen und damit die Professionalität schulischer Arbeit fördern. Supervision bedeutet während der Berufstätigkeit ein Innehalten, bei dem abseits der täglichen Routine die eigenen Rollen und Ziele im Berufsfeld Schule neu in den Blick kommen. Supervision will Impulse geben für die Balance von beruflichem Engagement und Privatzeit. Anlass zur Reflexion sind darüber hinaus Veränderungen im Verhalten von Schüler*innen, Eltern, Kollegium, im System Schule mit ihrer Organisation, auch in der Institution Referendariat – erst recht unter den Rahmenbedingungen einer Pandemie. Die Arbeit am Fall, „einer mehr oder weniger gravierenden Krise“ (Wernet 2006, S. 112), ist die Chance der Professionalisierung durch Supervision, indem die Referendar*innen befähigt werden können, ihre „Krise“ im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verstehen und einen, ihren je eigenen Weg der Lösung daraus zu entwickeln.

COVID-19 stellt alles auf den Kopf, mit neuen Anforderungen, Belastungen und Unsicherheiten für beinahe jede*n. Transformation ist gefragt, da sich mit rasender Geschwindigkeit räumliche und technische Veränderungen ergeben, die kaum noch zu bewältigen sind. Schule 4.0 wird gefordert, währenddessen sich die Lehrkräfte noch in der Orientierungsphase von verschiedensten Terminologien wie „Flipped classroom“, Hybrid- und

Wechselunterricht, Homeschooling, distance learning (vgl. Gold et al. 2020), auf der Suche nach Nutzung gemeinsamer Lernplattformen befinden – und dies alles ohne jegliche pädagogische Konzepte. Dazu kommt die Einhaltung vorgegebener Curricula, unabhängig von Wechselunterricht und Schulschließungen. Die Anschaffung der notwendigen technischen Voraussetzungen, Fortbildungen etc. ersetzen aber nicht die damit verbundene Transformation dieses Berufsfeldes. Lehrkräfte wie Referendar*innen, aber auch Supervisor*innen, fühlen sich in ihrer Rolle, in ihrem Arbeitsumfeld verunsichert, können nicht auf alte und gewohnte Muster zurückgreifen. Die Biologie-Chemie-Referendarin klagt über fehlende Experimentierphasen und alles durch selbst erstellte Erklärvideos abzufedern, dafür benötige sie viel Zeit. Der Sport-Referendar betont, dass nur Theorie zu vermitteln, sehr schwer und alles in praktische Übungen zu verpacken, auf Dauer auch nicht erhellend sei: In den Schnee gehen, wandern, Schneemann bauen, das alles per Foto zu dokumentieren und ihm als Lehrkraft per E-Mail zuschicken... All das sei mehr als unbefriedigend im Fach Sport, zumal eine Bewertung ebenfalls zu leisten sei – eine „normale“ Bewertung in einer „nicht normalen“ Unterrichtssituation. Er habe jetzt als Referendar einen Bürojob, den er sich niemals gewünscht habe. Die Monotonie des Alltags lasse „die Farben fehlen“. Probleme der Selbst- und Fremdmotivation nehme er an sich wahr.

Perspektivwechsel kann an dieser Stelle sehr hilfreich sein: Wie sieht die Rolle der Eltern in der Begleitung ihrer Kinder aus? Wie dynamisch offen sind sie dem Digitalen gegenüber? Wie bewältigen sie ihre Mehrfachbelastungen verschiedener Rollen und Aufgaben? Wer hilft ihnen bei der Begleitung der schulischen Phasen ihrer Kinder? Wie müssen Aufgaben aussehen, damit sie die Schüler*innen selbstständig bearbeiten können und zugleich motivieren können? Was bieten Staat bzw. Schule zur konkreten Unterstützung an? Wie sieht die Notbetreuung aus? Wer hilft wem? Was können und müssen Pädagog*innen in dieser Zeit leisten? Was gehört zur Profession einer Lehrkraft? Wieviel Pädagogik spielt noch eine Rolle?

Zudem kommt die Ungewissheit des weiteren Verlaufs der Pandemie und die Suche nach Orientierung, Entlastung, Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns beginnt. Referendar*innen fühlen sich jetzt einem immensen Handlungs- und Leistungsdruck ausgesetzt, nehmen eine Ermüdung und Erschöpfung wahr, verschieben sogar ihre Supervisionstermine.

Zunächst, weil ihnen die Zeit fehle, aber auch, weil ihnen eine Online-Supervisionssitzung auf Grund der gehäuften schulischen Videokonferenzen nicht behage. Zeitgleich betonen sie allerdings deren Relevanz und mit zeitlicher Verschiebung werden letztlich auch die Online-Settings angenommen. Für alle Beteiligten wird dies zu einer neuen Situation, dabei kann Supervision über Formen der Krisenbewältigung nachdenken und neue Denkräume schaffen, die den Beteiligten Struktur und mentale Entschleunigung geben können.

Beschleunigung und Resonanz in Zeiten der Corona-Krise

Hartmut Rosa (2020) sieht im Virus den radikalsten Entschleuniger: „Wir befinden uns in einem historisch beispiellosen Prozess der Entschleunigung.“ Noch in seinem Werk „Beschleunigung“ bestimmt Rosa (2005) soziale Beschleunigung sowohl als das Grundprinzip (vgl. S. 441) als auch als die Grunderfahrung der Moderne (vgl. S. 51). Beschleunigung als gesellschaftliches Prinzip beinhaltet erstens die technische Beschleunigung, zweitens die Beschleunigung des sozialen Wandels und drittens die Beschleunigung des Lebenstempos. Diese drei Dimensionen seien ineinander in einem „Akzelerationszirkel“ (S. 243) verwoben und stabilisierten sich gegenseitig. Zusätzlich zu diesem internen, sich selbst antreibenden Beschleunigungskreislauf werde jede Dimension durch äußere Faktoren, sogenannte Motoren, zusätzlich angetrieben. Individuelle Folgen der Beschleunigung bündelt er unter dem Begriff der „Entfremdung“, erfahrbar in den fünf Dimensionen von Raum, Dinge, Handlungen, Zeit und Beziehungen. „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“ (ders. 2016, S. 13). In seiner „Soziologie des guten Lebens“ (S. 14) fragt er nach den gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten für die „Qualität der Weltbeziehungen“ (S. 19) und erkennt die „Notwendigkeit einer Dialektik von Resonanz und Entfremdung“ (S. 316). Die Moderne bietet für Rosa einerseits die gesteigerte Möglichkeit der Resonanz, weil in ihr die Selbstwirksamkeit der Subjekte enorm gesteigert wird – die Moderne als „Steigerung der Resonanzsensibilität“ (S. 624). Andererseits sind es aber gleichzeitig die (spät)modernen Verhältnisse einer beschleunigten Gesellschaft, die die Resonanz einschränken und verhindern (vgl. S. 57) – die Moderne als „Geschichte der Resonanzkatastrophe“ (S. 624). „Resonanz bleibt das Versprechen der Moderne, Entfremdung aber ist ihre Realität.“ (ebd.).

Wie sieht dies jetzt unter Corona aus? Verstärkt die Pandemie diese Resonanzkatastrophe? Für Rosa bedeutet „Resonanz“ das Zustandekommen von menschlichen Beziehungen, dass wechselseitig ein „geistiges Berühren und Berührtwerden“ stattfindet, das zu einem Erlebnis der Selbstwirksamkeit führt. Etwa, wenn es einer Lehrkraft gelingt, die Aufmerksamkeit der Schüler*in zu fesseln. Die Resonanzerfahrung kommt auf einen zu, ohne dass man sie erzeugen kann. Um in resonante Beziehungen zu kommen, muss man sich berühren und affizieren lassen. Dass nun aber Resonanzerfahrungen sich nicht erzwingen lassen und im Zweifelsfall eher ausbleiben, anstatt sich einzustellen, bringt Rosa durch die Idee der „Unverfügbarkeit“ (Rosa 2019, S. 41, 131) zum Ausdruck. Totale Verfügbarkeit „Resonanz auf Knopfdruck“ und totale Unverfügbarkeit „Unerreichbarkeit“ sind die beiden Pole der Resonanzverhinderung (S. 68). Gelingende Resonanzbeziehungen, so die zentrale These, stehen immer im Spannungsverhältnis von Verfügbarkeitsstreben und Unverfügbarkeit. Bleibt das Bemühen ohne Resonanz, entwickelt sich keine lebendige Beziehung. Wenn der/die Referendar*in in Videokonferenzen ins Leere redet, weil die Schüler*innen sich nicht per Bild zeigen und ansonsten auf Fragen z.T. ebenfalls stumm bleiben, entsteht kein Resonanzraum.

Die Referendar*innen nehmen sehr wohl die Kontakt- und Kommunikationslosigkeit ihrer Schüler*innen wahr: „Es ist kein zwischenmenschlicher Kontakt zu den Schüler*innen möglich, dabei ist das für mich als Lehrerin essentiell wichtig“. Sie stehen dem neuen Unterrichtsformat hilflos gegenüber. Sie fühlen sich von den Fachkolleg*innen allein gelassen, möchten diese in ihrer Belastung nicht noch mehr belasten und erfahren von diesen kein gelingendes Unterrichtsmodell, da auch erfahrene Kolleg*innen auf der permanenten Suche des Gelingens sind. Die Situation stellt für die Lernenden wie auch für das Kollegium – genauso für die Eltern – eine enorme Herausforderung bzgl. Selbstregulationsfähigkeit und Kompetenz zum selbstregulierten Lernen dar. Einerseits bieten sich in diesen Akutsituationen Potenziale für neue Strategien und kreative Lösungen, andererseits beschränken Angst, Unsicherheit und kurzfristige Perspektiven eigene neue Ideen. Die Referendar*innen bemerken unterschiedliche familiäre Unterstützung, sowohl digital als auch psychosozial, und sehen sich vor eigene Grenzen gestellt. Soziale Unterschiede in den Lernleistungen werden z.T. von ihnen erkannt, aber nicht angesprochen, wie sie behoben werden können. Die provozierende Frage, inwieweit Referendar*innen durch Zusatzaufträge die Eltern fast schon obligatorisch mit einplanen, sie die Profession von

Lehrkräften übernehmen müssen, löst großes Schweigen in der Supervisionsrunde aus. Ziehen sich die Pädagog*innen aus ihrem Erziehungsauftrag zurück? Verändern sich die Professionen unter der Corona-Krise? Schule entwickelt im Laufe von COVID-19 verschiedene Formen von Notbetreuung für die Kinder, denen zuhause eine Unterstützung fehlt oder, die aus psychischen Gründen den Kontakt zu Mitschüler*innen benötigen. Weitere Aspekte der konkreten Unterstützung werden in der Supervision thematisiert, aber von den Referendar*innen als Überforderung gedeutet. Die sich ständig ändernde Situation an den Schulen verursacht bei den Beteiligten Unsicherheit, aber auch Sorgen um Schüler*innen, denen sie nur bedingt helfen können. Die eigene Selbstwirksamkeit kann nur bedingt wahrgenommen werden, zumal die Reaktionen der Schüler*innen unterschiedlich ausfällt oder gar nicht wahrnehmbar sind. Die Situation verlangt eine hohe und folgenreiche Eigenverantwortung der Referendar*innen, viel Engagement und eine ständige Passung, was bisher so nicht notwendig gewesen ist. Manche Referendar*innen berichten dabei aber auch über die Chancen, ihre Schüler*innen und deren Bedürfnisse jetzt besser kennen zu lernen, und dass veränderte Formen des Unterrichtens jetzt ermöglicht werden, die vorher undenkbar gewesen sind.

Bedeutung des Haltens

Reden und sich austauschen sind in einer Krisensituation wichtige Elemente, um Emotionen Raum zu geben, ohne von ihnen vollständig gelähmt zu werden. Wenn Referendar*innen ihre Rolle erfüllen sollen, pädagogisch sensibel, resonant und empathisch mit ihren Schüler*innen umzugehen, sind sie nicht außerhalb der Krise, sondern ein Teil davon – mit Ängsten und Sorgen. Ebenso die Verantwortlichen im Studienseminar, die scheinbar nicht ansatzweise über die Corona-Situation, Optimierungsvorschläge oder aber Entlastungsformen für Referendar*innen kommunizieren. Angeblich führen sie ihre Routinen kompromisslos weiter fort. Dabei verfallen die Referendar*innen noch mehr in Belastungsformen und sehen einen großen Mehraufwand in der Vor- und Nachbereitung von Videokonferenzen, und dies bei kaum Resonanz bzw. fast Kontaktlosigkeit mit Schüler*innen wie Kolleg*innen.

Diejenigen, die bislang bereits Supervision kennengelernt haben, wünschen sich diese weiterhin, weil sie wissen, was sie davon haben können. Diejenigen, für die das ein Neueinstieg ist, kommen mitten im Krisenmodus nicht auf diese Idee, sondern müssen diesbezüglich angesprochen werden. Hier bietet es sich für alle Referendarinnen an, die, auch im permanenten Handlungsdruck, konkret über etwas nachdenken wollen, sich emotional sortieren und entlasten wollen oder eine Situation strukturieren, Schwerpunkte setzen und Prioritäten überprüfen wollen. Einzelfallberatung kann genauso wie Prozesse entscheidend werden, um Erfahrungen aus bestehenden Abläufen zu sammeln, gemeinsam zu reflektieren und die nächsten Schritte auf der Grundlage dieser Reflexion – vielleicht bewusster und mehr abgesichert – durchführen zu können.

Referendar*innen fragen sich, wie bekommen sie unter veränderten, häufig erschwerten Bedingungen ihre Arbeit hin, wie arbeiten sie jetzt zusammen, wie kommen ihre Schüler*innen zu den notwendigen Leistungen und wie schaffen sie trotz der erschwerten Rahmenbedingungen ihre Prüfungen? Ängste über Ängste werden deutlich und werden auch in den Supervisionssitzungen thematisiert: Darf ich sagen, dass ich mich überfordert fühle oder etwas nicht beherrsche? Versagensangst. Darf ich zugeben, dass ich mir mehr Sicherheit, mehr Freiheit, mehr Eigenverantwortung wünsche? Oder werde ich dann sanktioniert: Strafangst. Kann ich den Erwartungen von Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und Schulleitung gerecht werden? Versagensangst. Supervision kann hier den Wert von Kontrolle und Sicherheit thematisieren und der Frage von Eigenverantwortung und Gestaltungsspielräumen nachgehen. Wichtig ist hierbei, Nichtbesprechbares besprechbar zu machen. Die Aufmerksamkeit auf das richten, was nicht beachtet, gesehen oder möglicherweise auch (bewusst) vermieden wird. Von den Referendar*innen und ihren Ängsten her denken. Die supervisorische Antwort auf Angst ist das Halten im Sinne der Objektbeziehungstheorie. Es geht hier nicht um die Entwicklung von Lösungen, sondern um die Erarbeitung von Vertrauen und Selbstvertrauen als Antwort auf die Entfesselung der Angst durch die Pandemie und ihre institutionelle Bearbeitung.

Die Pandemie als Einschnitt in die biografischen Prozessstrukturen

Referendar*innen im Alter von 24-28 Jahren erfahren ihre Zeit des Transitionsalters als psychosozialen Umbruch mit Entwicklungsaufgaben als Grundlage für ein gesundes Erwachsenenalter. Gerade in diesem Lebensabschnitt werden die sogenannten „Fahrpläne des Lebens“ (Schütze 1981) als biografischer Entwurf auf den Beruf und Berufsverlauf und die Statuspassage als berufstätige Professionelle wichtig. Das Referendariat stellt eine, wie zu Anfang beschrieben, wesentliche Statuspassage im Lebenslauf dar. Nicht nur die Nichterfüllung des Professionsideals und die Entwicklung völlig neuer, nicht geplanter oder ggf. auch nicht ausgebildeter Handlungsschemata verändern möglicherweise die „Fahrpläne des Lebens“, das vorläufige Ende des Studiums erfordert zur Bewältigung der neuen Statuspassage und des Übergangs eine Art „goldene Fantasie der Hoffnung“.

Dies stellt sie vor große Herausforderungen. COVID-19 bewirkt Rollenkonflikte bzw. Rollenkonfusionen, da erfahrene bzw. theoretisch erworbene Rollenbilder so nicht mehr greifen. Gravierende Einschränkungen im Sozialleben bedeuten z.T. einen Verzicht auf Kontakte, Verlust einer geordneten Tagesstruktur. Durch COVID-19 erlebter Kontrollverlust bewirken bei den Referendar*innen u.a. Hilflosigkeit und Machtlosigkeit und erzeugt nicht selten gesteigerte Prüfungsängste. Der Wunsch, alles wieder unter Kontrolle zu bekommen, über alles zu verfügen und alles zu optimieren wird auch in den Sitzungen thematisiert. Supervision kann hier Erfahrungen ermöglichen, dass den Supervisand*innen zugehört und geantwortet wird, dass der Modus „Gesellschaft in Krise“ hier als „Solidarität in der Krise“ durch die Gemeinschaft der Referendar*innen bzw. das Team der Supervisand*innen erlebt werden kann, dass es nicht immer um ein Erledigen und Optimieren geht. Der Blick auf die Nahwelt wird gestärkt und dazu kann auch gehören, wie bekomme ich Resonanz zu den Schüler*innen und nicht nur, wie schaffe ich es, die Schüler*innen mit Kompetenzen zu versehen? Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, hingegendessen beinhaltet Resonanz Momente der Offenheit und der Unverfügbarkeit und lässt ein prozesshaftes In-Beziehung-Treten mit einer Sache zu.

Schule als Resonanzraum (vgl. Rosa 2016, S. 402) mit vier Achsen der Resonanzbeziehungen: Menschen sind auf Kontakte geeicht. Soziale Beziehungen sind eine der vier Achsen der Resonanzbeziehungen, die unter Corona fast vollständig entfällt, weil Schüler*innen wie Referendar*innen sich nicht mehr umarmen oder treffen können. Diese

Krise gibt allerdings die Chance, die anderen drei Resonanzachsen wieder zu entdecken. Die eine ist die Beziehung zu Dingen, etwa zu konkreten Hobbies wie Zeichnen, Musizieren. Dann gibt es noch die Achse der existenziellen Sphären, also die intensivere Hinwendung zu Kunst, Natur, Religion. Die letzte Achse ist die Selbstachse: sich selbst wieder mehr zu spüren und wahrzunehmen:

„Mit der Welt in Beziehung treten, sich Welt anverwandeln. Auch in der Lernwelt Schule.“ (Rosa & Endres 2016, Vorwort).

4. Ausblick

Die COVID-19-Krise ist auch für Supervision eine Prüfsituation: Was kann Supervision Referendar*innen in dieser Zeit Wichtiges bieten?

Einen Raum für vertieftes Nachdenken und Reflektieren über Handlungsanforderungen, über die Chance, mehr Unverfügbarkeit zuzulassen, auch wenn auf gewohnte Lebensumstände nicht mehr in gewohnter Weise zurückgegriffen werden kann. Neben einer offenen und wohlwollenden Haltung den Referendar*innen, ein Containment im Sinne des Container-Contained-Modells (vgl. Bion 1990) ermöglichen, in dem es darum geht, Unbewusstes und Ungedachtes aufzunehmen und in Bewusstes und Gedachtes zu transformieren. Supervision als Prozess, in dem sich die Referendar*innen gegenseitig Halt geben und auch sicher fühlen können. Und dies ggf. digital, besser noch in Präsenz.

Fallarbeit entfaltet normalerweise Beziehungsdynamiken zu den Schüler*innen im Kontext von institutionellen Hierarchien und (Macht-)Dynamiken sowie deren biografische „Verlaufskurven“ (Schütze 1995) im Spiegel der eigenen Biografie. Aber nicht immer gelingt es, an einem professionellen Lehrer*innenhabitus anzusetzen und die Fallarbeit vor dem Hintergrund eines biografischen Fallverstehens oder der Entwicklungsaufgaben der Schüler*innen einzuordnen. Manchmal verläuft Fallarbeit aus Sicht der Referendar*innen als Möglichkeit von Stabilisierung, Vergemeinschaftung und Entlastung, was positiv gewichtet wird, aber nicht zwangsläufig zu einer Lehrer*innenprofessionalität beiträgt. Aber gerade diese wird nötig, um eine „Krise“ verstehen und lösen zu können.

Supervision dient der Reflexion von Handlungsrountinen im „Arbeitsbündnis“ zwischen professionellen Supervisor*innen und ihren Referendar*innen, wobei es nicht vornehmlich um das Bewältigen von Problemen, sondern um die Reflexion einer immer schon „krisenhaften“ Praxis geht, die sich im je konkreten Fall zeigt. Wieviel „Aufklärung“ und Fragen werden in der Supervision zugelassen? Wie hat die Corona-Krise die Gesellschaft verändert? Fehlen von Solidarität als Kultur der Gesellschaft? Wer sind ihre Gewinner und Verlierer? Was ist durch die Krise mit den Professionen geschehen?

Supervision darf nicht mit dem Referendariat enden, sondern sollte Teil einer verpflichtenden Organisationskultur werden.

Literatur

- Bion, Wilfred R. (1990): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brakemeier, Eva-Lotta; Wirkner, Janine; Knaevelsrud, Christina; Wurm, Susanne; Christiansen, Hanna;
- Lueken, Ulrike & Schneider, Silvia (2020): Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Erkenntnisse und Implikationen für die Forschung und Praxis aus Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie (2020), 49 (1), S. 1-31.
- Combe, Amo (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik, 62. Jg., H. 7, S. 72-78.
- Combe, Amo (2015): Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-66.
- Combe, Amo & Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dohmen, Dieter & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2021): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In: Die Deutsche Schule (DDS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 17. Beiheft. Münster: Waxmann.
- Gold, Johanna; Kaiser, Sabine; Hartmann, Ulrich & Wittbrock, Albert (2020): „Wir mussten uns erst einmal eingrooven.“ Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften an der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Home Schooling. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2 (6),

S. 123-138.

- Gruber, June; Prinstein, Mitchell; Abramowitz, Jonathan S; Albano, Anne M.; Aldao, Amelia; Borelli, Jessica L.; et al. (2020): Mental Health and Clinical Psychological Science in the Time of COVID-19: Challenges, Opportunities, and a Call to Action. In: *American Psychologist*, 76(3), S. 409-426.
- Hayes, Steven C.; Hofmann, Stefan G. & Stanton, Cory E. (2020): Process-based functional analysis can help behavioral science, step up to novel challenges: COVID-19 as an example. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, S. 128-145.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Amo (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Stephan G.; Helm, Christoph; Günther, Paula S.; Schneider, Nadine; Schwander, Marius; Pruitt, Jane & Schneider, Julia (2020): COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), S. 27-44.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11. Jg., H. 1, S. 20-31.
- Košinár, Julia (2014): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): Habituswandel im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. *Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 1, S. 13-32.
- Kunze, Katharina (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3. Jg., S. 44-57.
- Nohl, A.-M./von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015): *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Amo & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Presti, G Giovambattista; McHugh, Louise; Gloster, Andrew; Karekla, Maria & Hayes, Steven C. (2020): The Dynamics of Fear at the Time of COVID-19: A Contextual Behavioral Science Perspective. In: *Clinical Neuropsychiatry*, 17 (2), S. 65-71.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Rosa, Hartmut (2019): *Unverfügbarkeit*. Wien & Salzburg: Residenz.
- Rosa, Hartmut (2020): *Pfadabhängigkeit, Bifurkationspunkte und die Rolle der Soziologie*. Ein

- soziologischer Deutungsversuch der Corona-Krise. *Berliner Journal für Soziologie* 30, S. 191-213.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rothland, Martin & Terhart, Ewald (2007): *Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation*. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–33). Wiesbaden: Springer VS, S. 11-33.
- Schade, Ann Katrin (2016): *Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst*. Münster: LIT.
- Schütze, Fritz (1995): *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 116-157.
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Heike Friesel-Wark

Das veränderte Erleben des Körpers im Kontext von Online-Präsenz aus interaktionstheoretischer und phänomenologischer Perspektive

Zusammenfassung

Die Corona-Krise befördert eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von „tatsächlicher“ bzw. „wahrhaftiger“ Präsenz für Arbeits-, Beratungs- und Bildungszusammenhänge. Begrenzte sich der Umgang mit digitalen Medien zuvor stärker auf das eigene Smartphone, die sozialen Medien, Online-Spiele oder das Surfen im Internet, so stehen ganze Berufssparten mit einem Mal vor der Herausforderung den Bereich des zwischenmenschlichen Umgangs, also Team- und Konferenzsitzungen, Beratungs- und Therapie-sittings oder Seminare/Vorlesungen online zu gestalten. Diese Zeit der sozialen Distanz ist vornehmlich durch die, anfangs noch sehr gewöhnungsbedürftige, Erfahrung gekennzeichnet, dass Interaktion auch ohne unmittelbare körperliche Präsenz funktionieren kann. Gleichwohl funktioniert sie nach anderen Maßgaben, denn die körperliche Ko-Präsenz bildet einen grundlegenden Pfeiler zwischenmenschlicher Begegnung. Der Austausch unter Ausschluss des unmittelbar sinnlich, haptisch und räumlich greifbaren dreidimensionalen Körpers verändert natürlich die Wahrnehmung, das Erleben und Einordnen einer sozialen Situation.

Um zu einem Verständnis und einer Analyse der Tragweite digitaler Zusammenkünfte zu gelangen, bieten sich zum einen körpersoziologische Zugänge an, die die sich darbietende soziale Situation und den veränderten Interaktionsrahmen in den Blick nehmen. Daneben bedarf es körpertheoretischer Zugänge, die über die Ebene des sichtbaren Körpers hinausweisen und aus phänomenologischer Perspektive die konstitutive Bedeutung des körperlichen und leiblichen Erlebens für die Begründung von Wechselseitigkeit und Gegenseitigkeit im Kontakt in den Blickpunkt rücken. Diese Ansätze werden im Folgenden bezogen auf deren Implikationen für digitale Präsenz in den Blick genommen.

1. Die Veränderung der Interaktionsordnung im Kontext von online-Präsenz

In seinem Beitrag „Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion“ (2017) plädiert Daniel Houben, angesichts der Transzendierung von Raum, Zeit und Körper im Zeitalter digitaler Technologien, für eine Erweiterung des klassischen Interaktionsrahmens, wie er seinerzeit vom Soziologen Erving Goffman als „Interaktionsordnung“ (1986/2013) begründet wurde. Grundlegend für die Interaktionsordnung nach Goffman ist zunächst die unmittelbare körperliche Ko-Präsenz von Akteuren, die sich von Angesicht zu Angesicht, also „face-to-face“, begegnen und hierüber in eine soziale Interaktionssituation treten. Nun ist dieser grundlegende Aspekt der unmittelbaren körperlichen Ko-Präsenz in online Begegnungen nicht mehr gegeben. Gleichwohl bleibt es eine Interaktion, bei der sich Menschen zwar virtuell begegnen, sich gleichwohl zueinander verhalten. Wenn wir, wie von Daniel Houben vorgeschlagen, den Aspekt der Kö-Präsenz stärker entlang einer Ko-Referenz denken, also die Wechselseitigkeit und Bezogenheit im Kontakt stärker habitustheoretisch an die Fähigkeit des Körpers binden, sozialisiertes wie auch unmittelbares Erleben zu inkorporieren, eröffnen sich Perspektiven zur Erweiterung des ursprünglichen Konzepts Goffmans der körperlichen Ko-Präsenz von Akteuren:

„Daraus wiederum folgt, dass Aushandlungsprozesse auch in ko-präsenten Situationen nicht ausschließlich auf situativer Interpretationsleistung basieren, sondern vielfach sozio-kulturell und habituell prädisponiert sind. Berücksichtigt man dies und begreift Körper in diesem Sinne als sozialisierte und unwillkürliche Erfahrungsspeicher, eröffnen sich Potentiale, den Ko-Präsenz Begriff zu modifizieren“ (ebd.: 8).

Anders ausgedrückt, verändert das Online-Setting nicht von Grund auf das menschliche Vermögen auf Konventionen und Gepflogenheiten, kulturelle, habituelle und geschlechtsspezifische Prägungen zu rekurrieren, die für unser soziales Miteinander so konstituierend sind. Es bleibt der übergeordnete, und natürlich auch der sachbezogene Verständigungsrahmen, der die Interaktion maßgeblich leitet. Situationsbezogen verändern sich jedoch die Interaktionsgegebenheiten einer virtuellen Präsenz. Als Analyseraster sollen zunächst einige exemplarische analytische Kategorien aus dem Werk Goffmans hinzugezogen werden.

Für Goffman ist grundsätzlich jede Begegnung von einem hohen Maß an Unbestimmtheit und von Fremdheitsgefühlen gekennzeichnet. Selbst die intimste und vertrauteste Zusammenkunft von Menschen ist in einen sozialen Konventionsrahmen gebunden, der lautet, dass man sich vertraut und intim zu begegnen hat. Goffman räumt mit der Vorstellung auf, dass es so etwas wie völlige Unverstelltheit in der Begegnung überhaupt gibt, weshalb Begegnungen immer auch verunsichernd und angsterzeugend sind (vgl. Hettlage 2007). Kennzeichnend für Goffmans Werk ist darüber hinaus, die von ihm angenommen prinzipielle Brüchigkeit und Fragilität des Wirklichkeitsverständnisses. Diesen Zusammenhang hat er besonders anschaulich dort illustriert, wo, beispielsweise durch das Vorliegen einer psychischen Erkrankung, die scheinbar selbstverständlichsten Regeln des Miteinanders nicht mehr in der gewohnten Weise greifen. Nach Goffman verändern derartige Brüche in der Interaktion die Art und Weise des Körperengagements. Körpersprache und Engagement, also das Bezeugen der Involviertheit in eine interaktive Begegnung, stehen in einem sehr engem Verweisungszusammenhang, weil situationsangemessenes Verhalten und Kommunikation ohne Einbezug des Körpers schlichtweg nicht möglich sind (vgl. Reiger 1992, S. 72f.). Goffman sprach hier von „Engagementverletzungen“ (Reiger 1992, S. 73), wenn das Hinstreben auf eine gemeinsame Situationsdefinition nicht oder nur bedingt gelingt. Zur Illustration von Engagementverletzungen bediente sich Goffman zwar häufig der Metapher der „Geisteskrankheit“, verblieb jedoch gleichzeitig in der Banalität alltäglicher Begegnungen und unterschied, in Bezug auf die Nähe der Interaktionspartner zueinander, zwei analytische Kategorien: die zentrierte und die nicht-zentrierte Interaktion.

Bei der nicht-zentrierten Interaktionen befinden sich Personen zunächst mal nur gemeinsam an ein und demselben Ort, in einem Fahrstuhl, einem Kino oder einer Bahn. Das Körperengagement ist hier nahezu mit Körperkontrolle gleichzusetzen, insofern der äußere Schein bzw. das sichtbare Verhalten dem Augenschein nach von einer Involvierung und Identifikation mit dem jeweiligen Anlass zeugen bzw. zu zeugen haben. Goffman illustriert dies am Beispiel einer öffentlichen Bibliothek, in der das erwartbare Engagement wäre, ein Buch in der Hand zu halten und zu lesen. Ob die jeweiligen Personen wirklich „bei der Sache sind“ oder aber ihre Gedanken woanders hin abschweifen, ist bei nicht-zentrierten Zusammenkünften von eher nachrangiger Bedeutung, weil hier weniger der Einzelne, als vielmehr der äußere Rahmen bestimmend ist. Anders stellt sich dies bei

zentrierten Interaktionen dar, die eine ständige Feinjustierung von Körpersprache, Gestik, Mimik etc. erfordern. Hier geht es eben nicht um den Ausdruck „höflicher Gleichgültigkeit“, sondern es kommt auf die Wechselseitigkeit und direkte Bezogenheit im Kontakt an, von der besonders die Augensprache und die Intensität des Blickkontakts zeugen. Dieses fragile Gleichgewicht in der Interaktion zu halten, stellt Anforderungen an den Einzelnen, sich angemessen engagiert zu zeigen und hierüber sein Interesse zu bekunden. Gleichzeitig aber auch nicht über das Ziel hinauszuschießen und mit Überengagement, das Gegenüber ebenso zu brüskieren.

