

**Supervision mit Lehrern - Analyse eines Supervisionsprozesses als Beitrag
zur daseinsanalytischen Pädagogik**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie der Universität Hamburg

vorgelegt von

Susanne v. Glasenapp

aus Pinneberg

Hamburg 1999

Inhalt

0. Einleitung	6
0.1. Zum Thema.....	6
0.2. Theoretische Grundlagen und Erkenntnisinteresse	7
0.3. Zur Vorgehensweise	10
0.4. Zum Aufbau der Arbeit	14
0.5. Zur Falldokumentation	17
1. Falldarstellung	21
1.1. Zu dem in der Supervision bearbeiteten Problem	21
1.2. Der Konflikt mit dem Schüler aus der Sicht der Klassenlehrerin	24
1.3. Das Problem aus der Sicht des Schülers.....	26
1.4. Was in der Supervision verstanden wurde	28
1.4.1. Wie das Verhalten des Schülers besser verstanden wurde	28
1.4.2. Wie die Lehrerin sich selbst besser verstand.....	30
1.4.3. Wie das Verhältnis zwischen dem Schüler und seiner Lehrerin besser verstanden wurde	34
1.5. In der Supervision erarbeitete Lösungsansätze	35
2. Supervision als Verstehenshilfe vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenverständnisses	37
2.1. Zu einem daseinsgemäßen Verständnis von Supervision.....	38
2.1.1. Zur Geschichte des Begriffs der Supervision	39
2.1.2. Aufgaben und Ziele der Supervision	43
2.1.3. Zum Supervisionskonzept <u>Michael Balints</u> : Einübung in das Verstehen mitmenschlicher Phänomene	46
2.1.4. Inhaltliche Schwerpunkte der Supervision mit Lehrern	48
2.1.5. Unterrichtshospitation als Vorstufe der Supervision mit Lehrern.....	50
2.1.6. Supervision vollzieht sich persönlichkeitsorientiert.....	52
2.1.7. Supervision als Fortbildung	54

Personen in der Supervision	109
3.1.1. Abwesend- und Anwesendsein in der Supervision.....	111
3.1.2. Was heißt »sich erinnern«?.....	113
3.1.3. Die Ortsverlegung des Denkens als Basis des Verstehens des abwesend Anwesenden	116
3.1.4. Der Supervisor als Lernender	119
3.1.5. „Sich-selbst-vergessen-können“ als Kompetenz des Supervisors	121
3.1.6. Feldkompetenz als Voraussetzung für Supervision?	122
3.1.7. Die finale Fragestellung als Verstehenshilfe	126
 Zusammenfassung	 129
 3.2. Lebensstilanalyse in der Supervision.....	 130
3.2.1. Die Notwendigkeit, den eigenen Weltentwurf zu verstehen.....	130
3.2.2. Methodische Ansätze in der Lebensstilanalyse erläutert am Beispiel der Arbeit mit frühen Kindheitserinnerungen.....	131
3.2.3. Lebensstilanalyse als unverzichtbarer Bestandteil der Supervision	138
3.2.4. Supervision als langfristiger Verstehens- und Lernprozeß	139
3.2.5. Was heißt »Lernen« in der Supervision?	140
3.2.6. Lehren in der Supervision	142
3.2.7. Warum der Supervisor ermutigt sein muß	145
 Zusammenfassung	 146
 3.3. Vertiefung des Verständnisses von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen in der Supervision	 148
3.3.1. Zum Verständnis des spezifischen Übertragungsbegriffes bei <u>Freud</u>	149
3.3.2. Übertragung als Phänomen des Lernens und ihre Bedeutung in der Supervision	152
3.3.3. Übertragung als Weltentwurf.....	155
3.3.4. Übertragung und alltägliches Verstehen	159
3.3.5. Das Verhältnis von Supervisor und Supervisand als Verstehenshilfe und ermutigendes Modell.....	165

3.3.6. Vertiefende Einsichten zum Begriff der »Spiegelung« in der Supervision.....	172
Zusammenfassung	180
4. Supervision als Krise und Chance	181
4.1. Das Anliegen des Supervisanden als Ausgangspunkt und Vorzeichnung der Krise als Chance für eine Lebensveränderung	181
4.2. Belastung als notwendiger Schritt in der Supervision.....	188
4.3. Die Ablösung	192
5. Ausblick: Zusammenfassung und weiterführende Fragen	195
6. Literatur	203

0. Einleitung

0.1. Zum Thema

In dieser Arbeit will ich mich mit dem Thema „Supervision“ auseinandersetzen. Supervision - das ist, allgemein gesprochen, berufsbezogene Beratung, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher psychologischer »Schulen« und unter Anwendung entsprechender Methoden stattfinden kann. Im Mittelpunkt meiner Ausführungen wird die Supervision mit Lehrern¹ stehen, die eine wichtige Ergänzung des üblichen Angebotes an Lehrerfortbildungen darstellt.

Im Gegensatz zu Fortbildungsveranstaltungen mit überwiegend methodisch - didaktischem Schwerpunkt, in denen Fragen des Unterrichts, der Lerninhalte und verschiedener Lernformen berücksichtigt werden, bietet die Supervision Gelegenheit zu individueller Beratung, wenn es im zwischenmenschlichen Miteinander von Lehrern und Schülern, deren Eltern oder auch Kollegen zu Konflikten oder Störungen in der Kooperation kommt und gewohnte und erprobte Methoden keine erwünschte oder erhoffte Lösung mehr zu bringen vermögen.

Mehrjährige Erfahrungen in der Supervisionsarbeit, und zwar sowohl als teilnehmende Lehrerin als auch, nach einer Ausbildung zur individualpsychologisch - pädagogischen Beraterin, als Supervisorin, haben mir gezeigt, daß die *entscheidende* Hilfe der Supervision ein Verstehensprozeß ist, der Einsicht in die dem alltäglichen Denken und Fühlen verborgenen »Gründe« eigenen und fremden Verhaltens gewährt. Diese Einsicht ermöglicht nicht nur ein vertieftes Verständnis der Beziehungen zwischen dem ratsuchenden Lehrer und den ihm im Schulalltag begegnenden Mitmenschen im Sinne gelingender »Einführung«, sondern auch eine Auswahl situativ angemessener und zu diesen Menschen passender Handlungsalternativen. Das Verstehen des eigenen Handelns vor dem Hintergrund des individuellen Lebensstils, der Persönlichkeit des ratsuchenden Lehrers ist Voraussetzung für die Akzeptation von Verhaltensänderungen und die Umsetzung von Methoden, die zu einer Konfliktlösung und auf lange Sicht zur Verbesserung der

¹ Gilt hier und im folgenden, wie auch im Titel, bei nicht näher zu spezifizierenden Personen und Personengruppen auch für die weibliche Sprachform.

Alle weiteren Fußnoten können verschoben oder auf der nächsten Seite fortgesetzt worden sein. was jeweils durch eine durchgezogene Linie über der jeweiligen Fußnote gekennzeichnet ist. Solche Verschiebungen ließen sich leider nicht vermeiden, da es sich um ein bisher nicht gelöstes Softwareproblem der gängigen Textprogramme handelt.

Kooperation beitragen können. Vor diesem Hintergrund stellt sich Supervision als Lernforum dar, welches eine dauerhafte Erweiterung des Handlungsspektrums von Lehrern ermöglicht und damit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrerberufs leistet.

Im Mittelpunkt meiner Untersuchungen steht nun die Frage danach, was Lernen in der Supervision heißt, inwieweit das Verstehen lebensstiltypischer Voraussetzungen das Lernen erst ermöglicht, und welche Bedingungen solche Verstehens- und Lernprozesse bei Lehrern erlauben und fördern. Ziel dieser Arbeit ist es auch, einen Beitrag zur Entwicklung einer daseinsanalytischen Pädagogik zu leisten, wie im folgenden begründet wird.

0.2. Theoretische Grundlagen und Erkenntnisinteresse

Den methodisch-systematischen Hintergrund der in dieser Arbeit berücksichtigten Supervisionspraxis bildet das Konzept tiefenpsychologisch-pädagogischer Beratung im Anschluß an den Begründer der Individualpsychologie, Alfred Adler, und seinen Schüler, Rudolf Dreikurs, die beide ihre tiefenpsychologischen Erkenntnisse und Vorgehensweisen ausdrücklich auch auf die Arbeit mit Pädagogen wie Erziehern und Lehrern bezogen haben.

Adler, zunächst um die Entwicklung einer theoretischen Basis seiner Arbeit in Abgrenzung zur Psychoanalyse Sigmund Freuds bemüht, griff hierzu vor allem auf die Arbeiten des zeitgenössischen Philosophen Hans Vaihinger sowie die Friedrich Nietzsches zurück. Hier fand er unter anderem Anregungen für eine philosophische Grundlegung einiger zentraler Einsichten und Begriffe seines holistischen Denk- und Handlungsansatzes (vgl. Handlbauer 1984, 287 f.). Im Verlauf der weiteren Entwicklung der Individualpsychologie wurde die Ausrichtung Adlers auf die pragmatische Umsetzung seiner Theorien immer stärker (vgl. ebd., 266 f.). In erster Linie ging es ihm um die Praxis, nicht so sehr um deren theoretisch-wissenschaftliche Fundierung (vgl. ebd.). Entsprechend erweisen sich zwar die Methoden der individualpsychologischen Beratungsarbeit nach wie vor als hilfreich und erfolgversprechend, ihre theoretische Grundlegung im Sinne erkenntnistheoretischer Voraussetzungen ist jedoch m. E. heute nicht mehr ausreichend. Dies gilt vor allem dann, wenn es um die Überwindung des noch in der Psychoanalyse vor-

herrschenden Determinismus sowie des Primats naturwissenschaftlich positivistischer Erkenntnistheorie und um die Hinwendung zu einer holistischen Sichtweise des Menschen geht, wie Adler sie mit seiner Individualpsychologie anstrebte (vgl. ebd. 312 ff).

An dieser Stelle, wenn es also um eine konsequente Erarbeitung erkenntnistheoretischer Voraussetzungen der in ihrer Methode an der Individualpsychologie orientierten Supervision geht, beziehe ich mich auf Arbeiten des Zürcher Psychiaters Medard Boss, der mit seiner Daseinsanalyse einen wesentlichen Schritt in Richtung holistischer Denkweisen als Grundlage psychotherapeutischer Theorie und Praxis geleistet hat (vgl. Rattner 1990, 701). Die Daseinsanalyse ist in intensiver Zusammenarbeit Boss` mit dem Philosophen Martin Heidegger entstanden. Boss ist es im Rahmen dieser Zusammenarbeit gelungen, das Heidegger`sche Denken, insbesondere zentrale Einsichten zum Dasein des Menschen als »In-der-Welt-sein« sowohl in seiner Arbeit als Mediziner als auch für seine psychiatrische Praxis nutzbar zu machen, zu konkretisieren und methodisch umzusetzen. Ihm ging es, ähnlich wie Adler, um die Überwindung rein positivistischer Denkweisen, insbesondere aber um die Überwindung der kartesischen Subjekt-Objekt-Spaltung, welche erst im Denken des Philosophen Heidegger konsequent vollzogen worden war (vgl. ebd.). Im Unterschied zu z. B. Ludwig Binswanger, der sich als Begründer der daseinsanalytischen Schule auf Heidegger und seinen Lehrer Edmund Husserl bezieht, und Viktor E. Frankl, der in Abgrenzung zu Freud und angeregt durch die Philosophen Max Scheler, Edmund Husserl und Martin Heidegger seine Existenzanalyse entwickelte (vgl. Rattner 1990, 637 ff u. 731 f.), hat Boss dieses Anliegen im Sinne Heideggers konsequent durchdacht und umgesetzt.

Während Binswanger die Trennung von Subjekt und Objekt mit seinem Verständnis der Liebe als „Transzendenz“ der Subjektivität des Einzelnen und Ausgerichtetheit auf Welt und Mitmenschen und sogar als ein „Über-die-Welt-hinaus-sein“ zu überwinden sucht (Heidegger 1994, 286, vgl. auch Rattner 1990,), sind für Boss in Übereinstimmung mit Heidegger menschliches Dasein und Welt schon immer zusammengehörig als In-der-Welt-sein².

Auch Viktor E. Frankl bleibt ein konsequent ganzheitliches Denken im Sinne Heideggers schuldig, wenn er zwar den Menschen von seiner geistigen Existenz als entscheidendes

² Vgl. dazu die Ausführungen ab Seite 62.

und verantwortendes Wesen versteht, jedoch Faktizität und geistige Existenz als voneinander zu unterscheidende Bereiche des Menschseins bezeichnet (vgl. Frankl 1992, 17)³.

Anders als Boss, dem es um die Umsetzung des Heidegger'schen Denkens in der Medizin und Psychiatrie ging, geht es mir in meinen Ausführungen um die Umsetzung dieses Denkens in der Pädagogik, hier insbesondere beim pädagogischen Handeln in der Supervision. Dabei werde ich auf einzelne Phänomene eingehen, z. B. die „Übertragung“ und die „Spiegelung“⁴, die in der - bisher vorwiegend von der Psychoanalyse geprägten - Supervisionsliteratur genannt und beschrieben werden, und die in der Supervisionspraxis auch zu beobachten sind. Diese Phänomene werden in den Ausführungen von Boss vor allem aufgrund der andersartigen Thematik seiner Arbeiten zwar aufgegriffen, für pädagogische Fragestellungen aber nicht ausreichend fruchtbar gemacht. Für meine Ausführungen war es daher notwendig, auch die Arbeiten Heideggers und einiger seiner Schüler (z. B. Padrutt 1990 u. 1991, Figal 1996) mit heranzuziehen. Dies ist m. E. ohne eine eigene Verstrickung in die irrtümliche Denkrichtung möglich, welche die bekannte politische Fehlentscheidung Heideggers von 1933 (vgl. Heidegger 1983) zur Folge hatte. Daß Heideggers Kritik an dem neuzeitlichen Nihilismus sich sowohl vor als auch nach dem zweiten Weltkrieg gegen jeglichen ideologischen Machtanspruch wendet, ist inzwischen hinlänglich untersucht und nachgewiesen worden.⁵ Ich verweise hierzu auf die Arbeiten von Silvio Vietta (1989) und Sigbert Gebert (1993).

Ich beziehe mich außerdem immer dann auf Arbeiten Sigmund Freuds und im Anschluß an seine Psychoanalyse argumentierende Autoren (z. B. Balint), wenn einzelne Aspekte der Supervisionsarbeit in der individualpsychologisch und daseinsanalytisch ausgerichteten Literatur nicht ausreichend erklärt sind. Dies gilt vor allem bei der Analyse von Übertragungs- und Spiegelungsphänomenen in der Supervision. Das Verständnis dieser Phänomene wird im Hauptteil meiner Arbeit auf der Basis daseinsanalytischer Vorüberlegungen vertieft werden.

Die hier genannten - und im Verlauf der Arbeit noch genauer zu erarbeitenden - theoretischen wissenschaftlichen Grundlagen ergeben zusammen mit der inhaltlichen Schwer-

³ Zum Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung menschlichen Daseins vgl. Seite 99

⁴ Vgl. Seite 152 ff und 172 ff.

⁵ Über den Nihilismus als Folge der „Seinsverlassenheit“ sowie das Problem der Weltanschauung äußert sich Heidegger z. B. in seinen zwischen 1936 und 1938 entstandenen „Beiträgen zur Philosophie“ (vgl. Heidegger 1989 [a], 39 f., 117 ff u. 138 ff). Konsequenzen der Arbeiten Heideggers für eine zukunftsweisende daseinsgemäße Ökologie hat der Boss-Schüler Hanspeter Padrutt herausgearbeitet (vgl. Padrutt 1990 u. 1991)

punktsetzung, wie sie oben genannt wurde, eine doppelte Zielbestimmung für diese Arbeit: Zum einen wird es darum gehen, Supervision als Lerngeschehen und damit als Fortbildungsform verstehbar zu machen; zum anderen soll meine Arbeit einen Beitrag zur Entwicklung daseinsanalytischer Pädagogik leisten, die von Boss selbst unberücksichtigt blieb. Diese Zielsetzung folgt einer Empfehlung Josef Rattners, der das Fehlen einer solchen Pädagogik ausdrücklich kritisiert (vgl. ebd. 722).

0.3. Zur Vorgehensweise

Die Argumentation in dieser Arbeit erfolgt kasuistisch. Anhand eines spezifischen Einzelfalls werden Phänomene berufsbezogener pädagogischer Beratung aufgezeigt und analysiert. Kasuistik als Arbeit am Einzelfall hat in der Pädagogik eine doppelte Bedeutung: Einmal geht es in der sogenannten „Fallarbeit“ um das Erfassen und Verstehen einer konkreten pädagogischen Situation zwecks Planung und Durchführung geeigneter Interventionen. Im Unterschied dazu wird in einer „Fallstudie“ ein beschriebener konkreter »Fall« pädagogischer Praxis aufgegriffen und im Hinblick auf „Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnis“ analysiert (Fatke 1995, 677). In meiner Arbeit kommt die Kasuistik in ihren beiden Bedeutungen zum Tragen. Zum einen handelt es sich bei dem Fallbeispiel um eine Supervision, also um „Fallarbeit“ im erstgenannten Sinn und zum anderen werden einzelne Phänomene dieses Falles aufgegriffen und unter Anwendung und Erprobung daseinsanalytischer Begriffe analysiert. Die Vorgehensweise ist also sehr wohl empirisch zu nennen, wenn auch nicht im Sinne einer quantitativ repräsentativen Aufweisung einzelner Phänomene in der Supervision zwecks statistischer Auswertung. Vielmehr ist es das Ziel dieser Arbeit, die aus der Analyse eines Einzelfalls gezogenen theoretischen Schlußfolgerungen für möglichst viele weitere Fälle nutzbar zu machen. Insofern richtet sich die Arbeit einerseits an in der (Supervisions-) Praxis, wie auch an wissenschaftlich arbeitende Menschen. Sie bietet allerdings keine »geschlossene« Methodik der Supervision und auch keine Evaluation vor dem Hintergrund eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses. Dies ist kein Manko sondern die Intention dieser Arbeit, nämlich einladen zum Mit- und Nachdenken über Phänomene pädagogischen Miteinanders von Lehrern und Schülern, wie auch von Supervisoren und Supervisanden, im Sinne einer phänomenologischen Hermeneutik der Faktizität, wie im folgenden näher erläutert wird. Im Verlauf meiner Ausführungen werde ich herausarbeiten, daß solches Mit- und Nachdenken nicht

allein als geisteswissenschaftliche Methode anzusehen ist, sondern daß es die Basis pädagogischen Verstehens überhaupt bildet, aus der sich für die Supervisionspraxis spezielle Methoden erst ergeben.

Die Analyse des Einzelfalls erfolgt auf der Grundlage der phänomenologischen Hermeneutik. Die Phänomenologie ist die Lehre von den Phänomenen. Als Phänomen ist das zu bezeichnen, was sich zeigt, was für die Wahrnehmung offenbar ist. Die Phänomenologie untersucht dieses sich Zeigende (vgl. Heidegger 1993, 28 f.). Zugehörig zum Phänomen ist aber auch das, was sich an dem, was sich zeigt, zunächst *nicht* zeigt, was nicht sichtbar ist, weil die alltägliche⁶ Wahrnehmung keinen Zugang dazu hat (vgl. Heidegger 1992 [b], 398 ff u. 504). Was sich unserer alltäglichen Wahrnehmung entzieht, ist das Wesen, der Grund und der Sinn des Wahrgenommenen (vgl. Heidegger 1993, 35).

In meinem Fallbeispiel zeigen sich zunächst die an der Supervision beteiligten Menschen. Sie zeigen sich vor allem durch ihr Verhalten, und da es um eine Beratungssituation geht, besonders durch ihr sprachliches Handeln. Das Fallbeispiel phänomenologisch untersuchen heißt also zuerst einmal danach fragen, was »ins Auge fällt«, wer sich auf welche Weise verhält, in welcher Situation er dies tut, wie die Mitmenschen reagieren usw.. Es heißt aber auch, nach dem Sinn und dem Grund dieses Handelns zu fragen, um zu ergründen, auf welche Weise der handelnde Mensch in der Welt ist, was zu seinem Wesen gehört.⁷ Verstehbar werden dann nicht nur unterschiedliche »Persönlichkeiten« sondern darüber hinaus einzelne Aspekte menschlicher Existenz überhaupt, Grundzüge des Daseins in der Welt. Und darum geht es in der Phänomenologie: um die Annäherung an das zunächst nicht sichtbare »Wesen« des zunächst Sichtbaren. Im Konkreten und Besonderen zeigt sich - phänomenologisch gedacht - das Allgemeine, Grundlegende, welches das Konkrete erst ermöglicht (vgl. Heidegger 1982, 3).

Was hier anklingt ist das Problem der „ontologischen Differenz“ (Heidegger 1992 [b], 521), des Unterschieds zwischen Sein und Seiendem (ebd. 518). Nicht nur nach dem sinnhaft Wahrnehmbaren wird in der Phänomenologie gefragt, sondern auch nach dem nicht sinnhaft wahrnehmbaren und doch jedem Vernehmen zugrundeliegenden „Sein des Seienden“ (ders. 1993, 35) und damit nach dem Sein überhaupt.⁸

⁶ Im Heidegger'schen Denken erhält die Alltäglichkeit des Daseins eine besondere Bedeutung und so auch das alltägliche Vernehmen. Mehr dazu ab Seite 159.

⁷ Die Frage nach Sinn und Grund bestimmter Verhaltensweisen ist wesentlich für die Analysen in dieser Arbeit aber auch für die Beratungsarbeit in der Supervision selbst. Sie wird daher verschiedentlich thematisch ausführlicher behandelt.

⁸ Die Bedeutung dieser Frage für das menschliche Dasein und das Verstehen wird ausführlich behandelt ab Seite 65 ff.

Die Fragen nach dem Wesen des Vernommenen, nach dem Sinn und Grund des Seienden, insbesondere des menschlichen Daseins liegen jeglichem Vernehmen zugrunde. Zugleich sind sie, wie gesagt, der alltäglichen Wahrnehmung nicht zugänglich. Zugang zu diesen Fragen gewährt die Hermeneutik. Mit Hermeneutik wird, das hat im Anschluß an Heidegger Ben Vedder deutlich herausgearbeitet, der Prozeß des Auslegens dessen bezeichnet, was sich zeigt, der „Faktizität“ (Vedder 1996, 95). Dieses Verständnis geht insofern über die traditionelle Auffassung der Hermeneutik als Textauslegung hinaus, als Texte zwar zur Faktizität gehören, diese aber nicht alleinig ausmachen. Ziel der Hermeneutik ist das Verstehen der Faktizität, d. h. das Aufweisen des Offenbaren und die Besinnung auf den ihm zugrundeliegenden Sinn (vgl. Heidegger 1967 [b], 60). Besinnung meint „eine Wegrichtung einschlagen, die eine Sache von sich aus schon genommen hat“, „sich auf den Sinn einlassen“ (ebd.).

Die Schwierigkeit hermeneutischen Verstehens liegt darin, daß die Sache, auf die sie sich richtet, immer schon ausgelegt und immer schon verstanden ist. Was vernommen wird, ist das, was sich zeigt, ist die »Sache« mit den sie konstituierenden Phänomenen. Derjenige, der vernimmt, was sich zeigt, tut dies immer auf der Basis eines Vorverständnisses, und dieses schließt ein Verständnis dessen, was das Wesen, den Sinn und den Grund einer Sache ausmacht, immer schon mit ein.⁹ Anders gesagt: Jedes Vernehmen ist immer schon verstehend, jedes Vernommene ist immer schon ausgelegt, d. h. verstanden (vgl. Vedder 1996, 96). Die hermeneutische Auslegung der Faktizität ist also immer geprägt und bestimmt von der eigenen Geschichtlichkeit, von Vormeinungen, Vorurteilen, Traditionen. Es gibt kein Verstehen ohne Voraussetzungen. Verstehen ist nie bedingungslos, »neutral« und daher auch nicht »objektivierbar«.

Die vorab schon immer vorhandene Ausgelegtheit des Vernehmens gilt es jedoch nicht mit Hilfe einer »Hermeneutik« genannten Methode zu *überwinden*, denn diese Ausgelegtheit ist die Basis jeglichen (Neu-) Verstehens. Das menschliche Miteinander im Rahmen einer (konkreten) Supervision verstehen, ist nur auf der Basis des immer schon verstandenen eigenen Daseins möglich, dessen eines Konstitutivum das Miteinandersein ist¹⁰. Statt um eine Überwindung dieser Basis geht es um eine Hinwendung zur Sache, um ein Sich-einlassen auf die Sache.

⁹ Auf den Zusammenhang von Vernehmen und Sein wird auf Seite 65 f. näher eingegangen.

¹⁰ Zum Miteinandersein als Konstitutivum des Daseins vgl. Seite 89 ff.

Sich auf eine Sache einlassen heißt, die Sache sein lassen, die Wahrheit dessen, was sich zeigt, entgegennehmen. Dies erfordert eine Gelassenheit, eine Fähigkeit, das eigene Vorverständnis sowohl einzubringen als auch loszulassen¹¹. Die Vorbedingung für solches Einbringen und Loslassen ist, mit Vorurteilen, Vormeinungen, mit der eigenen Geschichtlichkeit zu rechnen und diese, soweit dies möglich ist, zu kennen (vgl. Gadamer 1990, 273 f.). Erst dann wird es möglich, die Andersartigkeit der Sache zu entdecken. Diese Andersartigkeit aber ist und bleibt Möglichkeit. Aufgabe der Auslegung ist es nicht etwa, das entdeckte Andere gegen das bisherige Verständnis abzuheben, sondern jenes als Möglichkeit heraus- und in den Verstehensentwurf einzuarbeiten¹². Die hermeneutische Auslegung der Faktizität ist von daher als etwas Vorläufiges zu verstehen (vgl. Vedder 1996, 96 f.). Sie wird beschrieben als sich wiederholende Zirkelbewegung, in der Heidegger eine „positive Möglichkeit ursprünglichsten Erkennens“ sieht, sofern sie der Maxime „zu den Sachen selbst“ treu bleibt (Heidegger 1993, 153 u. 27).

