

Schwab, Birgit

Möglichkeiten der Methodenintegration zur Erfassung von Gruppenprozessen für die Supervisionsarbeit

Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 2, S. 176-189



Quellenangabe/ Reference:

Schwab, Birgit: Möglichkeiten der Methodenintegration zur Erfassung von Gruppenprozessen für die Supervisionsarbeit - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 2, S. 176-189 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-296497 - DOI: 10.25656/01:29649

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-296497>

<https://doi.org/10.25656/01:29649>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
17. Jahrgang/Heft 2/1989

Thema:

Eltern als Erzieher

Verantwortlicher Herausgeber:
Prof. Dr. Rolf Oerter

Rolf Oerter: Eltern als Erzieher: Zur Einführung	98
Wolfgang Einsiedler: Eltern als „Lehrer“ bei kindlichen Spielaktivitäten	105
Robert A. LeVine: Preschool Experience in an African Culture: Reflections on Maternal Behavior and Normal Development	122
Clemens Trudewind, Jürgen Wegge: Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer	133
Gerheid Scheerer-Neumann: Wie verhalten sich Eltern beim Schriftspracherwerb ihrer Kinder – Fünf Fallbeispiele	156

Allgemeiner Teil

Birgit Schwab: Möglichkeiten der Methodenintegration zur Erfassung von Gruppenprozessen für die Supervisionsarbeit	176
--	-----

Buchbesprechung	190
	97

Birgit Schwab

Möglichkeiten der Methodenintegration zur Erfassung von Gruppenprozessen für die Supervisionsarbeit

The Potential for Using Method Integration Theory
in order to Understand Group Processes in Supervision

Einleitend werden der Gegenstand Supervision und die Vorteile der Gruppensupervision beschrieben. Einige Bemerkungen zum Problem der Methodenintegration allgemein führen auf das zentrale Interesse des Artikels hin: Es wird aufgezeigt, wie die psychoanalytische und die gruppensystemische Theorie integrativ herangezogen werden können, um Gruppenprozesse in der Supervisionsarbeit zu erfassen. Dazu werden schrittweise die Ziele von Supervision, die Rolle des Supervisors und seine Interventionen und der Gruppenprozeß in ihrer Wechselwirkung betrachtet. Es wird sich zeigen, daß die integrative Herangehensweise notwendig ist, um Gruppenprozesse in der Supervisionsarbeit sinnvoll erfassen zu können.

By way of introduction the topic of supervision and the advantages of group supervision will be described. Some general observations about the problem of method integration lead to the main focus of the article: To demonstrate how psychoanalytic and group dynamic theory can be used integrally to comprehend group processes in supervision. To this end the aims of supervision, the role of the supervisor, the extent of his intervention and group process are considered interdependently. It will become apparent that an integrative procedure is necessary in order to best understand group processes in supervision.

1. Eine Gegenstandsbestimmung von Supervision

Die Bezeichnung „Supervision“ bedeutet ursprünglich (Ober-) Aufsicht, Beaufsichtigung, Überwachung. Diese Begriffe weisen auf die administrative und beurteilende Funktion hin, die Supervision in der amerikanischen Sozialarbeit durch den Vorgesetzten der Institution innehatte und noch hat. Der Grund für das heutige hohe Ansehen von Supervision in der Bundesrepublik geht auf ein gegenüber der Wortbedeutung verändertes Verständnis von Supervision zurück. Das Gewicht hat sich auf ihre Lehr- und Beratungsfunktion verlagert, der Supervisor kommt in der Regel von außerhalb der Institution. Darauf weisen die ebenfalls verwendeten Begriffe Praxisanleitung und Praxisberatung hin (dazu Huppertz 1975, S. 86 ff.).

Supervision bedeutet im heute gängigen Verständnis also eine regelgeleitete Form von Beratung, die sich an Berufstätige und Auszubildende in sozialen Praxisfeldern richtet. In diesem Sinne stellt die Tätigkeit eines Mentors im schulischen Bereich ebenfalls supervisor-

sches Handeln dar. Supervision ist die „systematische Reflexion der Berufspraxis“ (Gaertner 1978, S. 218), ihr Gegenstand das berufliche Handeln des Supervisanden. Den Zugang zu diesem Gegenstand eröffnet die subjektive Darstellung des Supervisanden. Während dieser in der Supervision unmittelbar anwesend ist, wird seine Berufspraxis nur mittelbar erfahrbar und damit eine wichtige Distanz geschaffen (Fallner/John 1980, S. 71). In der Supervision treffen also zwei Systeme aufeinander, das dem Supervisor berichtete Praxissystem und das aktuelle Supervisionssystem. Zwischen beiden Systemen besteht ein Austauschverhältnis, d.h. das in der Supervision Thematisierte hat Auswirkungen auf die Berufspraxis des Sozialtätigen, wie diese mit ihren Ereignissen den Ablauf der Supervision (mit-)bestimmt (vgl. Zier 1974, S. 23). Dabei sind nach Conrad/Pühl die folgenden Beziehungsebenen mit bewußten und unbewußten Beziehungsaspekten zu unterscheiden (1985, S. 44):

- Helfer und Klient/-en,
- Helfer untereinander,
- Helfer in Beziehung zu seiner Institution,
- Helfer und Supervisor.