Mit Goffman stellt sich also im Kontext von medialer Präsenz die sehr grundsätzliche Frage, um welche Art von Zusammenkunft es sich beispielsweise bei einer Zoom-Sitzung handelt. Unzweifelhaft interagieren Menschen auch in Zoom-Sitzungen miteinander, insofern sie sich (zumindest bei Einschalten der Kamera!) in einem gemeinsam geteilten Interaktionsrahmen befinden, der die Anforderung an den Einzelnen stellt, sich dieser Situation entsprechend zu verhalten. Gleichwohl unter Ausschaltung der ganzheitlich-körperlichen, räumlichen und greifbaren Erscheinung, was den Interaktionsrahmen zwangsläufig verändert. Die besondere Herausforderung scheint darüber hinaus auch in dem ständigen Wechsel der Anforderungen an die Interaktion zu liegen, um im Terminus Goffmans zu bleiben, dem Wechsel zwischen zentrierter und nicht-zentrierter Interaktion, der nicht zuletzt auch den Interagierenden über den Wechsel der Sprecheransichten ermöglicht wird. Am eindrucklichsten wird dies dort, wo man sich als Sprecher*in beim Reden selber sehen kann (sofern man diese Funktion nicht ausgeschaltet hat). Ich sehe mich dann so, wie die anderen mich sehen, was in der körperlich präsenten Interaktion nicht möglich ist. Hier kann ich zwar mit Mead antizipieren, was das Gegenüber von mir erwartet und meine Interaktion hierauf abstimmen, aber ich kann mir nicht beim Sprechen selber zusehen. Wie viele andere, hat mich die Tatsache, beim Sprechen so auf mich zentriert zu sein, anfangs sehr irritiert (und tut es immer noch). Es kostet eine Überwindung dieses befremdende Gefühl bei Seite zu legen und ganz in der Interaktion mit dem Gegenüber zu verbleiben. Die Wechselseitigkeit der Bezogenheit, die für zentrierte Zusammenkünfte so kennzeichnend ist, verliert sich hierüber ein Stück und es bedarf einer zusätzlichen Anstrengung, die Anforderungen des Interaktionsrahmens nicht aus dem Blick zu verlieren und sich wieder hierauf zu fokussieren. Mit Plessner (1970) und seiner

anthropologischen Theorie der Positionalität (vgl. 289f.) könnte man hier von einer Überspitzung der exzentrischen Positionalität sprechen, insofern die menschliche Fähigkeit den Körper von außen zu beobachten hier nicht nur an Reflexionsprozesse, also an innere Vorstellungen bzw. das eigene Erleben gekoppelt ist, sondern tatsächlich medial so vermittelt wird, dass ich mich selbst sehe, wie andere mich sehen.

Der Wechsel der Interaktion und damit die Herausforderungen der Bezogenheit im Kontakt werden auch dort sehr deutlich, wo bei mehreren Teilnehmer*innen in einem Zoom-Raum ein beständiger Wechsel zwischen zentrierten und nicht-zentrierten Interaktionen stattfindet. Entscheidend ist hier nicht der Wechsel an sich, denn auch in Teamsitzungen oder Konferenzen in Präsenz switchen die Teilnehmer*innen zwischen einer eher zentrierten Interaktion (wenn sie das Wort ergreifen) oder einer nicht-zentrierten Interaktion, wenn sie bloße Teilnehmende sind, die, zumindest nach hin, sichtbar zuhören. Entscheidend ist hier vielmehr die erlebte Intensität dieses Wechsels. So kann ich in einer Zoom-Sitzung sehr viel eher den Anschein aufrechterhalten, dass ich „dabei“ bin, gleichzeitig kann ich aber dabei auch auf meine Schreibtischunterlagen schauen, oder auch die Zoom-Ansicht verkleinern und mich anderen Dingen z. B. meine Emails checken, widmen. Melde ich mich jedoch zu Wort, stehe ich mit einem Mal sehr viel stärker im Fokus, als ich es in einer Sitzung in Präsenz wäre, denn, wie bereits oben expliziert, sehe ich mir ja selbst beim Sprechen zu.

Es kann festgehalten werden, dass sich der Interaktionsrahmen in medialer Präsenz verändert, insofern die Teilnehmenden nicht nur herausgefordert sind, unter Ausschluss ihrer tatsächlichen körperlichen Anwesenheit und damit ausschnitthaft zu kommunizieren. Auch die technischen Möglichkeiten des Wechsels zwischen zentrierter und nicht-zentrierter Zusammenkunft und die erfahrene Intensität dieses Wechsels stellen Herausforderung an die Aufrechterhaltung einer gemeinsamen Situationsdefinition im Sinne Goffmans dar.

2. Die phänomenologische Perspektive auf den Körper bezogen auf das körperlich-sinnliche Erleben des Gegenübers

Die Analyse veränderter Interaktionsrituale durch die mediale Präsenz soll im Folgenden um phänomenologische Aspekte, die stärker die Ebene der Intersubjektivität aus körper-

und leibtheoretischer Perspektive in den Blick nehmen, erweitert werden. Hierüber soll verdeutlicht werden, dass das körperlich-sinnliche Erleben und Erfahren des Gegenübers für die Begründung von Intersubjektivität so grundlegend ist, dass die dauerhafte partielle „Ausschaltung“ des Körpers in medialer Präsenz das Erleben des Gegenübers verändert.

Der Begründer der Phänomenologie Edmund Husserl fokussierte u. a. die Neubestimmung des Verhältnisses des „Innen“ und des „Außen“ eines Menschen, also des Verhältnisses von Subjekt und Welt zueinander. In Abgrenzung zum Psychologismus (vgl. Held 1985, S. 20) seiner Zeit verstand Husserl die Vorgänge von Wahrnehmung und Erfahrung nicht als solipsistische, innere Verarbeitungsmechanismen, vielmehr war ihm daran gelegen, das komplementäre, dialektische Spannungsverhältnis dieser beiden Ebenen zueinander zu ergründen. Diese Zusammenhänge können hier nicht bezogen auf philosophische Grundsatzfragen in den Blick genommen werden, vielmehr soll hier die Ebene des Körpers fokussiert werden, denn dieser bildet eine grundlegende Schnittstelle zwischen dem „Innen“ und dem „Außen“ eines Menschen. Leib und Körper bestimmen den Zugang zur Welt: „Leiblich zu empfinden und gegenwärtig zu sein, einen Körper zu haben, ihn zu spüren und sich durch ihn auszudrücken – das sind grundlegende Weisen unseres Erlebens und Daseins“ (Fuchs 2000, S. 1). Husserl verstand den Leib bzw. den Leibkörper als „apriorisch“, d. h. der Leib bildet die Grundlage jeden Verstehens und ist von elementarer Bedeutung für den Zugang zum Anderen. Im Körper sah Husserl den aller „Nullpunkt aller Orientierungen“ (Alloa & Depraz 2012, S. 21) zur Welt. Der Körper sei nicht lediglich ein Behälter des Geistigen, vielmehr drücke sich in dem Vermögen des Leibkörpers sich intentional auf etwas zu richten, das Geistige aus (vgl. dies. 2012, S. 17).

Der Leibphänomenologe Maurice Merleau-Ponty hat Husserls Leitgedanken zum Körper in seiner von ihm begründeten Wahrnehmungs- und Leibphänomenologie weiterentwickelt und im Konzept der „Interkorporalität“ schließlich systematisiert. Merleau-Ponty geht noch einen Schritt weiter als Husserl, denn der Leib stellt für ihn die Grundlage jeder Bezogenheit zur Welt dar. Er sprach hier von einer „Reflexivität des Sinnlichen“ (Kristensen 2012, S. 27), die sich vorrangig zur Reflexivität des Bewusstseins erweist, insofern die Fähigkeit leiblich wahrnehmend zu erfahren, sich als präreflexiv zum Vermögen intentional und bewusst wahrzunehmen erweist. Mittels sinnlicher Hinwendung erleben wir leiblich und werden leiblich wahrgenommen. Diese Zweiheit bildet nach Merleau-Ponty die Grundlage für die Begründung seines Konzepts der Interkorporalität, in der deutschen

Übersetzung auch als „Zwischenleiblichkeit“ bezeichnet (vgl. Haller 2017). Mein Leib und der Leib des Anderen bilden einen leiblichen Zwischenraum, der die grundlegende Basis für Wechselseitigkeit und Bezogenheit im Kontakt darstellen. Intersubjektivität gründet also zunächst in sehr basaler Weise in dem Vermögen, mich einer Person leiblich zuzuwenden, und zwar im Sinne einer praktischen Subjektivität, deren Grundlage ein intuitives Verstehen bildet (vgl. Meuser 2002, S. 35).

Auch der Neophänomenologe Hermann Schmitz erachtet das Vermögen des Leibes zur Vergemeinschaftung als wesentlich. Er fokussiert den Leib jedoch noch weitreichender als Merleau-Ponty als Ebene des spürenden Leibes und der spürbaren Erfahrung. Hermann Schmitz begründete die Neue Phänomenologie in den 1960er Jahren, die er u. a. auch als Kritik an der Alten Phänomenologie formulierte. Die zentrale Kritik richtet sich an das Rationalisierungsprimat des modernen Lebens, dem die Alte Phänomenologie insbesondere als Bewusstseinsphilosophie bei Husserl, so Schmitz, größtenteils folge (vgl. Gugutzer 2012, S. 33). Schmitz geht es um die Rehabilitierung der Unwillkürlichkeit und Unmittelbarkeit des gegenwärtigen Erlebens, das er durch die Rationalisierung, Zivilisierung, Abstraktion und Virtualisierung verdrängt sieht. Auch distanziert sich Schmitz von gängigen Gefühlstheorien, die diese subjektiv im menschlichen Bewusstsein verorten (vgl. Schmitz 2009, 2011). Im Zentrum von Schmitz' Philosophie steht der „pathische Leib“, in seiner Fähigkeit von etwas betroffen zu sein (vgl. Schmitz 2009, S. 15f.). Diese Fähigkeit betrachtet Schmitz als etwas überindividuelles, insofern sich Gefühle, Atmosphären oder Spannungen nicht auf die Innenwelt des Menschen begrenzen, sondern räumlich präsent sind und wir von ihnen ergriffen werden können. Das Vermögen des Menschen einen Raum zu betreten und intuitiv die Spannung einer Atmosphäre in Form von leiblicher Enge und Weite oder gar in Form einer Zuspitzung, zu erfassen, veranschaulicht dies gut. Auch im von Schmitz begründeten „Alphabet der Leiblichkeit“ (vgl. ders. 1989, 2009, 2011) stellt er die intersubjektive Bedeutung einer leiblichen Kommunikation heraus, die in der menschlichen Fähigkeit gründet, über den eigenen Leib hinaus einen gemeinsamen Leib zu bilden: „Leibliche Kommunikation bezeichnet Schmitz als eine grundlegende Form von Wahrnehmung, die vom Gegenüber am eigenen Leib gespürt wird“ (Friesel-Wark 2021, S. 117). Dabei lässt sich das dem Leib innewohnende Einfühlungspotential, so Schmitz, nicht durch gängige Theorien der Einfühlung, Projektion oder Apperzeption hinreichend erfassend (vgl. ders. 2009, S. 28f.).

3. Simmels „Exkurs über die Soziologie der Sinne“

In seinem Aufsatz „Exkurs über die Soziologie der Sinne“ entfaltet Georg Simmel einen Zugang zum Körper, der beide oben skizzierten Perspektiven miteinander verknüpft. Simmel stellt den Gefühlswert von Sinneseindrücken heraus, insofern sie in das Subjekt „hineinführen“ und den gleichzeitigen Erkenntniswert, der eine wesentliche Grundlage für die Wechselseitigkeit im sozialen Kontakt darstellt. Den Anderen sinnlich wahrzunehmen, löst innere Gefühlslagen aus, die einen starken Einfluss auf die Gestaltung der Beziehung zum Gegenüber haben:

„In das Subjekt hineinwirkend, löst der Sinneseindruck eines Menschen Gefühle von Lust und Unlust in uns aus, von eigener Gesteigertheit oder Herabgesetztheit, von Erregung oder Beruhigung, durch seinen Anblick oder den Ton seiner Stimme, durch seine bloße sinnliche Gegenwart in demselben Raume. Dies alles dient nicht zum Erkennen oder Bestimmen des Andern; nur mir ist wohl oder das Gegenteil, wenn er da ist und ihn sehe und höre. [...]. Nach der entgegengesetzten Dimension streckt sich die Entwicklung des Sinneseindrucks, sobald er zum Mittel der Erkenntnis des Andern wird: was ich von ihm sehe, höre, fühle, ist jetzt nur die Brücke, über die ich zum ihm, als meinem Objekt, gelange“ (Simmel 1968, S. 483f.).

Bemerkenswert ist die Differenziertheit mit der Simmel auf die soziologische Implikation der einzelnen Sinnesorgane eingeht, und zwar in Abhängigkeit davon, welcher Gefühlswert ihnen zukommt und ihnen kulturell auch beigemessen wird. Das was uns im Alltag als völlig selbstverständlich und zu einer Einheit verwoben erscheint (vgl. ders. 1968, S. 484), erscheint im Aufsatz Simmels in einem anderen Licht. So macht er deutlich, dass beispielsweise das Sehen eine andere Wechselseitigkeit im sozialen Kontakt impliziert, als jemanden zu hören, oder gar zu riechen. Diese Zusammenhänge sind gerade für die online-Präsenz von Bedeutung, da hier das Selbstverständlichste im sozialen Kontakt, nämlich, dass wir unser Gegenüber mit der Gesamtheit unserer Sinneseindrücke wahrnehmen können, darauf reduziert wird, das Gegenüber ausschnitthaft zu sehen und durch technische Gerätschaften gefiltert, zu hören. Interessant ist die Unterscheidung, die Simmel hier, gerade in Bezug auf das Sehen, trifft. Dem Auge und dem Erblickt-Werden spricht er die unmittelbarste und reinste Wechselbeziehung zu:

„Die höchst lebendige Wechselwirkung aber, in der der Blick von Auge in Auge die Menschen verwebt, kristallisiert zu keinerlei objektivem Gebilde, die Einheit, die er zwischen ihnen stiftet, bleibt unmittelbar in das Geschehen, in die Funktion aufgelöst. [...] Das Auge entschleiern dem Andern die Seele, die ihn zu entschleiern sucht“ (ders. 1968, S. 484f.).

Diese Wechselwirkung koppelt Simmel an den unmittelbaren Blick von Auge in Auge, den er vom bloßen Sehen und Beobachten des Anderen unterscheidet. Simmel (1968) spricht im Weiteren von einer Arbeitsteilung (vgl. S. 487) zwischen den Sinnen. Dem zwischenmenschlichen Blick spricht er die ausgeprägteste Fähigkeit zur Reziprozität zu, das Ohr wiederum bezeichnet er als „egoistisches Organ“ (ebd.), insofern es nehmen kann, ohne gleichzeitig zu geben. Anders ausgedrückt: Ich kann zuhören, ohne etwas von mir preiszugeben. Gleichzeitig stiftet das Gehörte eine Stimmungsgemeinsamkeit, die das Sehen insofern nicht zu leisten vermag. Simmel nimmt hier das Beispiel der Stimmungsgemeinsamkeit eines Konzertpublikums, im Vergleich zu Museumsbesuchern, wo das gemeinsam Gehörte eine engere Einheit herzustellen vermag, als das Gesehene. Insofern wir einen Menschen zwar online erblicken können, es sich jedoch um keinen unmittelbaren Blick von Auge in Auge handelt, wird mit Simmel die Wechselseitigkeit im Erleben eingeschränkt. Den Umstand, dass man mehrere Menschen mit einem Mal auf einem Bildschirm erblickt und damit deren natürliche Positionierung im Raum künstlich verändert und kondensiert wiedergegeben wird, kann schnell in einer Reizüberflutung münden. Simmel spricht dem Gesehenen hier eine deutlich größere Komplexität und Rätselhaftigkeit zu als dem Gehörten. Die Sinnesleistung, mehrere Menschen gleichzeitig zu erblicken, Simmel bemüht hier das Bild der öffentlichen Verkehrsmittel, stiftet ein Gefühl des Zeitgleichen, während das Gehörte oder das Gesprochene, eine Zeitfolge von Eindrücken bzw. von Äußerungen, darstellt (vgl. ders. 1968, S. 486).

4. Zusammenfassende Gedanken bezogen auf das veränderte Erleben des Körpers in online-Präsenz

Was bedeuten nun diese körpertheoretischen Sichtweisen für den Kontext von online-Präsenz? Den Ausgang dieses Beitrags bildete zunächst die Erkenntnis, dass online-Präsenz auch als Interaktion im Sinne Goffmans zu verstehen ist, insofern zwar nicht der „unmittelbare“ Körper interagiert, es jedoch ebenfalls einer Interaktionsordnung bedarf, die die Zusammenkunft von Menschen auch in einem virtuellen Raum einer situativen Ordnung zuführt. Die rahmenden Interaktionsmerkmale verändern sich hier dahingehend, dass die Teilnehmenden vor der Herausforderung stehen, im schnellen Wechsel zwischen zentrierten und nicht-zentrierten Interaktionsmodi zu kommunizieren. Da der virtuelle

Raum nicht auf dem festen Rahmen einer räumlichen Struktur gründet, liegt die Gestaltung dieses Wechsels (und die damit einhergehende Gestaltung der Intensität in der Begegnung) sehr viel stärker in der Verantwortung der Teilnehmenden. Mit anderen Worten: In der präsenten Begegnung kann ich nicht Menschen näher an mich heranholen, es sei denn ich überschreite ihre Körpergrenzen. In Zoom ist dies aber möglich, indem ich beispielsweise von einer Galerie-Ansicht in eine Sprecher-Ansicht wechsele und umgekehrt. Ein wesentliches Merkmal von Zoom-Präsenz besteht darin, sich selbst beim Sprechen sehen zu können, hierdurch verändert sich die Wechselseitigkeit in der Interaktion zwangsläufig. Die Herausforderung liegt auch hier in dem Vermögen der Sprechenden zwischen diesen beiden Ebenen hin- und her zu wechseln, und nicht im eigenen Anblick zu verharren, sondern die Interaktion weiterhin aufrecht zu erhalten. Mir selbst, wie vielen anderen auch, ging es so, dass ich nach einer Reihe von Zoom-Meetings sehr viel erschöpfter war, als dies in „normalen“ Begegnungen der Fall ist. Die zuvor beschriebenen Herausforderungen einer zwar nicht präsenten, und damit körperlich weniger engagierten Interaktion, bei gleichzeitiger Zunahme der eigenverantwortlichen Gestaltung des Rahmens, könnten eine Erklärung für diese Erschöpfung sein.

Mit der phänomenologischen Perspektive wird weitergehend deutlich, dass die Frage der körperlichen Präsenz sich nicht in die Analyse veränderter Interaktionsmerkmale erschöpfen kann. Vielmehr hat die Begegnung unter Ausschaltung des unmittelbar haptisch und sinnlich wahrnehmbaren Gegenübers auch Auswirkungen hinsichtlich des Erlebens und das Erfahrens von Reziprozität im Kontakt. Der Leib stellt, wie in der Interaktionstheorie auch, eine zentrale Grundlage für das Vermögen sozial zu interagieren dar. Darüber hinaus geht ihm eine konstitutive Bedeutung bei der Begründung eines Gefühls von Intersubjektivität zu, also von Resonanz, Gegenseitigkeit und Wechselseitigkeit. Dem Leib wohnt nach Schmitz das Vermögen inne, sich intuitiv auf Atmosphären und Empfindungen einzulassen, weshalb er ihm ein hohes Einfühlungspotential zuweist, die Schmitz mit seinem Konzept eines „Alphabets der Leiblichkeit“ herausarbeitet hat.

Mit Simmel wird schließlich deutlich, dass die online-Präsenz das Eingebundensein der Sinne und ihr Verhältnis zueinander grundlegend verändert, und dass dies soziologisch betrachtet, zwangsläufig eine andere Form des Verhältnisses zueinander und der Vergemeinschaftung impliziert.

Abschließend wird festgehalten, dass, neben dem aufgezeigten veränderten körperlichen Erleben, Zusammenkünfte im beruflichen Kontext in hohem Maße durch den funktionalen, sachbezogenen Rahmen, durch rollenförmiges Verhalten sowie durch routinierte Kommunikationsmuster und nicht zuletzt, wie oben erwähnt, durch habitualisierte Konventionen und Gepflogenheiten, geprägt sind. Diese bieten nach wie vor Orientierung und Stabilität, wenn gleich der Umgang, unter Ausschaltung des „echten“ Gegenübers bzw. der „echten“ Gruppe, pragmatischer und nüchterner ausfällt und die Resonanz im Erleben eingeschränkt wird.

Literatur

- Alloa, Emmanuel & Depraz, Natalie (2012): Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“. In: Alloa, Emmanuel; Bedorf, Thomas; Grüny, Christian & Klass, Tobias Nikolaus: *Leiblichkeit*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 7-22
- Friesel-Wark, Heike (2021): *Die Dimension des Körpers im Kontext Sozialer Arbeit in der Psychiatrie. Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit dem Klienten-Körper im Handlungsfeld Psychiatrie*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift.
- Fuchs, Thomas (2000): *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goffman, Erving (1986/2013): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*, Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Gugutzer, Robert (2012): *Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Haller, Melanie (2017): *Interkorporalität*. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-49.
- Held, Klaus (1985): *Edmund Husserl. Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*. Stuttgart: Reclam.
- Hettlage, Robert (2007): *Erving Goffman (1922-1982)*. In: Kaesler, Dirk (Hrsg.): *Klassiker der Soziologie. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. Band 2*. München: Verlag C. H. Beck, S. 197-215.
- Houben, Daniel (2017): *Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion*. In: Klemm, Matthias & Staples, Roland (Hrsg.): *Leib und Netz. Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung*. Wiesbaden, Springer VS, S. 3-20.
- Kristensen, Stefan (2012): *Maurice Merleau-Ponty I. Körperschema und leibliche Subjektivität*. In: Alloa, Emmanuel; Bedorf, Thomas; Grüny, Christian & Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.): *Leiblichkeit*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 23-36.
- Meuser, Michael (2002): *Körper und Sozialität. Zur handlungstheoretischen Fundierung einer Soziologie des Körpers*. In: Hahn, Kornelia & Meuser, Michael: *Körperrepräsentationen*. Konstanz: UVK

Verlagsgesellschaft, S. 19-44.

Plessner, Helmut (1970): Philosophische Anthropologie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Reiger, Horst (1992): Face-to-face Interaktionen. Ein Beitrag zur Soziologie Erving Goffmans. Frankfurt am Main, Berlin: Verlag Peter Lang.

Schmitz, Hermann (1989): Leib und Gefühl Materialien zu einer philosophischen Therapeutik. Paderborn: Junfermann.

Schmitz, Hermann (2009): Der Leib, der Raum und die Gefühle, Bielefeld und Basel: Edition Sirius.

Schmitz, Hermann (2011): Der Leib. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Simmel, Georg (1968): Exkurs über die Soziologie der Sinne. In: Simmel, Georg: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 5. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot, S. 483-493.

Sylvia Wagenaar

Veränderte Verhältnisse im Professionsgefüge multiprofessioneller Beratungsteams – Chance oder Gefahr?

Impulse aus einem Forschungsprojekt zu multiprofessionellen Teams

Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit der Zusammensetzung multiprofessioneller Teams in Beratungsstellen - bezogen auf die Grundprofessionen. Er zeigt auf, dass die Psychologie in der Geschichte der Beratungsstellen eine dominante Rolle im multiprofessionellen Gefüge übernommen hat, mit der Folge, dass bis heute um professionsspezifische Handlungsansätze der Sozialen Arbeit in der Beratung, sowie um ein gutes Verhältnis von Psychologie und Sozialer Arbeit gerungen werden muss. Es wird aufgedeckt, dass dieses Ringen auch im Umgang mit der empirisch nachgewiesenen, neuen quantitativen Dominanz der Sozialen Arbeit im multiprofessionellen Gefüge sichtbar wird und ein nur defizitorientierter, dominant psychologischer Blick darauf vermieden werden sollte.

1. Einleitung

In diskursanalytischer Perspektive rückt bei Beratung die Frage in den Vordergrund, welche wissenschaftlichen Disziplinen für sich die Definitionsmacht beanspruchen. Im Blick auf arbeitsbezogene Beratung lässt sich beobachten, dass der eigene wissenschaftliche Hintergrund bei der Konzipierung und theoretischen Fundierung von Supervision häufig besonders zentral herausgestellt wird. Schreyögg (2010) beispielsweise plädiert im Coaching für ein Zusammenwirken von Arbeits- und Organisationspsychologie sowie Personalwirtschaft und Klessmann & Lammer (2007) heben bei ihrer pastoralpsychologischen Supervision die Theologie für besonders wichtig hervor.

Angesichts dieses diskursanalytischen Hintergrunds ist an der Hochschule Hannover ein Forschungsprojekt zu den multiprofessionellen Teams der Beratungseinrichtungen in

evangelischer Trägerschaft in Kooperation mit der Evangelischen Konferenz für Familien- und Lebensberatung initiiert worden. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes zeigt sich, dass sich die bisher vorherrschende zahlenmäßige Dominanz der Berufsgruppe der Psychologie zugunsten der Sozialen Arbeit (häufig differenziert in Sozialarbeit/Sozialpädagogik) verändert. Da sich Beratungsstellen schon länger der Kritik ausgesetzt sehen, dass hier eine „Dominanz des therapeutischen Blicks gegenüber Ansätzen sozialer Arbeit“ (Kirst 2006, S. 81) herrscht, lässt diese Entwicklung aufhorchen. Wie ist diese quantitative Veränderung zu bewerten?

2. Multiprofessionalität als Kernmerkmal

Die Teams evangelischer psychologischer Beratungsstellen sind multiprofessionell bzw. multidisziplinär zusammengesetzt. Die Fachkräfte kommen aus der Psychologie, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Pädagogik, Theologie, Medizin und Jura oder anderen gleichwertigen Ausbildungen (vgl. DAKJEF 2001, S. 15). Multiprofessionalität gehört zu den Qualitätsstandards, die die institutionelle psychologische Beratung in ihren Fachverbänden bzw. deren Zusammenschlüssen für sich entwickelt und festgeschrieben hat (vgl. EKFuL 2000; bke & BMFSFJ 1999; DAKJEF 1993 und 2001). Bereits 1973 wird in den Grundsätzen für die einheitliche Gestaltung der Richtlinien der Länder für die Förderung von Erziehungsberatungsstellen die Zusammensetzung des multidisziplinären Fachteams festgelegt. Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) erhält die Arbeit im multidisziplinären Fachteam 1990 mit § 28 (2) eine gesetzliche Grundlage (vgl. Menne 2015, S. 346). Begründet wird die Notwendigkeit einer solchen Zusammensetzung mit den multifaktoriellen Problemlagen der Ratsuchenden und der Qualitätssteigerung durch die synergetischen Effekte des Zusammenwirkens der verschiedenen Fachrichtungen (vgl. Morbitzer et al. 2005, S. 374). Die Kernkompetenzen dieser Teams werden folgendermaßen beschrieben:

- „psychodiagnostische und psychotherapeutische Kompetenz,
- Kompetenz zur fallbezogenen Analyse psychosozialer und gesellschaftlicher Bedingungen (einschließlich der Planung und Durchführung von Interventionen),
- Kompetenz zur beratenden oder therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie
- die Befähigung zur Abklärung organischer Verursachungen“ (bke 1994 zit. n. Menne 2017, S. 67).

Die hier aufgeführten Kompetenzen weisen auf die Professionen Psychologie, Psychotherapie, Soziale Arbeit und Medizin hin.

Für Bauer (2014) liegt die Herausforderung von Multiprofessionalität darin, dass ein strukturell bedingtes Konkurrenzverhältnis in eine Zwangsverbindung gebracht werden muss. Das Ziel der Teams sollte es sein, die verschiedenen Sichtweisen der Professionen auf die Arbeitsaufgabe zusammen zu führen und in eine gemeinsame Perspektive zu integrieren und damit eine gemeinsame Bezogenheit auf eine Adressat*innengruppe herzustellen. Professionen zeichnen sich aber durch den Anspruch auf Alleinzuständigkeit für eine gewisse Adressat*innengruppe und durch eine hohe Orientierung an den spezifischen Wissensbeständen sowie Normen und Werten der eigenen Disziplin aus. Das bedeutet, multiprofessionelle Kooperation konstituiert sich „in der Spannung zwischen der Aufrechterhaltung einer professionsspezifischen Differenz einerseits und der Notwendigkeit der Integration von Perspektiven und Bearbeitungsstrategien andererseits“ (Bauer 2014, S. 277). Demnach stellen die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und zur Perspektivübernahme wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen dar. Es geht darum, Differenzen und Konflikte auszuhalten, indem nicht eine Angleichung der Professionen vorgenommen wird, sondern Eigenheiten, Eigensinnigkeiten und damit Kulturen der beteiligten Professionellen respektiert und ihre Gestaltungsautonomie gewürdigt werden (vgl. Preis & Kanitz 2018, S. 178; Nitsche 2019, S. 53). Gerade in den von ehemaligen Leitprofessionen vorkonstruierten Feldern spielt die Gefahr eine große Rolle, dass sich eine unreflektierte Übernahme fachlicher Perspektiven und Handlungspraktiken der dominanten Profession „einschleicht“ (vgl. Bauer 2014, S. 277f.; Schendel 2020, S. 18f.).

3. Die Psychologie entwickelt sich zur dominanten Profession im multiprofessionellen Gefüge

Nestmann (1984) ist der Auffassung, dass die Berufsgruppe der Diplom-Psycholog*innen den Mittelpunkt der Professionalisierungsgeschichte der Erziehungsberatung darstellt und damit in diesem Arbeitsfeld zur Leitprofession wird. Sie löst damit allerdings eine andere Berufsgruppe, die zu Beginn der institutionellen Beratungsstellenarbeit eine

wichtige Rolle gespielt hat, ab: Die Berufsgruppe der Ärzt*innen. Die Vorläufer der institutionalisierten Erziehungsberatung in den 1920er Jahren und der an dem anglo-amerikanischen Konzept der Child Guidance Clinics ausgerichtete Neuaufbau der Erziehungsberatung nach dem Zweiten Weltkrieg weisen eine psychiatrische und tiefenpsychologisch-psychotherapeutische Ausrichtung aus. Während hier vor dem Zweiten Weltkrieg überwiegend Psychiater*innen und Mediziner*innen tätig gewesen sind, erweitert sich der Kreis der Berufsgruppen mit dem Konzept der Child-Guidance Kliniken um tiefenpsychologisch orientierte Psycholog*innen und Fürsorger*innen. Multiprofessionelles Arbeiten hat also hier seinen Beginn. Ärzt*innen und Psychiater*innen haben aber zum einen entscheidende Positionen inne, zum anderen erreichen sie durch die Übernahme der Ausbildung von Psychagog*innen und durch die Übernahme der Aufsicht die Etablierung einer medizinischen Kontrolle über die Erziehungsberatung. Im multiprofessionellen Team kann also eine deutliche Hierarchie der Berufsgruppen verzeichnet werden. Laut einer Studie von 1958 sind in den Beratungsstellen mehr Psycholog*innen als Fachärzt*innen eingestellt (22% gegenüber 58%), letztere haben dafür aber häufiger eine Leitungsposition inne (62% gegenüber 48%) (vgl. Nestmann 1984, S.31f.).