Im Sich-einlassen auf die Sache, im Ausarbeiten der ihr innewohnenden Möglichkeiten wird der dies bedingende, vorab schon immer vorhandene Sachbezug erneuert und so ist alles Verstehen „am Ende ein Sichverstehen“ (Gadamer 1990 265). „Die Wanderschaft in der Wegrichtung zum Fragwürdigen ist nicht Abenteuer sondern Heimkehr.“ (Heidegger 1967[b], 60)

Die hermeneutische Analyse des Einzelfalls einer Supervisionsberatung steht in der Tradition der phänomenologischen Hermeneutik, dem Denkweg also, der der Daseinsanalytik Heideggers zugrunde liegt und stimmt insofern auch mit den theoretischen und methodischen Grundlagen der Daseinsanalyse im Anschluß an Boss überein. (Hermeneutisches) Verstehen ist nicht nur die wissenschaftliche Methode der Auslegung von faktisch Vorgefundenem sondern auch Aufgabe und Weg in der Supervision.

Hermeneutische Auslegung der Faktizität ist vor allem ein Sichtbarmachen dieser Faktizität als Möglichkeit (vgl. Vedder 1996, 98). Auch am Ende dieser Arbeit finden sich also nicht Ergebnisse als abstrahierbare Feststellungen sondern vorläufige Aussagen. Von daher ist diese Arbeit als vorläufig zu verstehen, als begonnener und weiter zu gehender Weg.

¹¹ Loslassen ist nicht nur eine Bedingung wissenschaftlichen Verstehens sondern auch eine Kompetenz im beraterischen Handeln. Weiteres dazu ab Seite 121 ff.

¹² Zum Entwurfcharakter des Verstehens vgl. Seite 68 ff.

0.4. Zum Aufbau der Arbeit

Der Hauptteil dieser Arbeit umfaßt vier Kapitel, deren erstes einen spezifischen Fall pädagogischer Supervisionsberatung vorstellt (1.). Es handelt sich dabei um eine beobachtete Supervision mit einer Grundschullehrerin, die im Kontext einer längeren Beratungsfolge steht, und im Rahmen des Seminars „Pädagogische Beratung als Familien- und Schulberatung - Offenes Beratungszentrum“¹³ stattfand.. Bei der Darstellung des Fallbeispiels habe ich persönliche Daten der betroffenen Personen so verändert, daß eine Identifikation im Nachhinein nicht möglich ist. Die Darstellung des Fallbeispiels ist, gemäß dem Anliegen der Lehrerin, auf ihre Kooperationsschwierigkeiten mit einem Schüler ihrer dritten Grundschulklasse bezogen (1.1). Die Aufarbeitung dieser Schwierigkeiten wird unter Berücksichtigung spezifischer Situations-, Lebens- und Arbeitsbedingungen der Betroffenen sowie deren jeweils individueller Wahrnehmung erläutert (1.2, 1.3 u. 1.4). Abschließend werden in der Supervision erarbeitete Lösungsansätze vorgestellt (1.5). Auf diese Falldarstellung wird bei weiteren Analysen und Erläuterungen in den folgenden Kapiteln immer wieder zurückgegriffen.

Das darauf folgende Kapitel dient der Ausarbeitung des „Fragehorizontes“ (Gadamer 1990, 308), der Basis also aller weiteren Fragen und Analysen im Hinblick auf die Supervision als Lernforum für Lehrer. Zum einen geht es darum, mein Vorverständnis von Supervision vor dem Hintergrund des ganzheitlichen Menschenverständnisses, das der Individualpsychologie und der Daseinsanalyse gemeinsam ist, und im Hinblick auf tiefenpsychologisch-pädagogische Beratungspraxis auszuarbeiten (2.1). Zunächst wird die geschichtliche Bedeutungswandlung des Begriffs „Supervision“ erläutert und zwar unter besonderer Beachtung des unterschiedlichen Stellenwerts, den die Supervision in den USA und Europa hatte und hat (2.1.1). Daran anschließend werden zusammenfassend Aufgaben und Ziele der Supervision formuliert (2.1.2). Am Beispiel des Supervisionskonzepts Michael Balints wird das Verstehen als Schwerpunktaufgabe der Supervision gezeigt und begründet (2.1.3) Vor diesem Hintergrund wird der inhaltliche Bezugsrahmen auf das Arbeitsfeld Schule eingegrenzt (2.1.4) und das Verständnis von Supervision abgegrenzt gegen in der Lehrerausbildung übliche Verfahrensweisen im Rahmen der Unterrichtshospitation (2.1.5). Anschließend wird der persönlichkeitsorientierte Ansatz

¹³ Nähere Informationen zum „Offenen Beratungszentrum“ finden sich im folgenden Abschnitt.

tiefenpsychologisch-pädagogischer Supervisionsberatung begründet (2.1.6) und im Rahmen der Erwachsenenbildung als Fortbildung angesiedelt (2.1.7).

Zum anderen geht es in diesem dritten Kapitel darum, das Verstehen als Existential menschlichen Daseins (2.2) zu begreifen. Dabei wird das Verstehen als ein dem Menschen ursprünglich eigener Wesenszug beschrieben (2.2.1 u. 2.2.2), welcher ihn in der Begegnung mit der Welt schon immer sich selbst, aber auch die Dinge und Menschen, die ihm begegnen, verstehen läßt (2.2.3).

Auf diese Erläuterungen aufbauend werden Einsichten zum Selbst- und Weltverständnis des Menschen, seinem sich jeweils im faktischen Denken, Fühlen und Handeln manifestierenden »Weltentwurf«, für ein vertieftes Verständnis des individualpsychologischen Begriffs »Lebensstil« herangezogen (2.3). Hier wird zunächst auf die menschliche Wahrnehmung eingegangen (2.3.1), die das spezifische In-der-Welt-sein jedes Menschen und damit seinen individuellen Selbst- und Weltentwurf sowie das soziale Miteinander entscheidend prägt (2.3.2 u. 2.3.3). Eingegangen wird auch auf den Stellenwert vergessener und daher verborgener, dem gegenwärtigen Denken, Fühlen und Handeln aber zugrundeliegender Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, die zugleich an- und abwesend die Basis des Weltentwurfs bilden (2.3.4).

Das Kapitel wird abgeschlossen mit Erläuterungen zu einer weiteren Bedeutung des Verstehens als Weg der »Einfühlung«, die in der Supervision mit dem Ziel genutzt wird, dem Ratsuchenden Anteile eigenen und fremden Verhaltens in ihrer Bedeutung für den Ratsuchenden in seiner Welt und für sein Anliegen sichtbar zu machen (2.4). Dabei wird der Zusammenhang menschlicher Verantwortung (2.4.1) und Freiheit (2.4.2) sowie seine Bedeutung für die Entscheidungsfähigkeit des Menschen dargestellt. Vor diesem Hintergrund wird angedeutet, welche Bedingungen in Lehr- Lernsituationen erfüllt sein müssen, um solche Entscheidungsfähigkeit zu fördern (2.4.3).

Auf die Konsequenzen dieser Einsichten für die konkrete Supervisionsarbeit wird im folgenden vierten Kapitel eingegangen. Zunächst wird gezeigt, wie mit Hilfe gezielter Fragestellungen ein Verstehen von Personen möglich wird, die zwar von der im Supervisionsanliegen geschilderten Problematik mit betroffen, in der Supervision jedoch nicht leibhaftig anwesend sein können (3.1.). Dafür wird die Möglichkeit der gleichzeitigen (leiblichen) Abwesenheit und (geistigen) Anwesenheit erneut aufgegriffen (3.1.1.) und

im Rahmen der Arbeit mit Erinnerungen (3.1.2.) und einer Ortsverlegung des Denkens (3.1.3.) für die konkrete Supervisionsarbeit fruchtbar gemacht. Anschließend werden Konsequenzen für die Kompetenz und Qualifikation des Supervisors (3.1.4. - 3.1.6.) und die finale Fragestellung als Verstehenshilfe in der Supervision herausgestellt (3.1.7.).

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird darauf eingegangen, wie dem Supervisanden eigenes Handeln im Rahmen einer Lebensstilanalyse verstehbar wird (3.2., 3.2.1.). Prinzipien der Lebensstilanalyse werden am Beispiel der Methode »Arbeit mit Kindheitserinnerungen« erarbeitet (3.2.2.). Lebensstilanalytische Anteile in der Supervision werden als unverzichtbar für ein erfolgreiches Lernen ausgewiesen (3.2.3.), insbesondere dann, wenn dieses Lernen als langfristige Fortbildungsarbeit verstanden wird (3.2.4.). Erneut werden Konsequenzen für die Arbeit des Supervisors in Kooperation mit dem Supervisanden dargestellt, besonders im Hinblick auf das Lernen und Lehren in der Supervision (3.2.5. - 3.2.7.).

Im dritten und abschließenden Teil dieses Kapitels wird der aus der Psychoanalyse Sigmund Freuds stammende Begriff der „Übertragung“ in Verbindung mit dem bisher entwickelten Begriff des „Verstehens“ erläutert (3.3.). Auf der Grundlage des von Freud weiter gefaßten Übertragungsbegriffs wird zunächst das Phänomen der Übertragung im Zusammenhang mit daseinsanalytischen Einsichten erläutert (3.3.1. - 3.3.4.), um darauf aufbauend Chancen einer Analyse von Übertragungs- und Spiegelungsphänomenen im Verstehensprozeß der Supervision auszuloten (3.3.5. u. 3.3.6.).

Im vierten Kapitel (4.) setze ich mich mit dem „Risiko“ der Supervision auseinander, insofern sie eine Modifikation nicht nur des eigenen Verhaltens des Supervisanden im Einzelfall, sondern darüber hinaus immer auch langfristig wirksame Lernprozesse anstrebt und damit auch für eine Lebensveränderung stehen kann. In der Konsequenz wird beschrieben und begründet werden, daß ein solches „Risiko“ jeglichem Lerngeschehen zu eigen ist, ganz im Sinne einer *crisis* als Entscheidung und Chance (4.1.). Ist die Notwendigkeit der Entscheidung für eine Veränderung des Lebens und Arbeitens zunächst noch belastend (4.2.), besteht die Chance der Supervision letztlich in einer Ermutigung zur Selbsthilfe und zur Selbständigkeit (4.3.).

Im zweiten und dritten Kapitel sind wegen des relativ großen Umfangs, den sie einnehmen, und um der Übersicht willen, größere Abschnitte zusammengefaßt worden. In den weniger umfangreichen Kapiteln 1. und 4. habe ich auf Zusammenfassungen verzichtet.

Zum Abschluß werden wesentliche Arbeitsergebnisse zusammengefaßt. Weiterführende Fragen, die im Anschluß an die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln aufkommen sind, jedoch in diesem Rahmen unbeantwortet bleiben mußten, zum Beispiel die Fragen nach dem Ereignis des Lernens in der Supervision und in der Schule, nach den Konsequenzen für das Lehrpersonal, nach Chancen und Grenzen des Lernens in Gruppen und in anderen Organisationsformen der Supervision und nach einer Systematisierung methodischer Handreichung für Supervisoren, bilden den Abschluß und das offene - Ende dieser Arbeit (5.).

0.5. Zur Falldokumentation

Den Erläuterungen in dieser Arbeit liegt, wie schon gesagt, ein Fall beobachteter Supervision zugrunde, wie er im ersten Kapitel dargestellt werden wird. Die Beobachtung der Beratung war im Seminar „Pädagogische Beratung als Familien- und Schulberatung - Offenes Beratungszentrum“, Institut für Schulpädagogik, Universität Hamburg, möglich. Seit mehreren Jahren finden in diesem Seminar Familienberatungen und Supervisionen im Beisein von Studenten und Gasthörern statt. Ziel dieses Seminars ist es unter anderem, Studenten und Gasthörer in pädagogischer Beratung zu qualifizieren und dabei notwendige theoretische Kenntnisse mit erlebbarer und zu beobachtender Beratungspraxis zu verzahnen. Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis trägt zu einem effektiven Lernen im Studium bei (vgl. Tymister/Wöhler 1986). Die Ratsuchenden erklären sich jeweils mit den Bedingungen des Seminars einverstanden, auch damit, daß die Inhalte der Beratung in einen öffentlichen Rahmen gelangen.

Bei der Reflexion und Aufarbeitung der einzelnen Beratungsfälle sind die Teilnehmer des Seminars ausschließlich auf ihre eigenen Beobachtungen angewiesen, die sie sich erinnernd vergegenwärtigen; denn ein Aufzeichnen der Beratungen mittels Videokamera oder Tonbandgerät wird nicht geduldet. Der Grund hierfür liegt nicht in mangelnden technischen Voraussetzungen sondern in der wesentlichen Bedeutung, die das zwi-

schenmenschliche Verhältnis von Berater und Klient für den Beratungsprozeß hat.¹⁴ Daß dieses Verhältnis durch den Einsatz technischer Geräte gestört würde und daß die Anwesenheit von Seminarteilnehmern weniger störend wirkt, soll im folgenden erläutert werden.

Zu Beginn der Beratung werden den Klienten die Zuschauer ausdrücklich als Lernende vorgestellt. Berater und Klienten sitzen dem „Publikum“ gegenüber, sehen die Gesichter der Anwesenden, ihre Gestik und Mimik, welche ausdrücken, mit welchen Gefühlen Zuschauer beobachtend an der Beratung teilhaben. Es ist diese Teilhaberschaft, die dazu führt, daß nicht nur zwischen Berater und Klient sondern auch zwischen diesen und Zuschauern eine zwischenmenschliche Beziehung entsteht. Dies setzt sich während der Beratungen fort, auch wenn sowohl Berater als auch Klient zeitweise die anwesenden Seminarteilnehmer vergessen, weil sie sich konzentriert auf ihre gemeinsame Arbeit einlassen. Die Atmosphäre während der Beratungen ist von daher nicht störungsfrei; allerdings zeigen die Erfahrungen, daß in diesem Beratungssetting „Störungen“ durchaus ermutigend für Berater und Klienten sein können, insbesondere dann, wenn anhand von Gestik, Mimik und Haltung deutlich wird, daß vorgetragene Probleme oder Konflikte mitgeföhlt und verstanden werden.

Würden in der Beratung Geräte zur Aufzeichnung des Beratungsgeschehens zugelassen, damit das so entstandene Material zu Forschungszwecken konserviert und verfügbar gemacht würde, so gäbe dies innerhalb des Beratungsverhältnisses einen Bruch, und zwar auch dann, wenn der Klient freiwillig vorab sein Einverständnis dazu gegeben hätte. Stünde ein Gerät mit im Raum, welches das Geschehen aufzeichnet, dann wäre damit zwar Material zur Forschung gewonnen, ein mitmenschliches Verhältnis ließe sich zur Kamera oder zu einem Tonbandgerät aber nicht aufbauen. Durch die anwesende Kamera gäbe es jetzt eine Instanz in der Beratung, die das Geschehen nicht etwa teilt sondern eine Instanz, mit deren Hilfe menschliche Handlungen und damit die Menschen selbst zu verfügbarem Material gemacht würden. Bei der Auseinandersetzung mit diesem gewonnenen Material wären die forschenden Beobachter, anders als in der Beratung selbst, nicht mehr auf die Reaktionen des Klienten angewiesen. Seine Autorität z. B. bezüglich der Themenwahl - wesentliches Strukturmerkmal einer Beratungsbeziehung (vgl. Tymister 1990, 19)¹⁵ - wäre nun nicht mehr gefragt und auch nicht mehr wichtig.

¹⁴ Die Bedeutung des Beratungsverhältnisses wird im folgenden verschiedentlich thematisiert, z. B. ab Seite 103, 119, 165.

¹⁵ Vgl. S. 119f.

In der Supervisionsberatung geht es darum, anhand erlebter Faktizität fragend das diesem Erleben – und nicht einer scheinbaren Objektivität - zugrundeliegende Problem sichtbar- und verstehbar zu machen, um schließlich neue Möglichkeiten faktischen Miteinanderdaseins zunächst denkend und fühlend zu erproben. Das durch den Supervisanden geschilderte Geschehen ist dabei nicht überprüfbar in dem Sinne, daß der Supervisor es selbst vor Ort hätte beobachten können. In diesem Punkt unterscheidet sich die Supervision z. B. von der Unterrichtshospitation¹⁶. Doch ob der Supervisor nun leibhaftig bei einem konflikthaften Geschehen anwesend ist oder »nur« geistig¹⁷, eben dadurch, daß er sich auf die Erinnerungsberichte des Supervisanden fragend einläßt - immer wird er sich selbst als Teilhaber dieser Faktizität in seine Überlegungen mit einbeziehen und damit auch sich selbst in Frage stellen müssen, soll eine Supervisionsberatung dem Supervisanden zu eigenen Lösungen verhelfen. Zu überprüfen ist ein in der Supervision thematisiertes Geschehen nicht im Hinblick auf »richtige« oder »falsche« (»subjektive« oder »objektive«) Wahrnehmungen, sondern im Hinblick auf die Bedeutung des Geschehens für die Klienten selbst, wie auch auf die Bedeutung der unterschiedlichen, ebenfalls zur Faktizität gehörenden Wahrnehmungen. Erst eine Überprüfung in diesem Sinn ermöglicht ein Verstehen nicht nur der Einzelsituation sondern der Grundzüge des individuellen Verhaltens¹⁸.

Ähnliches gilt dann, wenn ein Forscher zum Zwecke des Erkenntnisgewinns eine Beratung beobachtet und analysiert. Auch hier geht es um das verstehende Auslegen der Faktizität des Erlebens, wobei zu berücksichtigen ist, daß auch die eigene Beobachtung und Wahrnehmung des Forschers Teil der zu analysierenden Faktizität ist. Zu berücksichtigen wäre bei einer solchen Analyse dann auch der besondere Blickwinkel und seine Bedeutung, der visuelle Ausschnitt also, der auf gewonnenem Filmmaterial sichtbar wird. Die phänomenologisch-hermeneutische Auslegung der Faktizität hat sich nämlich der Schwierigkeit zu stellen, daß die Sache, auf die sie sich richtet, immer schon ausgelegt und immer irgendwie schon verstanden ist. Die Wahrnehmung des Beobachters geschieht immer auf der Basis eines Vorverständnisses. Die Auslegung ist also immer geprägt und bestimmt von der eigenen Geschichtlichkeit, von Vormeinungen, Vorurteilen, Traditionen und zwar unabhängig davon, ob der forschende Beobachter auf eigene

¹⁶ Zur Abgrenzung der Supervision von der Unterrichtshospitation z. B. in der zweiten Phase der Lehrerausbildung mehr ab S. 50

¹⁷ Zum Problem der leibhaftigen und geistigen Ab- bzw. Anwesenheit vgl. die Ausführungen S. 111 ff..

¹⁸ Vgl. dazu die Ausführungen zur Lebensstilanalyse in der Supervision S.130.

Erinnerungen angewiesen ist oder nicht. Daher gilt es aus wissenschaftlich-hermeneutischer Sicht, nicht die beobachtete Situation immer wieder neu zu überprüfen, sondern die der Beobachtung zugrundeliegenden Voraussetzungen zu hinterfragen und das Ergebnis mitzuteilen.

Darüber hinaus sind der technischen Aufzeichnung einer Beratung oder Beratungssequenz auch insofern Grenzen gesetzt, als kein Gerät wiederzugeben vermag, was über das Sicht- und Hörbare hinaus im Miteinander von Berater und Klient geschieht. Damit sind nicht allein die nonverbalen Anteile der Kommunikation gemeint sondern auch die in der Beratung wirksamen Stimmungen und Befindlichkeiten, die, wie später ausgeführt werden wird, wesentlich für den Supervisionsprozeß sind.¹⁹ Dies gilt vor allem für die Analyse von Übertragungsprozessen, für die ein Supervisor oder Berater immer auf die eigene, für einen Beobachter aber unsichtbare Befindlichkeit angewiesen ist²⁰. Im „Offenen Beratungszentrum“ gilt diese Angewiesenheit auch für die beobachtenden Teilnehmer: Sie sind nicht etwa unbeteiligt oder neutral, sondern als am Geschehen Teilhabende sind auch sie bei einer theoriebildenden Analyse einer Beratung auf die eigenen Gefühle während der beobachteten Beratung angewiesen. Diese gilt es von ihrer Bedeutung im Rahmen der je eigenen Geschichte und des individuellen Weltentwurfs her aber auch im Hinblick auf das Beratungsgeschehen selbst in die Analyse mit einzubeziehen und zu verstehen.

¹⁹ Vgl. S. 176.

²⁰ Das Übertragungsphänomen in der Supervision wird ausführlich auf S. 152 ff. behandelt.

1. Falldarstellung

Dieses erste Kapitel widmet sich der Darstellung eines Fallbeispiels, auf das im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder verwiesen werden wird. Teile dieses Fallbeispiels werden immer dann herangezogen werden, wenn es um eine Konkretisierung in der Bearbeitung unterschiedlicher Fragestellungen und bei der Erläuterung phänomenologischer Zusammenhänge geht.

Um später ein Verständnis des Gesamtzusammenhangs des Fallbeispiels, einer Supervisionssitzung mit einer Lehrerin, voraussetzen zu können, wird diese im folgenden dargestellt. Diese Supervisionssitzung steht im Zusammenhang einer längeren Supervisionsreihe, in der die Lehrerin unterschiedliche Probleme ihres beruflichen Handelns zur Sprache brachte und dabei gemeinsam mit dem Supervisor Einblicke in Teile ihres Lebensstils, also in die alltäglich verborgenen Motive und Bedeutungen ihres Denkens, Fühlens und Handelns erarbeitete²¹. Die nun folgende Falldarstellung beschränkt sich weitgehend auf die oben erwähnte Supervisionssitzung. Bekannte und bereits vorab erarbeitete Lebensstilmotive werden nur dann mit einbezogen, wenn dies zu einem besseren Verständnis des Supervisionsgeschehens beiträgt²².

Die im folgenden geschilderte Supervisionssitzung begann damit, daß die Grundschullehrerin Frau K.²³ die Schwierigkeiten, die sie im Umgang mit ihrem Schüler Max sah, schilderte.

1.1. Zu dem in der Supervision bearbeiteten Problem

Frau K. war zum Zeitpunkt der Supervision Klassenlehrerin in einer dritten Grundschulklasse. Zur Klasse gehörten 28 Schüler, jeweils zur Hälfte Mädchen und Jungen. Innerhalb dieser ersten drei Schuljahre hatte Frau K. Methoden des „Offenen Unterrichts“ (vgl. z. B. Wallrabenstein 1991) angewandt und gemeinsam mit den Schülern unterschiedliche Arbeitsformen erprobt und eingeübt. Die Schüler dieser Klasse waren an individualisierte Lernformen und Gruppenarbeit ebenso gewöhnt wie an Gespräche im

²¹ Zum Verständnis des Begriffes »Lebensstil« vgl. Seite 86 ff. Zur »Lebensstilanalyse« vgl. Seite 130 ff.

²² Vgl. S. 30 ff.

²³ Alle Namen in dieser Arbeit wurden aus Datenschutzgründen geändert.

Klassenrat (vgl. Fuest 1990), in denen Gelegenheit zu gegenseitiger Ermutigung durch das gemeinsame Bedenken von Problemen sowie die Erarbeitung möglicher Lösungen bestand. Frau K. hatte diese Unterrichtsformen vom ersten Schultag an weitgehend ohne Unterstützung von Kollegen und unter wiederholter massiver Kritik durch die Schulleitung praktiziert. Der Lernerfolg und die Zufriedenheit ihrer Schüler hatten sie jedoch immer wieder ermutigt und bestätigt.

Der Schüler Max war ein knappes Jahr vorher als »Rückläufer« neu in die Klasse gekommen, wiederholte also die dritte Klasse. Max hatte schon vor Eintritt in die Klasse von Frau K. Schulprobleme. Seine Schwierigkeiten, mangelnde Arbeitshaltung und Disziplinprobleme, waren bereits in den Anfängen seiner Schulzeit aktenkundig geworden.

Die Arbeitsformen des »Offenen Unterrichts«, die in dieser Klassenstufe bereits weitgehend selbständiges Handeln erfordern, kannte er nicht. Bis zum Zeitpunkt der Supervisions Sitzung, die am Ende des Schuljahres stattfand, zeigte er sich kaum zugänglich für diese Arbeitsformen. Nach Aussagen von Frau K. zeigte Max „überhaupt kein Arbeitsverhalten“. Die Arbeit in Gruppen, die an Gruppentischen stattfand, störte er, indem er seine Mitschüler von der Arbeit abhielt. Diese fühlten sich häufig abgelenkt und reagierten verärgert. Entweder baten sie ihn dann selbst, die Störungen sein zu lassen, oder sie beschwerten sich bei Frau K. über ihn.

Max saß auf eigenen Wunsch als einziger Schüler der Klasse an einem Einzeltisch. Aber auch wenn er allein saß, war nicht erkennbar, daß er arbeitete. Manchmal, wenn es sich ergab, daß an einem der Gruppentische ein Platz frei geworden war, wurde Max durch Frau K. das Angebot gemacht, sich zu seinen Mitschülern zu setzen, um mit ihnen zu kooperieren. Meistens blieb Max aber an seinem Einzeltisch und verweigerte auch die Teilnahme an Stuhlkreisgesprächen, zum Beispiel im Klassenrat. Auch dann, wenn er nicht mit im Stuhlkreis, also nicht in unmittelbarer Nähe seiner Mitschüler sondern in einiger Entfernung von ihnen saß, verstand sich Max darauf, entweder die Lehrerin Frau K. oder die Mitschüler in Streitgespräche zu verwickeln und so vom eigentlichen Thema abzulenken oder Klassengespräche durch laute Zwischenbemerkungen zu unterbrechen.

Häufig forderte Frau K. Max aufgrund der von ihm ausgehenden Störungen des Unterrichts auf, den Klassenraum zu verlassen, um im angrenzenden Gruppenraum seine Auf-

gaben zu machen. Die anderen Schüler und Frau K. konnten so ungestört weiter arbeiten. Max erledigte jedoch seine Aufgaben im Gruppenraum nicht.

Frau K. hatte im Laufe des Schuljahres mehrmals versucht, die Eltern vom Max zu einem Gespräch zu bewegen, hatte aber stets nur Max` Vater und diesen auch nur telefonisch erreicht. Frau K. vermutete aufgrund dieser Gespräche und zum Teil auch aufgrund von Andeutungen, die Max selbst gemacht hatte, daß Max zu Hause häufig, insbesondere nach schlechten Rückmeldungen aus der Schule, verprügelt wurde. Diese Vermutung teilten, wie sie sagte, auch Kollegen und Eltern anderer Kinder, die die Familie von Max kannten.