Die Betrachtung aller genannten Ebenen führt dazu, daß Störfaktoren und Mängel in der helfenden Beziehung nicht nur beim Helfer gesucht werden. Über den Supervisanden aber müssen die Veränderungen, die in der Supervision angestrebt werden, verwirklicht werden; seine Persönlichkeit ist das Hauptarbeitsmittel (Strömbach/Fricke/Koch 1975, S. 362, 364). Allerdings muß Supervision abgegrenzt werden von Psychotherapie und ihr Anliegen von dem der gesamtgesellschaftlichen Umstrukturierung, wenn auch beides mit Supervision verbunden sein kann. In diesem Beitrag steht das lernorientierte Supervisionsmodell im Mittelpunkt, das auf das eigenständige Lernen des Supervisanden in bezug auf sein berufliches Handeln ausgerichtet ist. Dieses Modell ist supervisandenzentriert im Unterschied zu den beiden anderen Modellen von van der Waals, dem arbeits- und dem stofforientierten Modell (1974, S. 140 ff.).

Allgemeine Ziele von Supervision sind die Verbesserung der Tätigkeit des Supervisanden, die Stabilisierung und Ermutigung, sowie seine Emanzipation im Sinne einer integrierten Berufspersönlichkeit. Als konkrete Lernziele für Supervisanden werden immer wieder genannt:

- „Integration von Wissen und dessen Umsetzen ins praktische Tun,
- Entwicklung des beruflichen, insbesondere des methodischen Könnens,
- Entwicklung einer beruflichen Persönlichkeit, d.h. Entwicklung von beruflichen Haltungen und Einstellungen, Korrektur unreflektierter Verhaltensweisen, Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle“ (von Caemmerer 1979, S. 15).

Diese Ziele werden von Strömbach/Fricke/Koch um ein weiteres ergänzt:

- „Die Reflexion der eigenen Stellung im Kollegenkreis und der Funktion der eigenen Arbeit in der Institution und für die Klienten; außerdem die Reflexion der Ziele der Institution und der eigenen Möglichkeiten, auf sie einzuwirken“ (Strömbach/Fricke/Koch 1975, S. 330).

Supervision, — so läßt sich zusammenfassen —, soll die Bewußtheit im beruflichen Handeln erweitern. Berufliches Lernen und Weiterlernen soll gefördert und vom Supervisanden selbst gesteuert werden.

2. Charakteristika der Gruppensupervision

In der Pädagogik wird zunehmend in und mit Gruppen gearbeitet, so daß Gruppensupervision für den Transfer in die berufliche Praxis besonders geeignet ist. Die Gruppe stellt eine von der Dyade unterscheidbare besondere Form des Erlebens dar, der Lernvorgang etwa ist schon wegen der größeren Personenzahl ein anderer, und dem affektiven Lernen kommt eine große Bedeutung zu (Schwarzwälder 1977, S. 61). Die eigene Sichtweise wird erweitert durch die der anderen, und pädagogisch-beratendes Handeln kann bei den Mitsupervisanden angewandt und reflektiert werden. In der Gruppe wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie das Verstehen von Gruppenprozessen erweitert, förderliche Interaktions- und Kommunikationsformen werden eingeübt. Desweiteren stellt die Gruppe einen Schutzraum dar, der die Abhängigkeit vom Supervisor vermindert und den einzelnen durch die Erfahrung entlastet, daß die anderen ebenfalls berufliche Probleme haben. Diese Lernmöglichkeiten der Gruppensupervision gelten ebenso für die Teamsupervision, freilich modifiziert durch deren Besonderheiten (vgl. Conrad/Pühl 1985, S. 85 ff.). Diese beiden Formen sind abzugrenzen von der Supervision ohne Leiter im Kollegenkreis (dazu Roterding-Steinberg 1985).

3. Methodenintegration

Die Gruppensupervision bedient sich — mangels eigenständiger Supervisionsmethoden — verschiedener Methodenelemente der Basiswissenschaften, vorwiegend des therapeutischen Bereichs. Neben dem in sich geschlossenen Modell der analytischen Balint-Gruppenarbeit werden Methoden aus Psychoanalyse, Gruppendynamik, Kommunikations- und Lerntheorie, der Gesprächstherapie und der Institutionsanalyse einzeln angewandt oder kombiniert. Die Idee der Methodenintegration wird in Fachkreisen kontrovers diskutiert. Die Gegner kritisieren die Unvereinbarkeit der Menschenbilder mancher Theorien, z.B. von Psychoanalyse und Lerntheorie, den durch die Integration entstehenden

Mangel an Transparenz im Verhalten des Supervisors und die Beliebigkeit seiner Interventionen, ganz allgemein den „Methodeneklektizismus“ (Gaertner 1978, S. 221). Andererseits wird für eine reflektierte, an die Erfordernisse in der Supervision und der pädagogischen Arbeit angepaßte Methodenübernahme plädiert (vgl. Strömbach/Fricke/Koch 1975, S. 363). In den Supervisionsausbildungsprogrammen wird die Entwicklung eines eigenständigen Supervisionsstils gefordert. Blindes technokratisches Anwenden von Methoden wird als nicht sinnvoll angesehen, vielmehr soll sich der Supervisor seiner supervisorischen Eigenart bewußt sein (Uleyn 1976, S. 18f.) und in der Kontraktphase wie in den Supervisionssitzungen seine jeweiligen Interventionsmodelle transparent machen können.