Ende der 1950er beginnt eine Entwicklung, die 1965 bis 1968 ihren Höhepunkt hat, und in der eine auf Diagnostik ausgerichtete Beratungstätigkeit dominiert. Mit dem steigenden Einsatz von Testdiagnostik und Klassifikations- und Selektionsverfahren gelingt es den Psycholog*innen eine dominante Position in der EB-Arbeit einzunehmen. Sie verhindern, dass Psychagog*innen Führungspositionen übernehmen und weisen den anderen Professionen insgesamt Begleit- und Hilfsaufgaben zu. Der „Mediziner [sieht] in einer nebenamtlichen Beschäftigung in der EB eine attraktivere (weil einträglichere) Rolle für sich“ (ders. 1984, S. 32) und findet in privatwirtschaftlichen Arbeitsfeldern ertragreichere Einsatzbereiche. Die Zahlen einer Untersuchung von 1962 ergeben nur noch 7% Ärzt*innen als hauptamtliche Mitarbeitende in der Erziehungsberatung gegenüber 42% Psycholog*innen und 30% Sozialarbeiter*innen (vgl. ebd.).

Gegen Ende der 1960er-Jahre erfolgt wieder eine Umorientierung in Form einer erneuten Hinwendung zu einer therapeutischen Ausrichtung. Tiefenpsychologisch-psychoanalytische Ansätze verlieren zugunsten klientenzentrierter Gesprächsführung und Verhaltenstherapie, die aus den USA rezipiert werden, an Bedeutung. Carl Rogers' Ansatz der personenzentrierten Therapie und die humanistische Psychologie lösen Beratung aus dem

ärztlichen Kontext und führen tendenziell zu einer Gleichsetzung von Psychologie, Therapie und Beratung. Mit Beratung wird jetzt die Fähigkeit zur Anwendung von Gesprächstechniken verbunden, Beratung wird als helfendes Gespräch definiert. Das hat zur Folge, dass in bestimmten Diskursen Beratung innerhalb der Erziehungswissenschaft der Psychologie zugeordnet wird, was massive Konsequenzen nach sich zieht. Pädagog*innen bleibt damit in diesen Zusammenhängen fast ausschließlich die sozialpädagogische Beratung als einzige Beratungsform, und so „wussten viele Diplompädagoginnen und -pädagogen nach ihrem Studium [...] nicht, was aus ihnen werden sollte“ (Gröning 2015, S. 206). Nestmann zeigt anhand verschiedener Untersuchungen auf, wie sich die psychologische Dominanz in einer in den Jahren stetig steigenden Anzahl beruflich tätiger Psycholog*innen im klinischen Bereich und im Beratungsbereich zeigt. 1978 wählen 45% der Psycholog*innen „ein Feld der klinischen Psychologie und Beratung, vor allem aber die Erziehungsberatung“ (ders. 1984, S. 36) als Arbeitsfeld. Die Erziehungsberatung stellt damit zu dieser Zeit ein attraktives Arbeitsfeld für diese Berufsgruppe dar.

Die Psychologie schafft es also, zwei Felder, nämlich das der Diagnostik und das der Therapie, als unentbehrliche Hauptbestandteile der EB-Arbeit zu etablieren: Zwei Felder, in denen die spezifischen Kompetenzen der Psychologie benötigt werden und die dieser Berufsgruppe somit eine dominante Rolle im multiprofessionellen Team zuteilwerden lassen. Berufsgruppen wie Sozialarbeiter*innen/-pädagog*innen, die den Denk- und Handlungsmustern der Psycholog*innen nacheifern, statt alternative, professionsspezifische Handlungsansätze zu entwickeln, tragen mit ihrem Professionalisierungsstreben in Form von „Therapeutisierung“ der Sozialen Arbeit zur weiteren Etablierung und zum Bedeutungszuwachs der Psychologie bei.

„Die therapeutische Spezialisierung und der Qualifikationsvorsprung [gibt] den klinischen Psychologen vermittelt über die Therapieverbände die Möglichkeit, die Zulassungsquoten, Zusatzausbildung und Supervision der nichtpsychologischen Berufsgruppen zu steuern und zu kontrollieren“ (ebd. S. 39).

4. Kritik an der therapeutischen Ausrichtung und die Hinwendung zu einer Lebenswelt- und Sozialraumorientierung

Unter anderem durch das Übertragen therapeutischer Konzepte wie der systemischen Therapie und der Gesprächstherapie auf Beratung findet in den 1970-iger und 1980-iger

Jahren eine Therapeutisierung und Klientelifizierung (vgl. Gröning 2015, S. 208) statt, die in den 1980-iger und 1990-iger Jahren zu einer massiven Beratungskritik führt. Hans Thiersch, einer der schärfsten Kritiker*innen, setzt sich für den Bereich der Jugendhilfe kritisch mit dem Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie auseinander und stellt das Alltagshandeln bzw. die Alltagsorientierung der Sozialarbeit als ihr Spezifikum heraus. Mit dem prägnanten Bild der in einer räumlich und technisch gut ausgestatteten Villa untergebrachten Erziehungsberatung, und der in einer räumlich und technisch schlecht ausgestatteten Baracke untergebrachten Familienfürsorge zu Beginn seiner Ausarbeitung zeigt Thiersch die unterschiedliche Wertigkeit und damit die Minder-Wertigkeit, die Sozialarbeit gegenüber Therapie erfährt, auf (vgl. Thiersch 1978, S. 287f.). Zusätzlich zur Alltagsorientierung entwickelt er Lebensweltorientierung als weiteres zentrales Konzept Sozialer Arbeit und pädagogischer Beratung (vgl. Gröning 2015, S. 211). Diese neue Ausrichtung schlägt sich auch in einer Sozialraum- bzw. Stadtteilorientierung nieder. Das von Thiersch gezeichnete Bild der in der Villa untergebrachten Erziehungsberatung verweist auch auf den Aufwind, in dem sich Beratungsarbeit bis dahin befunden und der sich in Form von Ausstattung und wachsender Anzahl an Beratungsstellen gezeigt hat. Die neue psycho-soziale Ausrichtung der Beratungsarbeit findet nicht mehr in diesem Aufwind, sondern in einer Phase finanzieller Einbußen statt (vgl. Nestmann 1984, S. 30). Thiersch ist Mitglied der Sachverständigenkommission der Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung und so fließen seine Ansichten auch in die massive Kritik an der Arbeit der Erziehungs- und Familienberatung im 8. Kinder- und Jugendbericht (BMFFJ 1990) mit ein. Der Bericht hebt die Dominanz von Psycholog*innen und Psychagog*innen als zahlenmäßig größte und am häufigsten in Leitung vertretene Gruppe, und die damit einhergehende Dominanz einer psychologischen Ausrichtung der Arbeit in den Beratungsstellen hervor, der es an einem Einbezug der Lebenswelt der Ratsuchenden und einem Erreichen gesellschaftlich benachteiligter Familien fehle (vgl. BMFFJ 1990, S.136ff.).

Eine Studie des Evangelischen Zentralinstituts für Familienberatung (EZI) (Morbitzer et al. 2005; Hurtienne 2006) Ende der 1990-iger Jahre liefert zumindest quantitativ den empirischen Befund für die Dominanz der Psychologie. In psychologischen Beratungsstellen in kirchlicher Trägerschaft haben 42% der angestellten Beratungsfachkräfte den Grundberuf Diplompsychologie, gefolgt von Sozialarbeit/-pädagogik (32%) (vgl. dies.

2006, S. 53). Interessant ist, dass vor allem in den alten Bundesländern die Psycholog*innen die häufigste Berufsgruppe darstellen, während es in den neuen Bundesländern die Sozialpädagog*innen sind. Da Fallbesprechungen zu den Qualitätsstandards der Nutzung multiprofessioneller Teams gehören (vgl. ebd. S. 18), entwickelt das EZI in seiner Studie auch einen Fragenkatalog zu Fallbesprechungen. Die Auswertung zeigt, dass die Berufsgruppe der Psycholog*innen am wenigsten laufende Fälle im Team vorstellen. Auch erwarten sie als einzige Berufsgruppe mehr Anregungen von Kolleg*innen der eigenen Berufsgruppe in den Fallbesprechungen als von anderen Berufsgruppen (vgl. ebd. S. 137). Als Erklärungsversuch für diese Haltung weisen Morbitzer et al. (2005) darauf hin, dass Psycholog*innen über den Grundberuf hinaus häufig Therapieausbildungen erworben haben und damit therapeutisch umfangreicher ausgebildet sind, über eine längere Berufserfahrung und über eine höhere Regelarbeitszeit als die Kolleg*innen der anderen Berufsgruppen verfügen (vgl. S. 392). Hier werden die Dominanz des therapeutischen Blicks und der nach wie vor bestehende Einfluss der Psychologie sichtbar. Fallbesprechungen werden als Orte des fachlichen Inputs für (noch) unsichere Kolleg*innen durch die fachlich kompetenteren Teammitglieder angesehen und nicht als Ort eines Aushandlungsprozesses verschiedener disziplinärer Perspektiven auf einen Fall, wie Multiprofessionalität es eigentlich vorsieht. Auf diese Weise wird eine kritische Reflexion der Macht- und Statusunterschiede zwischen einzelnen Professionen multiprofessioneller Teams ausgeblendet. Bauer (2014) weist auf die Schwierigkeit solcher Teams hin, das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Bezogenheit, welches Multiprofessionalität auszeichnet, aufrecht zu erhalten. Mit den Aussagen zum Nutzen der Fallteams verorten sich die Psycholog*innen eher auf der Seite der Autonomie und die anderen Professionen verorten sich mit ihren Aussagen eher auf der Seite der Bezogenheit, wie dies nach Bauer in Arbeitsfeldern mit ehemals dominanten Professionen häufig der Fall ist und, was die Gefahr einer Übernahme der fachlichen Perspektive der dominanten Profession zur Folge haben kann (vgl. Bauer 2014, S. 277). Während Bauer dies als Gefahr für die Realisierung der eigentlichen Bedeutung multiprofessioneller Kooperation ansieht, leitet das Forscher*innen-Team des EZI aus den Aussagen der Berufsgruppen zum Nutzen der Fallbesprechungen eine Zuschreibung von Psycholog*innen als „fachlich prägende Rolle“ (Morbitzer et al. 2005, S. 392) in multiprofessionellen Teams ab und verbindet diese Zuschreibung mit Kritik an

der Praxis, Psycholog*innen-Stellen aus finanziellen Gründen durch kostengünstigere Sozialpädagog*innen-Stellen zu ersetzen (vgl. ebd.).

Trotz der massiven Beratungskritik ist also bis dahin weiterhin eine Dominanz des therapeutischen Blickes und der zahlenmäßigen Überlegenheit der Psychologie in den Beratungsstellen vorhanden. Nach einer Studie zur Personalsituation evangelischer psychologischer Beratungsstellen der Hochschule Hannover scheint sich das zahlenmäßige Verhältnis der Berufsgruppen zu verändern.

5. Veränderte Verhältnisse in den Grundberufen und ihre möglichen Ursachen

Die Studie ist so angelegt, dass sie in Teilen mit der Studie des EZI aus dem Jahr 1999 verglichen werden kann. Dieser Vergleich weist eine Umkehr der Mehrheitsverhältnisse der Grundberufe der Beratungsfachkräfte auf. Mit 44,1% sind die Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen im Erhebungsjahr 2019 die am stärksten vertretene Berufsgruppe, gefolgt von den Psycholog*innen mit 28,1%. Verglichen mit der Untersuchung von 1999, also 20 Jahre später, sinkt der Anteil an Psycholog*innen in evangelischen psychologischen Beratungsstellen um 14 Prozent bei einem gleichzeitigen Anstieg der Sozialpädagog*innen um 12 Prozent. Sawatzki und Ruttert (2018) vergleichen die von der bke erhobene Personalstatistik der Erziehungsberatung (EB) aus den Jahren 2010 und 2003 und kommen zu einem ganz ähnlichen Ergebnis. 2010 ist der Anteil der Psycholog*innen am Gesamtpersonal der Erziehungsberatung gegenüber 2003 um sechs Prozent zurückgegangen (von 46% auf 40%) und der der Sozialpädagog*innen um vier Prozent angestiegen (35% zu 39%) (vgl. Sawatzki & Ruttert 2018, S. 202).

Die Studie des EZI hat auch das Alter der Beratungsfachkräfte erfasst, gestaffelt nach dem Grundberuf im Erhebungsjahr 1999. Sozialpädagog*innen stellen mit durchschnittlich 44 Jahren die jüngste Berufsgruppe dar. Psycholog*innen sind im Schnitt drei Jahre älter, nämlich 47 Jahre alt. Hurtienne (2006) schlussfolgert:

„In den kommenden Jahren ist eine erhebliche Fluktuation der Beratungsfachkräfte vor allem in den Beratungsstellen der alten Bundesländer zu erwarten. So wird in den nächsten Jahren ein beständiger Anstieg beim Ausscheiden von berufserfahrenen Mitarbeitern (insbesondere von besonders qualifizierten und häufig mit hohen Deputaten beschäftigten Psychologen, die oftmals in Leitungspositionen sind) zu erwarten sein“ (S. 57).

Die Statistik der Bundesagentur für Arbeit weist für die Akademiker*innen die Zahl der Erwerbstätigen aus, die 55 Jahre und älter sind. Die Psycholog*innen belegen 2017 mit 32% den zweiten Platz, während das Sozialwesen mit 23% auf einem unteren Rang zu finden ist (vgl. Statistik Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 12). Es ist also davon auszugehen, dass in den vergangenen Jahren deutlich mehr Beratungsfachkräfte mit dem Grundberuf Psychologie in Rente gegangen sind als mit dem Grundberuf Soziale Arbeit. Die vakanten Stellen sind dann aber stärker mit Sozialpädagog*innen/-arbeiter*innen als mit Psycholog*innen besetzt worden.

Sawatzki & Ruttert (2018) führen hierfür drei mögliche Gründe an. Zum einen die sozialräumliche Öffnung der Beratungsstellen, die der Bedeutung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Kompetenzen im multiprofessionellen Team einen neuen Stellenwert beimessen könnte. Zum anderen die finanzielle Situation der Beratungsstellen und die Tatsache, dass Psycholog*innen-Stellen verglichen mit Sozialpädagog*innen-Stellen teurer sind. Und damit verbunden drittens die Tatsache, dass das Arbeitsfeld an Attraktivität für Psycholog*innen verloren hat (vgl. S. 202f.).

Wenn der vermehrte Einsatz von Beratungsfachkräften aus dem Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik einer bewussten Entscheidung einer veränderten inhaltlichen Ausrichtung der Arbeit folgen würde, müsste sich dies im fachlichen Diskurs widerspiegeln. Die Bundeserziehungskonferenz hat nach der harschen Kritik des 8. Kinder- und Jugendberichtes viel dafür getan, dies als bloßes Vorurteil aufzudecken und auf die an vielen Stellen bereits vorhandene Öffnung der Beratungsstellen in den Sozialraum hinzuweisen (vgl. Menne et al. 1994; Kirst 2006, S.81). In der Literatur finden sich dennoch immer wieder Hinweise auf einen Mangel an sozialräumlicher Ausrichtung der Beratungsstellenarbeit. Merchel plädiert 2001 dafür, den Diskurs um die Sozialraumorientierung als zentrales Prinzip der Jugendhilfe zu nutzen, um die Frage zu klären, wo Erziehungsberatungsstellen hinsichtlich „der konzeptionellen und praktischen Integration der Beratungsstellen in eine auf soziale Kontexte ausgerichteten Jugendhilfe“ (S. 384) stehen. Dies ist seiner Meinung nach notwendig, da wissenschaftliche Studien aufdecken, dass sozialraumorientiertes Arbeiten nicht integraler Bestandteil der Beratungsarbeit sei, sondern einen personell und inhaltlich unverbundenen zweiten Arbeitsbereich der Beratungsstellen darstelle. Sieben Jahre später schreiben Rietmann & Sawatzki (2018) dass in der Erziehungsberatung eher selten eine gemeinwesenorientierte Perspektive eingenommen werde:

„Beratung versteht sich zu wenig als gesellschaftlicher Gestaltungsakteur. Die Konturen einer politischen, nachhaltigen, einer streitbaren und in gesellschaftsdiagnostischer Sicht zukunftsorientierten Erziehungsberatung sind nur in Ansätzen vorhanden. Diese zu entwickeln sehe ich als eine zentrale strategische Aufgabe“ (S. 19).

Sie kritisieren die stattdessen vorhandene Fokussierung auf Symptome und auf das familiäre Umfeld. Es wird therapeutisch auf höchstem Niveau gearbeitet, dabei aber der gesellschaftliche Kontext ausgeblendet. Komplexe Probleme werden auf diese Weise auf klare Diagnosen und Kategorien reduziert, somit erzeugen Beratungsfachkräfte Sicherheit und Handlungsfähigkeit und schützen sich vor weiterem Druck (vgl. dies. 2018, S.16f.; Ada 2006). Dementsprechend sehen die beiden es auch als erforderlich an, in ihrem Werk „Zukunft der Beratung. Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung“ (Rietmann & Sawatzki 2018) eine Beratungsstelle ausführlicher darzustellen, die sich in ihrer inhaltlichen Arbeit am Fachkonzept Sozialraumorientierung und an von Armut und Ausgrenzung bedrohte Familien und deren Kindern orientiert. So kommt Braun zu dem Ergebnis: „Diese historisch gewachsene Verortung ist bei Beratungsstellen selten anzutreffen“ (Braun 2018, S. 276).

Darüber hinaus zeigt die aktuelle Studie der Hochschule Hannover, dass die Psycholog*innen zwar in geringer Anzahl in den Beratungsstellen vorhanden sind, dafür aber mehrheitlich einflussreiche Positionen besetzen. 50% der Einrichtungsleitungen haben den Grundberuf Psychologie, gefolgt von dem Bereich Sozialpädagogik/Sozialarbeit/Soziale Arbeit (26%). Da Leitungskräfte für die thematisch-methodische Ausrichtung der Beratungsstelle zuständig sind, dürfte der Einfluss der Psychologie hier nach wie vor stärker sein als der der Sozialen Arbeit (vgl. Sawatzki & Ruttert 2018, S. 204).

Dementsprechend dominiert die therapeutische Ausrichtung trotz deutlicher Beratungskritik seit den 1980iger Jahren und trotz eines quantitativen Anstiegs der Profession Soziale Arbeit in den multiprofessionellen Teams weiterhin die inhaltliche Ausrichtung der Beratungsstellenarbeit. Die Entwicklung, therapeutisch-beraterische Zusatzqualifikationen als notwendige Kompetenz- und Qualitätsmerkmale von Beratungsfachkräfte zu deklarieren, verschafft mit dem dadurch entstehenden hohen Qualifizierungsniveau der Fachkräfte den Beratungsstellen ein wichtiges Alleinstellungs- und Profilierungsmerkmal im Konkurrenzkampf der Jugendhilfeangebote. Therapeutischen Zusatzqualifikationen wird dementsprechend eine hohe Bedeutung und Präsenz zugesprochen, um sich gegenüber konkurrierenden Fachdiensten legitimieren zu können (vgl. dies. 2018, S. 200).

Darüber hinaus ist therapienahes Arbeiten für die jeweiligen Professionellen mit Prestige und Steigerung des Ansehens verbunden. Das macht Beratungsstellen zu einem attraktiven Arbeitsfeld für die Berufsgruppe der Sozialarbeiter*innen/-pädagog*innen und Beratungsstellenarbeit somit zu einem Aufstiegsprojekt (vgl. dies. 2018, S. 141f.). Was Nestmann (1983) in den 1980-iger Jahren schreibt, scheint weiterhin zu gelten:

„Heute scheint das therapeutische Nacheifern das Erreichen eines besseren Status zu ermöglichen, auf einem knappen Arbeitsmarkt konkurrenzfähiger zu machen, die theoretische Bedürftigkeit der Grundausbildungen wie die methodische Diffusität der eigenen Disziplinen überwinden zu lassen etc.“ (S. 40).

Die Konzepte der Alltags- und Lebensweltorientierung sind hilfreich, um das Spezifische der Sozialen Arbeit zu verdeutlichen und die Grenze zur Therapie etwas klarer ziehen zu können. Über eine konkrete Umsetzung derselben im Beratungshandeln werden die Professionellen aber im Unklaren gelassen, „und die strömen in Ausbildungsgänge zur ressourcen- und lösungsorientierten Beratung und zur systemischen Therapie“ (Gröning 2015, S. 213).

6. Fazit

Die hier vorgenommenen Ausführungen weisen darauf hin, dass trotz einer quantitativen Wende im Blick auf die Berufsgruppen eine multiprofessionelle Kooperation die verschiedenen Perspektiven in eine neue gemeinsame Perspektive überführt, wohl auch weiterhin auf die verschiedenen therapeutischen Perspektiven reduziert bleiben wird. Was die Gefahr nach sich zieht, dass von den vier benannten Kernkompetenzen multiprofessioneller Teams vor allem die der Profession der Sozialen Arbeit zuzuschreibende Kompetenz der fallbezogenen Analysen gesellschaftlicher Bedingungen zu kurz kommt und soziale Probleme weiterhin häufig individualisiert werden. Aus dieser problematischen Perspektive ist der quantitative Wandel im Blick auf die Anzahl der Psycholog*innen im Vergleich zur Anzahl der Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen bislang eher negativ, nämlich als Verlust, gewertet worden. Das müsste dann in der logischen Konsequenz eine noch stärker als bisher schon vorhandene Ausrichtung der Fort- und Weiterbildungsangebote auf psychologisch-therapeutische Themen zur Folge haben, um die entstandene Kompetenzlücke wenigstens ansatzweise zu schließen. Eine nicht nur negative Sicht auf diese Umkehrung der Verhältnisse könnte die Chance beinhalten, dass sich die anderen

Berufsgruppen, allen voran Sozialarbeit/Sozialpädagogik, stärker bewusst werden, welche eigenen professionsspezifischen Sichtweisen, Haltungen und Arbeitsweisen sie in das multiprofessionelle Team einbringen können und welchen Wert ihre Professionsanteile für die Erziehungsberatung haben. Beratungsarbeit, die durch ein multiprofessionell arbeitendes Team gestützt wird, das diesen Namen verdient und somit eine Mehrperspektivität auf Fälle entwickeln kann, dürfte ein Alleinstellungsmerkmal darstellen und eine Entlastung für die Adressat*innen und ihre Angehörigen sein, deren Probleme nicht mehr ausschließlich individualisiert, sondern auch als Folge gesellschaftlicher Bedingungen betrachtet werden. Anstatt einer weiteren Verstärkung der ohnehin schon dominant klinisch-therapeutischen Ausrichtung der Fortbildungsangebote für Mitarbeitende in Beratungsstellen, um die Lücke der Psychologie zu kompensieren, wäre auch hier eine multiprofessionelle Ausrichtung wünschenswert. Dies könnte zu einer Stärkung der unterschiedlichen Berufsgruppen mit ihren je spezifischen Kompetenzen beitragen. Aus der zu Beginn benannten diskursanalytischen Perspektive könnten Wege beschritten werden, Beratung nicht länger als „trivialiserte Therapie“ (Bude 1988), sondern vor allem auch als pädagogisches Phänomen (Mollenhauer 1965) wahrzunehmen, welches die Selbstfähigkeit und Produktivität Ratsuchender anspricht, aus einer ggf. besseren Übersicht heraus Antworten und Möglichkeiten aufzeigt und kritische Aufklärung darstellt (vgl. Gröning 2015, S. 161ff.).

Literatur

- Ada, Sabine (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan & Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-284.
- Braun, Felix (2018): Stadtteilarbeit als politisches Handeln in der Erziehungsberatung. Ein Bericht am Beispiel der Beratungsstelle Südviertel in Münster. In: Rietmann, Stephan & Sawatzki, Maik (Hrsg.): Zukunft Beratung. Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung. Wiesbaden: Springer, S. 275-282.
- Bude, Hans (1988): Beratung als trivialiserte Therapie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (3), S. 369–380.
- Bundesministerium für Frauen und Jugend (1990): 8. Jugendbericht. Bonn.
- BMFSFJ (199): BQs 22 Qualitätsprodukt Erziehungsberatung. Empfehlungen zu Leistungen, Qualitätsmerkmalen und Kennziffern, Erstellt von der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung. URL: https://bke.de/content/application/shop.download/1154630812_qs22.pdf (Stand: 26.10.2021).

- DAKJEF (1993): Institutionelle Beratung im Bereich der Erziehungsberatung, Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Partnerschafts- und Sexualberatung, [online] URL: http://www.dakjef.de/pdf/institutionelle_beratung.pdf [Stand: 07.04.2021].
- DAKJEF (2001): Fachliche Standard von Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen, [online] URL: http://www.dakjef.de/pdf/fachliche_standards_evl.pdf [Stand: 20.10.2021].
- EKFUL (2000): Leitlinien für die Psychologische Beratung in evangelischen Erziehungs-, Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen im Bereich der Evangelischen Kirche in Deutschland und des Diakonischen Werkes, [online] URL: https://www.ekful.de/fileadmin/user_upload/PDFs/VeroeffentlichunVer/LeitlinienAktualisierung2000_DinA4.pdf [Stand: 18.10.2021].
- Gröning, Katharina (2015): Entwicklungslinien pädagogischer Beratung. Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland. Gießen: Psychozial-Verlag.
- Hurtienne, Karen (2006): Nutzeffekte multiprofessioneller Teamarbeit in Familienorientierten Psychologischen Beratungsstellen kirchlicher Trägerschaft. Leipzig.
- Kirst, Simone (2006): „Öffnung der Erziehungsberatung“? In: Zimmer, Andreas & Schrapper, Christian (Hrsg.): Zukunft der Erziehungsberatung. Herausforderungen und Handlungsfelder. Weinheim und München: Juventa, S. 71-86.
- Klessmann, Michael & Lammer, Kerstin (2007): Das Kreuz mit dem Beruf. Supervision in Kirche und Diakonie. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Menne, Klaus (2017): Erziehungsberatung als Hilfe zur Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Menne, Klaus (2015): Erziehungsberatung als Jugendhilfeleistung. In: ZKJ Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, Heft 9/10, S. 345-356.
- Menne, Klaus; Cremer, Hubert & Hundsalz, Andreas (1996): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Band 2. Weinheim: Juventa.
- Merchel, Joachim (2001): Beratung im »Sozialraum«. Eine neue Akzentsetzung für die Verortung von Beratungsstellen in der Erziehungshilfe? In: neue praxis Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 31 (4), S. 369-387.
- Mollenhauer, Klaus (1965): Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: Mollenhauer, Klaus/Müller, Wolfgang C.: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 24-42.
- Morbitzer, Leopold; Morbitzer, Petra & Dietzfelbinger, Maria (2005): Das Multiprofessionelle Team. Teamarbeit in Integrierten Psychologischen Beratungsstellen kirchlicher Träger. In: Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln, Bd. 57, S. 373-404.
- Nestmann, Frank (1984): Psychologen in der Erziehungsberatung - an den Grenzen der Institutionalisierung und Professionalisierung? in: Zeitschrift Psychologie und Gesellschaftskritik, 8 (4), S. 24-59, [online] URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-209401> [Stand: 27.10.2021].
- Nitsche, Stefan Ark (2019): Das Miteinander der Berufsgruppen in der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern. Abschlussbericht des Projekts, Ev.-luth. Kirche in Bayern, [online] URL: https://www.berufsgruppen-miteinander.de/system/files/dateien/mdb_abschlussbericht.pdf [Stand: 04.10.2021].
- Preis, Nina/Kanitz, Katharina (2018): Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. In: heiEDUCATION Journal, Heft 1/2, S. 175-195.

- Rietmann, Stephan & Sawatzki, Maik (2018): Standortbestimmung und Perspektiven institutioneller Erziehungsberatung. Teil 1: Beratung und gesellschaftlicher Kontext. In: Rietmann, Stephan & Sawatzki, Maik (Hrsg.): Zukunft der Beratung. Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung. Wiesbaden: Springer, S. 3-19.
- Rietmann, Stephan & Sawatzki, Maik (2018): Standortbestimmung und Perspektiven institutioneller Erziehungsberatung Teil 2: Entwicklungspotentiale für Erziehungsberatung als Ort individueller und gesellschaftlicher Reflexion. In: Rietmann, Stephan & Sawatzki, Maik (Hrsg.): Zukunft der Beratung. Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung. Wiesbaden: Springer, S. 139-158.
- Sawatzki, Maik & Ruttert, Thomas (2018): Personalmanagement und -entwicklung in der Erziehungsberatung. In: Rietmann, Stephan & Sawatzki, Maik (Hrsg.): Zukunft der Beratung. Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung. Wiesbaden: Springer, S. 186-235.
- Schendel, Gunther (2020): Multiprofessionalität und mehr. Multiprofessionelle Teams in der evangelischen Kirche – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Sozialwissenschaftliches Institut der EKD, SI-Kompakt 3-2020.
- Schreyögg, Astrid (2010): Supervision. Ein integratives Modell. 5., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt - Akademikerinnen und Akademiker. Nürnberg.
- Thiersch, Hans (1978): Soziale Arbeit und Therapie, in: Thiersch, Hans (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Handlungskompetenz und Arbeitsfelder. Gesammelte Aufsätze, Band 2. Weinheim: Beltz Juventa, S. 287-302.

Geert Franzenburg

Wie fühlst du dich?

Emotionale Kompetenz in Beratung und Supervision

Zusammenfassung

Beratung und Supervision haben mit Menschen aus Fleisch und Blut zu tun, die nicht nur denken und handeln, sondern auch fühlen und empfinden und ihre Gedanken und Handlungen davon beeinflussen lassen. Daher bedarf es einer emotionalen Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, aufmerksam auf die eigene Befindlichkeit und empathisch anderen gegenüber zu sein, durch positive Zuwendung Beziehungen zu vertiefen, konstruktiv mit seinen Gefühlen – angenehmen und unangenehmen – umzugehen und sein Gefühlsleben mit der Motivation so in Einklang zu bringen (vgl. Salisch 2002). Die folgenden Ausführungen transferieren dieses Anliegen in den beraterisch-supervisorischen Kontext und erweitern dabei den erzieherischen bzw. Ausbildungsaspekt um den von Reflexion und Kontextualisierung. In diesem Sinne meint emotionale Kompetenz Achtsamkeit für emotionale Prozesse vor, während und nach der Beratung, aber auch gemeinsame Strategiefindung, Emotionen als Persönlichkeitsanteile wertzuschätzen, ohne sie nach erwünscht und unerwünscht zu bewerten, zu verdrängen oder zu instrumentalisieren.