Frau K. hatte außerdem in der vorangegangenen Zeit mehrfach Einzelgespräche mit Max geführt, in denen beide, Frau K. und Max, gemeinsam Möglichkeiten erarbeiteten, wie Max dazu verholfen werden konnte, daß er Störungen vermied und besser mitarbeiten konnte. So wurde besprochen, welche Hilfen Max benötigte und als sinnvoll betrachtete, und wie er erfahren konnte, daß ihm etwas gelungen war. Auch über notwendige Regeln sowie Konsequenzen bei ihrer Nichteinhaltung wurde gesprochen. Oft hatten solche Gespräche für einige Zeit Fortschritte nach sich gezogen. So wurde Max` Wunsch, an einem Einzeltisch zu sitzen, ernstgenommen und berücksichtigt. Max hatte es zunächst über einen längeren Zeitraum geschafft, sich auf diesem Einzelplatz so ruhig zu verhalten, daß seine Mitschüler von ihm ungestört arbeiten konnten. Dann hatte er sich mehrmals erfolgreich auf Mitarbeit in einer Gruppe eingelassen, und er zeigte auch hoffnungsvolle Ansätze selbständigen Arbeitens.

Aber immer wieder war es ohne erkennbare Ursache zu Rückfällen und damit zu neuen Konflikten mit altem Muster gekommen. Auch erneute Bemühungen um Hilfestellungen und Vereinbarungen brachten keine dauerhafte Verbesserung.

Frau K. hatte, wenn solche Rückfälle auftraten, den Eindruck, als hätten nie Gespräche und Vereinbarungen mit Max stattgefunden. Wenn sie sich dann in erneuten Einzelgesprächen gemeinsam mit Max um eine Verbesserung der Situation bemühte, hatte sie das Gefühl, ganz von vorne anfangen zu müssen.

Nun, gegen Ende des dritten Schuljahres, mußten Zeugnisse geschrieben werden, zu denen jeweils auch ein Bericht über die Lernentwicklung eines jeden Schülers gehörte.

Frau K. hatte, bevor sie in die Supervision kam, schon mehrere Anläufe gemacht, einen Bericht über Max zu schreiben, hatte aber jedes Mal wieder aufgegeben, weil sie befürchtete, Max nicht gerecht zu werden. Einerseits genügten Max` Leistungen aufgrund der beschriebenen Schulschwierigkeiten auch im Wiederholungsjahr in den meisten Fächern nicht den Anforderungen. Andererseits hatte er auf weiten Strecken positive Ansätze zur Mitarbeit und zu entsprechender Leistungssteigerung gezeigt. Die Befürchtung, Max mit einem Bericht nicht gerecht zu werden und das Gefühl, ihm im vergangenen Jahr auch mit den gemeinsam erarbeiteten Maßnahmen nicht gerecht geworden zu sein, warf für Frau K. die Fragen nach einem besseren Verständnis von Max und nach Möglichkeiten der Veränderung eigenen Verhaltens auf, die sie in der Supervision bearbeiten wollte.

1.2. Der Konflikt mit dem Schüler aus der Sicht der Klassenlehrerin

In der Supervision ist es üblich, nachdem das Anliegen des Supervisanden und das darin enthaltene Problem verstanden worden ist, dieses Verständnis anhand einer möglichst konkreten und möglichst aktuellen Situation zu vertiefen.²⁴ Auf Anregung des Supervisors hin schilderte Frau K. eine solche konkrete Situation zu Beginn eines Schultages, um ihre Sicht des Konfliktes zu verdeutlichen:

Zu Beginn einer Schulstunde schließt die Klassenlehrerin Frau K. die Tür zum Klassenraum auf, betritt den Klassenraum als erste und geht zu ihrem Tisch. Die Schüler ihrer Klasse kommen einzeln oder in kleinen Gruppen hinterher. Einige gehen jeweils zu zweit oder zu dritt zu ihren Gruppentischen, andere folgen Frau K. zu ihrem Tisch und umringen sie, um ihr etwas zu zeigen, sie etwas zu fragen usw..

Max betritt, wie immer, als letzter den Klassenraum, schlendert »cool« durch den Raum zu seinem Einzeltisch, wirft lässig seine Schultasche darauf und setzt sich auf seinen Stuhl. Die Arme über seiner Schultasche verschränkt, das Kinn auf die Arme gestützt, wartet er wortlos auf den

²⁴ Vgl. Ausführungen Seite 113 ff.

Unterrichtsbeginn. Obwohl Frau K. von vielen Kindern umringt ist, sieht sie, wie Max durch den Klassenraum geht und seinen Platz einnimmt.

Als dann alle Kinder auf ihren Plätzen sitzen, begrüßt Frau K. die Klasse und fordert die Schüler zum Stuhlkreis auf. Alle Schüler begeben sich mit ihren Stühlen an das vordere Ende des Klassenraumes und bilden zusammen einen Stuhlkreis - nur Max nicht. Scheinbar ungerührt bleibt er auf seinem Platz sitzen. Frau K. fällt dies auf. Sie erwähnt es aber nicht und spricht Max auch daraufhin nicht an. Einer gemeinsamen Vereinbarung entsprechend muß Max nicht am Kreisgespräch teilnehmen, wenn er nicht will. Allerdings muß er sich so ruhig verhalten, daß das Gespräch ohne durch ihn verursachte Störungen stattfinden kann. Frau K. ist in dieser Situation unsicher hinsichtlich eines Erfolges der Vereinbarung. Manchmal hatte sie schon erlebt, daß Max sich an solche Vereinbarungen hält, oft hatte er sich jedoch trotz klarer Absprachen störend verhalten.

Das im Stuhlkreis verhandelte Thema haben die Schüler selbst gewählt. Bald sind sie ins Gespräch vertieft. Da plötzlich ruft Max: „Annette, du darfst doch nicht Kaugummi kauen!“ Das Gespräch ist unterbrochen. Frau K. schaut Max an und macht ihn ärgerlich noch einmal auf die Vereinbarung aufmerksam, die besagt, daß Max jederzeit am Gespräch teilnehmen kann, wenn er bereit ist, die mit allen Schülern vereinbarten Gesprächsregeln einzuhalten. Wenn er dazu nicht bereit sei, könne er an seinem Platz sitzen, dürfe aber das Gespräch nicht unterbrechen.

Frau K. ärgert sich über die Störung und über Max. Wieder scheint es, als habe Max alles vergessen, was in langen Gesprächen mit ihm erarbeitet wurde. Dennoch erfolgt die Erinnerung an die Vereinbarung in beherrschtem Ton, denn noch hat Frau K. die Hoffnung nicht aufgegeben, Max möge sich einsichtig zeigen.

Nach einer Weile unterbricht Max das Gespräch erneut. Diesmal ruft Frau K. ärgerlich: „Blödmann!“ Sie fordert Max auf, den Klassenraum zu verlassen und in den Gruppenraum zu gehen. Auch dies ist ein Teil

der Vereinbarung. Frau K. ärgert sich über sich selbst und hat vorläufig jede Hoffnung auf Einsicht bei Max aufgegeben.

Frau K. beschrieb Max als kleinen und schwächtigen Jungen, der mit seinem Gesichtsausdruck Offenheit signalisierte. Offen zeigte sich Max ihr gegenüber auch in den bereits erwähnten Einzelgesprächen. Frau K. war aber überzeugt davon, daß alles, was sie mit Max besprochen hatte und als geklärt ansah, bei Max „in der Seele nicht ankam“. Denn, obwohl es immer wieder Phasen gab, in denen sich Max an die in der Klasse geltenden Regeln hielt und begann, mit seinen Mitschülern bei der Bearbeitung von Aufgaben zu kooperieren, war der Erfolg nie von Dauer. Wenn es dann einen Rückfall gegeben hatte, entstand für Frau K. der Eindruck, als hätten keine gemeinsamen Gespräche stattgefunden. Wenn sie sich erneut um eine Verbesserung der Situation bemühte, hatte sie das Gefühl, ganz von vorne anfangen zu müssen. Schließlich fühlte sie sich ohnmächtig und hilflos. Sie konnte machen, was sie wollte - Max ließ sich nicht zur Einsicht zwingen.

Frau K. begann zu glauben, Max ärgere sie absichtlich. Dies machte sie wütend, was sich auf ihr Verhalten Max gegenüber negativ auswirkte. Mehrmals hatte sie verärgert reagiert, ähnlich, wie in der beschriebenen Klassensituation, und hatte Max beschimpft. Frau K. war deshalb auch mit ihrem eigenen Verhalten unzufrieden. Während der Supervision sprach sie dies deutlich aus: „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin“, sagte sie mehrmals.

1.3. Das Problem aus der Sicht des Schülers²⁵

Wie oben bereits gesagt, waren die Schulschwierigkeiten bei Max schon lange vor Wiederholung der dritten Klasse aufgetreten. Spätestens zum Zeitpunkt der Wiederholung muß Max gemerkt haben, daß seine Lehrer ihm nicht zutrauten, den schulischen Anforderungen entsprechend zu lernen, zu arbeiten und sich sozial angemessen zu verhalten. Höchstwahrscheinlich traute Max sich inzwischen dies alles selbst auch nicht mehr zu.

²⁵ Max hatte an der Supervisionssitzung nicht teilgenommen. In der Supervision ist es aber möglich, nicht leibhaftig anwesende Dritte zu verstehen, sich in ihr Erleben „einzufühlen“ und so das zur Sprache gebrachte Problem mit ihren Augen zu sehen (vgl. dazu die Erläuterungen Seite 113 ff u. 116 ff).

Als Max in die Klasse von Frau K. kam, war vieles anders, als er es bisher gewohnt war. Die Art und Weise, wie die Schüler zum Teil miteinander, in Gruppen und im Stuhlkreis, zum Teil ganz allein und selbstbestimmt arbeiteten und lernten, war ihm, wie auch die meisten in der Klasse geltenden Regeln, unbekannt. All dies war für Max gewöhnungsbedürftig. Es interessierte ihn aber auch und forderte ihn zum Mitmachen heraus, was die wiederholten Ansätze zur Kooperation bewiesen.

Die Erfahrung, daß er mit einigem sozialen Geschick Mitschüler dazu bringen konnte, sich mit ihm auf Gespräche einzulassen, die nichts mit dem Unterrichtsstoff zu tun hatten oder sich mit ihm zu streiten und sie so von der Arbeit abzulenken, und auch die Erfahrung, daß einige Mitschüler sich zuweilen gern und leicht ablenken ließen, war allerdings nicht neu für Max. Neu war auch nicht die Reaktion seiner Klassenlehrerin, die auf solche Störungen in Form von wiederholten Hinweisen auf die bestehenden Klassenregeln und Beschimpfungen prompt erfolgte.

Wenn Max sich mit Frau K. allein unterhielt, stellte er jedoch fest, daß diese doch anders war als die Lehrer, die er bisher kennengelernt hatte. Zwar hatte sie, wie alle Lehrer, die er kannte, Interesse daran, daß der Unterricht weitgehend störungsfrei stattfinden konnte. Aber dann ging es darum, gemeinsam zu überlegen, was Max helfen könnte, damit er besser mitarbeitete, und dazu wurde er, Max, befragt. Max' Vorschläge waren nicht nur erwünscht, sie wurden auch ernstgenommen, wie z. B. der Vorschlag, an einem Einzeltisch zu sitzen. Diesen Vorschlag hatte Max gemacht, weil er sich tatsächlich noch nicht zutraute, dauerhaft an einem Gruppentisch sitzen zu können, ohne die anderen Mitschüler zu stören. Frau K. war darauf eingegangen. Noch etwas war anders: Auch wenn alle guten Vorsätze wieder einmal versagt hatten, ließ Frau K., nachdem ihr Ärger verraucht war, Max nicht im Stich, sondern ermutigte ihn, gemeinsam neu zu überlegen, wie ihm geholfen werden konnte. Dieser Lehrerin schien wirklich etwas an Max zu liegen. Das war für Max spürbar und motivierte ihn, sein Arbeitsverhalten zu verändern, was ihm vorübergehend auch immer wieder gelang.

Eine in der ersten Hälfte des Schuljahres getroffene Vereinbarung mit der Klassenlehrerin besagte, daß »gute« Tage auf einem gemeinsam erstellten Plan schriftlich vermerkt werden sollten. Beide, Max und Frau K., waren berechtigt, solche Vermerke vorzunehmen. Nach einer bestimmten Anzahl dieser Vermerke wollte dann Frau K. Max' Eltern telefonisch positive Rückmeldung über Max erteilen. Wenn es dann aufgrund dieser

Vereinbarung zu positiven Rückmeldungen dem Vater von Max gegenüber gekommen und Max zu Hause für seine Fortschritte gelobt worden war, fühlte Max sich in der darauffolgenden Zeit in der Schule »wie ein König«. Er zeigte sich zufrieden und motiviert, seinen Erfolg auszubauen.

Im Laufe der Zeit wurde sein verändertes Verhalten jedoch ebenso normal, wie die positiven Rückmeldungen, und mit Lob war zu Hause nicht mehr zu rechnen. Hinzu kam, daß es zunehmend bei Max lag, die Vermerke in den Plan einzutragen. Je weniger sich Frau K. darum kümmerte, desto häufiger vergaß auch Max die Eintragungen. In dem Maß, wie die Eintragungen an Bedeutung verloren, schwand auch die positive Zuwendung, die Max durch seine Eltern und durch die Klassenlehrerin zuteil wurde. Als seine positiven Verhaltensänderungen »normal« geworden waren und nicht mehr sonderlich beachtet wurden, erhielt Max nicht mehr die Aufmerksamkeit, die er zu Wahrung seines Selbstwertgefühls dringend benötigte.²⁶ Folglich griff er auf das ihm vertraute und sichere Mittel störenden Verhaltens zurück, um wieder das Maß an Beachtung zu erzwingen, das ihm seine Selbstachtung sicherte. Den Grund für diese Rückfälle konnte Max jedoch nicht durchschauen. Sie waren für ihn, wie auch für Frau K., unberechenbar, und er erlebte sie als eigenes Versagen, welches er sich nicht erklären konnte.

1.4. Was in der Supervision verstanden wurde

1.4.1. Wie das Verhalten des Schülers besser verstanden wurde

Die Motivation²⁷ für Max` störendes Verhalten war sein Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Zuwendung. Dabei war bemerkenswert, daß es Max offensichtlich nicht in erster Linie um *positive* Aufmerksamkeit und Zuwendung ging. Sowohl positive Rückmeldungen durch seine Lehrerin Frau K. und das Lob seines Vaters, als auch Beschimpfungen von Frau K. und Prügel durch seinen Vater, sicherten Max das Maß an Aufmerksamkeit, das er benötigte, um sich dazugehörig zu fühlen.²⁸ Aufgrund seiner tiefsitzenden Entmutigung ist zu vermuten, daß Max sich schon lange nicht mehr zutraute, mit »erwünschtem« Verhalten die Aufmerksamkeit von Menschen, die ihm wichtig waren, zu erlangen. Die Erfahrung, daß ihm dies doch möglich war, machte er in der

²⁶ Vgl. den folgenden Abschnitt.

²⁷ Zur Bedeutung der Frage nach den Motiven oder Zielen menschlichen Verhaltens vgl. die Ausführungen Seite 69 u. Seite 126 ff sowie z. B. Adler 1974, 21.

neuen Klasse. Positive Rückmeldungen zeigten auch im Elternhaus Wirkung und sicherten ihm lobende Zuwendung seines Vaters. Sobald aber Max` positives Verhalten »normal« wurde, nicht mehr besonders erwähnenswert war, wenn also auch das Loben wegfiel, kam dies für Max einer Mißachtung seiner Person gleich. Nicht beachtet zu werden war für Max schlimmer als »negative« Beachtung; denn nicht beachtet zu werden hieß für ihn, nichts mehr wert zu sein, nicht mehr geliebt zu werden, nicht mehr zu existieren. Derart entmutigt, war Max abhängig von der Aufmerksamkeit anderer Menschen, welcher Art sie auch immer sein mochte.

Sein störendes Verhalten, in das er nach Phasen konstruktiver Mitarbeit immer wieder zurückfiel, sicherte Max für eine Weile die Aufmerksamkeit seiner Lehrerin Frau K., die in Form von Verärgerung und Beschimpfung erfolgte. Diese Beschimpfungen demütigten Max jedoch im selben Maß, wie sie ihm die notwendige Beachtung sicherten. Das Gefühl der Demütigung war ihm bereits bekannt aus Situationen, in denen er vom Vater bestraft oder, wenn die Vermutungen der Lehrerin zutrafen, verprügelt wurde. Mit der durch Vater oder Lehrerin herbeigeführten Demütigung ging aber auch ein Gefühl der Überlegenheit einher, welches aus der Sicherheit erwuchs, daß Max sich letztlich durch nichts und niemanden zu irgendeiner Einsicht oder zu verändertem Verhalten würde zwingen lassen. Diese Sicherheit spürte Frau K. (wie vermutlich auch Max` Vater), die sich von daher immer hilfloser und ohnmächtiger vorkam. Auf diese Weise ging Max aus den alltäglichen Kämpfen dem Gefühl nach letztlich doch als überlegener Sieger hervor, wenn er dafür auch Schläge und Demütigungen in Kauf nehmen mußte. Alfred Adler spricht, wenn eine Verhaltensweise aufgrund eines Gefühls der Minderwertigkeit auf Überlegenheit gegenüber anderen Menschen abzielt, um die „gefühlte oder vermeintliche“ Minderwertigkeit zu überwinden, von „Kompensation“ (Adler 1983, 166). Die angestrebte und auch, wie das Beispiel zeigt, oft erreichte Überlegenheit über die Mitmenschen soll dauerhaft das Gefühl der Minderwertigkeit und der Unterlegenheit aufheben (vgl. Adler 1974, 31). Der Kompensation der Unterlegenheit durch eine angestrebte und erreichte Überlegenheit liegt, wie bei Max, eine tiefe Entmutigung und damit ein geringes Selbstwertgefühl zugrunde.

Die erwähnten Rückfälle rechnete sich Max als eigenes Versagen an. Er fühlte sich schuldig dafür, es letztlich doch nie zu dauerhaft positiven Veränderungen zu bringen. Max` Schuldgefühle waren eine Sicherung seiner Rückfälle (vgl. Adler 1994, 76): So-

²⁸ Zum Verständnis des Gefühls des „Dazugehörig-seins“ als Gemeinschaftsgefühl vgl. besonders Seite 89 ff.

lange er sich schuldig fühlte, mußte er sich des »Nutzens«, den diese Rückfälle im Hinblick auf sein Ziel (Aufmerksamkeit und Überlegenheit) erbrachten, nicht eingestehen und damit auch einer notwendigen Veränderung nicht ins Auge sehen. Um Max` Not aber zu wenden, mußte ihm zunächst geholfen werden, sich selbst zu verstehen: denn bisher waren ihm die Gründe seines Handelns verborgen geblieben.

Für Frau K. war es in der Supervision zunächst schwierig zu verstehen, daß Max sie nicht absichtlich ärgerte und daß er wirklich nicht wußte, was seinen Rückfall in altes Verhalten verursachte. Daß Max` Verhalten auf tiefe Not und starke Entmutigung schließen ließ, wurde ihr erst nach eingehender einführender Betrachtung der Situation mit Hilfe der Supervision deutlich.

1.4.2. Wie die Lehrerin sich selbst besser verstand

In einer Phase, in der nach Interferenzen einzelner Phänomene der Persönlichkeit, des Lebensstils der Lehrerin mit dem Lebensstil des Schülers Max nachgegangen wurde, konnte herausgearbeitet werden, wie es zu den genannten Verständnisschwierigkeiten hatte kommen können.

Anfangs konnte in dieser Phase an Arbeitsergebnisse aus vorangegangenen Supervisionen angeknüpft werden. Der Supervisor sprach Frau K. auf ihre Aussage, sie sei eine schlechte Lehrerin, an und fragte sie, wer denn dieser Meinung sei. Frau K. war sich sicher, daß zumindest einige ihrer Kollegen, darunter ein Kollege, der in ihrer Klasse Fachunterricht erteilte, nicht viel von ihren Fähigkeiten als Pädagogin hielten. Sie bestätigte aber die Vermutung des Supervisors, daß Max sie keineswegs für eine schlechte Lehrerin hielt. Frau K. selbst war verunsichert. Sie konnte zwar ihre Teilerfolge wahrnehmen und auch würdigen, fiel aber immer wieder in die selbstkritische und selbstentmutigende Haltung zurück, die in dem Satz „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin“ zum Ausdruck kam. Diese Verunsicherung, die in ihrem beruflichen Alltag in ähnlichen Situationen immer wieder einmal auftrat, sowie die häufig darauf folgende Selbstentmutigung, kannte Frau K. bereits von sich. In vorangehenden Supervisionssitzungen war dieses lebensstiltypische Verhaltensmuster angesprochen und im Rahmen der Analyse

ihrer Familienkonstellation aufgearbeitet und verstehbar gemacht worden (vgl. z.B. Shulman/Nikelly 1978).²⁹

Die Untersuchung der Familienkonstellation des Supervisanden geschieht unter besonderer Beachtung von Nähe und/oder Distanz, Dominanz und/oder Unterordnung einzelner Familienmitglieder, um so einerseits die Dynamik der Familie als Gruppe und andererseits die individuelle Stellungnahme des Supervisanden innerhalb dieser Konstellation - und damit einen Teil seines Lebensstils sichtbar zu machen (vgl. ebd., 51). Die Erarbeitung der Familienkonstellation erfolgt anhand von Erinnerungen des Supervisanden an seine frühe Kindheit, eine Zeit also, in der wesentliche Basiserfahrungen gemacht wurden, und fokussiert auf dessen individueller Stellungnahme, die sich sowohl im konkret sichtbar werdenden Verhalten als auch emotional zeigt (vgl. Pepper 1978, 65). Die Erinnerungen des Supervisanden entsprechen seiner gegenwärtigen Selbsteinschätzung und den Motiven seines gegenwärtigen Handelns, also seinem Lebensstil. Die Analyse der Familienkonstellation ist ein Weg, die Bedeutung spontanen und meist nicht reflektierten Handelns zu entdecken, d. h. sie aus der Verborgenheit des Vergessens erinnernd wiederzugewinnen.

Supervisor und Lehrerin konnten in der hier dargestellten Supervisionssitzung in aller Kürze rekapitulieren, was in vorhergehenden Gesprächen anhand der Analyse der Familienkonstellation bisher schon verstanden worden war. Dies soll hier ebenfalls zusammenfassend geschildert werden, wobei mit Rücksicht auf die Verständlichkeit einige Rahmendaten genannt werden, die im Supervisionsgespräch nicht mehr berücksichtigt werden mußten.

Frau K. war von drei Kindern das älteste. Eine Schwester war drei Jahre nach ihr geboren worden, ein Bruder war sechs Jahre jünger als Frau K.. Der Vater war berufsbedingt nur an den Wochenenden zu Hause. Die Mutter war zunächst Hausfrau, hatte jedoch, nachdem das jüngste Kind in den Kindergarten gekommen war, eine Halbtagsstelle angenommen. Als Älteste hatte Frau K. oft auf den jüngeren Bruder aufpassen müssen und war später dafür verantwortlich gewesen, daß es keine Probleme gab, solange die Kinder auf sich gestellt waren. Diese Verantwortung hatte sie einerseits genossen, da sie als »Mutters Große« deren Stolz und Anerkennung spürte; andererseits wollte sie sich im

²⁹ Ab Seite 130 wird ausführlich erläutert, welche Bedeutung der Lebensstilanalyse im Hinblick auf ein vertieftes Selbstverständnis des Supervisanden und mögliche Verhaltensänderungen zukommt.

Miteinander mit den jüngeren Geschwistern gleichwertig fühlen und nicht Handlanger der elterlichen Erziehungsgewalt sein. Sie saß „zwischen den Stühlen“: Das gleichwertige, manchmal auch solidarische Miteinander mit den Geschwistern konnte sie nicht richtig genießen, weil sie sich als Große, als Verantwortliche immer auch der Kontrolle und der Kritik in Form von Lob und Tadel durch die Eltern, besonders durch die Mutter, ausgesetzt sah. Als Verantwortliche für die jüngeren Geschwister mußte sie vor der Mutter manchen »Unfug« rechtfertigen. Manchmal war es ihr gelungen, das Verständnis der Mutter zu gewinnen, aber längst nicht immer. Vertrat sie hingegen Mutters Meinung vor den Geschwistern, konnte sie nicht mehr solidarisch mit ihnen sein.

Auch in der Schulsituation, die Frau K. zu Beginn der Supervisionssitzung geschildert hatte, sah sie sich „zwischen den Stühlen“. Einerseits hatte sie zum Ziel, Max zu mehr Selbständigkeit zu ermutigen, was bedeutete, sich in seine Lage einzufühlen und ihn einzubeziehen, wenn es um hilfreiche Veränderungen im Schulalltag ging. Andererseits hatte sie ihre Sichtweise und ihre Entscheidungen vor den Kollegen, z. B. in Konferenzen, zu vertreten, bei denen sie mit Kritik und Widerständen rechnen mußte. Hinzu kam, daß sie selber immer wieder mit alltäglich unzweifelhaft erscheinenden, d. h. wahrscheinlich auch von der Mehrheit ihrer Kollegen geteilten pädagogischen Überzeugungen zu ringen hatte.³⁰ Hierzu gehörte zum Beispiel die Überzeugung, daß Max, wenn er im Schulalltag »funktionierte«, den Unterricht also nicht mehr störte und um Mitarbeit bemüht war, schon ausreichende Ermutigung erfahren hätte und nun ihrer Aufmerksamkeit nicht mehr bedürfte. Diese Überzeugung hatte zur Folge, daß die Lehrerin sich Max immer wieder neu und letztlich doch ohne den gewünschten Erfolg zuwenden mußte.³¹ In der aktuellen Supervision wurde daran gearbeitet, diese Überzeugung loszulassen und die Lehrerin zu ermutigen, Änderungen vorzunehmen, die sowohl ihr als auch dem Schüler Max angemessen waren, also langfristig er- statt entmutigend wirkten.³²

Im weiteren Verlauf der Überlegungen zu lebensstiltypischen Motiven ihres Handelns fiel Frau K. eine »frühe Kindheitserinnerung« ein, die sie erzählte³³:

Das fünfjährige Mädchen (Frau K.) ist zu Besuch bei ihren Großeltern.
Sie sitzt im Wohnzimmer unter dem Tisch und ist damit beschäftigt,

³⁰ Zum Begriff „Alltäglichkeit“ sind weitere Ausführungen zu finden ab Seite 159.

³¹ Über diesen Zusammenhang ist unter dem Stichwort »Übertragung«, Seite 155 ff mehr zu finden.