4. Methodenintegration und Erfassung von Gruppenprozessen

Dieser Beitrag will die Möglichkeiten der Integration psychoanalytischer und gruppendynamischer Methodenelemente zur Erfassung von Gruppenprozessen in der Supervisionsarbeit aufzeigen. Unter Gruppenprozessen sollen hier bewußte oder unbewußte Interaktionen der Gruppenteilnehmer verstanden werden, die aufgrund der Persönlichkeiten der Supervisanden und des Supervisionsverlaufs während der Supervision entstehen. Diese können für die Supervisionsarbeit förderlich oder hinderlich sein.

Die Gruppenprozesse werden von den Zielen der Supervision, der Rolle des Supervisors und seinen Interventionsmethoden maßgeblich bestimmt, wie diese wiederum von den Gruppenprozessen selbst. Diese Kategorien werden im folgenden schrittweise dargestellt. Es handelt sich dabei um eine Trennung zum Zwecke der Analyse, die nicht vergessen lassen darf, daß sich die genannten Einflußgrößen in einem steten Zusammenspiel befinden.

4.1 Ziele

Supervisionsprozesse werden zunächst von den mit der Supervision verfolgten Zielen bestimmt. Die Anwendung einer oder mehrerer Methoden setzt nun Klarheit über die jeweils verfolgten Ziele voraus und damit etwa über das zugrundeliegende Menschenbild. Es sind die mit einer bestimmten Methode verbundenen Ziele, die Ziele des Supervisors, die der Supervisanden und der die Supervision finanzierenden Institution zu berücksichtigen. Die Ziele des Supervisors können unterschieden werden in solche, die er in einer bestimmten Situation verfolgt und in weiterreichende Ziele. Die Art seiner Ziele hat beispielsweise Auswirkungen auf die Wahl der Form und des Ausmaßes an Strukturierung. Es ist sodann zu fragen, wie sich seine Ansprüche und Vorstellungen hinsichtlich einer erfolgreichen Supervision in den

Supervisionssitzungen auswirken. Auch die Ziele der Supervisanden, wie sie sich aus ihrer jeweiligen Praxis ergeben, haben Bedeutung für den Supervisionsverlauf und ihre Berücksichtigung beeinflusst den Grad der Zufriedenheit mit der Supervision. Latente oder manifeste Therapiebedürfnisse der Supervisanden sind relativ häufig anzutreffen, auch dafür sollte der Supervisor sensibel sein. Vor allem in der Teamsupervision dürfen die Ziele und Interessen der Institution nicht ignoriert werden. Von Interesse ist die Person, die diese in der Supervisionssitzung vermittelt, und die Art und Weise, wie dies geschieht. Mittel- und langfristige Ziele sollten im Kontrakt, der Supervisionsvereinbarung, festgelegt, an ihnen sollte das Erreichte immer wieder gemessen werden.

4.2 Die Rolle des Supervisors

Aus den verschiedenen für die Supervision übernommenen Theoriemodellen ergeben sich für den Supervisor bestimmte Rollen und Aufgaben, die das Setting der Supervision, die Rahmenbedingungen, mitbestimmen. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Ausgestaltung der Beziehung zu den Supervisanden, so der Grad der Asymmetrie und der Spürbarkeit des Supervisors, die Art seiner Kompetenzen (im Sinne von Subjekt-, Beratungs- und Feldkompetenz nach Oberhoff 1979, S. 18f.) und die Persönlichkeit des Supervisors.

Supervision ist ohne ein vertrauensvolles, akzeptierendes und ermutigendes Eingehen des Supervisors auf die Teilnehmer selbst bei grundsätzlich geforderter Zurückhaltung des Supervisors, wie z.B. in der Balint-Gruppe, undenkbar, da ansonsten eine gemeinsame Arbeit unmöglich ist. Aufgabe des Supervisors ist es daher, ein Arbeitsbündnis herzustellen, aufrechtzuerhalten und für Störungen sensibel zu sein. Das mögliche Verhalten des Supervisors reicht von Abstinenz und Distanz auf der einen Seite — wie beim Balint-Leiter — über das Verständnis des Supervisors als Teilnehmer, neben seiner Rolle als Fachkraft, — so bei der Gruppendynamik —, bis hin zum Postulat der Partnerschaftlichkeit. Ein wichtiger Gesichtspunkt hierbei ist die Art und Weise, wie die Beziehung Supervisor-Supervisanden behandelt wird. Es fragt sich, ob und wann Übertragungsbeziehungen thematisiert werden und ob berechtigte Kritik am Supervisor geäußert werden kann, ohne als von der Übertragungsbeziehung herrührend fehlgedeutet zu werden.

Es ist weiter nach dem wirklichen Beitrag des Supervisors zur Analyse des Falles bzw. der Gruppensituation zu fragen, also etwa danach, ob er sich eher im Hintergrund hält und die Gruppe arbeiten läßt oder ob er aktiver ist. Jedoch kann der Supervisor trotz einer relativ zurückhaltenden Vorgehensweise der Gruppe den Eindruck vermitteln, seine Kompetenz nicht erreichen zu können. Der Leiter verbreitet quasi eine „supervisorische Atmosphäre“ (Wittenberger/Zimmer 1988, S. 25) um sich herum, die ihm nicht einmal bewußt zu sein braucht, auf die die Supervisanden aber „instinktiv“ oder bewußt reagieren.