1. Einleitung

Emotionen sind Teil des Alltags: Immer wieder gibt es Grund sich zu ärgern, sich zu ängstigen, sich zu ekeln, Freude oder Trauer zu empfinden, einander zu lieben oder zu verachten, sich zu schämen oder sich überraschen zu lassen. Emotionale Kompetenzentwicklung beginnt bereits im Säuglingsalter und umfasst Wahrnehmung, Bewertung und Motivation von Gefühlen, die es zu erkunden und mit Hilfe von Entspannung, Akzeptanz, Toleranz zu regulieren gilt, um personale Stabilität zu erlangen (vgl. Berking 2008; Berne 1966; Saarni 1999; Steiner 1999).

Auch wenn diese Phänomene (mindestens) so alt wie die Menschheit sind und Schriftsteller, Philosophen, Theologen, Maler, Komponisten und andere Künstler fasziniert haben und faszinieren, ist das konkrete Erleben immer wieder neu und individuell. Von den Betroffenen werden sie unterschiedlich erlebt und interpretiert, in unterschiedlichen Variationen und Intensitäten, entweder beglückend, störend, unheimlich oder traumatisch. Auch die Gesellschaft akzeptiert und sanktioniert Emotionen unterschiedlich und verstärkt damit die Wirkung auf das Individuum. Alle diese unterschiedlichen kognitiven, affektiven und sozialen Faktoren wurden seit der Antike von Philosophen (vgl. die Übersichten bei Döring 2009; Goldie 2000; Newmark 2008; Perler 2000 und 2011; Wollheim 2001) und Psychologen (vgl. die Übersichten bei Scherer 1990; Traxel 1983; Vogel 1996) untersucht und kommentiert. Sie bilden daher den Fokus des theoretischen Teils.

Der Praxisteil greift die beraterischen Implikationen der theoretischen Erörterungen auf und bezieht sie auf (fiktive) Beratungssituationen, in denen Klienten auf bestimmte Auslöser emotional reagieren (verärgert oder überrascht, ängstlich oder schamhaft, liebevoll oder voller Abscheu, freudig oder traurig). Dabei kann der Auslöser vor, während oder nach der Kontraktphase auftauchen oder thematisiert werden, offen oder auch unterschwellig.

2. Theorie

Im Folgenden wird der alltägliche, philosophische und psychologische Umgang mit Emotionen in Geschichte und Gegenwart skizziert und erläutert.

2.1. Emotionen als Alltagsphänomene

Emotionen, vor dem 19. Jh. eher als Affekte oder Passion bezeichnet, lassen sich als intentionale affektive Empfindungen charakterisieren, die sich auf Objekte, Personen oder Situationsaspekte beziehen und sich unter Kategorien wie Furcht, Freude, Trauer, Ärger, Stolz, Scham, Eifersucht, Neid und dergleichen gruppieren (vgl. Slaby 2008).

Dabei unterscheidet man genetisch bedingte Grundemotionen (Ärger, Angst, Ekel, Freude Scham, Trauer, Überraschung) und sehr viele Sekundäremotionen, die sich kulturell bedingt davon ableiten. Die Emotionen verbinden den Augenblicksaffekt mit dem

dazugehörigen Gefühl im Körper zu einem sinnvollen Konstrukt, das immer einen Auslöser braucht. Somit verbinden sich auf affektive und intentionale Weise eine Gefahrensituation mit dem Gefühl der Furcht, ein Verlust mit Trauer eine vermeidbare Schädigung mit Ärger und Wut. Emotionen sind somit alltagswelt- und situationsbezogene Empfindungen des Lebensskriptes eines Menschen (vgl. ebd.). Wenn man dieses Skript in seiner Sinnhaftigkeit betrachtet, in dem alles, was dazugehört, seine Bedeutung für das Ganze erschließt, dann erweisen sich die elementaren Stimmungen als grundlegende Lebensgefühle (vgl. Bollnow 2009).

Für Beratung und Supervision ergibt sich daraus die Aufgabe herauszufinden, welche Grundemotion dem Verhalten und den Äußerungen des jeweiligen Gegenübers zugrunde liegt, welche Rolle sie im Lebensskript mit Blick auf die momentane Situation spielt und, welche Aspekte bzw. Elemente damit in Verbindung stehen (vgl. Franzenburg 2021).

2.2. Emotionen als Gegenstand der Philosophie

Emotionen, Affekte, Gefühle, Leidenschaften lassen sich auf unterschiedliche Weise evozieren, z.B. durch Töne, Klänge, Harmonien, Farben, Bild-Kompositionen, Metaphern, Schilderungen und andere Wahrnehmungen. Philosophen haben sich für diese Zusammenhänge seit der Antike interessiert und unterschiedliche Konzepte dazu entwickelt, die für den Beratungs- und Supervisionsbereich wichtig sind.

Konzept 1: Emotionen äußern sich physiologisch

Die spätmittelalterlichen Aristoteliker befassten sich mit der Frage, welche Veränderungsprozesse durch die *passiones* ausgelöst werden, wie die Seele selbst sich dadurch verändert und welche weiteren Prozesse – insbesondere Körperbewegungen – dadurch ausgelöst werden. Daher rieten die Stoiker (Seneca und andere) zum Maßhalten, während Epikur und seine Schule das Leben im Augenblick betonten. Thomas von Aquin und Descartes sahen die *Passionen* als Teil des beseelten Körpers – entweder als hylemorphistische Einheit (Thomas von Aquin) oder als Verbindung zweier Substanzen (Descartes) (vgl. Perler 2011); ähnlich betonte auch Spinoza den leiblichen Bezug der Emotionen, und William James (1884) sah Emotionen als die Empfindungen automatisierter

Veränderungen des Körperzustands als Reflexe auf unbewusste Stimuli (vgl. ders. 2000). Für den Mathematiker und Physiker Alfred North Whitehead (1987) gab es kein Erfahrungssubjekt, das vor seinen Emotionen existiert und ihr Urheber ist; vielmehr entsteht für ihn Subjektivität aus Emotionen, die in der Welt selbst verankert sind. Auch gegenwärtig betrachtet die Neurowissenschaft Emotionen ähnlich als Reizverarbeitung.

Für den Beratungs- und Supervisionskontext bedeutet das, möglichst viele Informationen im Blick auf die jeweilige Emotion zu sammeln (Mimik, Gestik, Stimme, Dynamik) ohne sie zu bewerten, sondern transparent zu machen und die Bewertung der betroffenen Person zu überlassen.

Konzept 2: Emotionen können kommuniziert werden

Seit dem 13. Jh. sind sich die Philosophen einig, dass Emotionen nicht ohne ein Objekt auskommen (Angst vor etwas, Freude über etwas, Trauer um etwas). Seit Rousseau ist der soziale Aspekt von Gefühlen hinzugekommen, indem die soziale Welt in Korrelation zu kommunizierten Gefühlen steht. Ebenso ambivalent wie die Gefühle ist ihre soziale Wirkung: Sie können Gemeinschaften fördern aber auch zerstören.

Für Kant stand fest, dass zu den Grenzen der Vernunft auch die des reflektierten Gefühls gehört, das durch Reflexion vom generellen Verdacht des Irrationalismus nachhaltig befreit wird. So wird die Vernunft zum Ursprung von Gefühlen als ihrem integralen Moment und Vernunftkritik wird zur Theorie von Gefühlen, deren Ursprung in Reflexionsprozessen zu finden ist. Nietzsche war noch einen Schritt weiter gegangen, indem er die Umwertung (auch) der Affekte betonte, die er nicht mehr als vernunftgesteuert ansah, sondern umgekehrt die Vernunft – ähnlich wie Moral, Religion und Kunst – als affektorientiert. Daher plädierte er für einen furchtlosen und souveränen Umgang mit den Affekten, der ihre Wirkung noch steigern kann; in diesem Zusammenhang verglich er das Vorstellungsnetz der Affekte mit siedendem Wasser, das man auch nicht äußerlich begreifen kann, solange man nicht das verborgene Feuer entdeckt. Daher betrachtete er Affekte als lebensnotwendiges „einstweiliges Surrogat der Vernunft“ zur augenblicklichen Handlungsanleitung, die den Verstand affizieren und so die „moralischen Triebfedern zum Guten“ (Zitate bei Stegmaier 2018, S. 366) beleben.

Schopenhauer dagegen sah, als stark affektbestimmter Mensch, Emotionen als Willensphänomene an. Für ihn bemisst sich die Rationalität eines philosophischen Systems daran, ob sie dem Gefühl des Entsetzens über das Leben als moralischem Skandal gerecht wird. Daraus ergibt sich, in Abgrenzung zu den Rationalisten, wie auch zu Kant, eine Art „Funktionalismus der Vernunft“, nach dem die Vernunft nichts anderes ist als eine Funktion des auf seine Selbsterhaltung abzielenden metaphysischen Willens, wodurch die Gefühle als Willensphänomene (Willensaffektionen) angesehen werden. Dabei dient ihm der Willensbegriff als ein Sammelbegriff für alle psychischen Phänomene, die entweder Willensregungen als Anteile haben oder mit Willensregungen direkt oder indirekt verbunden sind. Zu den ersteren rechnet Schopenhauer, neben den eigentlichen Willensregungen und Willensakten, Strebungen, Begehungen und Handlungen (wie z.B. Liebe, Freude, Zorn, Hass und Trauer); zu den letzteren Wünschen, Hoffnungen und Ängste, aber auch das Erleiden von Schmerz und Gefühle von Lust und Unlust, die als Affekte heftig sein können, während die Emotionen eher ruhig verlaufen (vgl. Franzenburg 2021; Perler 2011).

Für den Beratungs- und Supervisionskontext bedeutet das, die Deutungsmuster und Theorien, Argumente und Stereotypen der betroffenen Person im Blick auf ihr emotionales Befinden zu klären.

Konzept 3: Emotionen sind existenzielle Befindlichkeiten

Sören Kierkegaard (2006) betonte in seinen Schriften die existenzielle Bedeutung von Emotionen: Jedes seiner Hauptwerke hat er einer Emotion gewidmet, die Schwermut in Entweder–Oder, die Angst im Begriff Angst und die Verzweiflung in der Krankheit.

Scheler (2000) untersuchte in seiner Grammatik der Gefühle die Emotionen von A wie Achtung, Angst, Appetit, Aufmerksamkeit bis Z wie Zorn entsprechend seinen Kategorien emotionalen Lebens.

Im Werk von Wittgenstein findet sich unter dem Aspekt Befindlichkeit die Unterscheidung zwischen zeitlich definierten Emotionen und räumlich definierten Empfindungen (Stuhldreher 2013). Ähnlich formulierte es Sartre, der seine Auffassung von Emotionen als Urteile und somit Emotionalität als Teil des Menschen überhaupt, als Äußerung einer

konstitutiven Struktur, die jeder besonderen Emotion gleichsam als Bewusstseins- und Weltqualität transzendental zugrunde liegt und so jeder Emotion als Atmosphäre, vor allen Handlungen, Botschaft und Sinn verleiht. Ähnlich wie Kierkegaard hat er das vor allem in seinen Erzählungen exemplifiziert (vgl. Franzenburg 2021; Perler 2011).

Für den Beratungs- und Supervisionskontext bedeutet das, die subjektive Bedeutung einer Emotion für die betroffene Person wertzuschätzen, ohne sie zu kategorisieren.

Konzept 4: Emotionen sind ritualisiert

Eine moderne Auffassung vertritt Susanne Langer (2018) mit ihrer symboltheoretischen Kunst-Konzeption, welche die gesamte Sphäre menschlichen Fühlens und Verstehens mit einbezieht und somit auch die biologischen Grundlagen und die lebendige Natur seiner Existenz bedenkt (vgl. Dengerling Chaplin 2021). Mit ihrer kunstphilosophischen Betonung der nicht sprachlichen Symbolisierungsformen der Bilder, Rituale, Magie, Mythen, Märchen, Gesten und der Kunst verbindet sie zugleich die Ansätze Cassirers mit den Erkenntnissen der Gestaltpsychologie und mit Sigmund Freuds Theorie der Traumdeutung (vgl. Franzenburg 2021; Perler 2011).

Für Beratung und Supervision ergibt sich daraus die Aufgabe herauszufinden, welche philosophischen oder geistesgeschichtlichen (Alltags-)Theorien sich die Beteiligten im Beratungs- und Supervisionsprozess als Deutungs- und Erklärungsmuster zurechtgelegt haben – bewusst oder unbewusst (materialistisch, idealistisch, stoisch, existenzialistisch, Norm- oder Sprachbezogen, religiös oder säkular etc.).

Für den Beratungs- und Supervisionskontext bedeutet das, die Beschäftigung mit Emotionen als möglichst holistischen Prozess zu begreifen, der nicht nur die üblichen Kommunikationsformen umfasst, sondern darüber hinaus symbolische, kreative und rituelle Ausdrucksformen beinhaltet.

2.3. Die emotionspsychologische Perspektive

Während die Philosophen – ähnlich wie Literaten und Künstler – die emotionale Erfahrung zum Thema nahmen, ging und geht es der empirischen Emotionspsychologie um

valide Ergebnisse, die jederzeit nachvollziehbar sind, weil sie auf transparenten Gesetzmäßigkeiten beruhen (vgl. Vogel 1996). Für diese Sicht ist das Experiment, in dem die betreffende Emotion ausgelöst bzw. nicht ausgelöst werden kann, der eindeutigste und damit stärkste Test für eine Emotionstheorie. Dabei werden Emotionen als ein so komplexes psychisches Phänomen, so vielschichtig mit biologischen, physiologischen, neuronalen und sonstigen Sachverhalten verwoben angesehen, dass nur die Aufbietung wissenschaftlicher Intelligenz und wissenschaftlicher Methoden hier Transparenz bringen kann. Da Emotionen aus Sicht der empirischen Forschung keine Handlungen im eigentlichen Sinne, sondern Widerfahrnisse sind, können sie nicht handlungstheoretisch erklärt werden, sondern müssen gemäß dem Emergentismus erklärt werden (vgl. Aebli 1980). Demgemäß sind Emotionen als mentale Phänomene eine Teilmenge mentaler Zustände, sobald diese auf einer bestimmten Komplexitätsstufe in der Lage sind, solche „emergenten Eigenschaften“, wie z.B. mentale Phänomene (Emotionen) hervorzubringen (vgl. Vogel 1996).

Auch wenn der Mensch seine Gefühle wahrnehmen, sich ihrer bewusst sein kann, und sich dieses Wissen produktiv während der Theoriebildung nutzen lässt, wird dieses Wissen weder selbst Forschungsgegenstand noch Validierungskriterium einer nomologischen Emotionspsychologie. Nach dieser nomologischen Sicht können Emotionen als genuin psychologischer Forschungsgegenstand grundsätzlich Gegenstand einer naturwissenschaftlich orientierten Erfahrungswissenschaft sein. In diesem Fall entziehen sie sich der unmittelbaren Erkenntnismöglichkeit und der „epistemischen Autorität“ des Fühlenden, weil dessen Alltags- oder Laienpsychologie über keine hinreichend validen Emotionstheorien verfügt, sondern sich nur die jeweiligen Theorien bzw. Laienpsychologien rekonstruieren lassen. Alltagspsychologische Begriffe und Erklärungsmuster reichen somit für einen wissenschaftlich-empirischen Ansatz nicht aus.

Während für den empirisch-nomologischen Ansatz ein emotionspsychologischer Apriorismus für diese empirische Sicht gegenüber physiologischen Aspekten (mimisch, kardiovaskulär, hormonal, neural und zerebral) wenig gewinnbringend erscheint, ist er für behavioristische Belange sehr von Bedeutung, da hier das Subjekt im Mittelpunkt steht. Daher sollen im Folgenden entsprechende Alternativen zur nomologischen Emotionspsychologie dargestellt werden.

Dazu gehört zum einen das Verhältnis zwischen Denken und Fühlen: In der emotionspsychologischen Debatte (vgl. ebd.) werden entweder kognitive Prozesse als unabdingbare Voraussetzung emotionaler Zustände proklamiert (vgl. Lazarus 1982, 1984) oder Emotionen als die schnelleren, grundlegenden und biologisch älteren Mechanismen betont (vgl. Zajonc 1980). Auf jeden Fall, so zeigen empirische Studien (vgl. Arnold 1970; Averill 1975) sind Emotionen auf kognitive Verarbeitungsprozesse angewiesen (vgl. Maxwell & Reichenbach 2006). Affekte sind somit nicht nur Energielieferant für Verhalten und Handeln, während Kognitionen für die Ausrichtung des Verhaltens und die Durchführung der Handlungen zuständig sind (vgl. Nucci 2001; Piaget 1932). Bereits um 1900 wurde, wegen des engen Zusammenhangs von Fühlen und Urteilen, die Intentionalität der Gefühle erforscht und eine „Rationalität der Gefühle“ propagiert (vgl. Maxwell & Reichenbach 2006).

Für beraterische und supervisorische Belange bedeutet diese Einsicht, Gedanken und Gefühle von Klienten im Beratungs- oder Supervisionsprozess gleichermaßen wertzuschätzen.

Ein weiterer Aspekt subjektorientierter Emotionspsychologie betrifft die Strukturierung emotionaler Prozesse (vgl. Lazarus 1982; Scherer 1990, Ulich 1989) – ähnlich wie bereits Spinoza in seiner Ethik und Wundt (1910) in seiner Wahrnehmungspsychologie.

Durch die Kategorisierung emotionaler Phänomene (vgl. Ekman 1955; Marx 1982; Traxel 1983) bzw. durch die evolutionstheoretische Definition von fundamentalen Emotionen (vgl. Izard 1992) oder „Basisemotionen“ (vgl. Plutchik 1984 und 1991) lässt sich das gesamte Spektrum emotionaler Phänomene reduzieren, auch wenn Biologen in ihrer Kritik Emotionen eher als eine Art störenden Blinddarm ansahen (vgl. Bischof 1989).

Diese Kritik stieß wiederum auf Gegenkritik von Emotions- und Kognitionsforschern (vgl. Scherer 1990; Zajonc 1980). Ähnliches geschah auch in Amerika, wo auch über „Basisemotionen“ diskutiert wurde (vgl. Ekman 1992; Izard 1992; Panksepp 1992).

Für beraterische und supervisorische Belange bedeutet diese Einsicht, komplexe emotionale Situationen im Beratungs- oder Supervisionsprozess gemeinsam mit den Klienten zu strukturieren und zu elementarisieren, um sie so transparent zu machen.

Ein dritter Aspekt betrifft die teleologisch orientierte Entstehung von spezifischen Emotionen in Abhängigkeit von vorausgehenden Zuschreibungsprozessen (vgl. Weiner 1986 vs. Brandtstädter 1987; Laucken 1989, zit. nach Vogel 1996). Als rationales Lebewesen agiert der Mensch im Kontext einer für ihn "sinnhaft" empfundenen Welt, indem er für seine Ziele passende Strategien entwickelt, die sich als Handlungsstrukturen und Handlungskontrollmechanismen rekonstruieren lassen (vgl. Lantermann 1983). Dazu gehören auch emotionsbegleitende reflexive Prozesse (vgl. Eckensberger & Lantermann 1985) als „Subjektive Theorien“ (Scheele 1990), die eine holistische Betrachtung des emotionalen Geschehens mit dem Subjekt im Mittelpunkt erlauben (vgl. Ulich 1989).

Für beraterische und supervisorische Belange bedeutet diese Einsicht, Sinnsuche und Reflexionen im Beratungs- oder Supervisionsprozess zu ermöglichen, zu begleiten und zu evaluieren.

Als vierter Aspekt gehört zu den emotionspsychologischen Aspekten von Beratung und Supervision auch der Umgang mit alltagspsychologischen Theorien (Deutungsmustern) und vorwissenschaftlichen Annahmen (Stereotypen), die Erlebnisqualitäten an eine subjektive Perspektive binden, welcher die epistemologische Autorität als Subjekt zugeschrieben wird (vgl. Goller 1992). Durch alltagssprachliche Analysen (vgl. Boll & Neppel 1989) lässt sich eine solche vorwissenschaftliche Emotionspsychologie anhand der jeweiligen subjektiven Theorien der Betroffenen rekonstruieren (vgl. Ulich 1989; Scheele 1990; Vogel 1996). Dabei lassen sich auch Erkenntnisse über die Fluktuation von Emotionsbegriffen gewinnen (statt „Rührung“ oder „Ergriffenheit“ Betroffenheit, statt Jähzorn Aggression, statt Neid Selbstwertbehauptung (vgl. Tesser 1988, Vogel 1992)), sowie auch über die Verwendung von täuschungsanfälligen Hypothesen im Rahmen von Introspektion oder Interzeption, z.B. im Blick auf die tatsächliche oder vermeintliche Komplexität eines Phänomens (vgl. Ekman 1988).

Für beraterische und supervisorische Belange bedeutet diese Einsicht, die Subjektivität und den Alltagsbezug für Beratungs- oder Supervisionsprozess stärker zu gewichten als objektive Fakten oder Gesetzmäßigkeiten und das auch transparent zu machen; dennoch sollten möglichst viele Wahrnehmungen (Mimik, Gestik, Stimme) einbezogen werden (Heckhausen 1989) wie auch deren damit verbundene kognitive Bewertungsprozesse (z.B. vgl. Arnold 1970; Lazarus, Kanner & Folkman 1980).

Als weiterer Aspekt lässt sich zuletzt auch das „Kraftfeld“ beschreiben, in dem sich emotionale Prozesse abspielen, das bereits Wundt (1910) zwischen Lust und Unlust, Spannung und Lösung, Erregung und Beruhigung aufgespannt hatte, um damit alle möglichen emotionalen Zustände als Punkte darin darstellen zu können.

Auch andere Ansätze bauten, wie erwähnt, faktorenanalytisch auf abstrakten „theoretischen Konstrukten“ zur Strukturierung des emotionalen Kosmos oder auf evolutionistisch orientierten, emotionalen Grundelementen, als „Basisemotionen“ (vgl. Plutchik 1991) bzw. „fundamental emotions“ (vgl. Izard 1992).

Das geschilderte Kraftfeld betrifft z.B. das Verhältnis von Reiz und Reaktion (vgl. James 1884) ergänzt durch die jeweilige Interpretation und Einordnung (vgl. Schachter & Singer 1962): Sowohl aus nomologischer wie aus subjektorientierter Sicht lassen sich Emotionen als Zustandsveränderungen beschreiben, die durch „diskrete Ereignisse oder Reize ausgelöst werden“ (Scherer 1990, S. 6), unabhängig davon, ob der Impuls im Denken oder Fühlen begründet war.

Zum Zweiten betrifft es den Umweltbezug: In der Interaktion mit der jeweiligen Umwelt werden diese Impulse nach ihrer Relevanz für das eigene Wohlbefinden als angenehm, störend oder irrelevant bewertet sowie hinsichtlich der eigenen Strategien (Kampf oder Flucht) im Blick auf eine mögliche Neubewertung der Situation und der eigenen Handlungskompetenz gefühlsbezogen eingeordnet (vgl. Lazarus et al. 1980; Wundt 1907).

Drittens spielt der soziale Kontext eine Rolle in Gestalt der sozialen Grundaspekte der Emotion: Sprachspiele, Moralordnung, Dramatisieren, Narration (vgl. Harre 1986).

Für beraterische und supervisorische Belange bedeutet diese Einsicht, im Sinne einer „Logographie der Gefühle“ im Verweisungskontext von Gefühlsgeschichten (vgl. Laucken 1989) nicht allgemeine Verhaltensgesetze zu suchen, sondern kontextuell im Beratungskontext miteinander zu arbeiten, indem subjektive Bewertungsvorgänge, Handlungsziele, Handlungsregulationsmechanismen oder, auf der Makroebene, globale Sinnstrukturen gemeinsam evaluiert werden (vgl. Brandtstädter 1987).

3. Praxis-Beispiele

Nachdem im vorangegangenen Übersichtsteil wichtige theoretische Zugänge zum Begriff der „emotionalen Kompetenz“ in Beratung und Supervision aufgezeigt wurden, geht es im Folgenden um die Skizzierung ausgewählter (fiktiver) Praxisbeispiele, die Anregungen für eigene Experimente im Umgang mit Emotionen in Beratung und Supervision zu machen (vgl. Franzenburg 2021).

Dabei steht gemäß den theoretischen Überlegungen im Mittelpunkt herauszufinden:

- Welche Grundemotion dem Verhalten und den Äußerungen des jeweiligen Gegenübers zugrunde liegt,
- welche Rolle sie im Lebensskript im Blick auf die momentane Situation spielt und welche Aspekte bzw. Elemente damit in Verbindung stehen,
- welche philosophischen oder geistesgeschichtlichen (Alltags-) Theorien sich die Beteiligten im Beratungs- und Supervisionsprozess als Deutungs- und Erklärungsmuster zurechtgelegt haben – bewusst oder unbewusst,
- in welchem Verhältnis Gedanken und Gefühle von Klienten stehen,
- wie sich komplexe emotionale Situationen strukturieren und elementarisieren lassen,
- wie sich Sinnsuche und Reflexionen ermöglichen, begleiten und evaluieren lassen,
- wie sich Subjektivität und Alltagsbezug von Gefühlen transparent machen lassen und,
- wie sich stärker kontextuell an Gefühlsgeschichten arbeiten lässt.

1. Situation: Wenn etwas nicht nach meinen Vorstellungen abläuft

Das erste Emotionspaar geht von der Grunderfahrung von Ambiguität, Ambivalenz und Kontingenz aus.

Wenn Dinge nicht so laufen, wie ich mir das vorstelle oder wünsche, kann ich entweder mit Ärger und Wut oder mit Überraschung reagieren. Während letzteres gesellschaftlich akzeptiert ist, stößt ersteres auf allgemeine Ablehnung. Aufgabe von Beratung und Supervision ist es, diese Sanktionierungen zu hinterfragen und einen konstruktiven Umgang mit beiden Emotionen und damit mit Kontingenzerfahrungen zu ermöglichen.

Die folgenden Überlegungen betreffen somit den Umgang mit Kontingenz (einer unerwarteten, störenden oder ärgerlichen Situation) entweder bereits als Auftrag, im Kontrakt oder in der Zwischenevaluation.

Fall A: Die betreffende Person reagiert auf die kontingente Situation mit Wut oder Ärger.

Auch wenn die Aktionen und Reaktionen der Person, ihre Mimik und Gestik zwischen Ärger, Zorn, Wut, Frustration, Rage wechseln, lässt sich durch deeskalierendes Nachfragen eine ärgerliche Situation als Grundlage und die anderen Phänomene als Eskalationsstufen ermitteln („Ich habe das Gefühl, dass du gerade sehr aufgewühlt, gereizt, aufgeladen o.ä. bist. Kannst du beschreiben, wie sich das für dich selbst anfühlt? Worauf bezieht sich dieses Gefühl?“).

Die sich daran anschließende Gefühlserzählung ist Teil des Lebenskripts, das sich durch entsprechendes Nachfragen ergänzen lässt („Woran erinnert dich diese Episode? Verbindest du damit bestimmte Bilder oder Zitate, hast du dabei bestimmte Befürchtungen oder Hoffnungen?“).

Diese Fragen und Antworten verraten zumeist schon einiges über die (Alltags-)Theorien, Deutungs- und Handlungsmuster, die die Person im Umgang mit sich und der Umwelt als Strategie entwickelt hat; sie lassen sich im Gespräch bestätigen oder korrigieren/aktualisieren („Gibt es ein Motto, wie du mit solchen Situationen umgehst? Gibt es ein Vorbild, an dem du dich orientierst – von dem du dich absetzt?“).

Je nachdem, ob die Person auf solche und ähnliche Fragen eher verbal oder nonverbal reagiert, lässt sich schließen, ob er eher emotional oder kognitiv beeinflusst ist und sich eher durch Argumente oder Bilder/Metaphern überzeugen und stabilisieren lässt. Um diesen Eindruck zu überprüfen, lässt sich z.B. die Geschichte des Ärgers bzw. Zorns dieser Person in seinen Stationen visualisieren.

Solche Anlässe bieten Gelegenheit, gemeinsam nach dem Sinn von Situationen und Gefühlen zu suchen, indem z.B. Ärger oder Wut als personifizierte Wesen ihre alltägliche und subjektive Geschichte erzählen und dabei ihre verdrängten oder ignorierten positiven Anteile erkennen lassen („Was würde das Gefühl sagen, wenn es sprechen könnte? Was braucht es damit es ihm besser geht und es dich nicht mehr belasten muss?“). Dabei sollen nicht spektakuläre Ereignisse oder kluge Reflexionen im Mittelpunkt stehen, sondern die

ganze Banalität und Fragementarität des Lebens deutlich werden. Auf diese Weise lässt sich evtl. eine weitere Eskalation in Richtung Hass, Intoleranz, Sadismus, Aggression, Verachtung und Feindschaft vermeiden, wenn – entsprechend dem Konzept der gewaltfreien Kommunikation (vgl. Rosenberg) – durch wertfreies Fokussieren auf Wahrnehmungen und Bedürfnisse und durch die Vermeidung von Vorwürfen oder Angriffen zwischen dem spontanen Affekt, den dazu gehörigen Gefühlen oder Empfindungen und der eigentlichen, daraus resultierenden Emotion sowie den Rationalisierungen, d.h. kognitiven Verarbeitungen, die mit dem Gefühl verbunden sind (Suche nach Schuldigen oder Gründen), unterschieden wird – sowohl in der Kontrakt- als auch in der Prozess- und Evaluationsphase.

Anregung zur Selbstreflexion: Welche Situationen fallen mir dazu ein? Wie gehe ich selbst mit Ärger und Wut um?

Fall B: Die betreffende Person reagiert überrascht

Auch hier muss differenziert werden, um dem betroffenen Menschen gerecht zu werden. Ein Mensch, der von irgendetwas überrascht ist, kann darüber verwirrt, darauf neugierig, oder davon fasziniert sein – zuweilen auch als Entwicklungsstufen oder Kombinationen. Auf jeden Fall variiert mit jeder Facette auch die Kommunikation. Zudem ist auch hier zwischen dem affektauslösenden Impuls (z.B. ein unerwarteter Anblick, ein plötzliches Geräusch, ein unpassender Duft, eine Berührung, eine unerwartete Handlung oder Reaktion), dem damit verbundenen Gefühl (Schock, Erstaunen, Panik) und seiner Deutung (z.B. als gegen die eigene Person gerichtet, als Zufall, als Fügung oder Signal) zu differenzieren, um das Unerwartete im Sinne von Resilienz einordnen zu können.

Mögliche Leitfragen hierbei könnten sein: „Du wirkst auf mich überrascht? Wer oder was hat dich überrascht? Wie fühlt sich diese Überraschung an? Was würde die Überraschung zu ihrer Ursache sagen, wenn sie sprechen könnte? Was brauchst Du, um noch besser mit Überraschungen im Leben umgehen zu können?“. Es ist also auch hier hilfreich das Skript und die sinnorientierte Theorie hinter der Emotion und Reaktion kennen zu lernen, um den Lebensweltbezug zu erkennen, die Situation strukturieren zu können und zwischen Kognition, Emotion und Handlung zu balancieren.

2. Zwischen Anbetung und Abscheu: Beziehungsprobleme

Das zweite Emotionspaar betrifft die Beziehungsebene. Oft reicht ein geringer Anlass, um aus Verliebtheit Ablehnung oder gar Abscheu zu machen. Auch hier geht es somit um die Kontingenzerfahrung, dass gelingende Beziehung ein äußerst komplexes Phänomen darstellt. Während die eine Person auf solche unerwarteten Ereignisse in der Beziehung mit verstärkter Liebe (Liebe erträgt/überwindet alles), die andere mit Abwendung bis hin zu Abscheu und Ekel (Das kann ich dir nie verzeihen), der auch zur Verachtung führen kann.