³² Vgl. dazu die Lösungsansätze auf Seite 35 ff.

³³ Zur Theorie der „frühen Kindheitserinnerungen“ und zu ihrer Bedeutung für die Aufdeckung von Lebensstilanteilen vgl. Adler 1979, S. 65 und Andriessens/Tymister 1995)

ein Bild zu malen. Der Großvater sitzt am Tisch und arbeitet ebenfalls. Das Mädchen spürt die Beine seines Großvaters in seinem Rücken. Beide, der Großvater und das Mädchen sind völlig in ihre Arbeit vertieft. Das Mädchen fühlt sich wohl, geborgen und sicher.

Die Geborgenheit und Sicherheit, die die Fünfjährige in dieser Situation empfand, waren gegeben, sie hatte sie sich nicht »verdienen« müssen, indem sie vielleicht besonders »brav« war. Das Malen war »ihre Sache« - keine Aufgabe; es machte ihr Spaß, und es nahm sie ganz in Anspruch. Gleichzeitig war der Großvater mit seiner Arbeit beschäftigt, die ihn ebenfalls ganz in Anspruch nahm. Er »kümmerte« sich nicht um das Kind, das dort zu seinen Füßen saß, und gerade dies war der Grund für das Wohlbefinden. Beide - der Großvater und seine fünfjährige Enkelin - waren gleichermaßen hoch konzentriert in ihr Tun vertieft. Sie hatten sich selbst und alles um sich herum vergessen. Dennoch - oder gerade deshalb - war die Situation von einem Gefühl tiefer Verbundenheit geprägt. Eine innige Umarmung oder ein gemeinsames Spiel hätten keine größere Nähe vermitteln können.

Der Großvater in der Kindheitserinnerung hielt es nicht für nötig, sich sorgend und kümmernd - also auf eigene Kosten - dem Kind zuzuwenden, damit es sich »beschäftigen« konnte. Er respektierte die Tätigkeit des Kindes, das Malen, als gleichwertig und zeigte dies, indem er sich seiner eigenen Arbeit zuwandte. Er traute dem Kind zu, ernsthaft und konzentriert zu arbeiten, ebenso, wie er selbst es tat. Gleichzeitig gewährte er dem Kind soviel Nähe, wie es selbst bestimmte und benötigte. Es hatte sich den Platz unter dem Tisch ausgesucht und empfand es als angenehm, die Beine des Großvaters im Rücken zu spüren. Vor diesem Hintergrund leuchtet es ein, daß das fünfjährige Mädchen ein Wohlgefühl von Nähe und Geborgenheit empfand. Der Großvater hatte es als gleichwertige Person anerkannt. Es konnte dem Großvater vertrauen, weil dieser ihm etwas zutraute. Es fühlte sich geliebt, weil der Großvater auf seine Gegenwart Wert legte, und weil es selbst bestimmte, wie nah oder wie fern es den Großvater brauchte.

„Frühe Kindheitserinnerungen“ stehen nach der Theorie Alfred Adlers und seiner Schüler für den gegenwärtigen Lebensstil des sich erinnernden Erwachsenen (vgl. Adler 1979, 65 u. Andriessens/Tymister 1995, 256). Das heißt: Die ihm selbst meist verborgenen, seinem Verhalten aber zugrundeliegenden Motive und Gründe bilden die Basis für eine solche »frühe« Kindheitserinnerung, so daß diese nach eingehender Analyse des

Geschehens unter besonderer Berücksichtigung der Gefühlsqualität wiederum Rückschlüsse auf die dem gegenwärtigen Handeln, Denken und Fühlen zugrundeliegenden Motive zuläßt.³⁴

Anhand der Kindheitserinnerung erkannte Frau K., daß sie über die Fähigkeit verfügte, als gleichwertige Partnerin eine Beziehung mitzugestalten. Sie war ausreichend ermutigt, um »gelassen« zu werden und ihrerseits Mitmenschen sein zu lassen, und sie war in der Lage, selbst zu bestimmen, an welchen Stellen sie in welcher Form Unterstützung brauchte.

Diese Kompetenz im partnerschaftlichen Miteinander kam ihr im Umgang mit den Schülern ihrer Klasse zugute. Erfolgreich hatte sie gemeinsam mit den Kindern erarbeitet, wieviel Hilfe und Unterstützung jeweils zunächst nötig war, um schließlich weitgehende Selbständigkeit zu erlangen. Diese Haltung fand in den Methoden des »Offenen Unterrichts« ihre Entsprechung. Frau K. sah ihre zentrale Aufgabe als Lehrerin darin, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten.

1.4.3. Wie das Verhältnis zwischen dem Schüler und seiner Lehrerin besser verstanden wurde

Frau K. fühlte sich mit der Aufgabe, Max zu helfen, damit dieser in die Lage kam, sich selbst zu helfen, überfordert. Immer wieder hatte sie Anstrengungen unternommen, um Max zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit zu bewegen und immer wieder waren diese Versuche gescheitert. Bei all diesen Anstrengungen hatte sie übersehen, daß sie auch Max überforderte, der sich zwar vorübergehend auf eine Zusammenarbeit mit Frau K. einließ, aufgrund seiner starken Entmutigung jedoch nicht in der Lage war, die »Gelassenheit«, die Frau K. im Umgang mit ihren Schülern anstrebte, zuzulassen, denn wenn er von Frau K. »gelassen« wurde, fühlte Max sich nicht beachtet und damit nicht geliebt.

Die Tatsache, daß Frau K. ermutigt genug war, um tatsächlich partnerschaftlich zu handeln und um ein partnerschaftliches Miteinander mit ihren Schülern zu verwirklichen, verhinderte ein Verstehen der tiefen Entmutigung und Not, in der Max sich befand. Gespräche und Vereinbarungen mit Max hatten aus der Sicht der Lehrerin langfristig zum

³⁴ Vgl. dazu die Ausführungen auf Seite 131 ff.

Ziel, daß sie loslassen und Max selbständig arbeiten konnte. Diese Zielsetzung stand im Widerspruch zur Zielsetzung von Max. Von daher waren Rückfälle unvermeidlich.

1.5. In der Supervision erarbeitete Lösungsansätze

Nachdem mit Hilfe der Supervision der im Anliegen geschilderte Konflikt sowohl aus der Sicht von Max als auch aus der von Frau K. und jeweils die Bedeutung ihres Handelns verstanden worden waren, konnte über Möglichkeiten der Veränderung nachgedacht werden.

Damit Max geholfen werden konnte, sein soziales Verhalten und sein Lernverhalten dauerhaft zu verändern, mußte er sich zunächst selbst verstehen, denn solange ihm selbst die Motive seines Handelns verborgen blieben, bestand für ihn keine Chance zur Veränderung. Frau K. traute sich zu, mit Max so zu arbeiten, daß diesem seine Motive erkennbar und verstehbar wurden. Ein kleines Stück Kinderberatung, deren Theorie und Methode sie kannte, war hier nötig (vgl. z. B. Dreikurs et. al. 1994). Nachdem Frau K. Max in seiner Not verstanden hatte und nun nicht mehr annahm, daß Max sie persönlich verletzen wollte oder zu dumm war, sich an getroffene Vereinbarungen zu halten, sah sie sich in der Lage, diese aufdeckende Arbeit ohne Reste von Vorwürfen oder Schuldzuweisungen zu tun (vgl. ebd. 31 ff.). In der Supervision wurde erarbeitet, daß es eine Hilfe für ein solches Gespräch sein konnte, Max zu erzählen, daß Frau K. selbst Beratung aufgesucht hatte, um das gemeinsame Problem besser zu verstehen. Frau K. konnte Max auch anbieten, davon zu berichten, welche Vermutungen über ihn, Max, in dieser Beratung angestellt wurden.

Max könnte auch in die Erstellung seines Lernberichts aktiv mit einbezogen werden. Hier handelte es sich um eine Hilfestellung, die für Frau K. im Hinblick auf die Fertigstellung des erforderlichen Lernberichts und für Max im Hinblick auf Selbstverstehen und Selbsteinschätzung von Nutzen sein konnte.

Schließlich wurde überlegt, wie Frau K. Max zunächst das Maß an Aufmerksamkeit geben konnte, welches dieser noch benötigte. Wichtig war dabei, einerseits sicherzustellen, daß die Art und Weise, in der Frau K. sich ihm zuwandte, angemessen für Max war, so daß er sich nicht fühlte, als werde er vergessen. Andererseits war dafür Sorge zu

tragen, daß die gezollte Aufmerksamkeit auch für Frau K. das richtige Maß hatte, damit sie sich nicht überforderte, vor allem angesichts anderweitiger Anforderungen während des Unterrichts und möglicher Bedürfnisse anderer Schüler. Frau K. nannte hier unterschiedliche Möglichkeiten: Von einem gelegentlichen Blickkontakt über direkte Ansprache und Besprechungen, zu den oben beschriebenen Themen bis hin zu gelegentlichem körperlichem Kontakt, wie z. B. dem Auflegen der Hand auf die Schulter, falls Max dies zuließ, damit für ihn die Gegenwart seiner Lehrerin sinnlich spürbar war. Ziel wäre es dann, die Aufmerksamkeit langfristig so weit zu reduzieren, daß selbständiges, »gelassenes« Handeln für Max möglich wurde. Bei diesem Prozeß würde Max immer wieder mit einbezogen werden müssen.

Über diese Lösungsansätze hinaus wurde in der Supervision auch angesprochen, wie in Zukunft mit dem Vater von Max umzugehen sei und ob die Lehrerin mit ihrem geplanten Weg bei Kollegen oder bei der Schulleitung auf Widerstand treffen würde.

Was das erste Problem betraf, so hatte die Lehrerin selbst schnell einen Weg gefunden. Sie wollte es mit Max besprechen und überlegen, wie oft es nötig war, Erfolgsmeldungen nach Hause zu bringen. Dabei mußte sichergestellt werden, daß Max langfristig diese Aufgabe selbst übernahm, damit er ein Gefühl für eigenes Gelingen und damit die eigene Ermutigung entwickelte. Hier konnte die Lehrerin auf Lernerfahrungen einer früheren Supervisionssitzung zurückgreifen, in der das Thema »Umgang mit Eltern« bearbeitet worden war.

Dieses Vorgehen war der Lehrerin so wichtig, daß die Sorge um mögliche Widerstände innerhalb des Kollegiums nicht länger von Bedeutung war. Zudem war es, wie sie berichtete, in letzter Zeit, wohl auch wegen der sichtbaren Lernerfolge vieler ihrer Schüler, immer weniger zu Konflikten mit Kollegen gekommen, so daß sie in dieser Hinsicht entlastet war.

2. Supervision als Verstehenshilfe vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenverständnisses

Das zweite Kapitel dient der „Ausarbeitung der hermeneutischen Situation“ (Gadamer 1990, 308), welche die Basis und den Horizont unseres Fragens bildet. Ausgearbeitet wird zunächst, wie der Begriff »Supervision« vor dem Hintergrund seiner geschichtlichen Entwicklung zu verstehen ist. Verfolgt wird damit nicht die Darlegung einer »Geschichte der Supervision« im Sinne eines „historischen Objektivismus“ (ebd. 304) sondern die Erarbeitung eines Supervisionsverständnisses, welches die Verflechtung der eigenen Geschichtlichkeit mit dem sogenannten „historischen Gegenstand“ (ebd. 305) als einer untrennbaren Ganzheit berücksichtigt (vgl. ebd.).

Menschliches Dasein ist immer auch geschichtliches Sein (vgl. Boss 1975 [a], 77). Geschichtlich ist es, „weil das Gewesene und Geschehene nie einfach vorbei, vergangen, erstarrt und abgetan ist, sondern immerzu auch noch in seine Gegenwart und Zukunft mithineinspricht“ (ebd.).³⁵ Ebenso zeigt sich das, was dem Menschen begegnet, immer im Licht der Geschichtlichkeit, also gegenwärtig eben auch in seinen gewesenen Bedeutungen und Verweisungszusammenhängen. Der Begriff der Supervision wird daher im Hinblick auf sein „Wirken in der Geschichte“ (Gadamer 1990, 305) untersucht und dies schließt notwendig auch die Geschichte des untersuchenden Menschen mit ein. Die Reflexion der „Wirkungsgeschichte“ (ebd.) der Supervision ist von daher bereits von eigenen Fragestellungen geleitet, welche im Laufe der Reflexion präzisiert werden.

Eine dieser eigenen Fragestellungen ist die nach den spezifischen Anforderungen und Notwendigkeiten des Lehrerberufes (oder der lehrenden Berufe auch im weiteren Sinn). Auch hier ist die Geschichtlichkeit, diesmal die des Lehrerberufes, wie ihn die Autorin kennengelernt und erfahren hat, von Bedeutung. Im Mittelpunkt der Reflexion steht hier die Methode der Unterrichtshospitalation, wie sie in der zweiten und dritten Phase der Lehrerausbildung üblich ist. Diese Methode wird dargestellt und daraufhin geprüft werden, welcher Ergänzungen diese Vorgehensweise im Hinblick auf das Lernen derer, die

³⁵ Vgl. dazu die Ausführungen zur Zeitlichkeit des In-der-Welt-seins, Seite 70 ff.

bereits selbst pädagogisch lehrend tätig sind, bedarf³⁶, um im weiteren Verlauf der Arbeit darzulegen, wie Supervision solche Ergänzungen anbieten kann.

Eine weitere Leitfrage der hermeneutischen Ausarbeitung meines Fragehorizonts ist die nach dem Verstehen, welches als zentrale Funktion und Aufgabe der Supervision Lernen überhaupt erst möglich macht. Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich daher der phänomenologischen Analyse des Verstehens als eines das menschliche Dasein bestimmenden Wesenszuges. Dies ist die Basis des weiteren Fragens nach dem Verstehen als Aufgabe und Geschehen in der Supervision im vierten Kapitel.

2.1. Zu einem daseinsgemäßen Verständnis von Supervision

Die folgenden Ausführungen dienen, wie gesagt, der Hinführung zu den Fragestellungen dieser Arbeit und zuerst der Ausarbeitung ihres zugrundeliegenden Verständnisses von Supervision.

Bei dieser Ausarbeitung kann ich nicht auf irgendwelche allgemein verbindlichen Kriterien zurückgreifen, da es solche Kriterien nicht gibt (vgl. Pühl 1990 [a], 1). Vor dem Hintergrund dessen, was in der Einleitung zu diesem Kapitel über die Problematik der Wirkungsgeschichte gesagt wurde, wird der Mangel an einer verbindlichen, das heißt für alle tätigen Supervisoren gültigen Theorie verstehbar und begründbar. In ihrer Praxis, also in der Anwendung der Theorie und Methodik und umgekehrt auch in erneuter Theoriebildung wird Supervision nämlich immer abhängig von ihrer Entstehungsgeschichte sowie auch von der Geschichte der jeweils praktisch Tätigen erlebt und interpretiert. Im Zusammenhang unserer Arbeit, in der das Verstehen in der Supervision als Lerngeschehen, seine Bedingungen und seine Bedeutung analysiert werden soll, wird bei der Formulierung eines grundlegenden Verständnisses des Begriffes Supervision vorausgesetzt, daß das Verstehen ein zentrales Geschehen in der Supervision darstellt. Entsprechend dieser theoretisch-praktisch fundierten Voraussetzung werden ausgewählte Aspekte der Geschichte des Supervisionsbegriffs erläutert und gedeutet.

³⁶ Vgl. Seite 50 ff.

Wenn im folgenden eine Auswahl historischer Quellen und Aspekte bezüglich der Begriffsgeschichte der Supervision vorgenommen wird, ist dies ein notwendiges Vorgehen im Sinne des Verstehens und der Verständlichkeit.

2.1.1. Zur Geschichte des Begriffs der Supervision

Die lateinische Wurzel des Wortes »Supervision«³⁷ suggeriert die Vorstellung einer Tätigkeit, bei der es darum geht, einen Überblick, eine Übersicht zu gewinnen (vgl. Kadushin 1985, 20). Kontext der Supervision ist, allgemein gesprochen, jegliche Form von Arbeitsprozessen. Supervision als ein Vorgang mit dem Ziel, einen Überblick zu gewinnen, vollzieht sich also grundsätzlich berufsbezogen.

Ursprünglich stammt der angloamerikanische Begriff der Supervision aus der Industrie. „Dort war der Supervisor der Vorgesetzte, der Untergebenen einen Auftrag erteilt, ihre Arbeit beaufsichtigt und die Produktivität beurteilt.“ (Brandau 1991, 13) Aber nicht nur Beaufsichtigung und Beurteilung gehörten zu den Aufgaben eines Supervisors, sondern auch die positive Einflußnahme auf Untergebene im Hinblick auf eine Steigerung der Produktivität (vgl. ebd.).

Die historischen Quellen der Supervision in sozialen Berufsfeldern liegen in der amerikanischen Sozialarbeit Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Belardi 1990, 33 f.). Die in dieser Zeit begründeten Wohlfahrtsorganisationen beschäftigten sogenannte „friendly visitors“ (ebd., 33), freiwillige Helfer, die in der Regel ehrenamtlich arbeiteten. Ihre Aufgabe war es, sozial schwache Familien zu betreuen, wobei es nicht nur um finanzielle Unterstützung, sondern auch um persönliche Zuwendung ging (vgl. Kadushin 1985, 3 f.).

Daß diese freiwilligen Helfer der Wohlfahrtsorganisationen nicht ausreichend ausgebildet und in der Folge aufgrund der Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit dieser Arbeit auftraten, oft stark entmutigt waren, erwies sich als Problem. Die Entmutigung führte zu einer starken Fluktuation unter den ehrenamtlich arbeitenden Helfern (vgl.

³⁷ super: „adv. **1.** (räuml.) **a** darüber, oben, oberhalb; **b**) von oben her; **c**) nach oben; (...) **2.** *b. acc.* **a**) (räuml.) über, oben auf; oberhalb; zu ... hinauf; über ... hinaus (...)“, videre: „**I.**(abs.) **1.** sehen (können); ... **II.** (trans.) **1.a**) sehen, erblicken; ... **f**) einsehen, begreifen ...**h**) zusehen, darauf achten; ... **2.a**) anschauen, beschauen; **b**) zuschauen.“ (Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch 1985, 1157 u. 1266)

ebd., 4). Eine kontinuierliche soziale Betreuung von Familien gestaltete sich deshalb immer schwieriger. Um die Wohlfahrtsarbeit effektiver zu gestalten, wurden „agent supervisors“ (ebd.), hauptamtlich arbeitende, bezahlte Mitarbeiter angestellt, die für die Fortbildung und die Unterstützung der »friendly visitors« verantwortlich waren. Ihre Aufgabe war es, die »friendly visitors« in Fragen ihrer Arbeit zu beraten und sie zu unterstützen (vgl. ebd., 5). Der »agent supervisor« war als ausführender Vertreter der Wohlfahrtsorganisation jeweils für die Arbeit, die die von ihm betreuten »visitors« leisteten, verantwortlich. Dies schloß die „Verteilung der Arbeit und [die] Kontrolle der Arbeitsvollzüge“ ebenso ein, wie die fachgerechte Anleitung und die Ermutigung der »visitors« (Belardi 1992, 34; vgl. auch Kadushin 1985, 5 f.). Der »agent supervisor« war das Bindeglied zwischen der Wohlfahrtsorganisation, dem Geldgeber also, und den in der Praxis stehenden ehrenamtlichen Helfern. Derart in die Institution eingebunden arbeitend, kam dem »agent supervisor« eine Position im mittleren Management zu (vgl. Kadushin 1985, 4 u. 22)³⁸. Innerhalb der Hierarchie in den Wohlfahrtsorganisationen fungierte er im Verhältnis zu den »visitors«, seinen Supervisanden, als Vorgesetzter. Als solcher hatte er seine Arbeit und die seiner Supervisanden vor der Organisationsleitung zu verantworten und zu rechtfertigen. Dies führte zu einer Verquickung von administrativen und pädagogischen Aufgaben in seiner praktischen Arbeit (vgl. ebd.).

Diese Verquickung, die Tatsache, daß der »agent supervisor« institutionsgebunden arbeitete, und seine daraus entstandene hierarchische Position hatten zur Folge, daß Supervision bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg im Bereich der Sozialarbeit in den USA, aber auch in Deutschland, als Kontrollinstrument verstanden wurde (vgl. Pühl / Schmidbauer 1991, 16). Vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, wenn die Supervision bis heute und auch dann, wenn sie in anderen Berufsfeldern ausgeübt wird, mit Kontrolle in Verbindung gebracht wird (vgl. ebd.). Die weitere Entwicklung der Supervision zeigt jedoch, daß die Annahme, Supervision diene hauptsächlich dem Zweck der Kontrolle, nicht berechtigt ist (vgl. Nittel 1990, 19). Vielmehr gewann im Laufe der Zeit die Ausbildung und Unterstützung der Supervisanden durch die Supervision zunehmend an Bedeutung, wie noch zu zeigen sein wird.

Mit Beginn der Professionalisierung und der Entstehung erster Ausbildungsstätten für Sozialarbeiter in den USA wird es schwer, eine eindeutige Entwicklungslinie der Super-

³⁸ Kadushin sieht den Supervisor zumindest im Rahmen der Sozialarbeit (in den USA) bis heute als Vertreter einer Position im mittleren Management (vgl. Kadushin 1985, 22).

vision auszumachen oder einzelne Entwicklungsphasen klar voneinander zu unterscheiden (vgl. Brandau 1991, 13). Diese Schwierigkeit gründet zum einen in der Tatsache, daß Supervisoren in der damaligen Zeit jeweils die Interessen der Wohlfahrtsorganisation vertraten, in der sie arbeiteten (vgl. Pühl /Schmidbauer 1991, 16), und diese Interessen konnten sich von denen anderer Wohlfahrtsorganisationen unterscheiden. Zum anderen vollzog sich die Entwicklung der Ausbildung für Sozialarbeiter und damit auch die der Supervision regional unterschiedlich. Verschiedene politische, kulturelle und wirtschaftliche Bedingungen einzelner Staaten führten zu unterschiedlichen Auffassungen von einer geeigneten Sozialarbeit (vgl. z. B. Belardi 1992, 40 f.). Statt ausführlich auf die vielschichtige Entwicklung der Supervision in den USA und später in Europa und in Deutschland einzugehen, werden deshalb im folgenden einige der wichtigsten Einflüsse genannt, die die Supervision in ihrer Vielfalt, in der sie sich aktuell darstellt, mit geprägt haben.

Im Zuge der Entstehung von Ausbildungsstätten für Sozialarbeiter in den USA gewannen die pädagogischen Aspekte, also die Aus- und Fortbildung sowie die Entlastung der Supervisanden, immer mehr an Gewicht. Supervision wurde im Rahmen der Professionalisierung der Sozialarbeiter fester Bestandteil der Ausbildung und sollte in Form von Einzelfallhilfe („casework“)³⁹ und praktischer Anleitung eine Verbindung von Theorie und Praxis ermöglichen (vgl. Kadushin 1985, 12). „Der supervisor wurde zum professionellen Rollenmodell erklärt; zum Repräsentanten von Normen und Verhaltensmustern der Profession.“ (Nittel 1990, 18) Nach wie vor wurden zwei wesentliche Aufgabenbereiche der Supervision unterschieden: erstens die Kontrolle von Arbeitsvollzügen im Hinblick auf Effektivität und Qualität und zweitens pädagogische Aufgaben, wie die Praxisbegleitung im Hinblick auf die Aus- und Fortbildung der Supervisanden (vgl. z. B. Wieringa 1990, 38). Besonders was den zweiten Aufgabenbereich angeht, wurde die Supervision durch reformpädagogische Ansätze zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen Erwachsener bereichert (vgl. Müller 1988, 82 f.).

In Deutschland ist die Supervision fester Bestandteil der Ausbildung im Bereich der sozialen Arbeit geworden. Hier unterlag die Ausbildungs- und Supervisionsarbeit, die sich zunächst an amerikanischen Vorbildern orientierte, bald nach dem zweiten Weltkrieg einer Eigenentwicklung, die den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftli-

³⁹ Zum Begriff „casework“ vgl. z. B. Müller 1988, 67 ff.

chen Rahmenbedingungen, die sich von denen in den USA unterschieden, Rechnung trug (vgl. Belardi 1992, 39 u. 47 ff).

In den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts wurde die bis dahin in den USA praktizierte Supervision durch psychoanalytisches Denken, vermittelt durch aus Deutschland und Österreich emigrierte Psychoanalytiker, stark beeinflusst (vgl. ebd., 41). Diese Emigranten, die ohne eine dem amerikanischen Recht entsprechende ärztliche Approbation nicht praktizieren konnten, faßten häufig in der Aus- und Fortbildung der Sozialarbeiter Fuß und machten die Psychoanalyse, insbesondere das Konzept von Übertragung und Gegenübertragung, vor allem im Bereich der Diagnose für die Sozialarbeit nutzbar (vgl. Wieringa 1990, 40 f.)⁴⁰. In der Supervisionsarbeit, die in Anlehnung an psychotherapeutische Methoden stattfand, wurde die Wichtigkeit einer tragfähigen Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand für die Reflexion der Arbeit des Supervisanden betont (vgl. Müller 1988, 82).

Im Lauf der Zeit gewannen in Deutschland unterschiedliche, jeweils aus verschiedenen psychoanalytischen Schulen hervorgehende Arbeitsweisen der Supervision an Bedeutung und zwar auch in anderen Berufsfeldern als dem der sozialen Arbeit (vgl. Belardi 1992, 83). Dabei kam es immer wieder zu Versuchen, neue therapeutische oder beraterische Methoden in den Supervisionsprozeß zu integrieren, was zu einer Vielfalt an methodischen Ansätzen in der Supervision führte (vgl. ebd. 88 ff).

Einer der wichtigsten methodischen Ansätze ist die in den fünfziger Jahren in London von dem ungarischen Arzt und Psychoanalytiker Michael Balint entwickelte Methode der Balint-Gruppenarbeit. Sie macht sich Übertragungsprozesse innerhalb einer Gruppe für die Diagnose, also für das Verstehen einer bereits geschehenen Interaktion zwischen Arzt und Patient, zunutze (vgl. Balint 1991, insbesondere 400 ff). Die Balint-Gruppenarbeit, ursprünglich für Ärzte gedacht, ist bis heute eine der wichtigsten Arbeitsformen der Supervision in verschiedenen Berufsfeldern, die aus dem Zusammenspiel von Psychoanalyse und Supervision hervorgegangen sind (vgl. z. B. Kutter / Roth 1981, 87 ff).