Neben der beratenden Funktion des Supervisors muß seine Leitungsfunktion gesehen werden. Selbst wenn die Thematisierung aktueller Gruppenprozesse als Bestandteil der Supervision angesehen wird, muß der Supervisor die Gruppe auf den Bezug zur Arbeitsrealität hin strukturieren, wenn sie dies nicht von sich aus tut. Die Leitungsfunktion muß auch seiner Verpflichtung gegenüber der Institution und deren Interessen gerecht werden, die im Gegensatz zu den Wünschen der Supervisanden stehen können. Der Supervisor wird partiell zum Vertreter der Institutionsinteressen, wenn er den Wünschen der Supervisanden nach Selbsterfahrung die Arbeitsrealität und deren Verbesserung sowie die anstehenden Aufgaben entgegensetzt. Dabei erregt er möglicherweise den Zorn der Supervisanden, die in ihm gerne nur den verständnisvollen „gütigen“ Berater sehen wollen. Der Supervisor sitzt, wenn er sich auf institutionelle Supervisionsaufträge einläßt und damit auf einen „Dreieckskontrakt“ zwischen ihm, dem Team und der Institutionsleitung (Leuschner 1988, S. 13) „zwischen zwei Stühlen“. Letztendlich darf der Supervisor im Konflikt zwischen „Parteilichkeit“ für die Supervisanden und den Interessen der Institutionsleitung letztere nicht ignorieren, will er seine Arbeit fortsetzen.

Wenn institutionelle Bedingungen auf die supervisorische Professionalität Einfluß haben, muß sich der Supervisor mit seinen Leitungsgängsten auseinandersetzen, da er selbst zumeist gerne nur beratend tätig wäre. Die Angst, die mit dem Wechsel von Beratung zur Leitung und Struktursetzung verbunden ist, kann nur durch das ständige Wiederholen des Wechsels zwischen diesen beiden Positionen überwunden werden. Für den Umgang mit den Supervisanden bedeutet dieser Wechsel, daß der Supervisor ihnen gegenüber seine beiden Rollen transparent machen muß, damit sie den Wechsel nachvollziehen können und nicht wie „vor den Kopf gestoßen sind“. Der Supervisor muß also auch auf die Phantasien und Ängste achten, die er bei den Supervisanden — vor allem bei Teamsupervision — wegen seiner Beziehung zu ihrer Institution und der Verflechtung mit ihren Interessen auslöst.

4.3 Interventionen

Bei seinen Interventionen versucht der Supervisor seinen und den im Kontrakt ausgehandelten Zielsetzungen ebenso gerecht zu werden wie seinem Rollenverständnis. Sein Verhalten bestimmt maßgeblich die Reaktionen der Supervisanden und somit den Gruppenprozeß. Je nach Art der Interventionen werden die Gruppenteilnehmer erfahren, welches Verhalten und welche Themen vom Supervisor als wünschenswert angesehen werden. So werden z.B. Hinweise auf gesellschaftliche Zusammenhänge bei einer am individualistischen Konzept orientierten Supervision in den Hintergrund treten, Hinweise auf persönliche

Probleme wiederum bei einer gesellschaftsbezogenen Konzeption (vgl. Hege 1977, S. 173f.). Methodenintegratives Vorgehen ist also notwendig, soll es nicht zu Scheinlösungen kommen.

Interventionen haben den Zweck, das Verstehen von sich selbst und das Verstehen des Gruppenprozesses anzuregen und beim Lösen von beruflichen Problemen Hilfestellung zu geben. Sie können entweder stützenden oder analysierenden Charakter haben. Vor der Intervention sollte der Supervisor genau beobachtet und zugehört haben. Er sollte die Intervention auf eigene mögliche Gegenübertragungen überprüft bzw. seine Gegenübertragungsgefühle für die Intervention nutzbar gemacht haben.

Interventionen sind immer selektiv und fokussierend, d.h. sie beziehen sich auf einen dem Supervisor unter einer Vielzahl von Punkten momentan besonders wichtig erscheinenden Aspekt. Situationsdefinition, Intervention und Neudefinition der Situation aufgrund der Reaktionen der Supervisanden bilden dabei einen kontinuierlichen Prozeß. Interventionen können auch danach unterschieden werden, wie direktiv oder nicht-direktiv sie sind, wie bewertend, wie förderlich oder wie hinderlich sie sind und wie stark sie auf die Selbstexploration der Supervisanden hinzielen.

Den Interventionen liegen immer bestimmte Supervisionsstile (bei Punkt 4.2. schon angedeutet) zugrunde, auf deren Unterschiedlichkeit und die Möglichkeiten der Kombination Uleyn verweist. Er grenzt den auf den Leiter bezogenen, methodisch-direktiven Stil mit der Schwerpunktsetzung auf Wissensvermittlung oder den eigenen Erfahrungen des Supervisanden ab von einem gruppenbezogenen Stil, bei dem sich der Supervisor auf die Gruppe als Ganzes konzentriert und durch seine Interventionen zur Rolle des Gruppendynamikers tendiert. Desweiteren nennt der Autor den partnerschaftlichen Stil, bei dem sich der Supervisor als Mitdenkender und Mitsuchender versteht und dementsprechend handelt (Uleyn 1976, S. 4ff.). Daran anschließen läßt sich folgende These: Je mehr der Klient im Vordergrund steht, um so eher wird ein auf den Leiter bezogener Supervisionsstil anzutreffen sein. Je mehr der Supervisand im Mittelpunkt steht, um so eher wird eine gruppenbezogene Methode oder ein partnerschaftlicher Stil angewandt werden. Steht der Klient im Vordergrund, so werden die Fälle eher reihum eingebracht („turn-taking“-Verfahren, Uleyn 1976, S. 14), während bei stärkerem Einbeziehen der Gruppenprozesse sich die Vorgehensweise an der aktuellen Situation in der Gruppe orientieren wird.