Fall A: Person A empfindet nur noch Abscheu und Verachtung

Auch in diesem Fall kommt es zunächst auf differenzierte Wahrnehmung an, ob die Person sich ekelt, weil sie etwas als taktlos oder als unmoralisch empfindet. Im ersten Fall bietet sich an, die Takt-Metapher aufzugreifen und auf diese Weise Wahrnehmungen, Empfindungen, Interpretationen und Wertungen zu differenzieren und voneinander trennen. Im anderen Fall lassen sich die gleichen Effekte durch das Eingehen auf moralische Werte und Wertungen erreichen. Wichtig ist die Nachfrage was das Empfinden so sehr stört („Kannst du mir diese Wahrnehmung oder Unordnung etwas beschreiben? Fällt dir ein Bild, eine Metapher ein? Was braucht diese momentane Unordnung, um wieder in das Gleichgewicht zu kommen?“).

Es ist also auch hier hilfreich das Skript und die sinnorientierte Theorie hinter der Emotion und Reaktion kennen zu lernen, um den Lebensweltbezug zu erkennen, die Situation strukturieren zu können und zwischen Kognition, Emotion und Handlung zu balancieren. Auf diese Weise lässt sich evtl. eine weitere Eskalation in Richtung totale Ablehnung oder Traumatisierung, zumal wenn durch Sinnes- und Wahrnehmungsübungen Perspektivwechsel ermöglicht wird („Wie könnte man diese oder jene optische, akustische, haptisch, olfaktorische oder intuitive Wahrnehmung noch – auf angenehme Weise – interpretieren?“)

Fall B: Person B schwört auf die Kraft der Liebe

Auch hier ist zu differenzieren, ob die Form der Liebe, von der die Person erfüllt ist, eher als zärtlich, als leidenschaftlich, als dankbar, anerkennend, verbunden, sympathisch, vertrauensvoll, berührt, angezogen oder zugeneigt zu bezeichnen ist, da davon die Intensität, Deutung und Ausprägung der Emotion abhängt. Ähnlich wie bei der Freude können die Unterarten auch eine auf- oder absteigende Entwicklung beschreiben – entweder vom leidenschaftlich angezogenen Affekt über Verbundenheit und Sympathie bis zur Dankbarkeit oder umgekehrt.

Hinzu kommt, dass unerfüllte oder unerwiderte Liebe sehr schnell in Verachtung umschlagen kann, weswegen diese zuweilen zusätzlich oder statt der Liebe zu den Basiseemotionen gerechnet wird – vom pastoralen Standpunkt erscheint allerdings die Liebe wichtiger.

Um Ausprägung und Intensität und damit verbundene Gesprächskonsequenzen herauszufinden, bieten sich entsprechende Fragen an: „Du machst einen sehr verliebten Eindruck. Kannst Du beschreiben, wie sich das für dich selbst anfühlt? Worauf bezieht sich dieses Gefühl? Was würde dieses Gefühl sagen, wenn es sprechen könnte? Was braucht es damit es möglichst lange bleibt?“.

3. Situation: Wenn Menschen oder Dinge Angst oder Scham auslösen

Das dritte Emotionspaar betrifft nicht so sehr kontingente, als vielmehr unangenehme oder unangemessen scheinende Situationen, auf, die die Betroffenen entweder ängstlich oder schamhaft reagieren.

Fall A: Person A reagiert mit Angst

Nicht immer lässt sich bei einem ängstlichen Menschen erkennen, ob es sich um eine konkrete Furcht vor etwas Bestimmten handelt oder um ein indifferentes Gefühl von Angst oder Mut- bzw. Hilflosigkeit, ob er/sie um oder wegen etwas besorgt ist oder bereits eine Phobie entwickelt hat, ob der Mensch lediglich vorsichtig, verklemmt, feige,

misstrauisch, eingeschüchtert oder entmutigt ist. Jede dieser Abstufungen und Variationen gilt es – durch die Äußerung von Vermutungen und die Bitte um Korrektur oder Bestätigung – zu ermitteln und transparent zu machen, wiederum differenziert nach dem spontanen Affekt (Schock), den damit verbundenen Gefühlen oder Empfindungen und der eigentlichen daraus resultierenden Emotion sowie den Rationalisierungen, d.h. kognitiven Verarbeitungen („Du machst einen ängstlichen Eindruck. Kannst Du beschreiben, wie sich das für dich selbst anfühlt? Worauf bezieht sich dieses Gefühl?“).

Die Gefühlserzählung ist auch hier Teil des Lebenskripts, das sich durch entsprechendes Nachfragen ergänzen lässt: „Kommen dir solche angstausslösenden Situationen bekannt vor? Gibt es typische Situationen, die dir Angst einflößen? Wie gehst Du sonst damit um?“.

Diese Fragen und Antworten verraten auch hier einiges über die (Alltags-) Theorien, Deutungs- und Handlungsmuster, die die Person im Umgang mit sich und der Umwelt als Strategie entwickelt hat; sie lassen sich im Gespräch bestätigen oder korrigieren/aktualisieren („Hast du eine Idee, warum dich solche Situationen immer wieder ängstigen? Steht dahinter ein bestimmtes Schema?“).

Je nachdem, ob die Person auf solche und ähnliche Fragen eher verbal oder nonverbal reagiert, lässt sich auch in diesem Fall schließen, ob er eher emotional oder kognitiv beeinflusst ist und sich eher durch Argumente oder Bilder/Metaphern überzeugen und stabilisieren lässt. Um diesen Eindruck zu überprüfen, lässt sich z.B. die Geschichte der Angst oder Furcht dieser Person in seinen Stationen visualisieren.

Solche Anlässe bieten Gelegenheit, gemeinsam nach dem Sinn von Situationen und Gefühlen zu suchen, indem z.B. Angst und Furcht als personifizierte Wesen ihre alltägliche und subjektive Geschichte erzählen und dabei ihre verdrängten oder ignorierten positiven Anteile erkennen lassen („Was würde das Gefühl sagen, wenn es sprechen könnte? Was braucht es damit es ihm besser geht und es dich nicht mehr belasten muss?“). Dabei sollen auch hier nicht spektakuläre Ereignisse oder kluge Reflexionen im Mittelpunkt stehen, sondern die ganze Banalität und Fragmentarität des Lebens deutlich werden. Auf diese Weise lässt sich evtl. eine weitere Eskalation in Richtung Panik oder Traumatisierung vermeiden, wenn im Sinne des personzentrierten Ansatzes (Rogers) akzeptierend, wertschätzend empathisch zwischen dem spontanen Affekt, den dazu gehörigen Gefühlen

oder Empfindungen und der eigentlichen daraus resultierenden Emotion sowie den Rationalisierungen, d.h. kognitiven Verarbeitungen, die mit dem Gefühl verbunden sind (Suche nach Schuldigen oder Gründen), unterschieden wird – sowohl in der Kontrakt- als auch in der Prozess- und Evaluationsphase.

Anregung zur Selbstreflexion: Welche Situationen fallen mir dazu ein? Wie gehe ich selbst mit meiner Angst um?

Fall B: Person B reagiert mit Scham

Eine Emotion, die oft mit anderen kombiniert erscheint ist die Scham, die sich sowohl an negativ empfundenen und sozial eher tabuisierten Emotionen wie Ärger und Wut, Angst und Ekel aus eben diesen Gründen heften kann, wie auch an die gegenteiligen, wie Freude und Liebe, sofern die betroffene Person daran etwas Ungebührliches wahrnimmt oder vermutet. Gemeinsam ist dieser Deutung, dass damit unwürdiges oder schuldiges Verhalten konnotiert wird, das Reue erfordert, die sich als Scham äußert.

Stärker als bei den anderen Emotionen kommt hier somit der systemische Aspekt ins Spiel. Während Ärger und Freude und vor allem Liebe und Abscheu zumeist konkrete Objekte als Bezugspunkte haben, worüber sich jemand ärgert oder freut, wovor er/sie sich fürchtet, wen oder was er/sie liebt oder verabscheut, setzt die Scham in der Regel ein Kollektiv voraus (Gesellschaft, peer-group, Familie), welches ein bestimmtes Verhalten nach den Kategorien von wertvoll und wertlos, legitim oder nicht legitim sanktioniert.

Daher werden sich die entsprechenden Fragen vor allem um diese tatsächlichen oder vermuteten bzw. unterstellten Sanktionierungen drehen: „Ich habe den Eindruck, dass du dich wegen irgendetwas schämst. Kannst du sagen, ob dieser Eindruck richtig ist und wenn ja, ob es einen konkreten Anlass dazu gibt oder ob es eher so ein Gefühl ist, als hättest du irgendetwas falsch gemacht? Wie entscheidend ist im ersten Fall für dich dieser Anlass? Hast Du im zweiten Fall eine Idee, wer entscheiden oder entschieden haben könnte, dass du dich falsch verhalten hast? Was würdest Du darauf antworten, wie würdest du dich verteidigen? Was brauchst du von mir oder von jemand anderem oder vom Leben, um dich noch besser verteidigen zu können?“

Anregung: Welche Situationen fallen mir dazu ein? Wie gehe ich selbst mit Schamgefühlen um?

4. Situation: Himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt

Das vierte Emotionspaar hat mit sehr ambivalenten Situationen zu tun, bei denen Freudentränen und Trauertränen eng beieinander sind.

Fall A: Person A reagiert voller Freude

Es gilt herauszufinden, ob ein solcher Mensch eher stolz, euphorisch, unternehmungslustig, fröhlich, glücklich, gesellig, unbekümmert oder zufrieden ist. Je nach konkreter Stimmungslage äußert sich die Freude in unterschiedlichen Intensitäten und Ausprägungen, die die Kommunikation beeinflussen. Zuweilen ergeben sich auch Missverständnisse darüber wie Stolz und Freude bzw. Geselligkeit und Freude miteinander korrespondieren. Daher ist wichtig auch auf die Entwicklungsstufen von Freude zu achten, die von einem Affekt der Euphorie, die sich im ganzen Körper bemerkbar macht, über ein stilles Glücksgefühl bis zu einem Gefühl der Zufriedenheit sich abschwächen kann oder den umgekehrten Weg der Steigerung geht. Anders als beim Ekel, der Angst oder dem Ärger fällt es von Freude erfüllten Menschen weniger leicht, den genauen Auslöser, das Objekt oder die Deutungsmodelle zu benennen, vor allem im gesteigerten Modus, wo es einfach nur um den Genuss der Empfindung geht. Umso wichtiger können dann klärende Fragen sein, die die Freude nachhaltig gestalten können (je nach Eindruck):

„Du machst einen sehr euphorischen/glücklichen/zufriedenen Eindruck. Kannst du beschreiben, wie sich das für dich selbst anfühlt? Worauf bezieht sich dieses Gefühl? Was würde dieses Gefühl sagen, wenn es sprechen könnte? Was braucht es damit es möglichst lange bei dir bleibt?“

Fall B: Person B reagiert traurig

Auch hier hilft die eher verbale oder nonverbale Reaktion bei der eher kognitiven oder affektiven Suche nach dem Sinn solcher Erfahrungen und Erlebnissen. Auch hier helfen

Visualisierungen und Personifizierungen bei der Feststellung, dass solche Erfahrungen alltäglicher und normaler sind als von der Person befürchtet. Auf diese Weise lässt sich evtl. eine weitere Eskalation in Richtung totale Ablehnung oder Traumatisierung, zumal wenn durch Sinnes- und Wahrnehmungsübungen Perspektivwechsel ermöglicht wird („Wie könnte man diese oder jene optische, akustische, haptisch, olfaktorische oder intuitive Wahrnehmung noch – auf angenehme Weise – interpretieren?“)

Anregung: Welche Situationen fallen mir dazu ein? Wie gehe ich selbst mit Freude und Trauer um?

4. Schlussbemerkungen

Emotionen helfen dabei ganzheitlicher wahrzunehmen, zu denken, zu urteilen und zu lernen, indem sie kognitive, affektive und pragmatische Verhaltensaspekte miteinander kombinieren und so den Menschen zu einer Leib-Seele-Geist-Einheit innerhalb eines sozialen Kontextes werden lassen (Naurath 2016). Hinzu kommt, dass sie die individuelle emotionale Disposition eines Menschen mit dem eine Situation prägenden kollektiven Lebensgefühl, Zeitgefühl und Körpergefühl verbinden und so achtsam für Stimmungen und Atmosphäre machen, offen für bewusste oder unbewusste Veränderungen. Durch die Vernetzung psychischer, physiologischer und sozialer Faktoren tragen Emotionen in Beratungs- und Supervisionsprozessen dazu bei, die subjektiven Empfindungen, Theorien und Verhaltensweisen der Beteiligten wahrzunehmen und wertzuschätzen, um so auch störende und unangenehme Empfindungen akzeptieren und in Lernerfahrungen transformieren zu können.

Literatur

- Arnold, Magda B. (1970): *Feelings and emotions: The Loyola Symposium*. New York: Academic Press.
- Aebli, Hans (1980): *Denken: das Ordnen des Tuns*. Bd. I: *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Averill, James R. (1975): *A semantic atlas of emotional concepts*. Ms. No. 1103, *Catalog of selected Documents in Psychology*, 5, S. 330.
- Berking, Matthias (2008): *Training emotionaler Kompetenzen: TEK - Schritt für Schritt*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Berne, Eric (1966): Principles of Group Treatment. New York: Oxford University Press.
- Bischof, Norbert (1989): Emotionale Verwirrungen. Oder: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Biologie. In: Psychologische Rundschau, 40, S. 188-205.
- Boll, Thomas & Nepl, Rainer (1989): Gegenstandsverständnis und Zielsetzung kognitiver Ansätze zur Analyse spezifischer Emotionen. Anmerkungen zum Komponenten-Prozess-Modell von Klaus R. Scherer. In: Sprache & Kognition, 8, (1), S. 9-18.
- Bollnow, Otto Friedrich (2009): Das Wesen der Stimmungen. Schriften Bd.1. Würzburg: Königshausen und Neumann Verlag,
- Brandstädter, Jochen (1987): "A rose has no teeth" - Zum Problem der Unterscheidung zwischen Begriffsverwirrungen und überraschenden empirischen Befunden in der Psychologie. In: Jochen Brandstädter (Hrsg.): Struktur und Erfahrung in der psychologischen Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 1-13.
- Descartes, René (1984): Die Leidenschaften der Seele, hrsg. von K. Hammacher, Hamburg: Meiner.
- Dengerink Chaplin, Adrienne (2021): The Philosophy of Susanne Langer: Embodied Meaning in Logic, Art and Feeling. London: Bloomsbery.
- Döring, Sabine A. (2009): Philosophie der Gefühle. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Eckensberger, Lutz H. & Lantermann, Ernst-D. (1985): Einleitung. In: Eckensberger, Lutz H. & Lantermann, Ernst-D. (Hrsg.): Emotion und Reflexivität München: Urban & Schwarzenberg, S. X-XXVI.
- Ekman, Gosta (1955): Dimensions of emotion. In: Acta Psychologica, 11, S. 279-288.
- Ekman, Paul (1988): Gesichtsausdruck und Gefühl. Paderborn: Junfermann.
- Ekman, Paul (1992): Are there basic emotions? In: Psychological Review, 99, (3), S. 550-553.
- Epikur, (2014): Brief an Menoikeus, hrsg. von J.E. Hessler, Basel.
- Franzenburg, Geert (2021): Von Ärger bis Zorn. Norderstedt: Bod-Verlag.
- Goldie, Peter (2000): The Emotions. A Philosophical Exploration. Oxford: Oxford University Press.
- Goleman, Daniel (2011): Emotionale Intelligenz. München: dtv.
- Goller, Hans (1992): Emotionspsychologie und Leib-Seele-Problem. Stuttgart: Kohlhammer.
- Harre, Rom (1986): An outline of the social constructionist viewpoint. In: Harre, Rom (Hrsg.): The social construction of emotions. New York: Basil Blackwell, S. 2-14.
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Izard, Caroll E. (1992): Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. In: Psychological Review, 99, (3), S. 561-565.
- James, William (1884): What is an emotion? In: Mind, 9, S. 188-205.
- Kant, Immanuel (2010): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (hrsg. Von Otfried Höffe). Frankfurt: Klostermann.
- Kierkegaard, Sören (2006): Gesammelte Werke (hrsg. von Emmanuel Hirsch). Waltrop: Spenner Verlag.
- Langer, Susanne (2018): Fühlen und Form. Eine Theorie der Kunst. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Lantermann, Ernst-D. (1983): Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln. In: Mandl, Heinz &

- Huber, Günter L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München: Urban & Schwarzenberg, S. 248-281.
- Lantermann, Ernst-D. (1983b): Handlung und Emotion. In: Euler, Harald A. & Mandl, Heinz (Hrsg.): Emotionspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg, S. 273-282.
- Laucken, Uwe (1989): Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle. Bern: Huber.
- Lazarus, Richard S. (1982): Thoughts on the relations between emotion and cognition. In: American Psychologist, 37, S. 1019-1024.
- Lazarus, Richard S. (1984): On the primacy of cognition. In: American Psychologist, 39, S. 124-129.
- Lazarus, Richard S.; Kanner, Allan D. & Folkman, Susan (1980): Emotions: A cognitive phenomenological analysis. In: Plutchik, Robert & Kellerman, Henry (Hrsg.): Emotion. Theory, research and experience, Vol. 1: Theories of emotion. New York: Academic Press, S. 189-217.
- Marks, Stephan (2007): Scham, die tabuisierte Emotion. München: Patmos.
- Marks, Stephan (2010): Die Würde des Menschen oder: Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Marx, Wolfgang (1982): Das Wortfeld der Gefühlsbegriffe. In: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 29, S. 137-146.
- Maxwell, Bruce & Reichenbach, Robert (2006): Educating the moral emotions: a praxiological analysis. In: Studies in Philosophy and Education. An International Journal. Springer Science Vol. 26 (2007).
- Mees, Ulrich & Schmitt, Annette (Hrsg.) (2003): Emotions-Psychologie. Oldenburg: Universitätsverlag Oldenburg.
- Montaigne, Michel de (1999): Les Essais, ed. Pierre Villey & Verdun-Lois Saulnier, Paris: Presses Universitaires de France.
- Newmark, Catherine (2008): Passion – Affekt – Gefühl. Philosophische Theorien der Emotionen zwischen Aristoteles und Kant. Hamburg: Meiner.
- Nietzsche, Friedrich (2013): Ecce homo. Wie man wird, was man ist, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Nucci, Larry (2001): Education in the moral domain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oatley, Keith (1994): Best laid schemes. The psychology of emotions. Cambridge: University Press.
- Panksepp, Jaak (1992): A critical role for "affective neuroscience" in resolving what is basic about basic emotions. In: Physiological Review, 99, (3), S. 554-560
- Perler, Dominik (2000): Der kognitive Gehalt von Emotionen. Erklärungsansätze des klassischen Rationalismus. In: Studia Philosophica 59, S: 83–107.
- Perler, Dominik (2011): Transformationen der Gefühle. Philosophische Emotionstheorien 1270–1670. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Piaget, Jean (1932): The moral judgment of the child. New York: Free Press 1965.
- Plutchik, Robert (1984): Emotions: A general psychoevolutionary theory. In: Scherer, Klaus R. & Ekman, Paul (Hrsg.): Approaches to emotion. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- Plutchik, Robert (1991): Emotions and evolution. In: Strongman, Kenneth T. (Hrsg.): International Review of Studies on Emotion, Vol. 1. Chichester, New York: Wiley, S. 37-58.

- Rousseau, Jean Jaques (2019): Emile oder über die Erziehung. Ditzingen: Reclam.
- Saarni, Carolyn (1999): The development of emotional competence. New York: Guilford Press.
- Salisch, Maria von (2002): Emotionale Kompetenzen entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sartre, Jean-Paul (2014): Das Sein und das Nichts, Berlin: Rowohlt.
- Schachter, Stanley & Singer, Jerome (1962): Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. In: Psychological Review, 69, S. 379-399.
- Scheele, Brigitte (1990): Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände. Grundriss einer epistemologischen Emotionstheorie. Tübingen: Francke.
- Scheler, Max (2000): Grammatik der Gefühle, Stuttgart, dtv.
- Scherer, Klaus R. (1990): Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In: Scherer, Klaus R. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie IV, Band 3: Psychologie der Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 2-40.
- Schopenhauer Arthur (1859/2005): Die Welt als Wille und Vorstellung. München: dtv.
- Seneca, Lucius Annaeus (2018): Brief an Lucilius, Ditzingen: Reclam.
- Seneca, Lucius Annaeus (1977): De ira. In: Dialogorum libri duodecim, ed. Leighton Durham Reynolds, Oxford: Clarendon.
- Sextus Empiricus, (1958) Opera, hrsg. Mutschmann, Hermann & Mau, Jürgen. Bd. 1. Leipzig: Teubner.
- Slaby, Jan (2008): Gefühl und Weltbezug. Die menschliche Affektivität im Kontext einer neoexistentialistischen Konzeption von Personalität. Paderborn: Mentis.
- Spinoza, Baruch de (1972): Opera, hrsg. Gebhardt, Carl. Bd. 5. Heidelberg: Winter.
- Stegmaier, Werner (2018): Europa im Geisterkrieg. Studien zu Nietzsche. Cambridge: Open Book Publishers.
- Steiner, Claude & Perry, Paul (1999): Emotionale Kompetenz, München: dtv.
- Stuhldreher, Anna (2013): Wittgensteins Sprachspiel der Emotionen. Berlin, Kadmos.
- Tesser, Abraham (1988): Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In: Berkowitz, Leonard (Hrsg.): Advances in experimental social psychology, Vol. 21. San Diego: Academic Press, S. 181-227.
- Traxel, Werner (1983): Emotionsdimensionen. In: Euler, Harald A. & Mandl, Heinz (Hrsg.): Emotionspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, Dieter (1989): Das Gefühl. München: Urban und Schwarzenberg.
- Vogel, Stephan (1996): Emotionspsychologie: Grundriss einer exakten Wissenschaft der Gefühle. Opladen: Westdt. Verl.
- Vogel, Stephan (1992): Neid. Regensburg: Roderer.
- Weiner, Bernard (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.
- Whitehead, Alfred North (1987): Prozess und Realität. Entwurf einer Kosmologie. Frankfurt: Suhrkamp
- Wollheim, Richard (2001): Emotionen. Eine Philosophie der Gefühle. München: Beck.

Wundt, Wilhelm (1907): Outlines of psychology. Leipzig: Wilhelm Engelmann.

Wundt, Wilhelm (1910): Grundzüge der physiologischen Psychologie, Bd. 2. Leipzig: Engelmann.

Zajonc, Robert B. (1980): Feeling and thinking. Preferences need no inferences. In: American Psychologist, 35, S. 151-175.

Anna Generotzky

Der Missbrauchsfall Lügde

Eine Fallstrukturanalyse zur Darstellung von Handlungsparadoxien in der Sozialen Arbeit

Zusammenfassung

In dem folgenden Beitrag werden die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Fallanalyse des Missbrauchsfalls in Lügde, der seit 2019 in den Medien öffentlich diskutiert wird, dargestellt. Das Forschungsinteresse der Masterarbeit lag darin ein tieferes Fallverstehen im Fall Lügde zu generieren, um dadurch eine Fallstrukturanalyse nach Fritz Schütze vorzunehmen. Darüber hinaus werden diese Ergebnisse in den Zusammenhang mit aktuellen Erkenntnissen aus der Wissenschaft gestellt und die Frage eröffnet, was gelingender Kinderschutz in der Praxis braucht und, welchen Beitrag Supervision dazu leisten kann.

1. Zur aktuellen Situation in der Jugendhilfe

Am 30. Januar 2019 erfährt die Öffentlichkeit das erste Mal, im Rahmen einer Pressekonferenz der Staatsanwaltschaft Detmold, von den Taten des schweren sexuellen Kindesmissbrauchs auf einem Campingplatz in der Kleinstadt Lügde in Nordrhein-Westfalen. Es ist der größte Fall von sexuellem Missbrauch an Kindern der jüngsten deutschen Vergangenheit. Der Fall dominierte wochenlang danach die Presse und steht noch heute im Fokus. Der Grund hierfür ist nicht nur die massive Gewalt, die Kindern über Jahre hinweg angetan wurde, sondern es wird ebenso von einem kollektiven Versagen der Behörden, im Speziellen der Jugendämter (vgl. Burger 2020), gesprochen.

Die Frage, die sich sowohl öffentlich als auch in Fachkreisen stellte, war die Frage wie es zu so einem Fallverlauf kommen konnte innerhalb eines Systems, welches das Wohl von Kindern und Jugendlichen schützen und ihre Entwicklung fördern soll.

Als Sozialpädagogin arbeite ich selbst bei einem freien Träger der Jugendhilfe und arbeite zusätzlich als Supervisorin im Raum Norddeutschland mit Teams der Jugendhilfe zusammen. Sowohl in meiner eigenen Arbeit als auch in meiner Arbeit als Supervisorin werden

in den letzten Jahren vor allem die Auswirkungen starker Einsparmaßnahmen und verwaltungsrechtlicher Maßnahmen in der Jugendhilfe sehr deutlich. Die Mitarbeiter*innen in den Bereichen des Allgemeinen Sozialen Dienstes, des Pflegekinderdienstes und der Amtsvormundschaften haben mit enormen Fallzahlen zu tun, was dazu führt, dass die Belastung der Mitarbeiter enorm steigt. Eine Studie aus 2015 hat ergeben, dass pro Mitarbeiter 78 Fälle im Allgemeinen Sozialen Diensten zu bearbeiten sind. Hinzu kommen Inobhutnahmen, Trennungs- und Scheidungsberatungen und weitere Aufgaben. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Allgemeinen Sozialen Dienste fordert daher seit langem, dass pro Mitarbeiter*in nicht mehr als 35, sog. laufende Fälle (in Vollzeit) bearbeitet werden sollten (vgl. Beckmann 2018). Es fehlen also immens viele Stellen und Sozialarbeiter*innen, die bereit sind, sich dieser Aufgabe zu stellen.

Der Ausbau der Stellen scheitert an den finanziellen Möglichkeiten der Kommunen:

„Bundes- und Landesgesetzgeber haben den Kommunen in wachsendem Umfang Aufgaben übertragen, ohne gleichzeitig für eine entsprechend angemessene Finanzierung zu sorgen. Zusätzlich hat der Bund sein Sparziel an die Kommunen weitergegeben, das unmittelbar das Budget für die Kinder- und Jugendhilfe betrifft. Durch das Ungleichgewicht von steigenden Ausgaben und meist sinkenden Einnahmen kann der Bedarf an Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe nicht gedeckt werden.“ (Becker 2018, S. 2)

Auf Grund der hohen Fallzahlbelastung, haben Mitarbeiter*innen der ASD weniger Zeit pro Fall, weniger Möglichkeit sich einen umfänglichen Blick zu verschaffen und damit weniger Zeit Wechselwirkungen und problematische, bedrohliche Dynamiken umfänglich zu erkennen. Hinzu kommt die Frage, ob die Mitarbeiter*innen durch ihr Grundstudium der Sozialen Arbeit ausreichend qualifiziert sind diese Aufgaben im Sinne des Kindeswohls zu gewährleisten. Die Professorin Maud Zitelmann mahnt an, dass die Bereiche Kinderschutz in den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschule für Soziale Arbeit zu wenig bis gar nicht auftauchen (vgl. Hummel 2021).

Diese Überforderung und mangelnde Ausstattung in den Behörden der Jugendämter, die vorrangig im Sinne ihres Wächteramtes zum Wohle der Kinder handeln sollten, zeigt sich in der Fallarbeit und damit auch im gesamten Jugendhilfenetz. Die freien Träger, die Angebote wie stationäre Vollzeitpflege, ambulante Hilfen oder auch Angebote der offenen Arbeit anbieten sollen im Auftrag der Jugendämter, sehen sich mit dieser Überforderung der Behörde ebenfalls konfrontiert. Hilfsmaßnahmen werden nicht bewilligt, da die finanziellen Mittel fehlen, auch wenn sie fachlich begründet sind. Hilfemaßnahmen werden

erst spät installiert, da die Bearbeitung der Fälle auf Grund von bürokratischen Hürden immens Zeit in Anspruch nimmt und gezielte Maßnahmen für Jugendliche und Kinder mit besonders hohem Bedarf können trotz guter Konzepte in der Praxis nicht umgesetzt werden, da die finanziellen Mittel fehlen. Die Ohnmacht ist damit nicht mehr nur spürbar auf Seiten der Jugendämter, sondern ist ein Symptom des gesamten Jugendhilfenetzwerkes.

In meiner supervisorischen Arbeit begegnen mir Teams, die sich mit dieser Ohnmacht häufig bis regelmäßig konfrontiert sehen. Ihre fachlichen Stellungnahmen zu laufenden Fällen, gerade bei latenter oder akuter Kindeswohlgefährdung, versickern ihrer Meinung nach in den behördlichen Strukturen der Jugendämter und können von den Mitarbeiter*innen im ASD kaum reflexiv bearbeitet werden. Die Teams haben daher das Gefühl, es ginge dem ASD daher vorrangig um eine Verwahrung von Fällen bei den Trägern. Die Träger sind dann umso mehr aufgefordert ihre Begründungen und ihre Haltungen dem Jugendamt gegenüber deutlich zu machen, sich gegebenenfalls gegen behördliche Strukturen offen zu stellen und gelangen gleichzeitig in ein Dilemma, da das Jugendamt Auftraggeber ist und die Abhängigkeit präsent wird.

Auch ich sehe mich in meiner Arbeit mit diesen Themen regelmäßig konfrontiert. Um auch das eigene Gefühl der Ohnmacht zu überwinden, habe ich versucht in das supervisorische und organisationale Verstehen zu gelangen, um zunächst auf einer Metaebene zu verstehen, was im System Jugendhilfe eigentlich passiert. Im Rahmen meines Studiums habe ich mich mit Theorien der Organisation, der Psychodynamik und der Sozialwissenschaft beschäftigt, um Antworten auf meine Fragen zu finden.

Zur selben Zeit gab es erste Berichte über den Missbrauchsfall Lügde. Hier wurde ich vor allem aufmerksam, da schon sehr schnell zu Beginn der Fallauswertung in den Medien bekannt wurde, dass das Jugendamt, in Form des ortszuständigen Allgemeinen Sozialen Dienstes sowie des Pflegekinderdienstes und Träger der freien Jugendhilfe, im Fall über Jahre hinweg involviert waren. In den Medien wurde daher sofort die Frage nach Schuld, unabhängig vom Täterkreis, aufgemacht und diskutiert. Mitarbeiter*innen der Jugendämter wurden öffentlich stark kritisiert und in eine Position der Rechtfertigung gebracht.

Für mich stellte sich aber vielmehr die Frage, ob ein Fall, wie wir ihn in Lügde nachverfolgen konnten, Ausdruck eines Hilfesystems ist, das auf Grund von Ohnmacht, mangelnden Ressourcen und einer hochstrukturierten zweckrationalen Struktur, eine Dynamik aufweist, wie ich sie eingangs beschrieben habe?

2. Der Fall Lügde

Es handelt sich hierbei um einen schweren Fall von jahrelangem schwerstem Missbrauch an mehreren Kindern, sowie der Herstellung und Vertreibung von Missbrauchsabbildungen, verübt durch drei hauptverdächtige Täter. Ort des Geschehens war ein Campingplatz im Ortsteil Elbrinxen. Die Taten sollen in den Jahren 2008 bis 2018 stattgefunden haben. Besondere Aufmerksamkeit hat der Fall erlangt, da ein fünfjähriges Mädchen zum Opfer der Taten des Hauptverdächtigen Andreas V. wurde, der gleichzeitig der Pflegevater des Kindes war. Hier lebte das Kind insgesamt etwas mehr als zwei Jahre, trotz dauerhafter Begleitung durch das Jugendamt Hameln-Pyrmont und vom Jugendamt beauftragten mehreren sozialpädagogischen Familienhilfen (vgl. Landespräventionsrat Niedersachsen 2020, S. 6).