⁴⁰ Zum Verständnis der Übertragung und der Gegenübertragung im Zusammenhang mit der Supervision vgl. die Ausführungen ab Seite 152.

Beginnend mit der Generation der in den späten sechziger Jahren in der Ausbildung stehenden (Sozial-) Pädagogen, die sich gegen eine Supervision aussprachen, da sie befürchteten, mit einer Verpflichtung zur Supervision ihre berufliche Autonomie und ihr professionelles Selbstwertgefühl zu verlieren, verlor der Kontrollaspekt der Supervision an Bedeutung während die Funktion der »Psychohygiene« (vgl. ebd. 203) als Aufgabe der Supervision immer mehr in den Mittelpunkt rückte (vgl. ebd. 180 f. u. Kadushin 1985, 225). Besonders die Diskussion um die Gefahr des »Ausbrennens« in diesen Berufen (vgl. z. B. Pines / Aronson / Kafry 1993) führte zu einer Betonung der entlastenden und unterstützenden Funktion der Supervision.

Für den Bereich der Supervision mit Lehrern und Lehrerinnen gilt angesichts der oft empfundenen hohen Belastung in diesem Beruf dem Aspekt der Entlastung ebenso besondere Berücksichtigung wie dem Aspekt der Fortbildung mit dem Ziel einer Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz. Dies entspricht den Erwartungen, die Lehrer und Lehrerinnen an die Supervision stellen (vgl. Schneider 1996, 188 ff).

2.1.2. Aufgaben und Ziele der Supervision

Aus der geschichtlichen Betrachtung der Supervision ergeben sich drei ihrer wesentlichen Funktionen (vgl. Kadushin 1985, 223 u. 295), die im folgenden zusammenfassend erläutert und hinterfragt werden sollen.

Da ist zunächst die Funktion der Steigerung der Effektivität und der Qualitätssicherung der durch die Supervisanden geleisteten Arbeit und zwar unter Wahrung der Interessen der Institution, in welcher der Supervisand (wie auch unter Umständen der Supervisor) arbeitet. Auf der Basis dieser Funktion, die der Supervision vor allem in ihrer frühen Geschichte zugewiesen wurde, ist der Gedanke zu verstehen, Supervision diene vor allem der Kontrolle von Arbeitsprozessen und damit auch der Kontrolle der arbeitenden Menschen.⁴¹

Darüber hinaus dient die Supervision der Aus- und Fortbildung der Supervisanden mit dem Ziel, ihre individuellen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und

⁴¹ Vgl. die Ausführungen zur Geschichte der Supervision Seite 39 ff.

diese im Hinblick auf eine effektive Gestaltung der jeweiligen Arbeitsprozesse nutzen zu können. Diese Funktion der Supervision schließt sich unmittelbar an die erstgenannte Funktion der Qualitätssicherung und Effektivitätssteigerung an. Ein Supervisor, der für die Sicherung der Arbeitsqualität verantwortlich ist, muß sinnvollerweise dafür sorgen, daß seine Supervisanden optimal aus- und fortgebildet werden, um die geforderte Qualität zu erreichen und zu erhalten. Gleichzeitig wahrt der Supervisor die Interessen der Leitung des Betriebs, der Organisation oder der Institution, bei der er angestellt ist oder von der er den Auftrag zur Supervision erhalten hat. Pädagogische verbinden sich also mit administrativen Aufgaben.

Erfolgreich pädagogisch arbeiten heißt aber auch, die Voraussetzungen dafür schaffen, daß Lernen möglich wird. Dies führt uns zur dritten Funktion der Supervision, der Entlastung und Ermutigung der Supervisanden. Diesen muß, damit Lernerfolge erzielt werden können, geholfen werden, mit der alltäglichen Arbeitsbelastung umgehen zu können, d. h., die Supervisanden müssen dazu ermutigt werden, sich auf Neues, zu erlernende optimalere Arbeitsweisen nämlich, einzulassen.

Von den drei genannten Aufgaben ist die erste, vor allem dann, wenn sie in Verbindung mit den beiden zuletzt genannten Aufgaben zum Tragen kommt, umstritten. Wenn der Supervisor von der Institution angestellt und verpflichtet wurde, Arbeitsabläufe zu analysieren, zu kontrollieren und auf mehr Effizienz hinzuarbeiten, kann es für ihn schwierig werden, zugleich seinen pädagogischen Aufgaben nachzukommen. Er soll organisatorisch und inhaltlich ein Verbindungsglied zwischen den Supervisanden, den Mitarbeitern einer Firma, einer Organisation oder Institution und deren Vorgesetzten sein. Diese Position »zwischen den Stühlen« kann ihn jedoch unter Druck setzen, wenn er den unterschiedlichen und manchmal auch einander widersprechenden Erwartungen, die an ihn gestellt werden, zu entsprechen versucht. So hat er als von der Leitung eingesetzte Kraft des mittleren Managements die Aufgabe, Effektivitäts- und Qualitätsvorgaben umzusetzen und gleichzeitig muß er sich als Pädagoge dem individuellen Stand seiner Supervisanden stellen, d. h. sie mit ihren Befürchtungen und Bedürfnissen und der individuell erlebten Belastung ernstnehmen. Für die Supervisanden könnte das Gefühl, kontrolliert zu werden, einer für das Lernen notwendigen Entlastung entgegenwirken. Für die Leitung einer Institution ist eine tatsächliche Entlastung der Mitarbeiter als einer Reduktion möglicher Streßfaktoren möglicherweise nicht so wichtig, wie effiziente und gewinnbringende Arbeitsweisen.

Kritik an der vor allem in Verbindung mit administrativen Aufgaben auftretenden Kontrollfunktion der Supervision ist vor allem dann angebracht, wenn der Schwerpunkt der Supervision auf der Fortbildung der Supervisanden liegt, wie es bei der Supervision mit Lehrern und Lehrerinnen häufig der Fall ist (vgl. Schneider 1996, 188 ff). Es ist nämlich fraglich, ob für die Realisierung der pädagogischen Funktionen (Entlastung, Ermutigung, Fortbildung) bei gleichzeitiger Verpflichtung zu administrativen Aufgaben ein tragfähiges Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisanden überhaupt zustande kommen kann. Ob ein Supervisor gleichzeitig seine Supervisanden im Sinne eines Auftrages von Seiten der Leitung kontrollieren und für ihre Entlastung im Sinne der Streßreduktion und der Ermutigung sorgen kann, und ob Supervisanden sich überhaupt auf eine solche Supervision auf Dauer einlassen, ist zu bezweifeln; denn um seinen Supervisanden ernstnehmen, d. h. eine Basis zur Initiierung von Lernprozessen schaffen zu können, muß der Supervisor zunächst selbst lernen. Er muß sich so auf den Supervisanden einlassen können, daß er diesen verstehen kann und daß möglichst dieser sich auch verstanden fühlt. Um ein solch tragfähiges Verhältnis zu schaffen, bedarf es eines hohen Maßes an Gelassenheit, die dem Supervisor wie auch dem Supervisanden jedoch fehlt, wenn fremdbestimmte Zielvorgaben die Supervisionsarbeit überlagern.⁴²

Solche Bedenken haben in der Sozialarbeit und auch in der Supervision in anderen, besonders den helfenden Berufen, dazu geführt, mit Supervisoren zu arbeiten, die selbst nicht in der jeweiligen Institution angestellt sind, sondern freiberuflich und damit weitgehend unabhängig arbeiten. Dadurch wurde die Bedeutung der Kontrolle durch die Institutionsleitung reduziert, auch wenn sie immer noch als Geld- und Arbeitgeber für Supervisor und Supervisanden fungiert (vgl. Schreyögg 1992 [b], 16, 21 f.).

Die administrativen Aufgaben der Supervision sind in einer Sonderform der Supervision zu finden, in der Organisationsentwicklung. Hier geht es nicht in um die Erweiterung der Handlungskompetenz einzelner oder mehrerer Mitarbeiter sondern es geht um die Weiterentwicklung der Institution. Im Vordergrund steht die Analyse institutionsinterner Strukturen im Hinblick auf zu erarbeitende konzeptionelle und strukturelle Veränderungen in der Institution unter Berücksichtigung der Probleme, Wünsche und Erwartungen der in der Organisation arbeitenden Menschen (vgl. z. B. Edding 1985, 18 f.). Ziel ist es, auf Dauer mehr Arbeitszufriedenheit und in der Folge mehr Leistung und Effizienz zu

⁴² Zum Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand vgl. die Ausführungen Seite 121 ff, 142 ff u. 165 ff.

erreichen (vgl. Krämer 1983, 43). Die Organisationsentwicklung kann in profitorientierten wie auch in »Non-Profit-Organisationen«, also in Unternehmen der freien Wirtschaft wie auch in Institutionen, die sozialen Arbeitsfeldern zugehören und die nicht gewinnorientiert arbeiten, zur Anwendung kommen (vgl. Belardi 1992, 132). Bezogen auf eine effizientere Verwaltungs- und Unterrichtsorganisation und auf die Erarbeitung von Möglichkeiten optimaler Kooperation im Lehrerkollegium, gibt es bereits Versuche einer Integration von Organisationsentwicklungsmodellen in die Schularbeit (vgl. z. B. Osswald 1990).

Um Organisationsentwicklung soll es in dieser Arbeit nicht gehen. Weniger die Veränderung institutioneller Rahmenbedingungen und das Aufzeigen von Möglichkeiten der Optimierung von Arbeits- und Lernprozessen als vielmehr die Ermöglichung des Lernens auf der Basis des mitmenschlichen Verstehens steht im Zentrum der Betrachtung, die geleitet ist von der Frage nach dem Lerngeschehen in der Supervision. Daß sich auch bei dieser, als tiefenpsychologische Beratungsform verstandenen Supervision im Ergebnis und langfristig strukturelle institutionsinterne Veränderungen ergeben, ist nicht auszuschließen, bestimmt jedoch nicht den Blickwinkel unserer Überlegungen.

So liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den beiden zuletzt genannten Aufgaben, der Fortbildung und der Entlastung, wobei die eine die andere Aufgabe bedingt: Fortbildung kann nur dann gelingen, wenn Lehrer als Lernende so ermutigt sind, daß sie sich auf Veränderungen in ihrem (Arbeits-) Leben einlassen können. Gelingende Fortbildung hat idealerweise zur Folge, daß die Lernenden über Strategien verfügen, die sie in die Lage versetzen, auf Dauer selbst für Entlastung sowohl im Sinne der Streßreduktion als auch im Sinne einer zufriedenstellenden Arbeitsweise sorgen können.

2.1.3. Zum Supervisionskonzept Michael Balints: Einübung in das Verstehen mitmenschlicher Phänomene

Die unter 1.1. bereits erwähnte Methode der Gruppenarbeit, die von dem ungarischen Arzt und Psychotherapeuten Michael Balint entwickelt wurde (vgl. Balint 1991), liefert vom Ansatz her die geeignetste Grundlage für das im folgenden zu entwickelnde Supervisionsverständnis. Balint ging es darum, das Verhältnis zwischen Arzt und Patient mit dem Ziel zu erforschen, Chancen der Heilung, die sich aus diesem Verhältnis ergeben,

erkennen zu können. Forscher konnte hier zunächst nur der Arzt selber sein „und zwar unmittelbar im Rahmen seiner täglichen Sprechstunde“ (ebd., 17). Jede Beobachtung durch unbeteiligte Dritte hätte nach Balints Auffassung die Begegnung zwischen Arzt und Patient gestört. „Eine solche dritte Person würde immer nur eine Imitation, wenn auch vielleicht eine sehr gute, zu sehen bekommen, niemals jedoch die Sache selbst.“ (ebd.) Da die meisten Ärzte jedoch für die geforderte Forschungsaufgabe nicht ausgebildet waren, wurde ein Vorgehen notwendig, das gleichermaßen dem Forschungsanspruch, der Ausbildung der Ärzte im Hinblick auf ein besseres Verständnis ihrer Patienten und der Entwicklung von Ausbildungsmethoden gerecht wurde. Balint entwickelte ein Arbeitskonzept, welches allen drei Ansprüchen gerecht werden sollte. In jeweils von einem oder zwei Psychiatern geleiteten Gruppen stellten praktische Ärzte Fälle aus ihrer Praxis vor, die dann unter Anleitung der Psychotherapeuten in der Gruppe bearbeitet wurden. Der jeweils einen Fall vorstellende Arzt war selbst der Forscher mit dem Ziel, sein Verhältnis zu einem bestimmten Patienten zu klären und zu verstehen. Angeleitet darin wurde er von dem anwesenden Psychiater in Zusammenarbeit mit den anderen anwesenden Gruppenmitgliedern. Die für die selbständige Erforschung des Arzt - Patient - Verhältnisses notwendige Ausbildung und Übung erfuhren die Ärzte in dieser Gruppenarbeit. Langfristig schloß die Ausbildung der Ärzte auch „begrenzte, jedoch wesentliche Umstellung[en] in der Persönlichkeit“ mit ein (ebd., 399). Aus Sicht des Psychiaters konnte Balint aus der erlebten Praxis der Gruppenarbeit heraus langfristig Ausbildungsmethoden und -strukturen entwickeln (vgl. ebd., 17 f. u.97 ff.).

In der Gruppenarbeit berichteten die Ärzte frei von den Begegnungen mit ihren Patienten, also ohne Zuhilfenahme ihrer schriftlich erstellten Unterlagen. Auf den freien Fallbericht wurde deshalb wert gelegt, weil es weniger um die »harten Fakten« als um Phänomene ging, welche im Verhältnis zwischen Arzt und Patient bisher unausgesprochen geblieben waren, um mögliche Prozesse der Übertragung⁴³ also. Diese können in einem unvorbereiteten Bericht, der Raum für spontane Äußerungen läßt, sichtbar werden (vgl. ebd., 19). Der Fallbericht und die daran anschließende Diskussion sollten es mit anderen Worten zunächst ermöglichen, einen Eindruck von den „affektiven Reaktionen des Arztes auf den betreffenden Patienten“ oder „sein[es] affektive[n] Mitbeteiligtsein[s] an dessen Problemen“ zu gewinnen (ebd.). Dazu war eine Gruppenatmosphäre nötig, die spontane Äußerungen zuließ. Es ging in der Balint-Gruppenarbeit weiter darum, die Ärzte in die Lage zu versetzen, selbst rechtzeitig zu erkennen, welche Prozesse im Ver-

⁴³ Zum Verständnis des Begriffs der „Übertragung“ vgl. Seite 148 ff.

hältnis zu ihren Patienten einer Heilung abträglich waren, um daran anschließend Überlegungen anzustellen, was auf welche Weise im Arzt - Patient Verhältnis verändert werden konnte, um Heilungschancen zu vergrößern (vgl. ebd., 20). Balint ging es also zunächst und hauptsächlich um die Diagnose und das Verstehen des mitmenschlichen Umgangs von Arzt und Patient und auf dieser Grundlage um Überlegungen zur „Therapie“ (ebd.).

Die Diagnose als das Verstehen eines Geschehens, welches sich außerhalb der Supervisionssituation abgespielt hat, ist auch in unserem Verständnis von Supervision von zentraler Bedeutung. Auch hier, in der Supervision mit Lehrern, steht der freie Fallbericht eines betroffenen Lehrers am Anfang einer Supervision, wie in unserem Fallbeispiel gezeigt.⁴⁴ In einer Gruppe oder in Einzelarbeit⁴⁵ wird im Anschluß an den Fallbericht mit Hilfe von Fragen und unter Leitung des Supervisors um ein Verständnis des menschlichen Miteinanders des Lehrers mit seinem Schüler gerungen. Dabei wird davon ausgegangen, daß das Verstehen nicht nur unabdingbare Voraussetzung für notwendige Veränderungen ist, sondern daß es selbst schon Veränderung beinhaltet. Die Konsequenzen dieser Überlegungen sollen im folgenden bedacht werden, wenn es darum geht, Supervision als einen Verstehensprozeß darzustellen. Zunächst wird die Bedeutung der für die Supervision wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkte herausgearbeitet, die sich aus dem bisher gesagten ergeben.

2.1.4. Inhaltliche Schwerpunkte der Supervision mit Lehrern

In der Supervision, wie ich sie im Zusammenhang meiner Argumentation verstehe, geht es, wie gesagt, primär um die Diagnose und das Verstehen eines Geschehens außerhalb der Supervisionssituation. Dieses Geschehen ist, allgemein gesprochen, im beruflichen Alltag des Supervisanden anzusiedeln. Da es hier um Supervision mit Lehrern geht, wird sich das Verstehen in der Supervision hauptsächlich auf das Berufsfeld Schule beziehen. Thematisch bewegt sich Supervision immer im Spannungsfeld von Supervisand, demjenigen also, der die Supervision aufsucht, Klientel (den Menschen, die ihm in seinem beruflichen Alltag begegnen) und Institution (den Rahmenbedingungen, die durch Vorgesetzte oder den Arbeitgeber im weitesten Sinne vorgegeben sind) (vgl. Berker 1988,

⁴⁴ Vgl. Seite. 24

⁴⁵ Zur Frage, ob und wie, anders als im Fallbeispiel, Supervision auch in Gruppen stattfinden kann, vgl. Seite 199 f..

52). Für die Supervision mit Lehrern im Berufsfeld Schule ergeben sich daher vier inhaltliche Schwerpunkte:

Erstens kann sich das Anliegen des Lehrers in der Supervision primär auf sein Verhältnis zu einem oder mehreren Schülern beziehen. In diesem Fall können soziale Konflikte ebenso aufgearbeitet wie auch methodisch - didaktische Überlegungen angestellt werden.

Zweitens können für den Lehrer Probleme in der Arbeit mit Eltern seiner Schüler im Vordergrund stehen, die er in einer Supervision thematisiert.

Drittens kann, ebenso wie das Verhältnis des Lehrer - Supervisanden zu Schülern und deren Eltern, das Miteinander der Lehrerkollegen einen inhaltlichen Schwerpunkt in der Supervision bilden.

Schließlich ist viertens das Verhältnis des Lehrers zur Institution Schule ein weiterer Themenschwerpunkt, den es immer mit zu bedenken gilt. Um das soziale Miteinander der in der Schule arbeitenden Menschen verstehen zu können, müssen die institutionellen Rahmenbedingungen, d. h. zum Beispiel die Lehrplanvorgaben, Versetzungsrichtlinien, behördliche Erlasse usw., geklärt sein.

Wenn in der Supervision jeweils zunächst nur einer der genannten Themenschwerpunkte besprochen wird, ist davon auszugehen, daß auch die anderen für das Anliegen des Supervisanden von Bedeutung sein können. In unserem Fallbeispiel thematisierte die Lehrerin Frau K. ihr Verhältnis zu ihrem Schüler Max. In der Supervision wurde darüber ausführlich gesprochen. Gleichzeitig aber klang mit an, daß die Lehrerin mit ihrer pädagogischen Überzeugung, die sich zum Beispiel in der konsequenten Durchführung des »Offenen Unterrichts« niederschlug, innerhalb des Kollegiums auf Unverständnis und bei der Schulleitung zum Teil auf starke Widerstände gestoßen war⁴⁶. Ihre Überzeugung, daß individualisierte Lernformen und ein tragfähiges Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler erfolgreiches Lernen erst ermöglichen, wurde von ihren Kollegen nicht immer geteilt. In der Supervision mußten Frau K. und der Supervisor davon ausgehen, daß mit einer Unterstützung durch Kollegen bei der Umsetzung möglicher Lösungswege nicht zu

⁴⁶ Vgl. S. 21 f..

rechnen war.⁴⁷ Um das Verhalten des Schülers Max ausreichend zu verstehen, war es nötig, auch sein Verhältnis zu seinen Eltern zu beleuchten und über mögliche sinnvolle Wege der Elternarbeit nachzudenken.⁴⁸ In der Supervision waren aber auch die institutionellen Rahmenbedingungen mit zu bedenken. Dazu gehörte nicht nur die Überlegung zum Umgang mit den Kollegen und der Schulleitung, sondern auch die Berücksichtigung behördlich vorgegebener Richtlinien, zum Beispiel der Versetzungsrichtlinien, die den Rahmen und den Leistungsanspruch für die weitere Arbeit mit dem Schüler Max vorschrieben.

Die Supervision bewegt sich inhaltlich immer im Spannungsfeld der vier genannten Themenschwerpunkte. Auch dann, wenn der Supervisand mit seinem Anliegen das jeweilige Thema einer Supervisionssitzung bestimmt (vgl. Wunderlich 1976, 354), ist es für eine ausreichende Diagnose und ein vertieftes Verstehen der Problemlage unabdingbar, auch die anderen Themenschwerpunkte in der Supervision im Auge zu behalten und, wenn nötig, bei der Erarbeitung möglicher Lösungen mit zu berücksichtigen.

2.1.5. Unterrichtshospitation als Vorstufe der Supervision mit Lehrern

Eine Vorform der Supervision ist allen Lehrern aus der zweiten Phase ihrer Ausbildung bekannt: die Unterrichtshospitation. Während einer solchen Unterrichtshospitation beobachten einer oder mehrere Anwesende eine Unterrichtssequenz, die von dem später zu beratenden Lehrer geleitet wird. An die Unterrichtssituation schließt sich ein Gespräch an, in dem methodische und didaktische Fragen erörtert und dem beobachteten Lehrer gelungene und mißlungene Unterrichtsanteile aufgezeigt werden. Der Lehrer wird im Hinblick auf mögliche Handlungsalternativen zur Verbesserung seiner Methoden, seiner Unterrichtsorganisation und Unterrichtsplanung beraten.

Ein solches Vorgehen ermöglicht vor allem in der Ausbildung von Lehrern eine systematische Analyse praktischen Handelns und die Ergebnissicherung hinsichtlich geforderter methodischer und didaktischer Kompetenzen. Die Unterrichtshospitation dient daher nicht nur der Begleitung auszubildender Lehrer während der zweiten Ausbildungsphase sondern auch als Prüfungsinstrument.

⁴⁷ Vgl. Seite 22.

⁴⁸ Vgl. Seite 36.

Wenn es um individuelle und langfristige Lernfortschritte besonders im Hinblick auf soziale Kompetenzen des Lehrers geht, kann die Unterrichtshospitation jedoch nicht immer ausreichende Hilfen liefern. Dies läßt sich wie folgt begründen.

Der oder die Berater in einer Unterrichtshospitation können, im Gegensatz zum agierenden Lehrer, das Unterrichtsgeschehen relativ entspannt verfolgen, weil sie selbst nicht unter Handlungsdruck stehen. Dies ermöglicht ihnen eine genaue Analyse besonders der fehlerhaften Unterrichtsteile und das Aufzeigen alternativer Methoden zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung in der anschließenden Nachbesprechung. Ob die jeweils vorgeschlagenen Alternativen zu dem betroffenen Lehrer und seinen Schülern passen, wird dabei nicht immer mitbedacht. Um herauszufinden, welcher Lernschritt zu einem Lernenden »paßt«, also realistisch und erfolgversprechend ist, muß zunächst sein gegenwärtiger Lernstand verstanden sein. Um Lernen zu ermöglichen, muß zunächst erkennbar werden, wo der Lehrende den Lernenden jeweils »abholen« soll. Werden diese Fragen nicht in eine Unterrichtsnachbesprechung mit einbezogen, droht die Gefahr, daß der »beratene« Lehrer entmutigt wird. In der Folge können auch die betroffenen Schüler entmutigt werden, wenn nämlich vorgeschlagene Handlungsalternativen vom Lehrer nicht glaubwürdig umgesetzt werden können, oder aber wenn die Vorschläge zu den Unterrichtserfahrungen der Schüler nicht „so passen, daß diese zu optimalen Lernaktivitäten angeregt würden“ (v. Glasenapp / Tymister 1994, 4).

Der Supervisor kennt die Originalsituation, um die es in einer Supervision geht, nicht aus eigener Anschauung. Er ist auf die Informationen angewiesen, die ihm der Lehrer geben kann oder zu geben bereit ist. Kennt der Supervisor das Geschehen, in dem das Anliegen des Lehrers sichtbar und konkret wird, zunächst nur aus der Sicht des Lehrers, so wird sichergestellt, daß der Lehrer selbst bestimmt, an welcher Stelle seines beruflichen Tuns er den nächsten Lernschritt macht. Auf diese Weise wird einer Gefahr der Entmutigung zumindest vorgebeugt. Der Supervisor kann nun seinerseits Informationslücken durch gezieltes Nachfragen füllen. Indem er dies tut, ermöglicht er es sich selbst und dem Lehrer - Supervisanden, sich ganz auf das »Problem«, auf die »Sache« einzulassen: Der Supervisor lernt vom Supervisanden, wie dieser die »Sache« sieht, was ihm klar ist und an welchen Stellen er nicht mehr weiter weiß. Dem Supervisanden eröffnen sich durch die Fragen des Supervisors neue Möglichkeiten, die »Sache« zu sehen.⁴⁹ Auf

⁴⁹ Vgl. dazu Seite 122 und 144.

diese Weise schaffen beide, der Supervisor, der auf die Informationen des Supervisanden angewiesen ist, und der Supervisand, der der Fragerichtung des Supervisors folgt, die Voraussetzung dafür, die thematisierten Kooperationsprobleme oder Konflikte zunächst vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen wie auch der Lebensstilvoraussetzungen⁵⁰ der betroffenen Personen zu verstehen.

Ein solches Vorgehen setzt voraus, daß der Supervisand zur Supervisionsberatung nicht verpflichtet ist. Weder die „Akzeption neuer Informationen, der Nachvollzug bisher unbewußter Einsichten in die Persönlichkeitsstruktur ...“ noch „das Umsetzen handlungssteuernder Impulse in reale Handlungen“ können dem Supervisanden aufgezwungen werden (Tymister 1990, 20). Erst das Beratungsprinzip der Freiwilligkeit ermöglicht selbstbestimmtes Lernen, wie es oben ansatzweise beschrieben wurde und im Laufe der Arbeit noch weiter ausgeführt werden wird.