Beziehen können sich die Interventionen also auf die Fallgeschichte und auf den aktuellen Gruppenprozeß. Es lassen sich Aussagen darüber machen, wie häufig sich Interventionen auf einen Bereich richten und ob ein Bereich gänzlich ausgeblendet wird.

In ihrem Bezug zur Fallgeschichte können Interventionen nach folgenden Kriterien beurteilt werden:

- Wie findet die Analyse der manifesten Fallgeschichte und der Rahmenbedingungen statt?
- Werden unbewußte Aspekte des Falls aufgedeckt?
- Was wurde systematisch nicht thematisiert?
- Kommt es zu einer Deutung des Gefühls des Klienten?
- Werden Übertragungsdeutungen im Verhältnis Gruppenmitglied-Klient vorgenommen?
- Wird biographisches Material des Supervisanden zum Verständnis einer problematischen beruflichen Interaktion miteinbezogen und wenn ja, wie stark?
- Gibt es Deutungen — auch indirekte — der Abwehr gegen den Fall?
- Werden Spiegelphänomene bewußt gemacht? (vgl. Wittenberger 1977, S. 101 ff.; damit ist das Phänomen gemeint, daß sich problematische Aspekte in der helfenden Beziehung, z.B. die Aggressionsproblematik, in verblüffender Weise in den Handlungen der Gruppenteilnehmer wiederholen oder spiegeln. Sie können supervisorisch für ein besseres Verstehen der problematischen Berufssituation genutzt werden, vgl. Heigl-Evers/Hering 1971, S. 126 ff.).

Sofern Interventionen auf den Gruppenprozeß gerichtet sind, muß der Supervisor zwischen manifesten und latenten Prozessen unterscheiden. Im ersten Fall sind die Fragen zu beantworten, wie die Teilnehmer an der Bearbeitung des vorgetragenen Problems beteiligt werden und ob Veränderungen in der Einstellung zu Klienten, Methoden der Pädagogik usw. thematisiert werden. Es stellen sich Fragen wie: Findet am Ende der Sitzung eine Zusammenfassung durch den Supervisor statt oder ein „Abschlußblitzlicht“ aller, gibt es Zwischen- und Endauswertungen, die eine Möglichkeit zur Integration und Stabilisierung des Gelernten darstellen?

Der Umgang mit latenten Gruppenprozessen kann sehr unterschiedlich sein. Der Supervisor kann unbewußte Gruppenprozesse oder „Störungen“ lediglich aufgreifen, um die Arbeitsfähigkeit der Gruppe wiederherzustellen, also unter einem funktionalen Aspekt (vgl. Schreyögg 1986, S. 187). Oder aber er sieht das Arbeiten mit diesen Prozessen als eine Möglichkeit des Mediums Gruppe an und als geeignet für den Transfer in die berufliche Praxis und bearbeitet Probleme, indem er sie „durcharbeitet“ (Oberborbeck/Regel 1979, S. 24). Die Interventionen des Supervisors können verschiedene unbewußte Vorgänge durch Deutungen aufgreifen. Diese Deutungen können sich auf aktuelle Gefühle eines Supervisanden oder der Gruppe richten oder auf die Übertragungsbeziehung zwischen Gruppe und Supervisor beziehungsweise auf Übertragungen innerhalb der Gruppe. Unbewußte

Gruppenphantasien (dazu Bion 1971) können direkt oder indirekt gedeutet werden, wie auch unbewußte Gruppenphänomene, z.B. eine Sündenbockbildung (dazu Garland/Kolodny 1975). Der Supervisor hat auch die Möglichkeit, einen zentralen Konflikt (dazu Stock/Lieberman 1976) in der Gruppe aufzugreifen oder auch institutionelle Aspekte zu thematisieren, die sich im Gruppenprozeß vor allem bei Teamsupervision widerspiegeln (vgl. Wittenberger 1977, S. 102f.). Allgemein stehen dem Supervisor diese Techniken zur Verfügung:

- Abschwächung;
- Klärung, indem z.B. die Hypothesen transparent gemacht werden, die das Handeln des Supervisanden bestimmen;
- Deutungen;
- Konfrontationen (bezogen auf Übertragung, Abwehr, Inhalt, körpersprachliche Vorgänge), provokative Handlungsvorschläge, Zwang zu differenzieren, Fordern von Beispielen (Boettcher 1988, S. 71f.);
- Arbeiten mit Bildern und Analogien, z.B. aus der Familieninteraktion;
- Reformulierungen, die affektverstärkende, perspektivenverändernde, die Selbstentwertung beseitigende Wirkung haben (Boettcher 1988, S. 71f.);
- affektive Durchbrechung der Abwehr (Einbringen eines eigenen Affekts);
- Verstärkung des Problems (durch Mitagieren, durch Infragestellen);
- Erklärungen, Wissensvermittlung (vgl. Wittenberger 1977, S. 103).

Es ist im Einzelfall nicht einfach festzustellen, durch welche konkreten Interventionen Veränderungen bewirkt werden. Jedoch ist es durch Berücksichtigung des nonverbalen Verhaltens möglich zu erkennen, welche Intervention vom Supervisanden akzeptiert wird und welche nicht. Schwieriger ist aber ein Urteil darüber, ob es sich bei der Zurückweisung einer Intervention um Widerstand (Reaktanz) handelt, oder ob die Intervention nicht zutreffend war. Dies kann im weiteren Verlauf des Prozesses deutlich werden, wenn z.B. der Supervisand eine zuvor abgelehnte Deutung selbst wieder aufgreift und annimmt. Allgemein gilt es, den richtigen Zeitpunkt für eine Intervention zu wählen.