Der Haupttäter Andreas V. wurde vom Landkreis Hameln-Pyrmont beauftragt, die Vollzeitpflege für ein damals fünfjähriges Mädchen zu übernehmen. Grund waren wiederholte Meldungen über eine Kindeswohlgefährdung in der Obhut der leiblichen Mutter des Kindes (vgl. Frenzel 2020, S. 21).

Das fünfjährige Mädchen verbrachte etwas mehr als zwei Jahre (2016-2018) bei Andreas V. und wurde immer wieder Opfer von schwerem sexuellem Missbrauch. Ebenso wurden Missbrauchsabbildungen der Tat hergestellt, die in entsprechenden Netzwerken verbreitet wurden.

Im Jahre 2016 wurde der erste Verdacht durch den Kinderschutzbund Bad Pyrmont geäußert und sowohl dem Jugendamt als auch der Polizei gemeldet. Bei der Konfrontation mit dem Verdacht wurde der Pflegevater Andreas V. als kooperativ erlebt und seine Beschreibungen als schlüssig und plausibel dokumentiert (vgl. dies. 2020, S. 24).

Etwa zwei Monate später äußert die beratende Psychologin des Kindergartens den Verdacht auf Pädophilie und die Vermutung über ein taktisches Vorgehen des Andreas V.,

woraufhin das Jugendamt die sozialpädagogische Familienhilfe beauftragt, mögliche Anzeichen für sexuellen Missbrauch zu melden (vgl. dies. 2020, S. 25). Die Familienhilfe gibt daraufhin an, keine Anzeichen hierfür zu erkennen.

Einen weiteren Monat später kam es zum dritten Hinweis. Eine Jobcenter-Mitarbeiterin äußerte zunächst den Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung auf Grund von nicht witterungspassender Kleidung des Mädchens. Wenig später konkretisierte sie ihren Hinweis und machte deutlich, sie habe Äußerungen sowohl des Pflegevaters als auch des Mädchens (es wolle nicht mehr zu stinkenden Männern) vernommen und sehe daher einen Hinweis für sexuellen Missbrauch. Die sozialpädagogische Familienhilfe wurde informiert. Diese sah weiterhin keine Anzeichen für eine Straftat. Ebenso beurteilte es der Pflegekinderdienst, der kurze Zeit später im Rahmen eines Hausbesuches mit dem Pflegevater über die Vorwürfe sprach (vgl. dies. 2020, S. 27).

Im November 2018 kam es dann zu der Inobhutnahme der Pflege Tochter und zur Strafanzeige gegen Andreas V., nach dem ein anderes Mädchen, das ebenfalls Opfer wurde, sich seiner Mutter gegenüber öffnete.

2.1. Das Jugendamt

Wie eingangs beschrieben, hat der Fall Lügde auch deswegen ein großes Medieninteresse generiert, da die Pflege Tochter, die Opfer wurde durch die Taten ihres Pflegevaters, durch das Jugendamt begleitet wurde, im Speziellen durch den Allgemeinen Sozialen Dienst und den Pflegekinderdienst, sowie durch mehrere Familienhelfer*innen verschiedener freier Träger. In der Aufarbeitung des Falles ist deutlich geworden, dass es bereits drei konkrete Hinweise auf sexuellen Missbrauch durch den Pflegevater gab. Diese Meldungen waren dem Jugendamt bekannt und wurden vermerkt, wurden in der Bearbeitung allerdings entkräftet und nicht nachverfolgt. Die Entkräftung geschah vor allem auf Grundlage der Akte zum Fall. Um zu verstehen, wie ist es dazu kam, dass diese, wie wir heute wissen, richtigen Hinweise entkräftet werden konnten, muss man auch einen Einblick in die Organisationsdynamiken von Jugendämtern wagen.

Die Jugendämter sind in den Städten und Landkreisen bezirklich oder nach Kreisen aufgeteilt. Sie schaffen und verwalten das Jugendamt mit seinen Abteilungen und funktionalen Aufgaben (vgl. Böwer 2012, S. 15). Das Kindeswohl zu schützen, ist zunächst Auftrag der Eltern. Wenn diese dieser Verpflichtung nicht nachkommen, tritt das Jugendamt ein:

„Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind.“ (BGB §1666, Abs. 1).

Ergänzend hierzu gilt der § 8a des SGB VIII. Hier ist definiert wie das Jugendamt zu handeln hat, wenn es Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung gibt. Die dafür zuständige Abteilung, der ASD, muss dann eine Risikoeinschätzung unter Beteiligung weiterer Fachkräfte durchführen. Die Eltern und Kinder müssen in diesem Prozess mit eingebunden werden, so denn es für das Kind keine Gefahr darstellt (SGB VIII §8a ff.). Parallel zum Fall wird die Akte geführt. Der Begriff des Kindeswohls ist ein rechtlich unbestimmter Begriff. Dies lässt auf der einen Seite Spielräume in der Definition, auf der anderen Seite aber werden hierdurch Vorgaben nicht möglich bzw. obliegt die genaue Definition immer den einzelnen Mitarbeiter*innen im ASD. Der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) agiert im Sinne einer öffentlichen Verwaltung und ist rechtlich ebenso verortet (§1 Abs.2 SGB X2). Jede Hilfeplanung ist ein Rechtsverfahren, das dem Sozialverwaltungsverfahrenrecht unterstellt ist. Dieses Rechtsverfahren wird ausgelöst, wenn die Hilfeberechtigten (Eltern, Kinder, Jugendliche etc.) einen Antrag auf Hilfen stellen (vgl. Waschull 2019, S. 165). Der ASD agiert damit als Leistungsverwalter, aber auch als Eingriffsverwaltung, wenn es um den Schutz der Rechtsgüter von Kindern und Jugendlichen geht (vgl. ders. 2019, S. 166). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Strukturen im Jugendamt klar definiert und strukturiert sind. Es ist ein behördlicher Charakter zu erkennen sowie ein formelles und zweckrationales Vorgehen. Dieses gilt für alle Mitarbeiter*innen gleich, dennoch ist die konkrete Ausgestaltung und Bewertung, gerade in Bezug auf kindeswohlgefährdende Situationen, den Mitarbeiter*innen individuell überlassen. Der Landrat des zuständigen Kreises Hameln-Pyrmont, Tjark Bartels, spricht in der von mir analysierten Pressekonferenz vom 19.03.2019 ebenfalls von dieser rechtlichen Einordnung und skizziert die Hürden der Arbeit. Der Landrat stellt in der Pressekonferenz ein Dilemma dar, nämlich zum einen die starre rechtliche Verordnung und zum anderen

die Dominanz des Elternrechts in familiengerichtlichen Verfahren. Hiermit macht er deutlich, dass ein Eingreifen auf Grundlage der Einschätzung der Mitarbeiter*innen im ASD so nicht möglich ist. Es stellt lediglich den Anfang einer folgenden Verwaltungskette dar.

2.2. Das Forschungsinteresse

Dieser Artikel basiert auf einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung und fasst die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld zusammen. Das Forschungsinteresse lag darin, einen tieferen Einblick in die vorherrschende Praxis des Falls Lügde zu gewinnen, wodurch ein tieferes Fallverstehen ermöglicht wird und die vorherrschende Dynamik im Fall und im System abgebildet werden kann. Darüber hinaus sollten Hypothesen in Bezug auf die vorherrschende Praxis der Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet werden. Grundlage der Arbeit ist die Pressekonferenz vom 19.03.2019 von Tjark Bartels, der damalige Landrat des Kreises Hameln-Pyrmont, der den chronologischen Fallverlauf darstellte.

Mit Hilfe der objektiven Hermeneutik, begründet von Ulrich Oevermann (vgl. Oevermann 2000) wurden die Aussagen untersucht und eine Fallrekonstruktion durchgeführt.

Das Interesse besteht darin die latenten und manifesten Strukturen des Falls herauszuarbeiten. Meine Wahl der Forschungsmethode dient einem tieferen Verstehen und nicht der Suche nach der Frage von Schuld.

Fritz Schütze entwickelte ein Konzept der Fallanalyse, das neue Aspekte liefert in Bezug auf das Fallverstehen in der Sozialen Arbeit, welches über die vorher bekannten Vorgehensweisen wie die kollegiale Fallarbeit hinausgeht (vgl. Gröning und Schütze 2016, S. 4 ff.). Das Konzept Schützes ist es, die Sinnstrukturen eines Falls darzustellen, sodass die Wirklichkeit und Wahrnehmung von Handelnden im Fall deutlich wird (Althoff 2018). Heinz Bude liefert hierzu eine Definition von latenten und manifesten Sinnstrukturen. Bude skizziert zunächst, dass menschliches Handeln seine Sinnhaftigkeit dadurch erfährt, dass das vermeintlich beiläufige, das vielmehr Wichtigere ist in der Kommunikation. Das Beiläufige hat dabei einen interpersonellen Sinn, bleibt aber im Verborgenen (vgl. Bude

1994). Es liegt damit immer ein „innerer Kontext“ (ders. 1994, S. 116) vor, der Verhaltensweisen und Äußerungen erklärt. Hierbei unterscheidet man das Manifeste vom Latenten einer Äußerung. Manifest ist dabei die subjektive Bedeutung, also das was gesagt wird, das Latente ist das darunterliegende Objektive, „der wirkende Sinn“ (ebd.).

Schütze geht davon aus, dass im klassischen Feld der Sozialen Arbeit Paradoxien auftreten, die unaufhebbar sind (vgl. Althoff 2018, S. 11ff.). In der Kinder- und Jugendhilfe, als Teilbereich der Sozialen Arbeit, kommt es, trotz hohem Reflexionsvermögen – oder vielleicht gerade deshalb –, zu sogenannten Handlungsparadoxien (vgl. Schütze 2020, S. 242). Diese beschreibt Schütze als berufliche Dilemmata, die dann entstehen, wenn die professionelle Anforderung im Feld nicht zum Professionsverständnis der Sozialen Arbeit passt. Auch auf der organisatorischen Ebene kann es zu Handlungsparadoxien kommen: Zum Beispiel, wenn abgewogen werden muss zwischen dem Einsetzen von Mitteln/Hilfen und der perspektivisch bleibenden Fallproblematik. Die Organisation kann hierbei als haltende Instanz gesehen werden für die Mitarbeiter*innen, gleichzeitig kann es zu Kontroll- und Machtausübung der Organisation kommen. Weiterhin, so Schütze (2020), kann es zu routinemäßigem Handeln kommen, das sich auf spezielle Problemfelder spezialisiert und dadurch gleichzeitig das ganzheitliche sensible und aufmerksame Handeln einschränkt. Die Sorge um Risiko oder Gefahren führt zu einem weiteren potenziellen Dilemma, nämlich das hoheitliche Vermeiden von Gefahren und dadurch das Einschränken von Entfaltungspotenzialen der Klient*innen (vgl. S. 175). Die Herausforderung, die diese Paradoxien darstellen, ist es nicht, sie lösen zu wollen oder sie machtvoll gegenüber den Klient*innen zu nutzen, vielmehr sind die Sozialarbeiter*innen aufgefordert, einen analytischen Blick zu entwickeln und diesen immer wieder zu überprüfen und zu erweitern, sodass die mangelnden kausalen Interventionsstrategien überwunden werden können (vgl. ders. 2020). Wichtig zu beachten dabei, und hierfür dienen reflexive Verfahren wie Supervision, Balintgruppen etc., ist es, dass die Sozialarbeiter*innen selbst in den Paradoxien verstrickt sind, sie stehen nicht beobachtend außerhalb, sondern werden Teil durch die eigenen Handlungsanteile im Fall (vgl. ebd.).

Das Dilemma in der Fallarbeit ist hierbei nicht, dass die Klient*innen selbst der Ausgangspunkt sind für das professionelle Handeln, sondern die Akte zum Fall (vgl. Althoff 2018). Geführt wird die Akte zum Fall von den fallzuständigen Mitarbeiter*innen im ASD. Man kann also davon ausgehen, dass der Inhalt in der Akte landet, der zum einen

von dem/der Dokumentierenden für relevant gehalten wird und zudem, wie Bude (1994) es beschreibt, die individuellen latenten und manifesten Sinnstrukturen aufweist. Die Akte wird darüber fortgeführt, was zuvor gelesen und auf manifester und latenter Ebene verstanden wird. Die von Schütze beschriebenen Handlungsparadoxien verlaufen somit zunächst im Verborgenen und werden über das zweckrationale Handeln in der Praxis manifest in der Akte und damit wiederholbar. Das zweckrationale Handeln in bürokratischen Organisationen lässt im Fall Sinnstrukturen entstehen, die unter Umständen weit entfernt sind von der Lebenswelt des*r Klienten*in, aber dafür umso näher an der professionellen Lebenswelt der Fachkraft oder Organisation, die gerade in bürokratischen Kontexten den Fall nach Aktenlage bewertet (Gröning & Schütze 2016, S. 4). Die Akte wird hierbei so geführt, dass sie zum Zweck der Organisation passt und von außen jederzeit nachvollziehbar und lesbar ist. Das zweckrationalisierte Darstellen eines Falls in der Akte führt zwar zu einer Verengung des Falls, dient allerdings dazu, im organisatorischen Kontext anwendbar zu bleiben. Jeder muss die Akte verstehen können (vgl. Althoff 2018). Gerade im Kontext der Jugendhilfe stellt Schütze ein Spannungsfeld zwischen der Akte des Falls, als bürokratische organisatorische Intervention, und der Lebenswelt der Klient*innen fest. Dieses Spannungsfeld entwickelt von sich heraus einen Bedarf nach Balance. Organisationen, hierzu gehören vor allem bürokratische Organisationen wie die Jugendämter, sie sind dazu angehalten Verfahrensanweisungen und Vorgaben zweckrational in der Praxis am Fall umzusetzen. Die Fallarbeit im bürokratischen Sinne wird dadurch stark strukturiert und routiniert, wodurch eine Distanz zur Lebenswelt des Klient*innen entsteht. Routiniertes Arbeiten kann zum einen Sicherheit bieten, zum anderen kann es aber auch dazu führen, dass der Fall in der Akte verschwindet (vgl. ebd.). Diese Selektion, die damit einhergeht, prägt damit das gesamte Bild und die Strukturen der Akte. Es kommt zu einer Versachlichung des Falls und man distanziiert sich damit von der Frage nach den Compliance und den Nicht-Compliance der Klientel (Gröning & Schütze 2016, S. 8).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Schütze zunächst einmal feststellt, dass eine Spannung entsteht zwischen dem „erlebten Fall, erzählten Fall und dokumentierten Fall“ (Gröning & Schütze 2016), wodurch Handlungsparadoxien, die in der Profession der Sozialen Arbeit generell vorhanden sind, nicht mehr in ihrer Balance gehalten werden können.

2.3. Das wissenschaftliche Vorgehen

Das Interesse an der Untersuchung dieser Pressekonferenz im Sinne der objektiven Hermeneutik bestand darin, eine Fallrekonstruktion vorzunehmen, sodass die latenten und manifesten Sinnstrukturen des Falls sichtbar werden, um darüber hinaus Handlungsparadoxien, wie Schütze es beschreibt, zu untersuchen und sichtbar zu machen.

Die Pressekonferenz liefert ein Handlungsprotokoll, bei dessen Analyse das Forschungsinteresse nicht ist, einen rein subjektiven Standpunkt zu bedienen. Vielmehr bietet die Pressekonferenz die Möglichkeit berufliches Handeln darzustellen und die berufliche Praxis abzubilden, die nicht nur im Fall Lügde hochwahrscheinlich wiederzufinden ist. Vielmehr geht es auch darum, die Spannungsfelder der Sozialen Arbeit zu untersuchen und den Umgang mit ihnen durch Ausführende sichtbar zu machen. Es gilt hierbei zu überprüfen, inwieweit die von Schütze vermutete Dominanz der Akte Auswirkungen hatte auf den Fall, die Fallbestimmung und die Fallarbeit. Was sind die latenten und manifesten Sinnstrukturen im Fall, und wie lassen sich hieraus Hypothesen abbilden über die Dominanz der Akte?

Konkret habe ich den Fokus in meiner Analyse auf die drei Hinweise auf sexuellen Missbrauch durch den Pflegevater und deren Bewertung durch die fallzuständigen Jugendämter gelegt. Mit Hilfe des Dreischritts der objektiven Hermeneutik „Geschichten erzählen, Lesearten bilden und schließlich diese Lesearten mit dem tatsächlichen Kontext konfrontieren.“ (Wernet 2006, S. 39) habe ich die drei Hinweise untersucht. In der Pressekonferenz des Landrates werden diese Hinweise dargestellt und der Umgang mit dem Hinweis transparent gemacht. Ich habe das Verfahren sowohl auf die Darstellung der jeweiligen Hinweise angewendet als auch auf die Darstellung zum Umgang mit den Hinweisen. Konkret bedeutet dies, dass ich Zitate nach dem Prinzip des Dreischritts untersucht habe, die einmal im Zusammenhang mit der Hinweisschilderung gefallen sind und dann im Zusammenhang mit dem professionellen Umgang geäußert wurden. So entsteht zunächst ein innerer Kontext der Aussage die getätigt wurde, die im nächsten Schritt mit dem äußeren Kontext konfrontiert wird.

2.4. Die Ergebnisse

Zunächst einmal möchte ich skizzieren, was sich auf der manifesten Ebene im Fall feststellen lässt.

Der Landrat, als Sprecher der Pressekonferenz, dient hier als Vertreter einer Arbeitsweise, die im Jugendamt Hameln-Pyrmont wiederzufinden sein muss, da der Landrat eine führende und weisende Stellung im System Landesjugendamt hat. Im Fallverlauf wird zunächst einmal sichtbar, dass hier eine distanzierende und beobachtende Haltung eingenommen wird. Es wird vor allem aus einer beobachtenden und analytischeren Ebene heraus diskutiert und bewertet. Begleitet wird dies durch einen stark juristischen Blick, vor allem auf Hin- und Beweise; also eine nach dem Rechtsstaat begründete kausale Herangehensweise.

Hinzu kommt eine Orientierung in der Bewertung an sichtbarem Verhalten und Strukturen und damit einhergehend die Fokussierung auf die Mittel, die zum Einsatz kommen sollen. Das bedeutet, der Blick fällt auf das, was sich im Fall konkret vorfinden und benennen lässt, wodurch die damit verbundene Methodeneinsetzung (Familienhilfe, etc.) von Seiten des Amtes begründet wird. Zum Beispiel der Blick auf die unordentlichen Wohnverhältnisse des Pflegevaters und das daraufhin Einsetzen einer sozialpädagogischen Familienhilfe oder die Überprüfung dessen. Dieses gibt uns einen Hinweis auf ein zweckrationalisiertes Handeln. Deutlich wird auf manifester Ebene ebenso, dass an vielen Stellen Wissen fehlt. Dies lässt sich daran festmachen, dass die Schilderungen fragmentiert und nicht zusammenhängend sind. Es entstehen beim Zuhörer keine Bilder und Szenen. Es ist häufig verkürzt oder nicht zu Ende erzählt. Das Wissen, das anscheinend, wie wir heute wissen, außerhalb der behördlichen Organisationen lag, wurde nicht eingeholt, präsent gemacht, beziehungsweise analysiert. So kann man hier die Definition von Klatetzki (2020) nutzen, der dieses als eine Produktion von aktivem Nichtwissen definiert (vgl. 108) also das aktive Nicht-zur-Kennntnis-nehmen von Wissensbeständen und Informationen im Fall.

Zudem scheint bei der Analyse ein Bild zu entstehen von einem Innen und einem Außen. Der innere Kreis macht hierbei die beiden Jugendämter aus, sowie die sozialpädagogische Familienhilfe und die Kindertagesstätte, alles Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Der innere Kreis wird dabei deutlich vom Jugendamt selbst definiert.

Dem gegenüber scheint es ein Außen zu geben, das definiert wird zum Beispiel über den Kinderschutzbund, die Jobcenter-Mitarbeiterin und die Psychologin der Kindertagesstätte. Hinzu kommt, dass die Akte des Falls anscheinend unvollständig geführt ist und damit Lücken aufweist, die auch im Nachhinein nicht geschlossen werden konnten. In der Analyse einer Kindeswohlgefährdung scheint der Fokus vor allem auf dem Kind zu liegen, als Indikator für Hinweise, wobei hier ein großer Wunsch nach manifesten Hinweisen da zu sein scheint, da Hinweise auf latenter Ebene aus dem Außen nicht akzeptiert, sondern widerlegt werden. Das Kind soll klare Hinweise liefern auf den sexuellen Missbrauch, der ihm angetan wurde.

Das ungute Gefühl der Psychologin, die Sorge der Jobcentermitarbeiterin oder das wiederholte konkrete Melden eines Verdachts durch den Kinderschutzbund wird in der Fallbearbeitung im Rahmen einer kollegialen Fallbearbeitung im Jugendamt wiederholt in Frage gestellt und abgewehrt. Diese außenstehenden Mitarbeiterinnen, begründeten ihren Verdacht vor allem auf Grund des Verhaltens des Pflegevaters oder auf Grund der Beziehung zwischen Pflegevater und Pflege Tochter (vgl. Frenzel 2020). Der Pflegevater steht nicht im Fokus bei der Bewertung des Kindeswohls. Seine Erziehungsfähigkeit wird lediglich durch einen guten oder schlechten Kontakt zum Kind begründet.

Es scheinen vor allem die Hinweise akzeptiert zu werden, die konkret überprüfbar sind, wie zum Beispiel die verschmutzte Kleidung oder die Wohnverhältnisse. Bei diesen Hinweisen werden die Mitarbeiter*innen des Jugendamtes aktiv und fordern eine Überprüfung ein oder machen sich selbst ein Bild. In diesem Moment verlassen sie die Behörde und gehen in den Kontakt mit dem Pflegevater und dem Pflegekind.

Bei Hinweisen, die von außen kommen und nicht klar überprüfbar sind in Form von sichtbaren Beweisen, bleiben die Mitarbeiter*innen der Jugendämter unter sich und entscheiden aus der Organisation heraus, allerdings wie wir jetzt wissen, zum Nachteil des Kindes.

Es scheint ein *passives Nichtwissen* (Klatetzki 2020: 108), also das Fehlen fachlichen Wissens, in Bezug auf sexuellen Missbrauch vorzuliegen, da der Landrat in der Pressekonferenz von Pädophilie und sexuellem Missbrauch abwechselnd spricht und damit beides in einer Kategorie zusammenfasst. Hier gilt es eine Unterscheidung zu treffen zwi-

schen Menschen mit einer pädophilen Sexualpräferenz und sich dem sexuellen Missbrauch strafbar machenden Täter*innen. Beide Aspekte sollten nicht in einem kausalen Zusammenhang gesehen werden. Schätzungen zufolge sind 40%-50% der wegen sexuellem Kindesmissbrauch verurteilten Täter*innen pädophil (vgl. Scherner et al. 2018).

Ebenso geht der Landrat davon aus, dass der sexuelle Missbrauch im Verhalten des Kindes erkennbar sein muss oder sich in der Interaktion zwischen Täter*innen und Betroffenen zeigen sollte und zudem von Außenstehenden erkennbar sein muss. Die Rational-Choice-Theorie besagt, dass Täter*innen eine Straftat begehen, um für sich das bestmögliche Ziel zu erreichen. Das Ziel für Täter*innen ist die Machtausübung gegenüber Kindern und Jugendlichen, zur persönlichen sexuellen Stimulation. Dieses tun sie, indem sie vorab eine Abwägung des Risikos und des Nutzens vorgenommen haben (vgl. Kuhle et al. 2015, S. 119). Die Strategien der Täterschaft lassen sich dabei in verschiedene chronologische Abschnitte aufteilen. Zunächst geht es den Täter*innen darum einen Kontakt und eine Beziehung zum Kind aufzubauen. Es werden daher entsprechende Settings gesucht, die Kontakt zu Kindern ermöglichen (vgl. ebd.). Gleichzeitig planen die Täter*innen vorab, wie auch das soziale Umfeld des Kindes manipuliert werden kann, sodass eine Aufdeckung der Straftat aus Sicht des/der Täter*in weniger bis gar nicht möglich wird (vgl. Gründer et al. 2013, S. 62). Die Täter*innen nähern sich Kindern entweder über das private nähere Umfeld (ca. 50%), über erwachsene Beziehungskontexte (alleinerziehende Mütter/Väter) oder suchen sich konkret berufliche oder ehrenamtliche Kontexte, in denen sie mit Kindern in den Kontakt kommen. Teilweise bezeichnen sie sich hierbei als sogenannte „Kinderfreunde“ (Bange, Enders 2000, S. 79). Wenn der Kontakt zum Kind hergestellt ist, geht es vor allem darum, das Vertrauen zu gewinnen. Dieses gelingt den meisten Täter*innen darüber, dass sie den Kindern Aufmerksamkeit zuteilwerden lassen und/oder überhäufen sie mit Geschenken. Hierbei sind vor allem die Kinder gefährdet, die in keinem sicheren oder stabilen Familiensystem angebunden sind. Die Täter*innen erkennen die Lücken und die offenen Bedürfnisse der Kinder (vgl. Gründer et al. 2013). Diese ersten Annährungsstrategien dienen dazu, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und erste Situationen mit dem Kind zu schaffen, in denen die Täter*innen allein mit dem Kind sind. Hinzu kommt eine gezielte Manipulation des Umfeldes, sodass ein evtl. ausgespro-

chener Verdacht sofort abgewendet werden kann, da die eigentlich das Kind beschützenden Personen bereits blind gemacht wurden (vgl. ebd.). Kindesmissbrauch geschieht im Verborgenen und hier soll er aus Täter*innensicht auch bleiben.

Das Trauma des sexuellen Missbrauchs löst bei Kindern einen psychischen Überlebensprozess aus, da das Kind Angst, Kontrollverlust, Ohnmacht, Schuld, Scham, Ekel, etc. erlebt. Diese massiven Gefühle übersteigen die Bewältigungsmechanismen eines Kindes (vgl. ebd.). Im psychodynamischen Verstehen dienen Abwehrmechanismen in diesem Zusammenhang dazu, das psychische Überleben zu gewährleisten (vgl. Bange, Enders 2000). Diese Abwehrmechanismen sorgen für das seelische Überleben und dafür, dass der Alltag weitergelebt werden kann. Gleichzeitig erleben die Kinder massive Amnivalenzgefühle, da der Mensch, der ihnen gegenüber sich auch aufmerksam und fürsorglich zeigt, gleichzeitig ihnen gegenüber zum*zur Täter*in wird. Daher ist die Überprüfung anhand des offensichtlichen Verhaltens des Kindes ein falsches Vorgehen. Die Kinder zeigen auf latenter Ebene Auffälligkeiten im Verhalten (Rückzug, mangelnde Körperhygiene, Einkoten, Überanpassung, Parentifizierung), was ein genaueres Beobachten des Kindes voraussetzt und ein fachliches Wissen (vgl. Herrmann et al. 2016, S. 138). Das fachliche Wissen, so wissen wir es jetzt, lag im Außen und nicht im inneren Kreis.

Im Folgenden möchte ich nun auf die möglichen latenten Sinnstrukturen im Fall eingehen, also wie Bude es beschreibt, „der wirkende Sinn“ (Bude 1994, S. 116). Was lässt sich nach der objektiv hermeneutischen Untersuchung darstellen in Bezug auf das was unterhalb der manifesten Ebene liegt?

In der Beschreibung des Landrates und auf manifester Ebene lässt sich deutlich ein zweckrationales Handeln, wie wir es in Behörden kennen und Schütze bereits beschrieben hat, erkennen. Dieses zweckrationale Handeln sorgt für eine Distanz zum Fall, nicht nur räumlich, sondern auch emotional. Der Landrat bleibt in seinen Schilderungen bürokratisch und juristisch, lässt damit die emotionale Ebene außen vor. Hier ist spannend zu sehen, dass vor allem die Institutionen oder Fachleute ernst genommen werden, die eine ähnliche Sprache sprechen wie das Jugendamt selbst, also auch zweckrational argumentieren. Dieses tut zum Beispiel die Kita. Sie argumentiert über messbare oder beobachtbare Erlebnisse heraus, wie zum Beispiel die Argumentation gegen den Verdacht des se-

xuellen Missbrauchs des Kindes anhand von abwesenden Entwicklungsdefiziten. Ähnlich verhält es sich bei der sozialpädagogischen Familienhilfe. Auch sie wird immer wieder dahingehend zitiert, dass sie keine entsprechenden Anzeichen sah. Hier scheint man also davon auszugehen, dass sexueller Missbrauch im Verhalten erkennbar und beobachtbar sein muss, also zweckrational zu bearbeiten ist. Die Argumentationen bauen auf dem auf, was die Jugendamtsmitarbeiter*innen konkret sehen und benennen können. Institutionen, die ähnlich denken wie die Behörde selbst, werden ernst genommen und als Expertinnen eingestuft. Sie entkräften dadurch immer wieder die Hinweise, die von Institutionen kommen, die anders argumentieren und denken. Der Kinderschutzbund, die Psychologin und die Jobcenter-Mitarbeiterin argumentieren alle auf Basis eines psychodynamischen Erlebens, das sie im Kontakt mit dem Pflegevater und dem Pflegekind machen. In dem Moment, in dem diese Aussagen entkräftet werden durch Argumente der Familienhilfe oder der Kindertagesstätte, dominiert das zweckrationale Handeln. Das psychodynamische oder affektive Erleben im Fall bekommt keinen Platz in der Akte.

Des Weiteren wird diese These unterstützt durch die Haltung der Beweisführung, die der Landrat in der Pressekonferenz immer wieder einbringt. Der wirkende Sinn scheint sich hier vor allem durch ein juristisches Denken zu charakterisieren. Die Frage nach Hinweisen und Beweisen wird immer wieder in den Vordergrund gestellt. Als Beweis gilt das, was sichtbar und belegbar ist, also das zweckrationale Denken und Handeln. Fachkräfte, die dies anders beurteilen, werden sofort in Frage gestellt und in ihrer Aussage überprüft. Es handelt sich um einen Verdacht, der überprüft und belegt/widerlegt werden muss. Die außenstehenden Fachkräfte kommen dadurch in eine Beweispflicht. Die Professionalität und die Rolle der außenstehenden Fachkräfte werden dadurch in Frage gestellt.

Es ist aber nicht nur eine juristische Ebene zu erkennen, sondern eben auch eine stark verwaltende Ebene. Der Fall wird verwaltet, wodurch eine Anwaltlichkeit für das Kind, die sich auch emotional zeigen könnte, nicht entsteht. Dem Kind wird vielmehr aufgebürdet zu beweisen, dass ihm Kindesmissbrauch angetan wird. Solange dies nicht sichtbar ist und an die Akte anknüpfend ist (aktenkompatibel), werden die Hinweise entkräftet.

Dem Pflegevater gegenüber bleibt man in der Distanz. Dies zeigt sich auch durch die wechselnde Bezeichnung des Tatgeschehens. Mal spricht der Landrat von sexuellem Missbrauch, mal von Pädophilie. In dem Moment, in dem der Pflegevater als pädophil

dargestellt wird, wird zum einen der Tatbestand des sexuellen Missbrauchs relativiert und zum anderen wird der Pflegevater als psychisch erkrankter Mensch dargestellt, auch in der Pressekonferenz noch, obwohl hier der Tatbestand schon rechtlich belegt und das Wissen über eine Pädophilie nicht bekannt war.