2.1.6. Supervision vollzieht sich persönlichkeitsorientiert

In einer Supervision liefert der Lehrer, wie gesagt, die benötigte Information in Form eines Fallberichts. Es ist ein Bericht über ein Geschehen, das bereits gewesen ist. Aufgabe des Supervisors wie auch des Lehrers als Supervisanden ist es, sich dieses Geschehen so zu vergegenwärtigen, daß es gelingt, wahrhaft »bei der Sache« zu sein.⁵¹ Für den Supervisor bedeutet dies, eigene Erfahrungen und Vorurteile⁵² so weit wie möglich loszulassen, um sich voll und ganz auf das im Fallbericht vergegenwärtigte Geschehen einlassen zu können. Damit Vorurteile losgelassen werden können, müssen sie bekannt sein. Für den Supervisor ist es demnach wichtig, eigene Handlungsmuster und -motive, den eigenen Lebensstil⁵³ also, so gut zu kennen, daß er sie in der Supervision vergessen und das gewesene, im Fallbericht des Supervisanden vergegenwärtigte Geschehen mit dessen Augen sehen kann.⁵⁴

Dabei sind die institutionellen Rahmenbedingungen und „deren tatsächliche oder nur angenommenen Auswirkungen auf das Denken und Handeln“ des Lehrers und seiner in der Supervision vorgestellten Bezugspersonen zu berücksichtigen (v. Glasenapp / Tymister 1994, 4). „Sowohl die tatsächlichen als auch die nur angenommenen Handlungsre-

⁵⁰ Zum Begriff »Lebensstil« vgl. Seite 86 ff

⁵¹ Vgl. Seite 112 ff.

⁵² Zum Verständnis des Wortes „Vorurteil“ vgl. Gadamer 1990, 270 ff und die Erläuterungen ab Seite 121.

⁵³ Zur ausführlichen Entfaltung des Begriffes „Lebensstil“ vgl. Seite 82 ff.

geln und -einschränkungen (Ge- und Verbote) beeinflussen die Kooperation.“ (ebd.) Dies gilt auch für die Rahmenbedingungen unter denen die Supervision selbst stattfindet. Nicht immer sind diese Einflüsse, deren Ausmaß durch den individuellen Lebensstil bestimmt wird, in der Supervision sichtbar. Wirken sie sich für den Lernprozeß hemmend aus und ist der Supervisor allein nicht in der Lage, diese Hemmungen im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen und dem eigenen Lebensstil zu erkennen, muß er die Möglichkeit zu eigener Supervision haben. Nur die verstehende Einsicht in eigene Handlungsmuster, die sich aus dem Zusammenspiel gegebener Vorbedingungen und der individuellen Stellungnahme dazu ergibt, gewährleistet in der Supervision einen der Situation und den Menschen angemessenen Verstehensprozeß und ein Aufzeigen solcher Elemente des Geschehens, die dem Supervisanden selbst bisher verborgen waren.⁵⁵ Vor diesem Hintergrund können alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden, die der Situation und dem betroffenen Lehrer angemessen sind. Der Supervisor hat dem Lehrer gegenüber eine Modellfunktion, denn er muß, um dem Lehrer zu einem Verständnis der Problematik in dem vorgestellten Fall zu verhelfen, selbst verstehen können und über dafür nötige Kompetenzen verfügen. Er muß von sich selbst so absehen können, daß er sich zunächst ganz auf die Sichtweise des Lehrers einlassen kann. Er muß auch über Fragemöglichkeiten verfügen, die zu einer Erhellung der im Supervisionsanliegen enthaltenen Problematik beitragen. Fragend stellt der Supervisor seine Sicht der Dinge, seine Vorannahmen und Vorurteile als Erweiterung der Verstehensmöglichkeiten zur Verfügung. Gleichzeitig erweitert er auch den Rahmen der Fragemöglichkeiten, indem er zum Beispiel nicht nur nach den Ursachen eines Problems fragt sondern auch nach dessen Sinn und Bedeutung. Die fragend-verstehende Haltung als Ermöglichung des Lernens in der Supervision wird so zum Modell für das notwendige Handeln im Miteinander von Lehrer und seinen Schülern in der Schule.⁵⁶

Aufgabe der Supervision ist es, den Lehrer zu befähigen, das, was sich im Verhältnis zwischen ihm selbst und seinen Schülern bzw. den Eltern seiner Schüler oder seinen Kollegen ereignet und für die Arbeit als problematisch erweist, selbst und zunehmend ohne die Hilfe des Supervisors zu verstehen, um es dann verändern zu können. Allein das Aufzeigen alternativer Verhaltensmöglichkeiten garantiert noch nicht ihre Umsetzung. Pädagogische Kompetenzen im Hinblick auf Kooperation und Lernerfolg sind zwar prinzipiell lernbar, sie können jedoch nicht erzwungen werden. Erfolgreiches Ler-

⁵⁴ Vgl. Seite 121ff

⁵⁵ Vgl. Seite 138 f.

⁵⁶ Vgl. dazu die Ausführungen ab Seite 142.

nen in der Supervision setzt die Berücksichtigung persönlichkeitsrelevanter, d. h. lebensstiltypischer Lernbarrieren voraus und zwar auf Seiten des Lehrers, seiner Schüler oder anderer betroffener Personen, wie auch auf Seiten des Supervisors. Letzterer muß selbst die Möglichkeit haben, Supervision in Anspruch zu nehmen, insbesondere dann, wenn ihm aufgrund eigener unverstandener Anteile seines Lebensstils ein sich einlassen auf die Sache nicht möglich ist.⁵⁷

Gefragt werden muß in der Supervision jeweils nach den Gründen und Motiven wiederkehrender und den Lernprozeß behindernder Handlungsmuster. Folglich wird in der Supervision die Lebensstilanalyse mit Blick auf das außerberufliche Leben und frühkindliche Erfahrungen des Lehrers einen erheblichen Raum einnehmen und zwar mit dem Ziel, Verhaltensmuster, die einem kognitiv akzeptierten Handlungskonzept in der Ausübung des Lehrerberufes entgegenstehen, langfristig zu ändern.⁵⁸ Da diese Verhaltensmuster, wie auch die ihnen zugrundeliegenden Motive dem jeweils Handelnden selbst, in diesem Fall dem Lehrer, verborgen sind, bedarf es aufdeckender Arbeit in einer Supervisionsituation, die gleichermaßen als entlastend und ermutigend erlebt wird.

2.1.7. Supervision als Fortbildung

Nach den vorangegangenen Ausführungen ist dem möglichen Mißverständnis vorzubeugen, es handle sich bei der Supervision um eine besondere Form der »Therapie«. Nicht nur die gesetzliche Sachlage (vgl. Kleffmann 1995 u. Bundesgesetzblatt 1998, Teil I, Nr. 36) sondern auch inhaltliche Überlegungen machen es notwendig, zwischen Psychotherapie als »Heilung« psychischer Krankheiten und pädagogischer Beratung als Hilfe zur Überwindung von Krisensituationen zu unterscheiden⁵⁹. Tymister benennt die wesentlichen Funktionen pädagogischer Beratung wie folgt:

- „Klientenzentrierte Information über angemessene Methoden des Erziehens und Lernens als Hilfe zu sozial vernünftigen Entscheidungen,

- Stärkung des Selbstwert- und Gemeinschaftsgefühls durch Ermutigung und modellhafte Erprobung gewünschter Handlungsmuster und

⁵⁷ Vgl. dazu Seite 119 ff.

⁵⁸ Vgl. Seite 130 ff.

- vertiefte und verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung durch partielle Aufdeckung (Verstehen) irrtümlicher Anteile des Lebensstils (z. B. Lernhemmungen) und Umtrainieren unerwünschter Verhaltensmuster.“ (Tymister 1986, 90)

Das Verständnis von Beratung als pädagogischer Krisenintervention gilt auch für die Supervision und zwar auch dann, wenn sie auf einen längerfristigen Arbeitsprozeß hin ausgerichtet ist. Denn wesentlich ist für die pädagogische Beratung als Supervision ihr Anliegen, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu leisten (Aurin 1981, 103). Das bedeutet, daß dem Beratenen bzw. dem Lehrer als Supervisanden auf Dauer ein selbständiges produktives Umgehen mit anstehenden Konflikten zugetraut wird. Dies setzt sowohl beim Supervisor wie auch beim Supervisanden die prinzipielle Fähigkeit voraus, sich auf Verstehen und damit zugleich die Möglichkeit der Veränderung einzulassen. Diese - beraterische - Fähigkeit ist bei dem Lehrer - Supervisanden zu ermutigen und zu trainieren, denn eine langfristige Anwendung des in der modellhaften Situation der Supervision Erlernten im Umgang mit Schülern, Kollegen und Eltern ist auch im Hinblick auf deren Ermutigung erwünscht (vgl. Wöhler 1990, 28 ff).

Daß es sich hierbei um einen längerfristigen Fortbildungsprozeß handelt, leuchtet ein. Ansatzweise findet diese Form der Fortbildung allerdings immer auch im zeitlich begrenzten Rahmen eines einzigen Supervisionsgesprächs statt, wie auch das eingangs dargestellte Fallbeispiel zeigt.

Zusammenfassung

Ziel der vorangegangenen Erläuterungen war es, das dieser Arbeit zugrundeliegende Supervisionsverständnis zu umreißen. Das dabei entstandene Supervisionsprofil umfaßt in der Hauptsache zwei Aufgaben, nämlich die Entlastung bzw. die Ermutigung sowie die Fortbildung des Supervisanden. Die in der geschichtlichen Entwicklung des Supervisionsbegriffs begründete administrative Tätigkeit eines Supervisors verliert dagegen an Bedeutung. Supervision mit Lehrern orientiert sich inhaltlich an der Arbeit mit Kollegen, Eltern von Schülern und Schülern, jeweils unter Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen. Anders als in der Unterrichtshospitation bestimmt in der Supervision der Lehrer selbst, ob, was und wieviel er in der Supervision lernt. Die mögliche

⁵⁹ Eine ausführliche Argumentation zur Abgrenzung der Beratung von der Therapie findet sich bei Tymister 1986.

Kontrollfunktion der Supervision wird so auf eine freiwillige Selbstkontrolle reduziert. Supervision als ergänzende Form der Lehrerfortbildung wird von daher als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden.

Gemäß ihren Aufgaben wie auch ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung wird die Supervision mit Lehrern als ein Lernprozeß gesehen, in dem es darum geht, auf lange Sicht und dauerhaft sinnvolle und erwünschte Verhaltensmöglichkeiten in das alltägliche berufliche Handeln zu integrieren. Entscheidende Bedeutung kommt in diesem Lernprozeß dem Verstehen zu. Verstanden werden soll das eigene, im Alltag oft unreflektierte Verhalten des Lehrers und der Menschen, die ihm begegnen, jeweils vor dem Hintergrund ihres individuellen Lebensstils.

Das Verstehen gibt nicht nur die Sicht auf Veränderungsmöglichkeiten frei. Eine Sache, ein Problem oder eigenes Handeln verstehen ist bereits die erste und entscheidende Veränderung, die in einer Supervision vollzogen wird. Dieser Zusammenhang wird im dritten Kapitel erläutert und konkretisiert. Zunächst aber soll geklärt werden, was denn das »Verstehen« eigentlich ist, welche Bedeutung ihm im Leben des Menschen im allgemeinen aber auch speziell im Lernprozeß der Supervision zukommt.

2.2. Verstehen als Wesenszug des Menschseins

»Verstehen« wurde in den vorangegangenen Ausführungen als zentrales Geschehen der Supervision und Voraussetzung für notwendige Verhaltensänderungen gesehen. Ein verstehendes Miteinander von Supervisor und Supervisand in der Supervision ermöglicht die Einsicht, daß eigenes Verhalten in manchen Situationen einen Sinn hat oder hatte, daß es sich bei anderen Gelegenheiten, hier insbesondere in der thematisierten Schulsituation, jedoch störend auswirken kann. Dasselbe gilt auch für das Verhalten anderer Personen, die an der Supervision selbst nicht teilnehmen, am thematisierten Problem aber mit beteiligt sind. Dies wirkt insofern ermutigend, als es nicht darum geht, grundsätzlich fehlerhafte Einstellungen, Meinungen, Verhaltensweisen usw. herauszufinden und zu eliminieren. Vielmehr wird durch das Erfahren der Sinnhaftigkeit eigenen und fremden Verhaltens erst der Blick für angemessene Verhaltensmodifikationen eröffnet. Der Erfolg einer Supervision wird also bestimmt durch das Verstehen und zwar als Ziel und als Methode, welches bislang verborgene, »unbewußte« Zusammenhänge eigenen und fremden Verhaltens offenlegt und damit Veränderungen im Sinne einer Problemlösung ermöglicht.

Ungeklärt blieb bislang, was der Begriff »Verstehen« meint und wie zwischen dem »Verstehen« als menschlicher Fähigkeit im allgemeinen und dem »Verstehen« als einer Methode im professionellen Handeln in der Supervision, wie auch im pädagogischen Miteinander von Lehrern und Schülern, unterschieden werden kann.

Die Aufmerksamkeit gilt daher im folgenden dem Begriff »Verstehen«. Ich greife bei diesen Erläuterungen zur theoretischen Grundlegung der weiteren Ausführungen auf zentrale Aussagen der Daseinsanalytik nach Medard Boss zurück, die dieser auf der Grundlage der hermeneutischen Phänomenologie Martin Heideggers entwickelt hat. Ich beziehe mich aber auch direkt auf Heidegger, da dieser in seinem Denken dem Verstehen als einem Wesenszug des Menschen zentrale Bedeutung zumißt.⁶⁰ Zunächst wird das Verstehen als existentielle Struktur des Daseins (2.2.) und darauf aufbauend als Weltentwurf dargestellt, als Basis und Ausdruck des Lebensstils also (2.3.). Daran anschließend wird es als notwendiger Weg in der Supervision beschrieben (2.4.). Bei dem letztgenannten Themenbereich ist weniger die Beschreibung einer »Methode« ge-

⁶⁰ Vgl. Seite 8.

meint, als vielmehr die einer Einstellung oder Haltung, welche aus der Besinnung auf die existentielle Bedeutung des Verstehens erwächst. Als solche hat sie Auswirkungen auf die Methodenwahl und auf die Umsetzung unterschiedlicher methodischer Schritte, wie sie im anschließenden dritten Kapitel konkretisiert und erläutert werden.

2.2.1. Was meint »Verstehen«?

In der Individualpsychologie nach Alfred Adler wird zwischen zwei Bedeutungen des Verstehens unterschieden. Im Wörterbuch der Individualpsychologie wird zum einen das Verstehen als „Einfühlung“ genannt und zum anderen das Sinn-Verstehen als kognitive Fähigkeit und wissenschaftliche Methode (Brunner 1995, 538). Adler selbst macht keinen eindeutigen Unterschied zwischen diesen beiden Bedeutungen, weil sie aus seiner Sicht zusammen- und voneinander abhängen (vgl. ebd. 539).

Verstehen ist als ein „Akt der Identifizierung“ (Adler 1991, 90) ein lebenslanges Geschehen und bildet die Grundlage des Verstehens auch im sachbezogenen und kognitiven Sinn (vgl. ebd. 90 f. u. 1994, 180 ff). Das Verstehen im Adler-schen Sinne bezeichnet in erster Linie die Fähigkeit, den Mitmenschen mitfühlend zu begegnen, sich in sie hineinzusetzen, Dinge und Situationen mit ihren Augen zu sehen. Bei anderen Menschen beobachtetes Verhalten wird, wenn diese Fähigkeit im Laufe des Lebens ermutigt und trainiert wurde, nachvollziehbar und verständlich.

Verstehen als Einfühlung und Identifizierung besteht demnach für Adler in einer Anerkennung des Fremden und Unbekannten als etwas Eigenem. Dies gilt auch dann, wenn es um das Verstehen eines Zusammenhangs, einer Sache oder eines Sinns geht.

Einfühlung und Identifizierung, die für das Verstehen notwendigen Fähigkeiten, sind als „Tatsachen des Gemeinschaftsgefühls“ (Adler 1982 [a], 229), welches im Menschen von Geburt an angelegt ist und der lebenslangen Ausbildung bedarf, zu üben und zu trainieren (vgl. ebd. 224).

Im professionellen beraterischen Kontext geschieht dies mit Hilfe verschiedener Frage-techniken und -richtungen (vgl. ders. 1974, 58 f.). In der Beratung gilt es, den Lebensstil,

die individuellen Einstellungen, Sichtweisen und Schlußfolgerungen und daraus resultierende Verhaltensmuster in ihrer - bisher verborgenen - Bedeutung zu verstehen. Ein Berater tut dies, indem er sich, einer gelernten und eingeübten Fragetechnik folgend, mit seinem Gegenüber identifiziert, indem er sich die ihm zunächst fremden Verhaltensweisen seines Gegenübers so aneignet, daß er sagen kann: „ (...) wenn ich in seiner Lage wäre, an seiner Stelle stünde, würde ich geradeso handeln, in derselben Umgebung die gleichen Fehler begehen, dasselbe Ziel setzen, wie er es tut.“ (ders. 1991, 90)

Das Verstehen ist also nicht nur eine in jedem Menschen angelegte Fähigkeit sondern eine zu erlernende und methodisch zu fundierende professionelle Kompetenz, die es in der pädagogischen und beraterischen Arbeit mit Kindern und Erwachsenen nutzbar zu machen gilt (vgl. ebd., 90 f. u. ders. 1994, 180 ff.).

Die Basis jeden Verstehens, sei es nun „intuitive Einfühlung“ (ders. 1974, 58) oder bewußt eingeübte und eingesetzte Methode, ist, wie oben schon angedeutet, das Gemeinschaftsgefühl, welches in jedem Menschen immer schon angelegt ist (vgl. ders. 1983, 28 f.). Das Gemeinschaftsgefühl und der sich darauf gründende „common sense“ (ders. 1994, 28 f.), das im Laufe des Lebens erworbene und die Menschen verbindende Verständnis der Welt (vgl. Wiegand 1995, 77 u. Adler 1979, 200), liefern die Kriterien für das Verstehen menschlichen Miteinanders. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der „common sense“ und vor allem die Realisierung gemeinschaftlicher Ideale im konkreten Lebensvollzug jeweils von der individuellen Stellungnahme eines Menschen, von seinem Lebensstil geprägt sind (vgl. Adler 1982 [a], 229 f.) .

Viel präziser wird Adler in seinen Ausführungen über das Verstehen nicht. Weder über das Verstehen als angelegte Fähigkeit noch über das Verstehen als professionelle Kompetenz in der Beratung äußert sich Adler genauer. Zu beiden Aspekten stellen sich uns jedoch noch Fragen, die bisher offen geblieben sind. Diese Fragen lassen sich in zwei Komplexe gliedern.

In dem ersten Fragenkomplex geht es um die jedem Menschen mögliche Weise des Verstehens, welche Adler als „Einfühlung“ und „Identifizierung“ benannt hat. Wir gehen mit Adler davon aus, daß das Gefühl eines Menschen in hohem Maße von seinem Lebensstil, seiner individuellen Art und Weise, Begegnendes wahrzunehmen und entspre-

chend seiner Schlußfolgerungen und Zielsetzungen zu handeln bestimmt ist. Der Lebensstil selbst ist bereits eine besondere Weise des Verstehens, die sich in der individuellen Stellungnahme eines Menschen zur Welt, zu seinen Mitmenschen und zu sich selbst ausdrückt. Diese lebensstiltypische Weise des Verstehens kommt ganz besonders dann zum Tragen, wenn es um Gefühle geht, da diese meist nicht rationalisiert und überlegt eingesetzt werden (vgl. ders. 1974, 113 u. 1991, 79 f.). Ist Einfühlung in einen fremden Lebensstil vor diesem Hintergrund überhaupt möglich? Heißt »identifizieren« sich fremde Lebensstilanteile so zu eigen zu machen, daß eine Lebensstilveränderung bei dem verstehenden Menschen zu erwarten ist? Oder bedeuten sowohl Einfühlung und Identifizierung eine Überwindung des eigenen Lebensstils? Und schließlich: Welche Bedeutung haben Einfühlung und Identifizierung beim Begreifen von sachlichen Zusammenhängen?

Der zweite Fragenkomplex betrifft das Verstehen als professionelle Kompetenz, das es zu erlernen und zu üben gilt. Adler behauptet, daß das Verstehen schon vom Anfang des Lebens an von Bedeutung ist, insbesondere für das Leben in der Gemeinschaft mit den Mitmenschen. Die Fähigkeit zu verstehen ist also immer schon da und muß nur im Laufe des Lebens geübt werden⁶¹. Was ist es aber, das geübt und trainiert werden muß und wie kann dieses Üben vor sich gehen? Ist es in erster Linie die Einsicht in eigene Wege des Verstehens, die, wie oben erläutert, dem je eigenen Lebensstil entspringt? Oder ist es vielmehr das Absehen von der eigenen lebensstiltypischen Sichtweise, um andere Menschen vor dem Hintergrund ihres Lebensstils zu verstehen? Erneut stellt sich hier die Frage nach der Einfühlung, wobei diesmal die Einfühlung als erlernbare professionelle Kompetenz zu verstehen ist. Adler spricht in diesem Zusammenhang von der „künstlerische[n] Versenkung in das Wesen des Patienten“ (ders. 1974, 58) Was aber ist darunter zu verstehen? Welche Kriterien liegen beraterischer Verstehenskompetenz zugrunde?

Um mich diesen Fragen zu nähern und die bisherigen Einsichten zum Verstehen zu vertiefen, bedarf es, wie in der Einleitung bereits angekündigt und begründet, der Ergänzung der Erläuterungen Adlers durch die phänomenologisch - hermeneutische Denkrichtung Martin Heideggers, die der Psychiater Medard Boss auf die Psychoanalyse übertragen hat und die ich auf pädagogische Handlungsfelder anwenden will.⁶² Im fol-

⁶¹ Gleiches sagt Adler zum Gemeinschaftsgefühl, welches im Verstehen der Mitmenschen, in der Einfühlung und Identifizierung seinen Ausdruck findet.

⁶² Vgl. Seite 7 f..

genden werde ich unter Bezugnahme auf die beiden genannten Autoren das Verstehen als konstitutives Phänomen menschlichen Da- und Miteinanderseins beleuchten.

2.2.2. Verstehen als existenziale Struktur des Daseins

In unseren alltäglichen Lebenszusammenhängen belegen wir den Begriff des Verstehens mit unterschiedlichen Bedeutungen. Dazu gehören zum Beispiel »etwas verstehen« als etwas erkennen, sich etwas erklären können oder »sich auf etwas verstehen« als etwas können, einer Sache gewachsen sein. Diesen Bedeutungen, die uns aus dem Alltagsleben bekannt sind, ist jeweils eines gemeinsam: Sie setzen etwas voraus, auf das sich das Verstehen jeweils richtet. Nicht das Verstehen als solches steht im Vordergrund dieser Interpretationen des Begriffs sondern jeweils ein bestimmter Sachverhalt, auf den es sich bezieht. Das Verstehen ist so gesehen eine Kompetenz, die die notwendigen Besorgungen des Lebens sicherstellt. Alltäglich werden wir meist nur durch eben diese Besorgungen, die Anforderungen des Lebens, auf das Verstehen als uns eigene Fähigkeit hingewiesen.

Wenden wir unsere Aufmerksamkeit nun von diesen Besorgungen ab und konzentrieren wir uns auf das Verstehen an sich, muß der Bereich alltäglicher Überlegungen und alltäglichen Denkens⁶³ verlassen werden, zugunsten eines Sich-einlassens auf hermeneutisch - phänomenologisches Denken. Ich gehe dabei davon aus, daß das Verstehen eine Tatsache des Menschseins ist, wie in den vorangehenden Ausführungen zum individualpsychologischen Verständnis des Begriffs bereits angedeutet. Es ist etwas, das der Mensch immer schon hat, es ist, wie Adler sagt, im Menschen »angelegt« und zwar zunächst unabhängig von einer besonderen Anforderung, welche in einer bestimmten Lebenssituation an ihn gestellt wird. Das Verstehen ist, und hier wenden wir uns dem Denken des Philosophen Martin Heidegger zu, eine existenziale Struktur des Daseins⁶⁴. Das bedeutet, das Verstehen gehört zum Wesen des Menschen, es macht den Menschen mit aus, es ist konstitutiver Bestandteil des menschlichen Daseins (vgl. Heidegger 1993, 143). Das Verstehen gehört ursprünglich, also immer schon, mit Beginn des Lebens, zum Menschen. Dem Menschen ist das Verstehen a priori zu eigen, es macht sein Dasein

⁶³ Vertiefende Überlegungen zum Begriff der Alltäglichkeit finden sich auf Seite 159 ff

⁶⁴ Heidegger spricht in seiner Analytik vom Dasein als einer spezifisch menschlichen Weise zu sein. Er stellt so die besondere Seinsart des Menschen in Abgrenzung zu anderem Seienden heraus (vgl. dazu Seite 62 ff). In dieser Arbeit wird der Begriff „Dasein“ immer dann verwendet, wenn das Besondere der menschlichen Seinsart phänomenologisch

(mit) aus. Menschsein ist also immer auch verstehendes Sein. Das Verstehen im alltäglichen Sinn, wie es oben ansatzweise beschrieben wurde, ist die sichtbare Auswirkung dieser existenzialen Struktur (vgl. ebd.).

Um diesen Sachverhalt näher beleuchten und ihn für die hier anstehende Thematik fruchtbar machen zu können, ist es notwendig, zunächst genauer darzustellen, was mit dem Begriff »Dasein« gemeint ist, welche Wesenszüge das Dasein ausmachen und wie das Verstehen in diesem Zusammenhang begriffen werden kann.

2.2.3. Verstehen als Erschlossenheit des In-der-Welt-seins

2.2.3.1. Die Grundverfassung des Daseins: das In-der-Welt-sein

Die phänomenologische Hermeneutik Heideggers geht in ihren Analysen des Menschen von seiner Faktizität aus, also davon, daß der Mensch in seiner Welt da ist (vgl. Figal, 1996, 36 ff). Diese Faktizität des Daseins ist unbegründbar und unableitbar (vgl. Gadamer 1990, 259). Sobald der Mensch *Mensch* ist, ist er »da«, er findet sich vor und zwar in der Welt. Dasein heißt immer: In-der-Welt-sein. Dies ist seine Grundverfassung (vgl. Heidegger 1993, 52 ff).