4.4 Der Gruppenprozeß

Die Ziele, die Rolle des Supervisors, seine Interventionen und Persönlichkeit, haben, wie gezeigt, einen Einfluß auf den Gruppenprozeß, jedoch auch die Interaktionen in der Gruppe bzw. das von den Einzelnen angebotene Material und die Persönlichkeiten der Supervisanden wirken stark auf den Supervisor zurück. Es handelt sich um einen Prozeß der wechselseitigen Beeinflussung. Der Gruppenprozeß kann

dabei sowohl in bezug auf eine Supervisionssitzung betrachtet werden als auch in bezug auf den Supervisionsprozeß als Ganzes. Es lassen sich jeweils unterschiedliche Phasen und Brüche feststellen, die der Supervisor beachten sollte. Analyse Kriterien Wittenbergers folgend soll nun der Gruppenprozeß anhand folgender Gesichtspunkte betrachtet werden: der manifesten Fallgeschichte, der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Supervisanden, der Einwirkungen unbewußter gesellschaftlicher und institutioneller Faktoren in der Supervisionsgruppe und des unbewußten Gruppenprozesses (Wittenberger 1977, S. 101f.).

Zunächst zur manifesten Fallgeschichte: Für die Einschätzung des Gruppenprozesses ist von Bedeutung, wie sich eine Gruppe auf ein bestimmtes Thema einigt, ob es sogar einen festen Turnus gibt, nach dem Falldarstellungen erfolgen. Ist aber die Entscheidung darüber gefallen, wer ein Praxisproblem vorträgt, so können verschiedene Formen der Bearbeitung beobachtet werden: Es kommt entweder zu einem relativ geregelten Verfahrensablauf mit Berichterstattung, Informationsfragen, Diskussion und Auswertung wie in der Balint-Gruppe, oder der Verlauf stellt eher einen Austausch gemeinsamer Probleme dar und ist geleitet von den Interessen und Aktivitäten der einzelnen; letzteres scheint vor allem bei der Teamsupervision der Fall zu sein (s. dazu Conrad/Pühl 1985).

Dabei ist die Beobachtung wichtig, wieviel die Gruppe zur Bearbeitung des Falls beiträgt, wie „frei“ sie sich einbringen kann und welche Bedeutung den Assoziationen der Teilnehmer zukommt. Die Entwicklung des Fall-Längsschnitts ist genauso von Interesse wie die Beantwortung dieser Fragen: Gibt es einen „roten Faden“, ein Oberthema? Welche Lernerfolge werden vom Vortragenden wie von der Gruppe hinsichtlich des Verständnisses der Problemlage, der Methoden und Techniken der Pädagogik, der Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit und des Verständnisses von Supervision erreicht? Es läßt sich hierbei feststellen, daß im Laufe der Supervision die Teilnehmer von den Fähigkeiten des Supervisors lernen. Immer besser gelingt es ihnen, sensibel für Übertragungen/Gegenübertragungen zu sein, und empathisch und introspektiv eine professionelle „innere Spaltung zwischen Miterleben und Mitarbeiten“ (Argelander 1980, S. 76), eine teilnehmend-beobachtende Haltung (Blake 1972) einzunehmen.

Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung ist folgendes zu beachten: Bei der Bearbeitung eines beruflichen Problems erhält der Berichtersteller Rückmeldungen darüber, wie es den anderen Teilnehmern an seiner Stelle oder an Stelle anderer im Berufsfeld Beteiligter gegangen wäre. Diese „Identifikationsfeedbacks“ (Lehmenkühler 1982, S. 43) erweitern die Wahrnehmung und Einsichtsfähigkeit des vortragenden Supervisanden. Er empfindet bestimmte Verhaltensweisen seiner aktuellen Interaktionspartner als mehr oder weniger hilfreich. Dieser bewußte oder auch vorbewußte Gruppenprozeß kann mehr oder weniger stark in die Supervision einbezogen werden, z.B. über die Form des Feedback wie

in der gruppendynamisch orientierten Supervision (zur Anwendung von Metakommunikation in der Supervision s. Kersting 1975). In der Teamsupervision sind Rückmeldungen selbstverständlicher, da bei der Darstellung eines Teammitglieds ein anderes heftig Einspruch erheben kann, wenn es denselben Vorfall völlig anders erlebt hat.

Es stellt sich also die Frage, inwieweit sich die Supervisanden der subjektiven Wahrnehmungen (Selbst- und Fremdwahrnehmungen) bewußt werden und inwieweit dies thematisiert wird. Weiter ist danach zu fragen, was die Supervisanden zum Gruppenprozeß, zum Supervisor und zur Beziehung des Falles zur Gruppe äußern und wie sich der bewußte Gruppenprozeß im Längsschnitt entwickelt. Und weiter: Gelingt es den Supervisanden im Verlauf der Supervision, ihre Einfluß- und Mitwirkungsmöglichkeiten zu erkennen, mehr Vertrauen in ihre professionelle Kompetenz zu gewinnen und mehr Mut zum Experimentieren aufzubringen? Wenn dies eintreten würde, könnte man die Supervision als emanzipatorisch bezeichnen.