Dieses kann damit begründet werden, dass der Pflegevater in seiner strategischen Haltung (Kinderfreund des Campingplatzes, Entlastung für die Mutter, Bezugsperson des Kindes) als Ressource für das Familiensystem wahrgenommen wurde. Dieses ist in der Akte in Form einer Risikoeinschätzung beschreibbar. Im Sinne der Falldiagnostik im Rahmen der Hilfeplanung wird diese Ressource genutzt, um den Hilfebedarf der Familie zu decken. Gleichzeitig erfährt der Pflegevater durch seinen Status als Pflegevater einen besonderen Habitus im System. Er wird damit zu einer Art Fachkraft aufgewertet, ebenfalls in der Akte hinterlegt.

Nicht nur die fehlende Anwaltlichkeit gegenüber dem Kind ist erkennbar, sondern auch das emotional und affektiv fehlende Eingebundensein in den Fall wird dadurch deutlich. Der mögliche Handlungsprozess, der hätte ausgelöst werden können durch die verschiedenen Meldungen von außenstehenden Personen, wird immer wieder durch diese juristische und verwaltende Haltung aufgehalten und gestoppt. Dadurch, dass diese Vorgehensweise in den Akten deutlich dokumentiert ist (was daraus deutlich wird, dass der Landrat nur aus der Aktenlage heraus argumentiert und Wissen aus dem Außen auch in der Pressekonferenz weiterhin keinen Platz findet) ist davon auszugehen, dass dieser innere Kontext mit seinen latenten Strukturen dadurch manifest wurde, dass er in der Akte notiert wurde. Hieraus entsteht eine Dominanz der Akte.

Zusammenfassend und chronologisch betrachtet lässt sich folgendes erkennen: Mit der ersten Meldung des Kinderschutzbundes wurde das erste Mal der Verdacht auf sexuellen Kindesmissbrauch an der Pflegetochter benannt. Es wird keine Kindeswohlgefährdung festgestellt, da keine Anzeichen sichtbar sind. Vielmehr wird der Blick auf die Wohnverhältnisse gelenkt, die durch die Familienhilfe als mangelhaft diagnostiziert wurden. In diesem Moment wird der erste Verdacht das erste Mal entkräftet und hier beginnt der innere Kontext auf latenter Ebene zu entstehen. Dieses wurde entsprechend in der Akte dokumentiert und dadurch entstand der Ausgangspunkt für die weiteren Handlungsschritte. Der Fokus wurde auf die verwaltende und zweckrationale Ebene gelenkt.

Bei dem zweiten Hinweis durch die Psychologin findet sich dieser innere Kontext direkt wieder. Zwar wird die Psychologin noch in der Behörde angehört, kann aber mit ihren Argumenten anscheinend nicht überzeugen bzw. finden ihre Argumente, ihre Sprache in der zweckrationalisierten Denkweise der Behörde keinen Platz, keinen Anknüpfungspunkt. Die Äußerungen werden in Frage gestellt und entkräftet durch die Kindertagesstätte und die Familienhilfe, deren Argumente wiegen schwerer. Sie können zweckrationale Argumente benennen (kein Entwicklungsdefizit des Kindes, aufgeräumte Wohnverhältnisse), die den Kindesmissbrauch für das Jugendamt ausschussfähig machen, ihnen wird geglaubt. Der innere Kontext, die latente Ebene wird zunehmend mehr unterstützt und belebt.

Bei dem dritten Hinweis durch die Jobcenter-Mitarbeiterin ist der wirkende Sinn dann in seiner manifesten Ebene klar zu erkennen, da hier die Mitarbeiterin selbst nicht mehr als Expertin zu Rate gezogen wird, sondern aus der Behörde heraus in Absprache mit der Familienhilfe der Hinweis entkräftet wurde. Der Fall wird nach Aktenlage bewertet.

3. Resümee

Im Fall Lügde trifft eine hochdynamische kriminelle Handlung auf eine hoch strukturierte, zweckrational orientierte Organisation. Mit diesem Spannungsverhältnis müssen die zuständigen Mitarbeiter*innen umgehen. Sie bekommen von außen Hinweise, Aufforderungen, etc. dem Verdacht des sexuellen Missbrauchs nachzugehen und im Inneren treffen sie auf behördliche Strukturen, in der eine reflexive Fallarbeit, wie Schütze sie beschreibt, ein Novum wäre oder wenig Raum bekommt (vgl. Schütze 2020). Dies unterstützt die von Schütze beschriebene hochkomplexe Fallarbeit und ihren Anspruch. Oevermann ergänzt dieses um die Sinnstrukturen im Fall und in der Organisation auf manifester und latenter Ebene (vgl. Oevermann 2000). Genau an diesem Punkt entstehen im Fall Lügde Handlungsparadoxien, die, wie Schütze sie beschreibt, das Spannungsverhältnis zwischen der professionellen Anforderung im Feld und dem Professionsverständnis der Sozialen Arbeit ausmachen. Die professionelle Anforderung im Feld Jugendamt ist die Führung der Akte, entsprechend den latenten und manifesten Sinnstrukturen der Organisation. Dieses steht im Widerspruch zum professionellen Anspruch der Sozialen Arbeit in der Fallarbeit. Schütze beschreibt dieses als einen kommunikativen Prozess, in dem

Sinnquellen entstehen zwischen Klient*innen und Mitarbeiter*innen. Ein psychodynamisches Gebilde zwischen Menschen, in dem ebenfalls latente und manifeste Sinnstrukturen die Handlungen steuern (vgl. Schütze 2020).

Im Fall Lügde werden diese Handlungsparadoxien nicht erkannt bzw. werden sie aufgelöst, in dem die Akte dominierend im Fall agiert. Begründet und entschieden wird nach Aktenlage. Eine Balance in diese Handlungsparadoxie zu erlangen und mit dieser reflexiv zu arbeiten, ist im Fall Lügde nicht geschehen. Vielmehr wird mit zweckrationalem Handeln die Akte gefüllt und damit die Komplexität des Falls reduziert. Diese Reduktion ist nachvollziehbar, da sie die Gefühle von Angst, Überforderung, Schuld, etc. der Mitarbeiter*innen bündelt und zu einer Entlastung führt. Gerade im Bereich des sexuellen Kindesmissbrauchs ein Schritt, um die Konfrontation mit dem Tabu zu vermeiden. Dennoch führt es auch dazu, dass der Kindesmissbrauch weiterhin stattfinden konnte und erst durch eine Handlungskette aufgedeckt wurde, die weder vom Jugendamt noch von der Justiz ausgelöst wurde.

Die Frage, die zum Abschluss offenbleibt, ist die Frage nach Potenzialen und Entwicklungsmöglichkeiten. Auch hier bietet Schütze eine erste Idee mit Blick auf die Dominanz der Akte im Fall. Er schlägt eine regelmäßige Aktenvisite vor (vgl. Gröning & Schütze 2016). Es soll dazu dienen, das dauerhafte Fortschreiben einer Akte zu unterbrechen und einen retropektivischen Blick auf diese zu werfen, um damit eine Überprüfung möglich zu machen. Sinnhaft erscheint dieses, wenn es nicht durch zuständige Mitarbeiter*innen durchgeführt wird, sondern von Mitarbeiter*innen, die im Fall nicht involviert sind, also vielleicht freier sind von latenten Sinnstrukturen im Fall.

Zudem scheint die Supervision hier als reflexive Profession eine Möglichkeit darzustellen, die Fallarbeit zu betrachten. Supervision ermöglicht den Zugang zu latenten Sinnstrukturen in der Fallarbeit und damit den Blick von außen. In dem Moment, in dem dieser Blick gelingt, ist die Komplexität des Falls wieder sichtbar. Supervision ermöglicht ein Setting und einen Rahmen, in dem es möglich ist, zumindest für einen kurzen Moment die bekannte Ebene zu verlassen. In diesem Moment werden die Handlungsparadoxien sichtbar und es entsteht Raum eine Balance für sie zu finden. Die Triangulierung, die im supervisorischen Sinne unabdingbar ist, wäre hier gegeben. Die Strukturen der Organisa-

tion sichtbar machen, ohne sie aufheben zu wollen und gleichzeitig den Fall und die zuständigen Mitarbeiter*innen in den Fokus zu nehmen. Die Dynamik, die in diesem Dreieck entsteht, gilt es reflexiv zu betrachten und auf Handlungsebenen Potenziale zu entwickeln.

Auch in der supervisorischen Arbeit mit Mitarbeiter*innen der Kinder- und Jugendhilfe, die zu einem äußeren Kreis gehören könnten, so wie wir es im Fall Lügde beobachten konnten, können im Rahmen von Supervision diese Rolle reflexiv betrachten. Was erleben sie im System Jugendhilfe und welche Emotionen, Haltungen und Handlungen entstehen dadurch. Die Gefahr ist immens hoch, dass Mitarbeiter*innen, die sich bewusst für eine Tätigkeit in den Feldern der Sozialen Arbeit entschieden haben, in denen im Rahmen von einer hochdynamischen Beziehungsarbeit Familien, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg begleitet werden, resignieren, ohnmächtig werden und/ oder sich anpassen. Supervision kann dazu beitragen, dass zunächst ein Verstehen stattfindet im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, dass es eine vorherrschende Paradoxie zwischen dem zweckrationalen Handeln auf rechtlicher Ebene und der Ebene der Beziehungsprofession gibt. Verstehen würde meines Erachtens bedeuten, dass es nicht nur ein Wissen gibt darüber, sondern dass in diesem Spannungsfeld der Paradoxien aktiv gearbeitet wird. Verstehen bedeutet nicht abzuwehren oder verändern zu wollen. Im Spannungsfeld zu arbeiten, bedeutet meines Erachtens weiterhin, dass die erlebte Ohnmacht, Überforderungen und Ängste nicht abgegeben werden an den inneren oder äußeren Kreis. Vielmehr geht es darum ein Wissen zu erhalten und dieses Wissen zu nutzen, wodurch die Reflexion der eigenen Berufsrolle möglich wird. Dieses Wissen wird durch das motivierte Verstehen im Fall hervorgebracht.

Aktuelle Verfahren wie die Sozialraumorientierung oder das Casemanagement wollen an dieser Schnittstelle ansetzen. Dennoch gilt es zu hinterfragen und zu beachten, inwiefern solche Verfahren in die zweckrationale Struktur von Jugendämtern aufgenommen werden, kann oder ob die Umsetzung nicht bereits durch einen zweckrationalen wirkenden Sinn geleitet wird? Supervision kann dazu beitragen, diese „historische Gestalt des Falls“ (Schütze 2020, S. 175) deutlich zu machen.

Der Bereich des sexuellen Kindesmissbrauchs muss außerdem dringend in der Sozialen Arbeit enttabuisiert werden. Aufklärungsarbeit über Täter*innenstrategien und Bewältigungsmechanismen der Betroffenen muss stattfinden, damit man die Dynamik verstehen kann und der Irrglaube, der sexuelle Missbrauch wäre sofort erkennbar, aufgelöst wird. Gleichzeitig müssen gezielte Konzepte entwickelt werden, vor allem für die Arbeit im Jugendamt, wie mit dem Verdacht auf sexuellen Kindesmissbrauch umgegangen werden muss. Die Angst vor der Auseinandersetzung mit dem Thema gilt es im Sinne der Betroffenen zu reduzieren.

Literatur:

- Althoff, Monika (2018): Fallverständnis in der Sozialen Arbeit und seine Relevanz für Fallsupervision. Diskussion der Ansätze von Marianne Hege und Fritz Schütze. In: FoRuM Supervision, 26 Jg., Heft 51, S. 6-19.
- Bange, Dirk; Enders, Ursula (2000): Auch Indianer kennen Schmerz. Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Jungen. 3. Auflage. Köln: Zartbitter (KiWi, 386).
- Becker, Rainer (2018): Zur Situation des ASD im Jugendamt: Eine bundesweite Studie zur Sozialen Arbeit in strukturellen Zwängen. Ein Statement. [online] URL: http://masterplan-bildung.ruhr/wp-content/uploads/2019/04/ASD*Studie-zu-den-Arbeitsrealita%CC%88ten-in-den-ASD-der-Jugenda%CC%88mter*Pressemappe.pdf- (Stand: 02.10.2021).
- Beckmann, Kathinka (2018): Bundespressekonferenz. Studie zu den Arbeitsrealitäten der Allgemeinen Sozialen Dienste der Jugendämter. [online] URL: http://masterplan-bildung.ruhr/wp-content/uploads/2019/04/ASD*Studie-zu-den-Arbeitsrealita%CC%88ten-in-den-ASD-der-Jugenda%CC%88mter*Pressemappe.pdf- (Stand 02.10.2021).
- Böwer, Michael (2015): Kindeswohlschutz organisieren. Jugendämter auf dem Weg zu zuverlässigen Organisationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bude, Heinz (1994): Das Latente und das Manifeste: Aporien einer "Hermeneutik des Verdachts". In: Kraimer, Klaus & Garz, Detlef (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 114-124. [online] URL: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1757/ssoar-1994-bude-das*latente*und*das*manifeste.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1994-bude-das*latente*und*das*manifeste.pdf (Stand: 01.02.2021).
- Burger, Reiner (2020): Verweigerte Aufklärung im Missbrauchsfall Lügde. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Düsseldorf. [online] URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/niedersachsen-erschwert-aufklaerung-im-fall-luegde-16807902.html> (Stand: 02.10.2021).
- Franke, Irina; Graf, Marc (2016): Kinderpornografie. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie, 10 (2), S. 87-97. DOI: 10.1007/s11757-016-0361-8.
- Frenzel, Christa (2020): Bericht über die Überprüfung der Fallbearbeitung und Organisation der Verwaltungsabläufe im Landkreis Hameln-Pyrmont im Zusammenhang mit dem Missbrauch eines durch den Landkreis betreuten Pflegekindes. Hrsg. v. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport.

- Hannover. [online] URL: https://www.hameln-pyrmont.de/media/custom/2749*4856*1.PDF?1599735358 (Stand: 02.03.2021).
- Gögen, Arno; Griemert, Maria & Kessler, Sebastian (2015): Sexueller Missbrauch und Kinderschutz – Perspektiven im Wandel. In: Fegert, Jörg M.; Hoffmann, Ulrike; König, Elisa; Niehues, Johanna & Liebhardt, Hubert (Hrsg.): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin u.a.: Springer Medizin, S. 27-38.
- Gröning, Katharina & Schütze, Fritz (2016): Fallsupervision als hermeneutische Methode - eine Würdigung der Fallanalyse von Fritz Schütze. Zusammenfassung des Festvortrages anlässlich des fünfjährigen Bestehens des Masterstudiengangs Supervision und Beratung. In: Forum Supervision 24 (47), S. 4-11.
- Gründer, Mechthild; Stemmer-Lück, Magdalena (2013): Sexueller Missbrauch in Familie und Institutionen. Psychodynamik, Intervention und Prävention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herrmann, Bernd; Dettmeyer, Reinhard; Banaschak, Sibylle; Thyen, Ute (2016): Anamnese und Untersuchung bei sexuellem Missbrauch eines Kindes. In: Herrmann, Bernd; Dettmeyer, Reinhard; Banaschak, Sibylle; Thyen, Ute (Hrsg.): Kindesmisshandlung. Medizinische Diagnostik, Intervention und rechtliche Grundlagen. 3. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer, S. 145-155.
- Hummel, Katrin (2021): Kindesmisshandlungen im Lockdown. Ich habe ganz doll geweint, aber Mama hat immer weitergemacht. [online] URL: https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/corona-und-gewalt-gegen-kinder-meist-sind-die-eltern-die-taeter-17395947.html?printPagedArticle=true#pageIndex*2. (Stand: 02.10.2021).
- Klatetzki, Thomas (2020): Der Umgang mit Fehlern im Kinderschutz: Eine kritische Betrachtung. In: Neue Praxis 50 (2), S. 101-121.
- Kuhle, Laura F.; Grundmann, Dorit & Beier, Klaus M. (2015): Sexueller Missbrauch von Kindern: Ursachen und Verursacher. In: Fegert, Jörg M.; Hoffmann, Ulrike; König, Elisa; Niehues, Johanna & Liebhardt, Hubert (Hrsg.): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin u.a.: Springer Medizin, S. 109-130.
- Landespräventionsrat Niedersachsen (2020): Abschlussbericht der Lügde-Kommission. Hrsg. v. Niedersächsisches Justizministerium. [online] URL: <https://www.luegdekommission-nds.de/html/download.cms?id=11&datei=Abschlussbericht-Luegdekommission.pdf>. zuletzt geprüft am (Stand: 11.02.2021).
- Landkreis Rotenburg (Wümme) - Der Landrat (2009): Konzeption und Dienstanweisung zur Umsetzung des Schutzauftrages nach §8a SGB VIII. [online] URL: http://www.agjae.de/pics/medien/1*1259859055/Konzeption*Kindeswohlgefaehrdung.pdf (Stand: 11.02.2021).
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methoden der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft), S. 58-156.
- Schütze, Fritz (2020): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Leverkusen: UTB; Verlag Barbara Budrich (Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns).
- Stadt Nürnberg- Amt für Kinder, Jugendliche und Familien: Risikoanalyse Kindeswohlgefährdung. [online]

URL: <https://docplayer.org/45381596-Risikoanalyse-kindeswohlgefahrdung-anlage-2-vorschulkind-4-6-jahre-stadt-nuernberg-amt-fuer-kinder-jugendliche-und-familien.html> (Stand: 11.02.2021).

Waschull, Dirk (2019): ASD-Arbeit im Verwaltungsverfahren. In: Merchel, Joachim (Hrsg.): Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 165-185.

Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft (Qualitative Sozialforschung).

Katharina Gröning

„Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen“

Ein Tagungsbericht zur Online-Tagung am Zentrum für Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung vom 18./19. Juni 2021 in Bielefeld

Supervision durch externe oder gar von der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv) anerkannte Berater*innen im Kontext Schule gilt eher als Ausnahme und randständig. Die Gründe dafür werden, supervisorisch betrachtet, in der eher geschlossenen Schulkultur vermutet. Anders als z. B. in Psychiatrien oder im Kontext von Pflege und Sozialer Arbeit werden für Supervision seltener zusätzliche finanzielle Mittel für eine externe Beratung von Lehrer*innen durch die Schulämter und Landesbehörden bereitgestellt. Beratung von Lehrer*innen und im Kontext von Schule findet zumeist intern, durch die Schulpsychologie oder durch die Beratungslehrer*innen, das heißt mit angestellten Berater*innen, statt oder als kollegiale Beratung, die ebenfalls intern ist. Möglicherweise liegt diese Tendenz, Beratung im Kontext Schule quasi „unter sich“ zu praktizieren, an der Geschichte der Supervision in der Bundesrepublik Deutschland, ihrer Bedeutung im Zusammenhang mit den inneren Reformen in der Bundesrepublik und ihren verstehenden Methoden, der vor allem in bürokratischen Organisationen eher als Aufmischung und ggf. Störung erlebt werden. Mit der Rolle von Supervisor*innen als Leiter*innen des Settings werden grundsätzlich temporär Hierarchien und Ordnungen verflüssigt und diskutierbar gemacht. Sie werden von der Peripherie oder vom Feld und der Lebenswelt als Erfahrung oder Konflikt in das System bzw. die Organisation hinein kommuniziert und müssen hier integriert werden (vgl. Klatetzki 1993). Dabei benötigt jede Organisation diese „Störungen“ aus dem Feld/der Lebenswelt, um sich zu entwickeln. Reflexionsschleifen in Organisationen mit der dafür benötigten Zeit sind also unabdingbar (vgl. Schaarschuch & Schnurr 2004).

Für Supervision und Beratung im Kontext Schule können drei Konzepte im Umgang mit diesen Spannungen unterschieden werden: Das der Beratung als Umsetzungsinstrument von Schulreformen, hier lässt sich eine Entwicklungslinie von der Bildungsreform der

1970er Jahre bis zur Inklusion heute nachzeichnen. Als Rahmen für diese Kategorie gilt, dass Supervision im Sinne der Implementation politischer Programme (vgl. Mayntz 1980) verstanden wird, an die Schule werden aus der Zivilgesellschaft und aus dem politischen System heraus Anforderungen gestellt.

Als zweites, derzeit wohl wesentliches Konzept ist die Schulentwicklung zu nennen. Schulen werden hier als autopoietisches System betrachtet und ihre Entwicklung im Sinne von Qualität und Selbsterneuerung von innen fokussiert. Dieses Konzept der Schulentwicklung schließt an managerielle Konzepte und Strategien der ständigen Verbesserung oder auch Entwicklung von innen an und gehört in die 1990er Jahre. Für die sozialen Dienstleistungen ist diese Debatte bei Beckmann, Otto, Richter & Schrödter (2004) beschrieben. Erkennbar sind hier zum einen luhmannianische Vorstellungen von Organisationen als sich ständig erneuernde Systeme, die sich nur von innen entwickeln und verändern lassen (vgl. dazu auch Beck & Bonß 1989). Danach müssen Wissenssysteme transformiert und für die Organisation quasi verdaulich gemacht werden, um rezipiert zu werden. Beratung wäre hier eine Art Transmissionsriemen oder Brückenkopf zwischen System und Umwelt.

Schließlich wird Supervision auch als Fallsupervision im Sinne eines starken Professionsbezuges im schulischen Kontext verstanden. Diese dritte Perspektive ist die ursprüngliche der Supervision. Dieses Konzept geht, anders als die beiden vorgängigen Konzepte, nicht von der Logik oder Ordnung der Systeme aus, sondern vom Menschen, seiner Verletzbarkeit und Würde. Es handelt sich also um einen normativen Ansatz mit dem Fokus auf Supervision als ethische Praxis. Den Systemen werden dabei strukturelle Gewaltpotenziale unterstellt. Angehörige von Professionen stehen als potenziell unabhängige Expert*innen quasi anwaltlich zwischen System und Lebenswelt. Immer wieder ist die Spannung zwischen einem Sozialisationsauftrag im Sinne der Funktionen von Schule und der Verletzbarkeit des Kindes neu auszutarieren und im Rahmen eines verständigungsorientierten Dialogs zu entwickeln.

Supervision im Kontext Schule

Supervision ist bei uns historisch nicht umsonst in der Epoche der „inneren Reformen“ in den 1960er und 1970er Jahren entstanden und hatte, folgt man ihren Pionieren (vgl. Leuschner & Weigand 2011) auch den Auftrag, die im Nationalsozialismus gleich geschalteten und eugenisch bzw. rassenhygienisch Institutionen des Sozial-, Gesundheits- und Bildungssystems zu demokratisieren. Sie ist also im Kern ein ethisches Beratungsformat, während sich bei der Schulberatung um ein politisches Beratungsformat handelt, das im Kontext der Bildungsreform in den 1970er Jahren entstanden ist (vgl. Aurin 1984, Hornstein 1977). Von Leuschner und Weigand (2011) wird betont, dass Supervision und die Supervisionsausbildung in ihrer ersten Zeit der Institutionalisierung vom Familienministerium des Bundes gefördert wurden, also einen entsprechenden gesellschaftlichen Auftrag für sich reklamieren konnte. Dies wiederum führte zum Konzept von Supervision als eigene Profession mit unabhängigen, nicht angestellten Berater*innen für professionelle und semiprofessionelle Personen.

Etwas ganz Ähnliches zum gesellschaftlichen Auftrag von Beratung im Schulwesen hat auch der Schulforscher Kurt Aurin zur Entwicklung der Schuljugendberatung in den 1960er Jahren gesagt (vgl. Aurin 1984 zit. n. Gröning 2016). Hier habe es einen erklärten politischen Willen gegeben, die Bildungsreform umzusetzen und ganze Abteilungen in der Kultusbürokratie, die mit der Institutionalisierung von Beratung im Schulwesen als Reforminstrument befasst gewesen seien. Die Beratung im Kontext von Schule und Erziehung hat insofern zwei interdependente, aber doch unabhängige Wurzeln. Interdependent insofern als sich beide zu beschreibenden Säulen auf die Aufrichtung politischer Demokratie sowie auf die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen richteten. Dazu gehörte in dieser Epoche der Umsetzung der Schulreformen die Abschaffung der Zwergschulen und die Bekämpfung der Bildungsarmut bei der Landbevölkerung sowie bei den Frauen und Mädchen,

Das Konzept der Schulentwicklung

In einem Aufsatz in Forum Supervision 2004 zum Schwerpunkt Schule und Supervision sagen die Autor*innen Roswitha Lehmann-Rommel und Norbert Ricken (2004, S. 15)

zur Schulentwicklung, dass diese nach dem PISA Schock an Bedeutung gewonnen habe. Hier geht es nicht um „mehr Demokratie wagen“, sondern um die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland und die Stärkung der sich daraus ergebenden Funktionen der Schule Qualifikation und Selektion im Sinne der Schultheorie von Fend (1980). Es geht um eine ganz andere Schul- und Bildungsreform. So sprechen die Verfasser Lehmann-Rommel und Ricken (2004) dann auch von „*Schulentwicklung im Kontext neoliberaler Kontrollgesellschaften*“ (S. 18). Supervision wird hier nicht im Professionsrahmen und als Beziehungsraum verstanden, sondern als Umsetzungsinstrument für ein, wie die Autor*innen sagen, ökonomisches Ziel. Beratung habe hier eine doppelte Funktion, sie diene der Reflexion, aber gleichzeitig sollen Lehrer*innen überzeugt und in die Schulpolitik mitgenommen werden. Sie werden als Träger der Schulentwicklung verstanden. Hierfür wird Geld bereitgestellt.

In den Kontext der Schulentwicklung gehören ebenfalls Beratungsprogramme und Ansätze, die heute die Umsetzung des Inklusionsgrundsatzes in Schulen konzeptionell und praktisch vorantreiben möchten (vgl. Moser & Egger 2017). Ähnlich hochstrittig wie die Bildungsreform der 1970er Jahre stellt sich heute die Umsetzung dieser Reform dar. Sie ist aber zentral. Versteht man Schule aber im Sinne der Qualitätsdebatte der 1990er Jahre (vgl. Rolff 2013) als ständigen Prozess und im Rahmen von Organisationsentwicklung, dann berücksichtigt man die Schule als autopoietisches soziales System, das sich ständig erneuert, reproduziert, selbst beobachtet (vgl. ders. 2013, S. 15). Die Idee von Schule als lernende Organisation bedeutet vor allem das Innen zu fokussieren und hier mehr Freiheit für die Erneuerung von innen zu lassen. Der Gesetzgeber, respektive die Schulbürokratie, mischt sich nicht mehr in die Details der Schule ein, sondern die Schulleitungen bekommen eine neue Rolle und Funktion bei der Entwicklung ihrer Schule. In diesem Kontext werden externe Prozessberater*innen benötigt, und ganz ohne Zweifel entstehen Widersprüche zwischen dem Beamtenhabitus und der Mentalität der Lehrerschaft, die Schulleitungen eingeschlossen. Der Fokus der Beratung auf Organisationsentwicklung aus einer systemtheoretischen und Qualitätsperspektive, so wie dies in den 1990er Jahren in der Wirtschaft als Aufgabe zur Herstellung von Wettbewerbsfähigkeit und Konkurrenz politisch gewünscht war, zieht nach sich, dass besonders Schulleitungen mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert werden und die Widersprüche im Prozess politischer Ziele

aushalten müssen. Schulentwicklung kann heute als zentrales Konzept der Beratung verstanden werden (vgl. dazu auch <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulentwicklung>). Insofern hat sich auch die Betrachtung von Verletzbarkeiten verändert und dies ist eine besorgniserregende Entwicklung. Verletzbarkeit wird nicht mehr vorwiegend beim Kind gesehen, sondern Lehrer*innen und Schulleitungen gelten als verletzbare Gruppe – eine Konsequenz der Anforderungsvielfalt – und entsprechend ist die Antwort hier eine besondere Beratung, die den Fokus auf die Lehrgesundheit als neues Ziel der Schulberatung sieht.

Zur Bielefelder Tagung

Schaut man sich nun die Begründung für Beratung in der Schule und in der Lehrer*innenbildung auch im Spiegel der aktuellen Bielefelder Tagung an, so ist vor allem diese neue Linie der Schulentwicklung zu erkennen. Durchgeführt vom Zentrum für die Praxis der Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld hatte die Tagung zunächst einen erkundenden Charakter und wollte explorieren, was sich unter den Formaten Beratung und Supervision, Fallreflexion und Berufsrollenarbeit im Kontext Schule verbirgt. Durchgeführt wurde die Tagung von den Bielefelder Schul- und Unterrichtsforscher*innen, Prof.*innen Saskia Bender und Martin Heinrich sowie von Hans Peter Griewatz und Dr. Denise Klenner. Die Tagung fand unter Corona-Bedingungen statt, also online und nicht alle angekündigten Referate konnten auch gehalten werden. Die Berichtstatterin war auf ein gewisses Hopping angewiesen und konnte nur selektiv an den vielen angebotenen Workshops und Arbeitsgruppen teilnehmen. Es wird dazu eine Publikation der Veranstalter*innen geben, die sicher noch einmal ermöglicht, vertieft zu rezensieren. Allerdings zeigt sich schon bei den verschiedenen Arbeitsgruppen die Randständigkeit der Supervision als Format im Diskurs der Tagung und die Dominanz der Schulentwicklung. Neben dem Format Supervision waren vor allem Formate wie kollegiale Fallberatung, Coaching, auch kollegiales Coaching, systemische Beratungskompetenz, Reflexivität oder Achtsamkeitstraining vertreten.

Dabei war der Fokus, im Sinne des beschriebenen Konzeptes der Schulentwicklung als System- und Qualitätsentwicklung, zum einen auf Gesundheit, wie beispielsweise in den Tagungsbeiträgen von Baumann, Grüning und Martschinke sowie von Sell und Meißner,

gelegt. Daneben lag der Fokus auf die Stärkung der professionellen Kompetenz, wie beispielsweise in den Tagungsbeiträgen von Dlugosch, Henter und Baumer sowie von Lübke u. a., Lenske u. a. und schließlich von Beyer und Wagner, oder auf Coaching als Begleitung oder eben auf Supervision. Fast alle vorgestellten Formate sind wissenschaftlich begleitete Formate und befinden sich deshalb im Status von Projekten. Vereinzelt haben aber auch erfahrene Schulentwickler*innen zu Formaten interner Supervision (z.B. Völschow u.a.) vorgetragen. Aber auch hier dominierte das Thema Schulentwicklung z.B. als Angebot für Schulleitungen. Überraschend war, dass das Thema Einführung und Umsetzung der Inklusion weitgehend fehlte. Mehr als 40 Vorträge und Statements haben die Tagung zu einem umfassenden Spiegel der Beratungspraxis im schulischen Feld werden lassen. Hervorzuheben ist vor allem der kritische zweite Hauptvortrag von Jornitz und Leser zur Supervision, die mit dem Konzept des Arbeitsbündnisses von Oevermann gearbeitet haben. Hier wurde auf sehr konkrete Weise deutlich, was mit Supervision passiert, wenn sie sich lediglich als Begleitung, Rückenstärkung für Lehrer*innen als helfende Praxis versteht und Prinzipien der Kritik, der Aufklärung und des Arbeitsbündnisses hinten anstellt. Die Vortragenden zeigten anhand einer Auswertung eines Supervisionsprozesses auf, dass die falleinbringende Lehrerin, obwohl als Sonderpädagogin ausgebildet, Erziehungsschwierigkeiten im Umgang mit einem Kind in der Weise bearbeitet hat, dass sie vor allem die Kindesmutter dafür zur Verantwortung zieht und fordert, diese möge dafür sorgen, dass der Unterricht und der Schulalltag künftig störungsfrei verlaufen, ansonsten drohten Maßnahmen. Die Referenten arbeiteten heraus, dass die Lehrerin und mit ihr das Team und der Supervisor sich nicht in einen professionelle Beziehungsraum begeben, sondern schön im Beobachtungsraum bleiben. Die Lehrerin sieht sich nicht als Beteiligte in einem Arbeitsbündnis, das sie mitgestaltet, sondern in der Rolle einer beobachtenden Expertin, die Ergebnisse vorträgt, für deren Änderung die Mutter Verantwortung trage – und dies alles unterstützt von einem Supervisor, der ganz und gar nicht anwaltlich handelt, sondern lediglich darauf verweist, die Lehrerin möge die angedrohten Maßnahmen beim Schulleiter absichern. Hurra!