Die Welt, das sind Dinge und Mitmenschen, und das ist das Dasein, der Mensch, selbst. Dinge, Mitmenschen und das eigene Dasein zeigen sich jeweils in bestimmten Bedeutungszusammenhängen, die dem Menschen immer schon irgendwie vertraut sind (vgl. Figal 1996, 66). Einem Kind, das auf die Welt kommt, ist bereits die Stimme der Mutter vertraut und damit auch ihre Gegenwart und die Gegenwart anderer Menschen in der Welt, in die es hinein geboren wurde. In der Welt findet es verschiedene Dinge vor, solche, die es sehen und andere, die es anfassen, hören, riechen und schmecken, Dinge, die es als Begegnendes auf welche Weise auch immer wahrnehmen kann. Mit dem In-der-Welt-sein beginnt auch die Begegnung mit Innerweltlichem. Eine Welt ohne Dinge und Menschen ist nicht denkbar. Die ursprüngliche Vertrautheit mit der Welt meint nicht das reflektierende Begreifen dessen, was das Begegnende jeweils ist, sondern ein Verständ-

erarbeitet wird. Wenn es in der Argumentation um eine Umsetzung hermeneutisch-phänomenologischer Aussagen in pädagogische Praxis geht, werden wir den Begriff „Mensch“ vorziehen.

nis dafür, daß es in der Welt Begegnendes gibt und daß dieses Begegnende von Bedeutung ist. Auf diesen Zusammenhang werde ich später noch näher eingehen.⁶⁵

Dasein als In-der-Welt-sein ist offenes Sein, das, sich selber in der Welt vorfindend, dieser durch die ihm eigene Offenheit begegnen und sie vernehmen kann (vgl. Boss 1975 [b], 244 ff). Vernehmen meint hier das Wahrnehmen und Sehen „einer begegnenden Gegebenheit als solche und als ganze“ (ebd., 249). Der Mensch ist als offenes und gelichtetes In-der-Welt-sein vernehmend schon immer bei den Dingen und Menschen in der Welt. Schon immer bei den Dingen sein, die innerweltlich begegnen, heißt hier, sie sehen und begreifen, so wie sie sich jeweils von sich aus zeigen.

Wesentlich für das In-der-Welt-sein ist also seine Weltoffenheit, in die hinein sich Begegnendes als Anwesendes zu zeigen vermag. Aber nicht nur bei den Dingen in der Welt hält sich das Dasein immer schon auf, sondern auch bei den Menschen. Das Miteinandersein bei den Dingen in der gemeinsamen Welt zeigt, daß der Mensch ursprünglich immer auch Mitmensch ist (vgl. ebd. 286 f. u. Heidegger 1993, 114 ff). Bei den Dingen und Mitmenschen in der gemeinsamen Welt sein, heißt für den Menschen einerseits offen sein, wahrnehmen und sehen, was ihm begegnet und sich ihm zeigt, es heißt aber andererseits auch: ansprechbar sein, in Anspruch genommen werden und dem, was ihn anspricht, zu entsprechen (vgl. Boss 1975 [b], 247). Das Dasein als In-der-Welt-sein ist also nicht etwa passiv zu verstehen, sondern es ist gleichermaßen ansprechbares wie entsprechendes, (ver-) antwortendes Sein.⁶⁶

Wenn der Weltaufenthalt des In-der-Welt-seins verstanden wird als vernehmendes Sein bei dem, was jeweils innerweltlich anwesend ist, dann ist also das Dasein selbst immer auch dort, nämlich bei diesem Anwesenden zu finden. Das In-der-Welt-sein findet und begreift sich selbst als sich der Welt öffnendes und durch sie ansprechbares Sein, immer durch das und aus dem, was sich ihm in seinen Offenheitsspielraum hinein zeigt (vgl. ebd., 248, 360 f.).

Eine Rückbesinnung auf unser Fallbeispiel mag dies verdeutlichen. Während der in der Falldarstellung geschilderten Supervisionssitzung erzählte die Lehrerin, Frau K., eine Kindheitserinnerung, in der sie als fünfjähriges Mädchen, unter dem Tisch ihres Groß-

⁶⁵ Vgl. Seite 66 ff.

⁶⁶ Vgl. Seite 99 ff.

vaters sitzend, ein Bild malte, während der Großvater selbst in Arbeit vertieft war.⁶⁷ Das fünfjährige Mädchen war konzentriert und hatte alles um sich herum vergessen. Sie war ganz »bei« der Sache, bei ihrem Bild, aber sie war eben auch ganz: mit Leib und Seele, mit allen Sinnen in ihrer Welt versammelt auf das Malen des Bildes. Es ist unmöglich, hier einen Trennstrich zwischen dem Bild als Gegenstand und dem Menschen, der mit diesem Gegenstand umgeht, zu ziehen. Das fünfjährige Mädchen und ihr Bild waren eins, verbunden durch den Buntstift, mit Hilfe dessen sie in der Lage war, das Bild zu berühren. Berührung fand allerdings nicht allein durch das Zusammentreffen zweier verschiedener Materialien, Farbe und Papier statt, sondern das Mädchen »berührte« das Bild, indem sie es gestaltete, indem sie das vor ihr liegende Papier wahrnahm, so wie es sich in ihren Offenheitsspielraum hinein zeigte, wie es sie ansprach und »in Anspruch nahm« und indem sie damit auf ihre Weise umging. Sie gab sich ganz an das Bild und an die Tätigkeit des Malens hin. Gerade so fand sie sich dort wieder: »bei« dem Bild. All dies geschah unbeabsichtigt und unreflektiert. Gleichzeitig spürte sie eine große Nähe zu ihrem Großvater und zwar ohne daß dieser sich ausdrücklich mit ihr beschäftigt oder sich um sie »gekümmert« hätte. Im Gegenteil: der Großvater war ebenso in seine Arbeit vertieft wie seine Enkelin in das Malen. Gerade darin aber lag das Gemeinsame der beiden: Beide waren dem voll zugewandt, was sich in ihren Offenheitsbereich hinein als zu Besorgendes zeigte, wobei der Großvater dem Malen ebensoviel Wichtigkeit und Respekt zumaß wie seiner eigenen Tätigkeit. Beide waren ganz bei den Dingen in der gemeinsamen Welt und konnten auf diese Weise einander kaum näher sein.

In diesem Beispiel klingt schon an, daß der Mensch sich nicht einfach vor das stellt, was jeweils auf ihn zukommt. Er steht nicht als »er selbst« vor dem Begegnenden als »dem Anderen«. Der Mensch in seiner Grundverfassung des In-der-Welt-seins findet sich vielmehr immer schon bei den Dingen und mit ihnen umgehend vor. „Sagen wir Mensch, nennen wir bereits unsern Aufenthalt - hier *bei den Dingen*.“ (Padrutt 1991, 253). Dasein existiert: Es steht „inständig >draußen< “ (ders. 1990, 329), es hält sich „draußen“, bei den Dingen auf und gerade dadurch ist es bei sich. Dies meinen wir, wenn wir von der „Offenständigkeit“ des In-der-Welt-seins sprechen (Boss 1975 [b], 246).

⁶⁷ Vgl. Seite 32. Wie später noch zu zeigen sein wird, handelt es sich bei Kindheitserinnerungen um Erinnerungen besonderer Qualität, in denen einzelne, kurze Erinnerungsstücke aus der frühen Kindheit zur Aufdeckung des Lebensstils herangezogen werden. Diese Erinnerungen spiegeln in der Gegenwart aktuelle Lebensstilanteile wider. Gleiches gilt auch für die Erinnerung, mit der in der hier dargestellten Supervision gearbeitet wurde. Für die Supervisorin zeigte sich hier eine Erfahrung der Ganzheit und Gelassenheit, des Ernstgenommenwerdens und der Gleichwertigkeit, die sich bezogen auf ihren Lebensstil als wichtige Kompetenz in ihrer pädagogischen Arbeit erwies (vgl. 131 ff).

Faktisch ist in der Begegnung mit anderem Seienden in der Welt immer auch ein Umgang mit diesem gefaßt, ein „Besorgen“ (Heidegger 1993, 57). Dieses das In-der-Welt-sein konstituierende Besorgen zeigt sich konkret z. B. als „(...) zutunhaben mit etwas, herstellen von etwas, aufgeben und in Verlust geratenlassen von etwas, unternehmen, durchsetzen, erkunden, befragen, betrachten, besprechen, bestimmen (...)“ usw. (ebd., 56 f.). Die spezifische Art und Weise, in der ein Mensch dieses Besorgen vollzieht, die spezifische Art und Weise also, in der er jeweils in der Welt ist, unterscheidet ihn von seinen Mitmenschen (vgl. Boss 1975 [b], 287).⁶⁸

Die Ausführungen über das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Daseins deuten bereits einen wesentlichen Punkt der Daseinsanalytik an: Die Zusammengehörigkeit des Vernehmens und des Seins nämlich. Hanspeter Padruitt spricht in seiner Parmenidesauslegung von „Gewahren“ und „Sein“ und deren großer Zusammengehörigkeit (Padruitt 1991, 106 f.) Das Gewahren - bzw. das, was hier als Vernehmen oder Wahrnehmen bezeichnet wird - entspricht der spezifischen Weise des Menschen, dazusein, während der Begriff des Seins alles meint, „was überhaupt ist“ (ebd., 107). Beide, das Gewahren und das Sein, gehören auf rätselhafte Weise zusammen. „Seinsgeschehen ist Gewährwerdungsgeschehen“ (ebd., 109). Medard Boss sieht im menschlichen Existieren als vernehmender Offenständigkeit die Voraussetzung dafür, „(...) daß es überhaupt etwas gibt und nicht vielmehr nichts <ist>“ (Boss 1975 [b], 248). Sein geschieht im Vernehmen des Seienden. Diese Zusammengehörigkeit von Vernehmen und Sein ist im Dasein schon immer mit verstanden, sie ist dem Menschen, wie zu Beginn dieses Abschnitts gesagt, vertraut. Verstehen als Wesenszug (Existenzial) des Daseins meint solches Vertrautsein: Verstehen ist immer auch Seinsverständnis.

Das Verstehen, so wurde zu Beginn dieses Abschnitts gesagt, ist ein dem Menschen eigener Wesenszug, es ist dem Menschen mit Beginn seines Lebens angelegt. Sich in der Welt aufhaltend, bei den Dingen und Menschen, die ihm begegnen, diese wahrnehmend und ihnen entsprechend versteht der Mensch zunächst einmal dies: daß Welt »ist« und daß auch er selber »ist«. Im Wahrnehmen und Handeln setzt er immer schon verstehend voraus, daß es „überhaupt etwas gibt und nicht vielmehr nichts >ist<“ (ebd.). Die Bedeutung dieses Zusammenhangs soll im folgenden erläutert werden.

⁶⁸ Vgl. Seite 86 ff.

2.2.3.2. Verstehen als Seinsverständnis

„Zum Sein des Daseins gehört Seinsverständnis.“ (Heidegger 1993, 85). Dieser Satz verweist darauf, daß zum Menschsein immer schon ein Vorverständnis dessen gehört, was »sein« bedeutet, nämlich, daß es Welt gibt. Es gibt Dinge, die wir sehen können, solche, die wir hören oder spüren, es gibt andere Menschen und es gibt nicht zuletzt auch uns. Das »Es« als grammatisches Subjekt in dem Satz »Es gibt« ist im Gegensatz zu den variabel einsetzbaren grammatischen Objekten nicht so leicht zu fassen. „Es“ in dem Satz „Es gibt“ ist das, was Heidegger mit „Sein“ bezeichnet (ebd., 9). Das „Sein“ ist die zum Leben gehörende Tatsache, daß Seiendes faktisch existiert. Das „Sein“ gibt erst Seiendes frei, und dieses Seiende sind die Dinge und Menschen in der Welt und ist das Dasein selbst (vgl. ebd.). Nicht nur sprachlich sondern wesentlich ursprünglicher ist uns die Bedeutung von „sein“ und den grammatischen Ableitungen dieses Wortes (wie »ich bin«, »wir sind« usw.) vertraut. »Sein« ereignet sich in dem, was uns in der Welt als Seiendes begegnet, dessen wir als Menschen gewahr werden, und »Sein« ereignet sich ebenso in unserem eigenen - vernehmenden - Dasein als Menschen.

Das zum Menschen gehörende »Seinsverständnis« beinhaltet demnach auch immer ein Verständnis des Menschen von sich selbst. Der Mensch hat, weil ihm das Verstehen ursprünglich zu eigen ist, die Welt, aber immer auch schon sich selbst verstanden und zwar als »In-der-Welt-sein«, d. h. als in einen Offenheitsbereich gestellte, vernehmende Existenz (vgl. ebd., 86). Er hat verstanden, daß Welt »ist« und daß er selbst »ist«. Das eigene Dasein als In-der-Welt-sein erschließt sich im Verstehen oder anders gesagt: Das Verstehen als Existenzial des Daseins und als Seinsverständnis bildet die Voraussetzung dafür, daß das Dasein als In-der-Welt-sein Seiendes überhaupt wahrnehmen und besorgend damit umgehen kann.

Dieses Vorverständnis, diese ursprüngliche Vertrautheit damit, daß »ist«, konfrontiert aber gleichzeitig mit der Frage nach dem Nichts bzw. nach dem »nicht ist«. Ebenso, wie der Mensch versteht, daß er »da« ist, ist er sich dessen gewiß, daß er irgendwann einmal nicht mehr »da« sein wird. Im Seinsverständnis des Daseins ist das »sein« als Möglichkeit verstanden. Das Verstehen des Sachverhalts, daß überhaupt etwas ist, konfrontiert mit der Frage nach dem Nichts und den Menschen mit der Möglichkeit des eigenen Todes.

Diese Spannung zwischen Sein und Nichtsein wird in der Stimmung der Angst erfahrbar. „Die Angst offenbart das Nichts.“ (Heidegger 1967 [a], 9) In dieser Offenbarung sieht sich der Mensch seiner äußersten Möglichkeit gegenüber, dem Tod, dem „Schrein des Nichts“ (Heidegger 1967 [b], 51). In der Angst offenbart sich aber nicht nur das Nichts, sondern auch die Gewißheit, daß Sein geschieht. Die Angst legt dem Dasein offen, daß es „Seiendes ist und nicht Nichts“ (Heidegger 1967 [a], 11).

Die Angst führt den Menschen zu einem Verstehen des eigenen Daseins als Möglichkeit. Als Möglichkeit hält sich das Dasein in einer Offenheit, die nicht nur besagt, daß es sein kann oder eben nicht, sondern auch, daß es so oder anders sein kann. Diese Offenheit, die das Dasein als Möglichkeit erscheinen läßt, gibt den Menschen frei, sie stellt ihn vor ein „Seinkönnen“ (Heidegger 1993, 144).

Ausgangspunkt der bisherigen Ausführungen war die Annahme, das Hauptanliegen der Supervision sei das Verstehen eines Sachverhalts oder Geschehens, und erst auf ein Verstehen könnten gewünschte Veränderungen folgen. Verstehen von etwas, das *ist*, beinhaltet gleichzeitig das Verstehen von etwas, das sein *kann*. Verstehen ermöglicht also das Sehen von Möglichkeiten. Von diesen Möglichkeiten her ist der Mensch zu sehen, denn diese Möglichkeiten machen seine Freiheit aus.⁶⁹ Supervisionsarbeit hätte demnach das Freiwerden für die je eigenen Möglichkeiten zum Ziel. Pädagogisch arbeiten, als Supervisor und als Lehrer, kann dann heißen, den anderen so verstehen, daß seine Möglichkeiten offenbar werden und ihm zu solchem Verständnis zu verhelfen. Erst wenn Pädagogik dies mitbedenkt, lassen sich Lehr-Lernprozesse daseinsgemäß gestalten⁷⁰.

Wenn der Mensch aber vor sein Dasein als ein Seinkönnen gestellt ist, dann kann er sich zu diesem Sein, zu seinen Möglichkeiten auch verhalten. „Dasein ist Seiendes, das sich in seinem Sein verstehend zu diesem Sein verhält.“ (ebd., 52 f.) Das Verstehen als Existenzial des Daseins ist Voraussetzung für solches Verhalten zum eigenen Sein. Dies wird durch den folgenden Abschnitt, welches auf den „Entwurfcharakter“ (ebd., 145) des Verstehens eingeht, weiter ausgeführt.

⁶⁹ Vgl. Seite 99 ff. u. 101ff.

⁷⁰ Vgl. dazu die Ausführungen im vierten Kapitel dieser Arbeit ab Seite 181.

2.2.3.3. Verstehen als Entwurf

In den vorangegangenen Erläuterungen wurde das dem Dasein zugehörige Seinsverständnis als Verstehen der Zusammengehörigkeit von Vernehmen und Sein ausgelegt. Das aus diesem Zusammengehörigkeitsverhältnis erwachsende Vertrautsein damit daß »ist«, warf zugleich die Frage nach dem Nichtsein auf bzw. die Frage nach dem Tod. In der Auseinandersetzung mit dieser Frage wurde die Gewißheit, daß Sein ist, erneut bekräftigt. Nun rückte das menschliche Dasein mit seinem Möglichkeitscharakter in unser Blickfeld. Es wurde deutlich, daß Dasein als Möglichkeit dem Tode gegenübersteht, aber auch, daß das Dasein unterschiedliche Möglichkeiten faktischen In-der-Welt-seins hat. Das Verstehen als Wesenszug des Daseins setzt einerseits voraus, daß Seiendes ist; von daher kann sich das Dasein, indem es sich selbst versteht, immer schon als Seiendes, als etwas, das ist, begreifen. Andererseits ist im Verstehen mitenthalten, daß das Dasein als Seiendes immer ein *Seinkönnen* ist. Das Verstehen eröffnet dem Menschen also immer seine eigenen unterschiedlichen Möglichkeiten und bildet so die Voraussetzung dafür, daß der Mensch überhaupt eine dieser Möglichkeiten ergreifen kann.⁷¹

Was macht Verstehen aus, wenn es die Voraussetzung jeglicher Entscheidung für eine Möglichkeit und damit jeglichen faktischen Lebensvollzugs ist? Heidegger spricht in diesem Zusammenhang vom „Entwurfcharakter“ des Verstehens (Heidegger 1993, 145). Verstehend entwirft sich der Mensch auf seine Möglichkeiten hin. Das Verstehen ist jedoch noch keine Entscheidung im Sinne der Verwirklichung einer Möglichkeit. Von ihrem Wesen her ist die Möglichkeit offen, also noch nicht verwirklicht, noch nicht entschieden, denn in dem Moment, in dem eine Möglichkeit realisiert wird, ist sie keine mehr.⁷² Der Mensch entwirft sich verstehend auf das hin, was er sein kann, nicht auf das, was er sein wird.

Zur Verdeutlichung kann noch einmal das Beispiel des malenden Mädchens aus der bereits erwähnten Kindheitserinnerung herangezogen werden. So kann angenommen werden, daß das Kind, bevor es sich überhaupt zum Malen entschlossen hatte, zunächst das sah, was ihm als Arbeitsmaterial zuhanden war: einen Bogen oder mehrere Bögen Papier und eine Schachtel mit Buntstiften. Dieses Arbeitsmaterial zeigte sich in den

⁷¹ Vgl. dazu auch Seite 103 ff.

⁷² Vgl. Seite 100.

Offenheitsspielraum des fünfjährigen Kindes hinein als das, was es war, und das Kind war, da es selbst in diesen Offenheitsspielraum aus-stand, in der Lage, das Arbeitsmaterial in seiner Bedeutung als solches wahrzunehmen. Anders ausgedrückt: Das Arbeitsmaterial lud zum Arbeiten, in diesem Fall zum Malen ein, und das Mädchen konnte diese Einladung vernehmen und annehmen. Indem es die Einladung vernahm, da Papier und Stifte sich ihm in ihrer Bedeutsamkeit als Malwerkzeug erschlossen, entwarf es sich bereits auf die Möglichkeit hin, Gestalterin eines Bildes zu sein, was wiederum weitere Möglichkeiten eröffnete usw.. Dieses Sich-entwerfen ist nicht mit einer Umsetzung in konkrete Handlung gleichzusetzen: Ob das Mädchen tatsächlich ein Bild malen würde, war im Entwurf noch nicht entschieden. Das fünfjährige Mädchen in dem hier beschriebenen Beispiel verstand sich von seiner Welt her, bzw. von dem her, was ihm innerweltlich begegnete und in diesem Fall zuhanden war. „Das Verstehen *kann* sich primär in die Erschlossenheit der Welt legen (...).“ (ebd., 146)

Es wäre aber auch denkbar, daß das Mädchen in unserem Beispiel zuerst den Wunsch hatte, ein Bild zu malen und sich dann gezielt mit dem nötigen Arbeitsmaterial versorgte. Der Entwurf auf die Möglichkeit hin, Gestalterin eines Bildes zu sein, basierte dann nicht auf einer Einladung oder einem »Anspruch« eines Zuhandenen. Das Verstehen legte sich dann nicht „primär in die Erschlossenheit der Welt“ sondern es bezöge sich primär auf das Dasein des Mädchens selbst. Die Intention zu malen hätte zur Folge, daß vorgefundenes Material auf seine Bedeutsamkeit als mögliches Material zum möglichen Malen hin ausgelegt würde. Auch diese Weise des Verstehens hat Entwurfcharakter, denn das Verstehen ist ausgerichtet auf ein Seinkönnen gemäß der im Verstehen enthaltenen Intention. Es „(...) wirft sich primär in das Worumwillen (...)“ (ebd., 146 f.), d. h. das Verstehen vollzieht sich sinnorientiert und zielgerichtet⁷³.

Entwerfendes Verstehen erblickt das, was sich in den Offenheitsspielraum eines Menschen hinein zeigt, in seiner jeweiligen Bedeutsamkeit und verhilft dem Menschen dazu, sich jeweils in der Begegnung damit selbst mitzubegreifen. Oder der Mensch erblickt, indem er verstehend die Frage nach dem »Worumwillen« stellt, sich selbst als In-der-Welt-seienden. Verstehend wird sich das Dasein selbst durchsichtig. Auf der Basis des Verstehens ist also Selbsterkenntnis möglich, allerdings immer bezogen auf die „volle

⁷³ Heidegger benutzt den Ausdruck „worumwillen“, um diese Zielgerichtetheit und Sinnorientierung des Verstehens zu fassen. Im Kontext dieser Arbeit wird „worumwillen“ meist durch die Wendung „wozu“ ersetzt, da die Verwendung des Wortes „wozu“ eindeutiger erscheint, wenngleich eingeräumt werden muß, daß an dieser Stelle möglicherweise die Gefahr der Verkürzung oder der Vereinfachung besteht.

Erschlossenheit“ des In-der-Welt-seins (ebd. 146). Selbsterkenntnis ist hier nicht zu verwechseln mit einer Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die eigene Person, als sei diese eine von der Welt und den Mitmenschen zu trennende Größe. Selbsterkenntnis ereignet sich vielmehr, indem der Mensch sich begreift als In-der-Welt-sein, das in der Begegnung mit Welt als es selbst aufgeht, indem er also sowohl die Dinge als auch die Mitmenschen in seine Erkenntnis einbezieht. „Existierendes Seiendes sichtet ‘sich’ nur, sofern es sich gleichursprünglich in seinem Sein bei der Welt, im Mitsein mit Anderen als der konstitutiven Momente seiner Existenz durchsichtig geworden ist.“ (ebd.)

Diese Ausführungen zeigen, daß das Verstehen sich als Entwurf nicht nur auf die verschiedenen Möglichkeiten, die der Mensch existierend jeweils »ist«, bezieht, sondern daß das Verstehen selbst Möglichkeitscharakter hat, da es sich in unterschiedlicher Weise ereignen kann (vgl. ebd., 145 f.). Auf wesentliche Möglichkeiten des Verstehens soll im folgenden eingegangen werden.

2.2.3.4. Verstehen als Ausdruck der Zeitlichkeit des In-der-Welt-seins

Verstehen, so wurde in den vorangehenden Erläuterungen gesagt, hat den Charakter eines Entwurfs, und dieser Entwurf macht die Möglichkeiten eines Menschen sichtbar. Eine Möglichkeit verweist stets auf die Zukunft, in der nämlich diese Möglichkeit verwirklicht werden kann. Der Entwurf einer Möglichkeit kann aber nur vor dem Hintergrund dessen geschehen, was gewesen ist. Das heißt: Im verstehenden Sich-entwerfen auf Möglichkeiten des eigenen Daseins hin zeigt sich auch immer die Geschichte des Menschen. Diese Geschichte, dieses Gewesene zeigt sich in der Gegenwart des Verstehens, in der auch der zukünftige Bezug sichtbar wird. Im Verstehen bringt sich die besondere Zeitlichkeit des Menschen als eine Einheit von Gewesenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem zum Ausdruck. Dieses Verständnis der Zeitlichkeit hebt sich ab von der alltäglichen Sichtweise, Zeit sei eine Aneinanderreihung unendlich vieler Jetzt-Punkte. Die Zeitlichkeit des Daseins als eine Ganzheit von Gewesenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem, die sich im Verstehen zeigt, soll im folgenden genauer betrachtet werden.

Zunächst wenden wir unsere Aufmerksamkeit erneut dem zukünftigen Bezug des Verstehens zu. Verstehend entwirft sich der Mensch auf seine Möglichkeiten hin. Diese

Möglichkeiten verweisen auf die Zukunft. Zukunft ist der aus dem Ganzen der Zeitlichkeit herausragende Bereich des Auf-sich-zukommens (vgl. Heidegger 1989 [b], 375). Der Satz: »Da kommt etwas auf mich zu«, ausgesprochen in Erwartung eines mehr oder weniger genau bereits erfaßten aber noch nicht passierten Ereignisses, weist in die Zukunft. Die Möglichkeiten des Menschen haben, da sie eben Möglichkeiten und als solche offen, nicht verwirklicht, nicht faktisch, nicht gewesen sind, zukünftigen Charakter, da sie jeweils auf den Menschen zukommen. Da der Mensch aber immer seine Möglichkeiten »ist« (Heidegger 1993, 145), weil sie sich aus seiner Geschichte ergeben, kommt er im Entwurf auf sich selber zu (vgl. Heidegger 1989 [b], 375).

Nun stehen diese Möglichkeiten, auf die sich der Mensch im Entwurf bezieht, aber nicht im luftleeren Raum. Sie sind im Gegenteil immer bezogen auf Welt, auf die Dinge und Menschen in der Welt, auf die Geschehnisse und Gegebenheiten einschließlich des jeweils verstehenden Menschen selbst. Wir erinnern uns: Verstehen betrifft immer „(...) die volle Erschlossenheit des Daseins als In-der-Welt-sein (...)“ (Heidegger 1993, 146).