Zu den Einwirkungen unbewußter gesellschaftlicher und institutioneller Faktoren in der Supervisionsgruppe läßt sich zunächst untersuchen, wie sich in der Supervisionsgruppe Vorurteile in der Wahrnehmung sozialer Probleme (z.B. Idealismus, Verleugnungen) äußern: Welche Interaktionsrituale, Handlungsstereotype, Routinen, internalisierte Rollenzwänge und Anpassungsvorgänge haben sich in der Praxis eingespielt? (Wittenberger 1977, S. 102). Ein zentrales Problem ist in diesem Zusammenhang die berufliche Identität. Bei Störungen derselben können in Teams Konflikte und Feindseligkeiten entstehen, die die Arbeit mit den Klienten sehr erschweren. Es ist also diesen Fragen nachzugehen: Wie hängen „Berufskarrieren“ und das Selbstempfinden zusammen? Werden unbewußte gesellschaftliche und institutionelle Faktoren in der Supervisionsgruppe bearbeitet? Sind Veränderungen in den Sichtweisen erkennbar und kommt es zu erweiterten Handlungsspielräumen?

Schließlich zum unbewußten Gruppenprozeß: Er kann erfaßt werden, wenn man die Übertragungen auf den Supervisor berücksichtigt, die fallbezogen, persönlich oder von der Gruppe als Ganzes bestehen. Außerdem existieren unbewußte Themen oder Phantasien, die den Gruppenprozeß maßgeblich mitbestimmen, etwa die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit dem Supervisor und mit Nähe und Distanz untereinander (vgl. Bennis 1972, S. 271 ff.). Als Phänomene nennt Wittenberger stichwortartig die „Thematisierung des Gruppenprozesses als Abwehr gegen den Fall“, — was auch umgekehrt möglich ist —, „Verleugnung“, „Agieren“, „Streitgespräch“, „Handlungsanweisung erteilen“ und „Flucht (Schweigen)“ (Wittenberger 1977, S. 102). Abhängigkeitswünsche und -ängste, Ambivalenz gegenüber dem Weiterlernen, Rivalitäten, Bündnisse, (latente) Aggressivität, Harmoniewünsche und das Verhältnis zwischen Männern und Frauen bestimmen ebenfalls häufig die Dynamik des latenten Gruppenprozesses.

Spiegelphänomene, Sündenbockbildungen, „Spiele“ (dazu Kadushin 1970) und allgemein die Atmosphäre der Sitzung bzw. die entstandene Gruppenkultur müssen erfaßt werden, um eine adäquate Beurteilung des Supervisionsprozesses leisten zu können.

Unbewußte Prozesse sind mitbeteiligt, wenn unter den vorgestellten Fällen ausgewählt wird, wenn ein früherer Fall wieder aufgegriffen wird oder ein Fall einem früheren ähnlich ist. Der Gruppe ist häufig nicht bewußt, ob sie betont rational, gefühlsbetont oder kompetent mit dem Fall umgeht. Bei einem noch unbewußten, aber kompetenten Umgang der Supervisanden mit einer Problemdarstellung, — d.h. Identifikationen der Teilnehmer werden reflektiert und der Leiter verliert an Bedeutung —, stellt sich die Frage, ob der Supervisor die Lernfortschritte den Teilnehmern bewußt machen soll. Im Sinne operanten Konditionierens würde dann effektives Verhalten verstärkt. Gerade der Umgang mit den unbewußten Gruppenprozessen stellt für den Supervisor wegen der großen Nähe zur Therapie eine schwierige Aufgabe dar. Die unbewußten Gruppenprozesse sollten vom Supervisor erkannt werden, auch wenn sie nicht immer thematisiert werden müssen.

Wie in der Supervisionsarbeit selbst, so ist auch für die Beschreibung von Supervisionsprozessen eine Pendelbewegung charakteristisch, eine Bewegung zwischen der Beschreibung und Analyse eines einzelnen Phänomens und der ganzheitlichen Einschätzung des Prozesses, die das Zusammenwirken verschiedener Punkte einbezieht. Nur durch diese Hin- und Herbewegung ist ein fortschreitender Verständnisprozeß zu erreichen.

Anmerkung

Die Grundlage für diesen Artikel ist eine Diplomarbeit, die im Sommer 1988 im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen angefertigt wurde mit dem Titel: Gruppensupervision: Zur Bedeutung und Bearbeitung von Gruppenprozessen. Sie wurde betreut von Christian-Rainer Weisbach und ist einsehbar am Institut für Erziehungswissenschaft II, Zentrum für Neue Lernverfahren, Münzgasse 11, 7400 Tübingen, Telefon (07071) 292075.

Literatur

- ARGELANDER, Hermann: Die Struktur der „Beratung unter Supervision“. In: *Psyche*, 1980, 34, 54-77.
- BENNIS, Warren G.: Entwicklungsmuster der T-Gruppe. In: Bradford, L.P.; Gibb, J.R.; Benne, K.D. (Hrsg.): *Gruppentraining. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode*. Stuttgart: Klett 1972, 270-300.
- BION, W.R.: *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett 1971.
- BLAKE, Robert R.: Das Gruppenhandeln. In: Bradford, L.P.; Gibb, J.R.; Benne, K.D. (Hrsg.): *Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode*. Stuttgart: Klett 1972, 364-396.
- BOETTCHER, Wolfgang: Überlegungen zum Gesprächstyp „Supervision“. In: Kersting, H.J.; Krapohl, L.; Leuschner, G. (Hrsg.): *Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen*. Aachen: Kersting-Verlag 1988, 58-80.