Ob Supervision und Beratung im Kontext Schule eine beliebige oder unübersichtliche Praxis geworden sind, lässt sich abschließend nicht beantworten. Mit Spannung erwarten Redaktion und Herausgeber*innen von Forum Supervision die Publikation zur Tagung.

Deutlich geworden ist aber, trotz aller Selektivität bei den Besuchen der vielen Workshops, dass eine Fokusverschiebung bei den Beratungsformaten stattgefunden hat von der Reflexivität hin zu Immunisierung. Die Methoden der Humanistischen Psychologie werden sichtbar eingesetzt, um sich als Rollen- und Positionsträger oder eben auch Institution gegen Kritik und Ansprüche zu verteidigen oder zu immunisieren. Diese Deutung legt auch die Fokusverschiebung auf Lehrgesundheit nahe. Beratung und Supervision als Hilfe bei der Implementation politischer Programme wie der Umsetzung von Inklusion im Kontext von Bildungsreform und Internationalisierung konnten kaum erkannt werden. Teilweise entstand der Eindruck als sei ein bemutternder regressiver Beziehungsraum in der Schulberatung entstanden. Diese Tendenz wird verstärkt, wenn die Berater*innen selbst zur Schulbürokratie gehören und sich ein ausgesprochenes Innen, also eine Art autopoietisches System entwickelt.

Literatur:

- Aurin, Kurt (Hrsg.) (1984): Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina & Schrödter, Mark (Hrsg.) (2004): Qualität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Gröning, Katharina (2016): Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hornstein, Walter (1977): Beratung in der Erziehung, Ansatzpunkte, Voraussetzungen Möglichkeiten. In: Hornstein, Walter; Bastine, Reiner; Junker, Helmut & Wulf, Christoph (Hrsg.): Beratung in der Erziehung, Bd. 1, Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 21-60.
- Klatzetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Lehmann-Rommel, Roswitha & Ricken, Norbert (2004): Die Schule brennt. Bildungsreform zwischen Marktpraktiken und pädagogischem Eigensinn. In: FoRuM Supervision, Jg. 12, Heft 23, S. 15-33.
- Leuschner, Gerhard & Weigand, Wolfgang (2011): Wege zur Professionalisierung – Über die Anfänge der Supervision in Deutschland. In: FoRuM Supervision, Jg. 19, Heft 37, S. 38-57.
- Mayntz, Renate (1980): Implementation politischer Programme. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moser, Vera & Egger, Marina (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Rolff, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Schaarschuch, Andreas & Schnurr, Stefan (2004): Konflikte um Qualität. In: Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina & Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit: Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 309-324.

Katharina Gröning

Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen.

Eine Rezension

Hell, Daniel (2021): Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen. 2. aktualisierte Auflage. Gießen: Psychosozial Verlag.

„Als Kirche müssen wir um die Gnade der Scham bitten, damit der Herr uns davor bewahrt, die schamlose Dirne aus Ezechiel 16 zu sein“ (Süddeutsche Zeitung 12.6.2021, S. 7).

Dieser Satz des Papstes Franziskus zum Rücktrittsgesuch des Münchener Erzbischofs Reinhard Marx dürfte das Anliegen des vorliegenden Buches von Daniel Hell im Hinblick auf sein Erkenntnisinteresse schlaglichtartig aufzeigen bzw. ist anschlussfähig an die Architektur seiner Argumentation. Scham ist hier eine Fähigkeit. Sie sei die Hüterin der Würde, argumentierte Leon Wurmser (1993, S. 43) in seinem Werk „Maske der Scham“ und verwies damit auf den psychodynamischen und subjektiven Zusammenhang von Scham und Selbstachtung. Dieser Zusammenhang ist auch das Anliegen des vorliegenden Buches, Scham soll in einen psychologischen Zusammenhang gestellt werden. Ob damit der „schamlosen Dirne aus Ezechiel“ auch nur annähernd Gerechtigkeit widerfährt, darf allerdings bezweifelt werden. Ihr, von der männlichen Gesellschaft als Schamlosigkeit verstandenes und verachtetes Benehmen, könnte genauso als ein Ausdruck einer Inkorporation und im Sinne Wurmsers als Maske ihrer Scham verstanden werden, mit der sie jene erschreckt, die sie zu dem gemacht haben, was aus ihr geworden ist. Von den soziologischen Dimensionen der Scham, seit Sieghard Neckel 1991, ein neues Feld der Emotionssoziologie und der Schamforschung, handelt dieses Buch indessen weniger. Daniel Hell geht es um eine Differenzierung von Schamphänomenen und eine klinische Vertiefung des Themas, denn der Autor des Buches, Dr. Daniel Hell, ist emeritierter Profes-

sor für Psychiatrie (Autorenangaben im Klappentext). Gleichzeitig begründet der Verfasser seine Perspektive schon zu Beginn seines Werkes als Gegenhorizont zu Publikationen, die im Einzelnen nicht genannt werden, die aber vor allem das Negative der Scham hervorheben, wie die Selbstverachtung bis hin zur Selbstbestrafung und die Fixierung, die der Autor in einem kurzen Fallbeispiel als „Fessel der Scham“ (S. 84f.) bezeichnet.

Es wäre interessant gewesen, zu wissen, gegen welche Ansätze oder Ratgeber genau Daniel Hell seine Argumentation aufstellt, dies bleibt häufig im Text unklar und erschwert die Einordnung. Richtig ist, dass zu den klassischen Schamtheorien, etwa bei Georg Simmel, Norbert Elias und Max Scheler neue Forschungen dazu gekommen sind, von denen die emotionssoziologischen Ansätze besonders hervorzuheben sind. Diese untersuchen vor allem den Zusammenhang von Scham und sozialer Ungleichheit bzw. Distinktion und verstehen die Scham nicht wie bei Wurmser als „Hüterin der Würde“, sondern als soziale Grenze.

Besonders Sieghard Neckel arbeitet dabei mit der Soziologie Bourdieus und dessen Theorie des sozialen Raumes, der durch symbolische Grenzen, Grenze der Distinktion oder Grenze der Respektabilität, markiert ist. Das Erkenntnisinteresse dieser Forschungslinie bezieht sich darauf, dass eine einmal inkorporierte soziale Stellung mit Scham eng verbunden ist, die das Individuum dazu veranlasst, seine Unterwerfung ganz allein zu vollziehen. Welche Bedeutung diese Erkenntnis auch für eine klinische Theorie der Scham, so, wie sie Daniel Hell vorlegt, haben könnte, bleibt weiterer Forschung vorbehalten, dürfte aber angesichts der Forderung nach kultur- und geschlechtersensibler Therapie nicht ganz unwichtig sein.

Mit den soziologischen Ansätzen setzt sich Daniel Hell so usagen – by the way – kritisch auseinander, häufig, ohne sie explizit zu nennen. Der Autor vertritt demgegenüber die Haltung, dass Scham und Selbstachtung sowie Selbstreflexion eine enge psychodynamische Einheit bildeten und, dass nur der sich achtende und sich reflektierende und damit bewusste Mensch fähig sei zur Scham. Hell weist auf Schamverlust im Rahmen von psychischen Erkrankungen oder Demenz hin. Mit dieser Perspektive gehört der Autor zur Gruppe der klinischen Schamtheoretiker. Auch wenn das Buch sicherlich keine Theorie oder keinen theoretischen Entwurf darstellt, so ist es doch begründet, in gewisser Weise

„gelehrt“ und seine Differenzierungen hilfreich. Die Quellenangaben hätten etwas schärfer sein können.

Daniel Hell schreibt über ein Thema, das sich aus seiner klinischen Praxis ergeben hat. Insofern ist die Textsorte des vorliegenden Buches nicht ganz einfach zu bestimmen, denn „Lob der Scham“ ist auch ein praktisches Buch für therapeutisch Tätige oder Menschen, die in Feldern des Sozial-, Gesundheits- und des Bildungswesens arbeiten. Die Textsorte zwischen Theorie und Praxis erlaubt es dem Autor zudem, auf sehr unterschiedliche Referenzrahmen zur Begründung seiner Argumente zurückzugreifen, z.B. auf das Buch Genesis und die Geschichte von Adam und Eva, ihre Vertreibung aus dem Paradies und die Entstehung ihres Selbstbewusstseins im Konflikt mit der absoluten Autorität. Auch die Weiterführung des Themas zur Scham in der Bibel – bei Kain und Abel, Hiob oder Jakob und Esau – lesen sich interessant, genauso, wie der Hinweis auf Achtung und Zuwendung für die Ausgestoßenen bei Jesus oder die Erzählung über Ajax, der sich umbrachte, weil er auf eine Manipulation des Odysseus hereingefallen war. Der Autor beginnt in diesem Kapitel eine Differenzierung zwischen persönlichem psychologischem Schamgefühl und sozialer Beschämung, die er als Schande qualifiziert. Diesen Faden nimmt er auch im Rahmen der Auseinandersetzung zwischen Hans Peter Duerr und Norbert Elias auf. Hier diskutiert er die Theorien zur historischen Entwicklung der Scham und zum Verhältnis von Scham und Kultur. Der Ethnologe Duerr hatte in seiner beachteten Kritik einen wesentlichen Rahmen von Norbert Elias zurückgewiesen, dass nämlich der Zivilisationsprozess sich durch eine Grenzverlagerung ins Innere, durch die Zunahme von Selbstzwängen auszeichnet, die durch immer dichter werdende Verflechtungen entstehen. Hans Peter Duerr hingegen hat darauf hingewiesen, dass Elias Erkenntnisse aus der Ethnologie sowie auch aus der Geschichte fehlerhaft kategorisiert. Die Frage der Nacktheit und ihr Verhältnis zur Scham spielt hier unter anderem eine Rolle. Daniel Hell zollt beiden Autoren Respekt und referiert Beispiele, die Duerrs Ansatz stützen. Er kommt zu dem Schluss, dass es keine gradlinige Entwicklung von äußerer sozialer Schande zu innerer selbstreflexiver Scham gegeben habe. Epochen, in denen Scham ein Ausdruck menschlicher Würde gewesen sei, hätten sich mit Epochen abgewechselt, in welchen Scham als Schwäche kategorisiert war (S. 45).

Betrifft das Kapitel eins das Verhältnis von personaler Scham und sozialer Schande, so geht es dem Autor im Kapitel zwei seines Buches um das Verhältnis bzw. die Differenzierung von Scham und Kränkung, um die Diskussion des Narzissmus und die Entwicklung der Scham in der kindlichen Entwicklung. Der Autor zeigt auf, wie sich Kränkung und Scham in Bezug auf das Erleben des Kindes unterscheiden und welche Bedeutung Spiegelung, Anerkennung und Bewunderung haben. Dabei integriert Daniel Hell den Erkenntnisstand zum Schamgefühl in der kindlichen Entwicklung in die Theorien zur Entwicklung der Bindung und der Objektbeziehungen. Immer wieder nimmt er Leser*innen mit in den pädagogischen Alltag und das Leben mit kleinen Kindern. In dem Maß, in dem Kinder über sich selbst nachdenken können, entwickle sich reflexives Selbstbewusstsein und ein Übergang von sich selbst erleben zu sich selbst erkennen. Dies schaffe Möglichkeiten, sich und andere zu verstehen. Die Differenzierung von Kränkung und Scham bzw. narzisstischer Verletzung und Scham erläutert der Verfasser an den Reaktionen des Kindes. Während das gekränkte Kind mit Wut, Protest und Trotz reagiert, ziehe sich das sich schämende Kind zurück. Daniel Hell zeichnet sodann die Schamentwicklung in den weiteren Phasen der Kindheit nach, die sich vor allem auf Autonomie und Leistung richteten. Scham helfe, den narzisstischen Anspruch abzuschwächen. Gleichwohl sind sowohl der Abschnitt zur Körperscham beim Kind wie auch zur personalen Scham, zur Pubertätskrise und zum Alter in diesem Kapitel sehr kurz.

Im Kapitel „Scham und Beschämung“ differenziert der Verfasser den Schamaffekt im Sinne seiner ersten Unterscheidung von Scham und Schande weiter. Es geht ihm jetzt um das Verhältnis von Scham und Kränkung, also die psychologische Verarbeitung der Scham. Er nennt Formen der Beschämung: Erniedrigung, Beziehungsabbruch (warum nicht mit Neckel „Ausschluss“?), Bloßstellung (Elias), Übergriffe. Die Beschämungsfolgen werden dargestellt und dann, wie öfter in dem Buch von Daniel Hell, eindrücklich mit einem literarischen Beispiel vertieft. Dieses Kapitel und die Argumentation des Verfassers können als Hinführung zu seinem klinischen Verständnis der Scham führen. Auf Seite 84 spricht der Verfasser von der Fessel der Scham und erzählt das Beispiel einer Patientin, die von ihrem früheren Therapeuten emotional missbraucht worden sei (intensiver SMS Austausch, duzen) und der sie dann wie eine heiße Kartoffel habe fallen lassen. Eine missglückte Therapie wird erzählt, die schließlich mit dem Tod der Patientin endet. Dieser Fall dürfte einen Kern der Argumentation von Daniel Hell darstellen, denn die

Patientin, so der Autor, habe zwar Beschämung erfahren, sei aber weder zur Trauer noch zur Scham fähig gewesen. Die Patientin schien vielmehr zu hoffen, dass die Beziehung zum früheren Therapeuten wieder aufgenommen werden könne. Ein Teufelskreislauf aus falscher Hoffnung, wütender Verzweiflung und ärztlich toleriertem Medikamentenmissbrauch sei entstanden. Die Patientin habe sich so in ihre Kränkungsgeschichte festgebissen, dass eine Therapieresistenz die Folge gewesen sei und sie schließlich verstarb. Hätte sie sich schämen können, so die Argumentation von Daniel Hell, wäre sie therapierbar gewesen. So aber blieb es bei der Erfahrung der Kränkung. Scham und Gekränktsein sind bei Daniel Hell also zwei sehr unterschiedliche Gefühle. Scham setzt, wie er in Kapitel eins und zwei seines Buches sagt, Selbstbewusstsein und Selbstidentifikation voraus. Scham begrenze den Narzissmus. Schamregression heißt bei ihm, dass diese durch das Gekränktsein verdrängt würde. Wer gekränkt sei, erröte nicht, gekränkt sein sei kein echtes Gefühl, sondern es entstünde Leere. Viele wichtige Aussagen werden hier von Daniel Hell gemacht, die helfen können, sich die innere Welt von Opfern vorzustellen. An vielen Stellen fühlt man sich an Frauen erinnert, die Opfer von Misshandlungen und schweren Kränkungen durch ihre Partner werden und sich von diesen nicht ablösen können, sondern immer wieder zu ihren Misshandlern zurückkehren. Die Verarbeitung der Gewalterfahrung als Kränkung und die Unmöglichkeit, sich zu schämen, ist hier ein möglicher weiter zu beforschender Horizont. Die Patientin, über die Hell berichtet, ist gestorben, in gewisser Weise an der Schande der ins Leere gelaufenen Liebe gestorben, wenn man Margit Brückners Argumentation über die „Liebe der Frauen“ und den Zusammenhang von Viktimisierung und geschlechtlicher Subjektivierung zu Grunde legt. Frauen sind die Liebe, sagt Brückner, sie verschenken sich für die Liebe, diese ist ihr Lebenssinn und sie lösen sich auf für die Liebe auf. Alleinsein ist ihre Schande.

Nach Hell gehört die Scham also eher zum Stolz und Selbstschutz, sie scheint eine Voraussetzung dafür zu sein. Wo Scham fehlt, sei dann faktisch Therapie nicht möglich. Dieser argumentative Faden wird leider erst wieder fünf Seiten später, in einem Kapitel zur fehlenden Scham und Selbstentwertung aufgenommen. Dazwischen werden teilweise sehr gute Zusammenhänge zwischen Scham und Geschlecht, Scham und Lebensalter referiert, die ins Kapitel zwei gehört hätten, während der Faden, dass Scham eine wesentliche salutogenetische Ressource ist, weil der sich schämende Mensch mit sich selbst beschäftigt ist, erst einmal wieder verschwindet. Daniel Hell erzählt dann einen weiteren

Fall, in dem Selbstentwertung und Selbsterniedrigung der Scham vorausgeht und zentral für die Depression der Patientin ist. Es folgen Abschnitte zu Traumatisierung und Scham, zu Klassifizierung von Scham nach Micha Hilgers, zu Scham und Kreativität. Das Kapitel vier befasst sich noch einmal theoretisch mit dem Verhältnis von Scham und Selbst. Dabei begründet der Autor seinen Verstehenszugang zur Scham nun mit allgemeineren Theorien: Max Scheler über die Mutter, die nackt ihr Kind rettet, Jean Paul Sartre, wonach die Scham dem Menschen vor Augen führt, dass er nicht Mittelpunkt der Welt ist etc.. Das Kapitel fünf zur Scham als Verarbeitungsprozess stellt diese als seelischen Geburtschmerz dar und sieht sie analog zur Trauer. Scham sei ein Antrieb, sich zu verändern. Im Mittelpunkt steht jedoch die Kasuistik eines weiteren Falls. Die Therapie einer von sexuellem Missbrauch und sekundärer Schädigung betroffenen Frau wird produktiv, als sie ihre Schamgefühle mit dem Therapeuten teilen kann. Das Kapitel zur sozialen Scham hat die psychische Erkrankung als Verlust von Respektabilität zum Ausgangspunkt. Scham über die Krankheit (Depression) wird hier zum eigenen Thema in der Therapie. In diesem Zusammenhang ist der Abschnitt zur Sucht von großer Bedeutung, denn der Autor zeigt auf, dass der Substanzmissbrauch die Scham unterdrückt und damit jenen Prozess der Reflexion des eigenen Verhaltens, der dann die Verarbeitung möglich machen würde. Der Kreislauf von Scham und Sucht wird aus einer Szene aus dem kleinen Prinzen aufgezeigt. Im Kapitel zur Schamabwehr bezieht der Autor sich auf die Arbeiten von Leon Wurmser, auf die Maskierungen der Scham und vertieft diese anhand eigener Beispiele. Sehr eindrücklich sind die Fallbeispiele zu Scham und Ekel und die Abschnitte zu Scham und Neid und Scham und Schuld sowie die Ausführungen zum Burnout.

Das Kapitel acht, „Konstruktiver Umgang mit Scham“, widmet sich den salutogenetischen Faktoren: Akzeptanz, Spiritualität, Humor, Selbstironie werden hinsichtlich ihrer Potenziale aufgeführt. Wichtig ist im Abschnitt zur Psychotherapie zudem die Position, dass der Therapeut bzw. die Therapeutin nicht nur ein Gefährte für das Selbst sein sollte, sondern auch im Sinne George Herbert Meads ein ME, ein Zeuge, auch ein Zeuge der Scham und des sich Schämens.

„Scham heute“, das Kapitel neun, schließlich widmet sich den soziologischen Dimensionen der Konsumgesellschaft im Hinblick auf die Scham. Hell problematisiert die neue Beschämungskultur, die einhergeht mit Schamlosigkeit. Es ist die andere Seite des unternehmerischen Selbst, der Selbstoptimierung und der Anrufungen als Marktsubjekte.

„Deutschland sucht den Superstar“ oder „Germanys next Topmodel“ können als Seismografen dieser Beschämungskultur verstanden werden. Wie viele Psychoanalytiker, die über den Narzissmus gearbeitet haben, vertritt auch Daniel Hell die Auffassung, dass die gesellschaftlichen Über-Ich-Strukturen sich hin zu einem Bedeutungsverlust von Schuld und Gerechtigkeit hin zur Beschämung und Scham entwickelt haben. Auch in diesem Kapitel finden sich Vignetten aus Therapien und werden kombiniert mit Referenzen aus Philosophie und Literatur.

Daniel Hell hat zu Beginn seines Buches die Schampsychologie und den Zusammenhang von Scham und Selbstwertgefühl fokussiert. Die quasi salutogenetische Bedeutung der Scham zeigt er überzeugend auf. Trotzdem ist dies kein Widerspruch zu den Erkenntnissen der Emotionssoziologie, dem Zusammenhang von Scham und sozialer Unterscheidung. Wer sich mit Scham befasst hat, wird vieles, was in diesem Buch zu lesen ist, bekannt finden, vieles ist aber auch neu. Insofern handelt es sich bei „Lob der Scham“ um ein Buch, dass gelesen und genutzt werden sollte.

Heidrun Stenzel

Pantherzeit: Vom Innenmaß der Dinge.

Eine Rezension

Bodrožić, Marica (2021): Pantherzeit: Vom Innenmaß der Dinge. Salzburg: Otto Müller Verlag.

Berlin im Frühjahr 2020 – 1. Corona-Lockdown. Die Autorin Marina Bodrozić steht auf ihrem Balkon und rezitiert das Rilke-Gedicht „Pantherzeit“:

Der Panther. Paris. Im Jardins des Plants

Sein Blick ist vom Vorübergehen der Stäbe
So müd geworden, dass er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
Und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf -. Dann geht ein Bild hinein,
Geht durch der Glieder angespannte Stille –
Und hört im Herzen auf zu sein.

Dieses Gedicht wird sie allabendlich zur gleichen Zeit für 2 Monate rezitieren und „Pantherzeit“ nennt sie auch ihren im Otto Müller Verlag erschienenen Essay, eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben dieser besonderen Zeit und den Assoziationen, die sie weckt. Man könnte auch von einem Gesang „freier Assoziationen“ sprechen, an denen sie ihre Leser*innen teilhaben lässt. Die Erfahrung des Eingesperrt-Seins, der Blick durch die Gitterstäbe und der gleichzeitige innere zu ermessende Frei- bzw. Entwicklungsraum bleiben ein wiederkehrendes Motiv in diesem Text. Die Bewegung gleicht einem Kreisen um die Mitte, bei dem die Autorin sich selbst zuschaut und zuhört

auf der Suche nach einem Ort, der mehr über sich weiß als sie, mehr über uns weiß als wir. Gleich den Annäherungen in einem Labyrinth.

Marina Bodrožić, 1973 in Kroatien geboren, dort und in Deutschland aufgewachsen, viel gereist und sprachmächtig, hat ihrer Erzählung den Untertitel „vom Innenmaß der Dinge“ gegeben und so geht sie auch vor: Sie lotet in kreisenden Reflektionen Aspekte der krisenhaften Situation in der Pandemie auf den verschiedenen Ebenen aus – im Spannungsbogen zu gesellschaftskritischen Themen, ihrer Alltagswelt, ihrer Biografie und Innenwelt – und stellt sie in den Bezug zu großen Mystiker*innen und Philosoph*innen. Die verschiedenen Ebenen werden wie in einem Prisma miteinander verspiegelt und daraus entsteht ein Bild, das ein „Merkmuster“, kein „Suchmuster“ enthält. Mit „Suchmuster“ bezeichnet die Autorin (nach Jakob von Uexküll) ein im Bekannten, Alten verhaftetes Erschließen der Zukunft, mit „Merkmuster“ das Neue, Veränderte, Gewandelte. Denn dies ist ihr Anliegen oder ihre Frage: wie können sich Wandlungsprozesse im Brennglas einer solchen Krise ereignen?

Vor allem die Anfangszeit der Pandemie, als plötzlich alles anders wurde, gab uns eine Ahnung davon, dass Veränderungen, Wandlungen möglich sind. „Diese merkwürdige Auslöschung der Bescheidwissenden zwingt mich ganz in meine Innenwelt.“ Eine Haltung des Nicht-Wissens, die wir auch als Supervisor*innen einnehmen können, wenn wir dem Erwartungsdruck des Besser-Wissens als Berater*innen standhalten können. Nicht einfach in einer Gesellschaft, in der alles uns reibungslose Funktionieren geht.

Krisen können unseren Blick wieder auf das Wesentliche richten: Die Liebe zu, das Teilen mit einem anderen Wesen als das Wesentliche unserer Existenz. Dies kann dann Bestand haben, wenn wir das Gefangen-Sein im „falschen Selbst“ (Winnicott) verlassen und uns auf die Suche nach unserem wahren mit allem verbundenen Selbst begeben.

Im Zentrum unserer Beratungsarbeit steht die Beziehungsfähigkeit des Menschen, auch die unsere.

„Wenn ich nur das suche, was ich kenne, zeigt sich mir nicht das, was sich mir als das bereits vor mir aufscheinende Neue und Andere zeigen will [...].“ Das Andere, Unbekannte, das vielleicht die ganze Zeit schon da ist, z.B. in der Natur, wo die Vögel schon längst vor den Menschen in Tonarten, Modi, kleinen Intervallen, Drittel- und Vierteltönen singen.

Die Autorin erzählt uns von ihrer Beobachtung von Nachbarskindern auf einem Balkon in dieser Zeit: Sie bauen etwas und auf die Frage, was es sei, antworten sie, es werde ein Stuhl, es sei fast alles fertig, nur die Lehne und die Sitzfläche fehlten noch. Die Vision ist schon vorhanden und das Tun daran verbunden mit der visionären Vorstellung schafft Zuversicht, Schaffens-Kraft – brauchen wir etwas dringlicher als dieses in Krisenzeiten? Wie können wir diese Spiel-Räume in unseren Supervisionen entstehen lassen? Sind doch die Ängste vor Veränderungen so groß, wie wir es in der Pandemie, aber auch in unseren Beratungskontexten erleben.

„Das Alte macht mir mehr Angst als das Neue und noch Unbekannte.“ Diese Ein-Sicht könnte uns zur Wandlung anstiften.

Wie mit einer „Taschenlampe“ leuchtet Bodrožić in die dunklen Ecken der eigenen schmerzlichen Biografie und in die Paradoxien gesellschaftlicher Zustände. Sie lädt dazu ein, das Mensch-Sein in der Verletzlichkeit zu entdecken. Orientierung gibt ihr dabei der unveräußerbare Wert des Menschen – dieser hängt nicht von jemand anderem ab, auch wenn die Verbundenheit aller in der Anfangszeit der Pandemie deutlich zutage trat: „Von den Verletzlichen, Armen und Kranken geht die Kraft des Neubeginns und des Werdens aus“.

Der Essay ist eine Fundgrube des Wechselspiels zwischen Bewusstem und Unbewusstem, während die Autorin eine „Jakobsleiter“ zwischen Himmel und Erde, dem Denken, Wollen und Tun und dem Empfinden und sich-öffnen, spannt.

Das Kreisen um die Mitte, die Annäherung an das „eigentliche“ Thema, den Sinn, ist es nicht diese Bewegung, die wir in Supervisions- oder Balintsitzungen miteinander üben können?

Die durch Schulschließungen möglich gewordenen Fragen: „Warum wird überhaupt gelernt? Was wird gelernt? Wofür? Wer sind eigentlich die Menschen, die unsere Kinder unterrichten? Interessieren sie sich überhaupt für Kinder? Warum können die Kinder nicht wenigstens jetzt das lernen, was sie selbst lernen wollen, statt sich mit Arbeitsblättern im Internet vor dem Bildschirm zu plagen, die sie nur mechanisch abarbeiten, ohne einen Sinn darin zu sehen?“ Dem in solchen Fragen aufbrechenden Neuen wird mit einem Festhalten am Alten begegnet. Als Antwort auf diese Fragen legt die Bundesregierung ein „Aufholprogramm“ vor.

Viele Hoffnungen auf Wandel, auch der Autorin, aus der Anfangszeit der Pandemie haben sich nicht erfüllt. Der Erwachsene kann gehen – „aber eins kann er nicht mehr – gehen lernen.“ (Walter Benjamin).

Aber die Fragen sind in der Welt. Ausgesprochen können sie weiter wirksam sein und Wandlungsprozesse der Zukünftigen anstoßen.

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

Franzenburg, Geert

Dr.; Pfarrer, promovierter Historiker, Religions- und Pastoralpsychologe (DgFP) counselor und päd. Supervisor (BVPPT), Lehrbeauftragter für Religionspsychologie und Pastoralpsychologie sowie supervisorische Begleitung Studierender an der Ev. Fakultät der WWU Münster, Vorsitzender des Ev. Forums Münster.

Kontakt: franzenburg@t-online.de

Friesel-Wark, Heike

Dr. des.; 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

Generotzky, Anna-Maria

M.A. Sozialpädagogin; Supervisorin (DGSV); Systemische Paar- und Familientherapeutin (DGSF); hauptberuflich tätig bei einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Hamburg im Bereich HZE und Kinderschutz, freiberuflich tätig als Supervisorin im Raum Hamburg sowie als Dozentin an Fachhochschulen für Soziale Arbeit.

Kontakt: info@generotzky-supervision.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

Lebeda, Dorothee

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

Kontakt: d.lebeda@katho-nrw.de

Wagenaar, Sylvia

Dipl. Sozialarbeiterin/-pädagogin, Dipl. Religionspädagogin, Master of Arts: Mehrdimensionale Organisationsberatung; Freiberufliche Supervisorin (DGSv) und Organisationsberaterin; Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Hannover: Abteilung Religionspädagogik und Diakonie.

Kontakt: sylvia.wagenaar@hs-hannover.de

Veranstaltung



**SCHÖPFERISCHES UNBEHAGEN
COACHINGFORSCHUNG UND
COACHINGPRAXIS IM KRITISCHEN DIALOG**

11. Kongress für psychodynamisches Coaching

4. - 5. MÄRZ 2022
ORT: UNIVERSITÄT KASSEL

[WWW.INSCAPE-INTERNATIONAL.DE](http://www.inscape-international.de)

TAGUNGSIDEE

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 - 04.03.2022

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 - 05.03.2022

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

KAFFEPAUSE

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 04. 03. 2022:

«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 ISPSO, 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.

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.

PAUL FORTMEIER

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

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.

ANNA FRANK

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

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. THOMAS GIERNALCZYK

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

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 selbständig 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 Trainee, Board inscape, Köln/Essen.

DR. KARIN HERRMANN

Coach und Supervisorin (DGSv), Dozentin und Seminarleiterin, selbständig 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
Christine Neuhaus, inscape gGmbH Köln
Denise Hinn, 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 30. 11. 2021:

Teilnahme Coaching-Kongress
230,00 €*

Teilnahme Coaching-Kongress
für DGSv-Mitglieder
210,00 *

Teilnahmegebühr nach dem 30. 11. 2021

Teilnahme Coaching-Kongress
250,00 €*

Teilnahme Coaching-Kongress
für DGSv-Mitglieder
230,00 €*

Teilnahmebeiträge für Vollzeitstudierende
im Erststudium:
50,00 €*

WWW.INSCAPE-INTERNATIONAL.DE