- CAEMMERER, Dora von: Einführung zu Caemmerer, D.v. (Hrsg.): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg: Lambertus 1970, 9-21.
- CONRAD, Gabriele; PÜHL, Harald: Team-Supervision. Gruppenkonflikte erkennen und lösen. Berlin: Marhold 1985. 3. Auflage.
- FALLNER, Heinrich; JOHN, Renate: Handlungsmodell Supervision. Mayen: Schreder 1980.
- GAERTNER, Adrian: Supervision. Systematische Reflexion der Berufspraxis oder Psychohygiene für Sozialarbeiter. In: Barabas, F.; Blanke, Th.; Sachße, Ch.; Stascheit, U. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit. Reinbek: Rowohlt 1978, 218-246.
- GARLAND, James A.; KOLODNY, Ralph L.: Das „Sündenbock“-Phänomen. Kennzeichen und Bewältigung. In: Bernstein, S.; Lowy, L. (Hrsg.): Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit. Freiburg: Lambertus 1975, 111-134.
- HEGE, Marianne: Praxisberatung in der Fachhochschule. Ein Beitrag zur Konzeption felderorientierter Gruppendynamik. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 1977, 12, 169-181.
- HEIGL-EVERS, Annelise; HERING, Albrecht: Die „Spiegelung“ einer Patienten-Gruppe durch eine Supervisionsgruppe. Darstellung eines gruppendynamischen Prozesses. In: Heigl-Evers, A. (Hrsg.): Psychoanalyse und Gruppe. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1971, 124-135.
- HUPPERTZ, Norbert: Supervision. Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand 1975.
- KADUSHIN, Alfred: „Spiele“ in der Praxisberatung. In: Caemmerer, D.v. (Hrsg.): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg: Lambertus 1970, 157-175.
- KERSTING, Heinz J.: Kommunikationssystem Gruppensupervision. Aspekte eines Lernlehrverfahrens. Freiburg: Lambertus 1975.
- LEHMENKÜHLER, Angelica: Verstehen in der Supervision aus sozialpsychologischer Sicht. Supervision, 1982, 1, 31-46.
- LEUSCHNER, Gerhard: Fragen zum gesellschaftlichen Standort von Supervision. In: Kersting, H.J.; Krapohl, L.; Leuschner, G. (Hrsg.): Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen. Aachen: Kersting-Verlag 1988, 8-22.
- OBERBORBECK, Klaus W.; REGEL, Gerhard: Zur Gruppen-Supervision von Mitarbeitern sozialer Einrichtungen: Ziele und methodische Aspekte unter Berücksichtigung analytischer Gesichtspunkte sowie der themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn). In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1979, 28, 17-29.
- OBERHOFF, Bernd: Konzeption der Supervisorenausbildung an der Akademie für Jugendfragen Münster. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sammelband II der Sachbeiträge, 1979, 13-25.
- ROTHERING-STEINBERG, Sigrid: Kollegiale Supervision zur Unterstützung und Bewältigung des Berufsalltags. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Studienbrief 2: Kooperation zwischen Lehrern, 1985, 54-94.
- SCHREYÖGG, Astrid: Konzepte zur Supervisionsgruppe. In: Petzold, H.; Frühmann, R. (Hrsg.): Modelle der Gruppe in der Psychotherapie und psychosozialer Arbeit, Band II. Paderborn: Junfermann 1986, 171-206.
- SCHWARZWÄLDER, Hedwig: Gruppensupervision. In: Sozialpädagogik, 1977, 2, 54-64.
- STOCK, Dorothy; LIEBERMAN, Morton A.: Methodologische Ansätze zur Beurteilung von Gesamtgruppenprozessen. In: Ammon, G. (Hrsg.): Analytische Gruppendynamik. Hamburg: Hoffmann und Campe 1976, 226-239.
- STRÖMBACH, Renate; FRICKE, Peter; KOCH, Hans-Bernd: Supervision. Protokolle eines Lernprozesses. Gelnhausen, Berlin: Burckhardtthaus 1975.

- ULEYN, A.: Gruppensupervision. Varianten von Arbeitsstil und Rollenverständnis bei Gruppensupervision. In: Sozialpädagogik, 1976, 1, 2-21.
- WAALS, Jac. van der: Die Frage nach dem Lehrinhalt. In: Siegers, F.M.J. (Hrsg.): Praxisberatung in der Diskussion. Formen — Ziele — Einsatzfelder. Freiburg: Lambertus 1974, 123-151.
- WITTENBERGER, Gerhard: Zur wissenschaftstheoretischen Situation der Supervision — einige Probleme der Supervisionsforschung. In: Haus Schwalbach (Hrsg.): Supervision — ein berufsbezogener Lernprozeß. Wiesbaden-Dotzheim, 1977, 86-107.
- WITTENBERGER, Gerhard; ZIMMER, Inge: Introspektion und Gegenübertragung als diagnostische Mittel in der Supervision. In: Kersting, H.J.; Krapohl, L.; Leuschner, G. (Hrsg.): Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen. Aachen: Kersting-Verlag 1988, 23-30.
- ZIER, Henri J.: Diskussion der Praxisberatung. In: Siegers, F.M.J. (Hrsg.): Praxisberatung in der Diskussion. Formen — Ziele — Einsatzfelder. Freiburg: Lambertus 1974, 258-266.

Anschrift der Autorin:

Birgit Schwab, Institut für Erziehungswissenschaften II,
Zentrum für neue Lernverfahren an der Universität, Münzgasse 11, 7400 Tübingen