Die Dinge und Menschen, welche verstanden werden wollen, haben aber nicht primär - und keinesfalls ausschließlich - zukünftigen Charakter. Die in der Welt begegnenden Dinge und Menschen, wie auch der verstehende Mensch selber, »haben« jeweils »Geschichte«, sie sind auch immer schon »gewesen«. Aus dem, was sie jeweils gewesen sind, aus ihrer Geschichte, erschließt sich ihre Bedeutung, und diese Bedeutung ist es, die verstanden wird. Die Stifte, mit denen das fünfjährige Kind in der Kindheitserinnerung aus unserem Fallbeispiel umgeht, haben eine Geschichte und diese Geschichte teilt sich dem Kind in der Begegnung mit den Stiften mit. Die Geschichte der Stifte enthält deren Bedeutung als Mal- oder Schreibmaterial. Das Verstehen dieser gewesenen, weil geschichtlichen Bedeutung ist die Voraussetzung für den Entwurf des Kindes auf die Handlungsmöglichkeit des Malens hin. Das fünfjährige Mädchen selbst hat auch Geschichte, verfügt also über gewesene Erfahrungen, die sich ihm im Moment der Begegnung mit den Stiften ebenfalls mitteilen. Der selbstverständliche Umgang mit dem Malmaterial läßt darauf schließen, daß die Geschichte des Mädchens Erfahrungen mit dem Malen als eigenständigem, lustvollem Tun einschließen. Auch diese eigene Geschichte, die Gewesenheit des Kindes, ermöglichte erst den Entwurf des Kindes auf die Möglichkeit des Malens hin.

Als Gewesenes wird das sich in den Offenheitsbereich des In-der-Welt-seins Zeigende im verstehenden Entwurf vergegenwärtigt. Verstehen hat somit nicht nur den Charakter des »Auf-sich-zu-kommens« sondern auch den Charakter des »Zurückkommens-auf« (vgl. Heidegger 1989 [b], 376). Das »Zurückkommen-auf« betrifft zudem den Menschen jeweils selbst. Er kommt, indem er sich auf seine Möglichkeiten entwirft, auch zurück auf das, was er einmal gewesen ist. Das heißt, der Entwurf betrifft das In-der-Welt-sein unter Einbeziehung seiner bereits vollzogenen Verhaltensmöglichkeiten. Noch mehr: Die Gewesenheit des In-der-Welt-seins macht den verstehenden Entwurf als das »Auf-sich-zukommen« erst möglich. Verstehend kommt der Mensch immer wieder auf sich selbst zu. Genauer: Im verstehenden Sich-entwerfen kommen die gewesenen Möglichkeiten des Menschen als Zukünftiges auf diesen zu.

Diese Betrachtungen lassen Vergangenheit (Gewesenheit) und Zukunft als zusammengehörige Phänomene erscheinen, ohne die es Gegenwärtiges nicht gäbe. Jede Verhaltensweise, jeder Vollzug einer Handlung ereignet sich gegenwärtig - »jetzt«. Gegenwart kann es nur vor dem Hintergrund einer Anwesenheit des Gewesenen und eines die Möglichkeiten erblickenden »Auf-sich-zu-kommens« geben. „Im Einlassen auf mein gegenwärtiges Weltverhältnis sind (...) auch stets alle meine Verhaltensmöglichkeiten mit anwesend, um die ich als jene weiß, die ich in meiner Vergangenheit schon vollzogen habe, ebenso wie jene, die ich als mögliche erst zukünftig auf mich zukommen sehe.“ (Boss 1975 [b], 360) Im »jetzt« fügen sich Gewesenes und Zukünftiges zu einer Einheit. Das »Jetzt« ist daher nicht ein beliebiger Punkt auf einer Zeitachse sondern der Moment des „zusammenhaltenden Einklangs“ der Zeit (Padrutt 1991, 217).

Der Mensch versteht, indem er sich, jeweils bezogen auf das zu Verstehende, vergegenwärtigt, was er je schon gewesen ist, und indem er gewärtigt, welche Möglichkeiten aus dieser Gewesenheit im Hinblick auf sein Verhalten, seine Stellungnahme erwachsen oder sich ihm ganz neu auf tun können. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, daß Gewesenheit als das, was ein Mensch einmal war, wie auch Gegenwart als das, was er ist und Zukünftigkeit als das, was er sein *kann* immer vor dem Hintergrund der Einheit von Mensch und Welt, dem, was zuvor bereits als In-der-Welt-sein beleuchtet wurde, verstanden werden kann. Die Möglichkeiten eines Menschen sind also gleichermaßen von ihm selbst und der Welt, in der er lebt, geprägt. Sie bekommen daher etwas Unvorhersehbares. Verstehen heißt demnach: sich den eigenen zukünftigen Möglich-

keiten öffnen, welche durch das Gewesene zwar mitgeprägt aber letztlich nicht vorherbestimmbar sind.

Verstehen ist so gesehen nicht ein Existenzial, das im Zusammenhang mit einer Zeitlichkeit vertiefend betrachtet werden müßte. Es ist kein Ereignis, das irgendwie in der Zeit steht oder zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfindet. Verstehen und Zeitlichkeit stehen in einem besonderen Verhältnis untrennbar zueinander, welches erlaubt zu sagen: »Verstehen zeitigt sich«. Der »zusammenhaltende Einklang« von dem, was gewesen ist und dem, was auf uns zukommt, ereignet sich im Verstehen. Ohne die hier angedeutete daseinsgemäße Auffassung der Zeitlichkeit des Menschen wäre das Verstehen nicht als Existenzial denkbar. Darüber hinaus zeigt die Betrachtung der Zeitlichkeit erneut, daß es sich beim Verstehen um ein Existenzial des Daseins - und nicht um eine erworbene intellektuelle Kompetenz - handeln muß: Es beginnt mit dem Beginn des menschlichen Lebens - es zeitigt sich, wenn menschliches Dasein sich zeitigt.

Die Betrachtung des Verstehens unter Einbeziehung seiner Zeitlichkeit macht deutlich, welche Wichtigkeit diesem Existenzial für das Selbstsein des Menschen zukommt. Das Verstehen macht das Selbstsein des Menschen aus. Wie ist diese Aussage im Rückblick auf das bisher Gesagte zu verstehen?

Wenn ein Mensch »ich« sagt, dann ist dieses »Ich« bezogen auf die Gegenwart, in der er sich vernehmend oder handelnd - also immer in einem Verhältnis zu der Welt, in der er lebt - aufhält (vgl. Boss 1975 [b], 360). Dennoch bezieht sich das ausgesprochene »Ich« immer auch auf die vielfältigen Verhaltensmöglichkeiten, die dieser Mensch in der Vergangenheit bereits vollzogen hat oder die zukünftig vollzogen werden können (vgl. ebd.).

Als die Lehrerin Frau K. während der Supervision ihre Schwierigkeiten mit ihrem Schüler Max schilderte, sagte sie über sich selbst: „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin.“ Dieser Satz steht nicht nur grammatikalisch im Präsens, sondern bezieht sich auch inhaltlich auf ein gegenwärtiges Geschehen. Frau K. spürte, als sie diesen Satz aussprach, das ganze Ausmaß ihrer Hilflosigkeit als Reaktion auf die Tatsache, daß es trotz intensiver Bemühungen zu keiner entscheidenden Besserung gekommen war. Eine Lehrerin, die hilflos ist, also sich und anderen nicht mehr selbst helfen kann, war aus der Sicht der Lehrerin Frau K. eine schlechte Lehrerin.

Was aber diesen Satz bewirkt, ist Gewesenes. Es sind die wiederholten frustrierenden Situationen, in denen Max und Frau K. in bekannte und unerwünschte Verhaltensmuster zurückfielen. Diese Situationen waren es, die Frau K. zum Zeitpunkt der Supervision zu der Überzeugung brachten, sie sei eine schlechte Lehrerin.

Wenn Frau K. jedoch in der Lage war, sich selbst in dieser Situation als schlechte Lehrerin zu verstehen, mußte sie zumindest eine Vorstellung davon haben, was aus ihrer Sicht eine »gute« Lehrerin wäre. Das in ihrer Aussage enthaltene Wort „doch“ weist darauf hin, daß Frau K. nicht nur über Vorstellungen pädagogisch aussichtsreichen Verhaltens, sondern auch über entsprechende Erfahrungen verfügte. Dies bestätigte sich, als sie auf Nachfrage des Supervisors davon berichtete, wie es zu Einzelgesprächen mit Max gekommen war, wie Max und sie sich auf einander hatten einlassen können und wie sie schließlich bei der Erarbeitung möglicher Lösungswege kooperiert hatten. Der Satz „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin“, bezieht sich also auch auf Gewesenes, das sich dem Inhalt nach von der Aussage des Satzes unterscheidet.

Der Satz selbst vergegenwärtigt jedoch nicht primär die positiven, sondern die frustrierenden Erfahrungen. Er enthält gleichermaßen Gegenwärtiges - das zum Zeitpunkt der Aussage im Vordergrund stehende Selbstverständnis von Frau K. als »schlechter« Lehrerin nämlich - und Gewesenes - ihr durch in der Vergangenheit gemachte Erfahrungen geprägtes, aber bisher verborgen gebliebenes Selbstverständnis als »gute« Lehrerin.⁷⁴ Der Satz zeigt: In der Weise, wie der Mensch sich selbst versteht und die sein Selbstsein ausmacht, sind Gewesenes und Gegenwärtiges untrennbar miteinander verbunden.

Nun wurde gesagt, das Selbstsein des Menschen sei auf der Basis des Verstehens erst möglich. Das Verstehen hat, wie die obigen Erläuterungen ergeben haben, aber auch einen zukünftigen Bezug: Gewesenes gibt sich zu verstehen, d. h. es erschließt sich in seiner Bedeutung für Zukünftiges. Auf Zukünftiges hin wird verstanden: Verstehend entwirft sich der Mensch, wie schon ausgeführt wurde, auf seine Möglichkeiten hin und zwar auf der Basis des sich zu Verstehen gebenden Gewesenen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die ursprüngliche Zusammengehörigkeit aller drei herausragenden Bereiche der Zeitlichkeit, welche als Ganzheit immer ausgespannt ist zwischen diesen drei Bereichen, in ihrer Bedeutung für das Verstehen (vgl. Heidegger 1989 [b], 381 f.).

⁷⁴ Vgl. Seite 155 ff.

Der Aussage des Satzes „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin“ folgend, läßt sich sagen, daß Frau K. sich zum Zeitpunkt der Supervision primär von ihren Schwierigkeiten her verstand. In dieser Aussage schwingt die Annahme, daß mit diesen Schwierigkeiten auch zukünftig zu rechnen sein wird. Das „eben doch“ verweist nicht nur auf zum Zeitpunkt der Aussage für Frau K. selbst zunächst nicht sichtbare positive Erfahrungen, sondern auch auf die zukünftige Möglichkeit, eine »schlechte« Lehrerin zu sein. Hier gewinnt die Befindlichkeit der Lehrerin Frau K. an Bedeutung: Der in der Supervision ausgesprochene Satz brachte ihre Entmutigung und das Gefühl, resignieren zu müssen, das sie bestimmte, zum Ausdruck. Gerade das „eben doch“ bekräftigt die Entmutigung und die beginnende Resignation: Es gab zwar Erfahrungen, die für Frau K. ermutigend waren, sie wurden jedoch durch die nun im Vordergrund ihres Fühlens und Denkens stehenden Frustrationen aus ihrer Sicht gedrängt. So verstanden, verweisen der Satz „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin“ und das darin enthaltene Selbstverständnis auf die Möglichkeit der Bewegungslosigkeit. Das aufkommende Gefühl der Resignation deutet diese Möglichkeit an. Auf dieser Basis war nicht damit zu rechnen, daß Frau K. den Mut aufbringen könnte, etwas zu bewegen. Es läge viel näher, im bekannten und sicheren, weil einschätzbaren Terrain dieses Ist-Zustandes zu verharren.⁷⁵

Aber dies wäre nur eine Möglichkeit des Verstehens der gesamten Aussage. Eine andere besteht darin, den Blick auf das der Aussage des Satzes entgegenstehende positive Erleben zu gewinnen und so zur Ermutigung der Lehrerin beizutragen. Ein solcher Blick auf Erfahrungen gelingenden pädagogischen Arbeitens könnte ein Loslassen des resignativen Gefühls begünstigen und eine Offenheit zulassen, in der sowohl Frau K. als auch Max von ihren mannigfaltigen Möglichkeiten her gesehen werden können. Solche Offenheit zulassen hieße, den Mut aufzubringen, sich auf Neues, Unbekanntes einzulassen, z. B. auf ein verändertes Selbstverständnis. Denn gewendet beinhaltet der Satz „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin“, wie gezeigt, die Aussage: »Ich hatte und habe die Möglichkeit, eine gute Lehrerin zu sein.« Eine »gute« Lehrerin sein, hieße im Fall von Frau K., sich auf Max so einzulassen, daß ein neues Verständnis seiner Beweggründe und Handlungsmotive und damit eine neue, bisher unbekannte Weise des Umgangs miteinander möglich wird. Dies ist, wie das Fallbeispiel gezeigt hat, in der Supervision gelungen.⁷⁶

⁷⁵ Vgl. auch Seite 181 ff.

⁷⁶ Vgl. Seite 28 ff.

Möglichkeiten sind von ihrem Wesen her offen. In diese Offenheit hinein entwirft sich der Mensch. Entwerfend kommt er immer wieder zu sich selbst, weil er immer als das Ganze seines In-der-Welt-seins sich zeitigend im Entwurf aufgeht. Verstehen zeitigt sich und mit ihm die Erfahrung, ich selbst zu sein.

Das Verstehen ist im vorangegangenen als »Entwurf« beschrieben worden.⁷⁷ Verstehen, so wurde ausgeführt, heißt, die Frage nach dem »wozu« stellen und vor dem Hintergrund dieser Frage Dasein als faktisches Da in der Welt erschließen. Dasein und Welt sind nicht voneinander zu trennen. Durch die Frage nach dem »Wozu« erschließt sich die Bedeutung dessen, was in der Welt begegnet, und zwar jeweils von sich selber her. Gleichermaßen wird durch diese Frage die Intention und die Bedeutung eigenen Handelns, Wünschens, Fühlens und Denkens deutlich. Verstehen verhilft durch seinen Entwurfcharakter demnach immer zu einem Selbstverständnis. Dies geschieht auch dann, wenn solches Selbstverständnis dem Menschen (zunächst) verborgen bleibt.

2.2.3.5. Verstehen und Verborgenheit

Bisher wurde vom Verstehen gesprochen, als sei dies etwas, das der Mensch als aktiver Gestalter, sich dessen bewußt, was er tut, in der Hand habe. Wenn dies so wäre, dann müßten Menschen in Verbindung mit jedem Akt des Verstehens ihre gesamte Gewesenheit vergegenwärtigen, sie zu Händen haben, um sich auf dieser Basis zunächst verstehen und dann handelnd verwirklichen zu können. Dem ist aber nicht so. Wir sind uns im Gegenteil bei den meisten unserer Handlungen des Verstehensprozesses, der ihnen zugrundeliegt, nicht bewußt.

Was heißt dieses »nicht bewußt«? Ein alltägliches Beispiel kann dies verdeutlichen. Wenn wir eine Treppe hinaufsteigen, dann denken wir sicherlich nicht an das, was wir gerade tun sondern viel wahrscheinlicher z. B. an das, was uns oben, am Ende der Treppe erwartet oder an etwas, das uns bewogen hat, auf der Treppe nach oben zu gehen. Das Treppensteigen selbst gerät in den Hintergrund, es wird vergessen, obwohl es doch das ist, was wir gegenwärtig tun. Dabei haben wir als Kleinkinder recht mühsam lernen

⁷⁷ Vgl. Seite 68 ff.

müssen, wie das Auf- oder Absteigen auf einer Treppe zu bewerkstelligen ist. Wer Gelegenheit hat, Kleinkinder bei diesem Lernprozeß zu begleiten, wird bestätigen können, daß dies ein Akt höchster Anstrengung und Konzentration ist, der darüber hinaus ein hohes Maß an Mut erfordert. Aber diese Konzentration auf das Treppensteigen scheinen wir nicht mehr zu benötigen, wenn wir es einmal erlernt haben - im Gegenteil: Wenn wir im Einzelnen bedenken, was wir tun, werden wir unsicher und geraten ins Stolpern. Für die Kompetenz des Treppensteigens ist es geradezu notwendig, daß wir die Details unseres Vorgehens vergessen können. Solche Erfahrungen lassen sich auf viele Alltagssituationen übertragen, in denen wir geradezu automatisch handeln, ohne über unsere nächsten Schritte ausdrücklich nachzudenken, geschweige denn, uns bewußt für sie zu entscheiden. Wir wissen, was wir tun, und wir haben gleichermaßen vergessen, was wir tun. Dieses Vergessen ist notwendig, damit angemessenes Handeln in den Situationen, in denen wir uns alltäglich vorfinden überhaupt möglich wird.

Heißt »nicht bewußt« demnach, daß wir vergessen? Steht dies nicht im Widerspruch zu dem, was bisher Verstehen genannt wurde?

Vergessen und Verstehen stehen dann nicht im Widerspruch zueinander, wenn das Vergessen nicht mißverstanden wird als ein Verlorengehen in das Nichts. Tatsächlich wird dieses Wort im alltäglichen Sprachgebrauch auch meist nicht in diesem Sinn gebraucht, wie Medard Boss überzeugend ausführt (vgl. Boss 1975 [b], 303 ff). Wenn ein Gegenstand an einem anderen Ort vergessen wurde, dann heißt das nicht, daß es diesen Gegenstand nicht mehr gibt. Daß er noch da ist, wird im Gegenteil gerade dann klar, wenn die Tatsache des Vergessens in den Blick rückt. Ebenso wenig bedeutet das Vergessen einer Information, z. B. eines Namens, daß es diesen Namen nicht gibt: Gerade weil es diesen Namen gibt, kann er mir entfallen (vgl. ebd.). Fragwürdig wird das Vergessen erst, wenn es in Anlehnung an das lateinische „oblivio“⁷⁸ als ein Auslöschen mißverstanden wird und die Tatsache eines Vergessens als Inkompetenz einer Person (vgl. Boss 1975 [b], 302f.). Daß es sich beim Vergessen nicht um ein Auslöschen handeln kann, zeigt auch das obige Beispiel, in dem alles Gelernte über das Treppensteigen zwar vergessen wird, aber dennoch auf merkwürdige Weise von Bedeutung bleibt und im Raume steht. Wie ist das zu verstehen?

⁷⁸ „1. Vergessenheit, das Vergessen (...) 2. (nkl.) Vergeßlichkeit (...)“ (Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch. 1985, 809)

Menschen müssen vergessen, um sich überhaupt dem zuwenden zu können, was sie gegenwärtig anspricht. Wollten wir alles behalten, was wir erleben, so würde schon die Rekapitulation eines einzigen Tages unter Berücksichtigung all dessen, was wir vernehmen konnten, unser Denken derart beanspruchen, daß wir zu gegenwärtigen Besorgungen gar nicht mehr in der Lage wären. Wir müssen auch dann vergessen können, wenn wir uns ganz auf eine Sache konzentrieren wollen, wie das fünfjährige Kind es tat, als es unter dem Tisch seines Großvaters ein Bild malte.⁷⁹ Und noch aus einem dritten Grund ist das Vergessen ein für das Leben geradezu notwendiger Vorgang: Wie das oben geschilderte Beispiel vom Treppensteigen zeigte, kann das Vergessen eines Gelernten unbedingte Voraussetzung dafür sein, daß es in unserem Leben so etwas wie Routinehandeln gibt, welches für die Bewältigung des Alltags unerlässlich ist. Was aber geschieht, wenn wir vergessen? Was geschieht mit unserem Wissen, unseren Erfahrungen, mit den Dingen, die wir vergessen, wenn sie damit nicht einfach weg - ausgelöscht sind?

Die Erfahrungen, das Wissen, das Gelernte sind, wenn wir sie vergessen, dem Vernehmen nicht mehr in gleicher Weise zugänglich, wie etwas, das gegenwärtig thematisch in den Vordergrund rückt und die ganze Aufmerksamkeit, Zuwendung und Konzentration des wahrnehmenden Menschen in Anspruch nimmt. Vergessenes ist dem, was oben als der Offenheitsbereich des In-der-Welt-seins beschrieben wurde, entrückt und doch immer darin enthalten. Es ist dem vernehmenden Menschen verborgen - nicht »bewußt«⁸⁰. Das Vorhandensein dessen, was zuvor noch thematisch in unseren Offenheitsbereich hinein reichte und nun verborgen ist, ist jedoch unbestreitbar. Das Vergessene »ist« - es ist nicht »nichts«. In den meisten Fällen ist die Tatsache des Vergessens »gewußt«; was wir aber vergessen haben bzw. wo wir es vergessen haben, bleibt uns verborgen. Solange der Tatbestand des Vergessens noch gewußt ist, kann man von einer „Unverborgenheit des Sich-verbergens“ sprechen (Boss 1975 [b], 307). Aber selbst diese „Unverborgenheit“ kann sich uns noch entziehen, so daß wir nicht einmal mehr wissen, daß etwas, das sich im Vergessen verbirgt, uns überhaupt einmal gegenwärtig war (vgl. ebd. 306 f.). Das einmal Gelernte, welches schließlich im alltäglichen Besorgen sichtbar wird, ist anwesend, auch dann, wenn wir es uns nicht ausdrücklich vergegenwärtigen bzw. wenn wir uns nicht daran erinnern - sonst könnten wir nicht entsprechend handeln, indem wir es anwenden (vgl. ebd. 303 f. u. 306). Gelerntes, das gerade deshalb als solches bezeich-

⁷⁹ Vgl. Seite 32.

⁸⁰ Hier und im folgenden wird der Ausdruck »verborgen« dem Wort »unbewußt« vorgezogen, da das Wort »unbewußt« die durch die Psychoanalyse Freuds geprägte Vorstellung einer dem Menschen eigenen Instanz des »Unbewußten« nahelegt, die für die phänomenologische Analyse menschlichen Daseins und vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Verständnisses des Menschen nicht zutreffend ist.

net werden kann, weil es uns so vertraut ist, nachdem wir es uns „einverleibt“ haben (Kummer 1993, 176), daß wir uns nicht mehr thematisch dabei aufhalten, ist uns verborgen, d. h. unserem gegenwärtigen Vernehmen so sehr entzogen, daß es nicht einmal sprachlich erfaßt oder erklärt werden könnte, und es ist zugleich auf spürbare Weise anwesend. Die Verborgenheit dessen, was wir gelernt haben, ist sogar lebensnotwendig. Würden wir jeden Schritt ausdrücklich bedenken, um dann entscheiden zu können, was als nächstes zu tun sei, wären wir unfähig, im Alltag, der ein hohes Maß an Routine verlangt, das Notwendige zu tun.

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, wie sehr das Dasein durch Vorgänge geprägt ist, die ihm selbst verborgen bleiben. So ist auch das Verstehen, der Vorgang des Sich-entwerfens auf Möglichkeiten hin, jedem Menschen selbst zum größten Teil verborgen. Daß Dasein sich in der Regel auf Möglichkeiten hin entwirft, die es aus dem Wahrgenommenen, zu Verstehenden seiner Welt und seiner Gewesenheit schöpft, ist ihm meist, wie die gemachten Erfahrungen selbst, verborgen. Verborgen ist auch, wie sehr der jeweilig im Verstehen entstehende Entwurf durch das bestimmt ist, was allgemein als angemessen akzeptiert wird, durch das also, was man tut oder nicht tut.⁸¹

Nun bleibt aber Vergessenes nicht immer vergessen. Vergessenes kann vielmehr erinnert werden. Die Tatsache, daß wir vergessen, ist sogar die Voraussetzung dafür, daß wir uns an etwas erinnern können, denn erinnern können wir uns nur an etwas, das uns bisher durch das Vergessen verborgen ist und in dieser Verborgenheit »behalten« wurde (vgl. Heidegger 1994, 215 f.). Wenn »sich erinnern« bedeutet, sich von dem in Anspruch nehmen zu lassen, das sich aus der Verborgenheit des Vergessens neu in unseren Offenheitsbereich hinein zeigt, dann ist dieses Erinnern nichts, das aktiv machbar oder steuerbar wäre. Alltägliche Erfahrungen bestätigen dies: Oft erinnern wir uns an Vergessenes gerade dann nicht, wenn wir die Erinnerung forcieren wollen, während sich, wenn wir uns in gelassener Stimmung vorfinden, Erinnerungen plötzlich, wie aus dem Nichts einstellen. Zumeist stellen sie sich im Zusammenhang der Sache ein, die uns gerade denkend, verstehend und handelnd in Anspruch nimmt. Wenn Erinnerung auch nicht gemacht werden kann, so ist es offensichtlich dennoch möglich, Bedingungen zu schaffen, die es erlauben, daß uns Vergessenes im wahrsten Sinne des Wortes wieder einfällt.

⁸¹ Vgl. dazu die Erläuterungen zur Alltäglichkeit des Verstehens ab Seite 159.

Ebenso wie das Erinnern aus einem Vergessen entspringt, entspringt all das, was sich in eine Lichtung hinein zeigt - entbirgt - und so vom Menschen, der existierend in dieser Lichtung steht, vernommen werden kann, der Verborgenheit. Die Verborgenheit ist zu verstehen als ein „Quell, der aus sich ins Erscheinen hergibt, was es nur immer geben kann“ (Boss 1975[b], 353).

Ein Supervisionsansatz, der Anspruch auf ein ganzheitliches Verständnis des Menschen erhebt, wird daher immer die Dimension der Verborgenheit als das, was abwesend-anwesend ist, in sein Denken und Sprechen einbeziehen müssen.⁸²

Zusammenfassung

Verstehen ist ein Konstitutivum menschlichen Daseins, welches den Menschen die Welt, in der er sich vorfindet, mit ihren vielfältigen Bedeutungsbeziehungen wahrnehmen und begreifen läßt. Es ist die Basis jeglichen Besorgens und Verhaltens. Seine Welt und damit auch sich selbst verstehend entwirft sich der Mensch selber im Hinblick auf sein mögliches Verhalten, seine mögliche Stellungnahme, sein mögliches Besorgen. Dieses Entwerfen hält dem Menschen seine Möglichkeiten vor Augen, solche, die jeweils geprägt sind von bereits gemachten Erfahrungen, die also bekannt und bewährt sind, aber auch solche, die ihm neu sind.

Leitfrage des Entwurfs ist die Frage nach dem »Wozu«. Durch das »Wozu« erschließen sich Sinn und Bedeutsamkeit der in der Welt vorgefundenen Dinge, des menschlichen Miteinanders und damit auch Sinn und Bedeutung eigenen Handelns, Denkens und Fühlens. Verstehen ermöglicht so dem Menschen ein Verständnis seiner selbst, ein Selbstsein. Dieses Selbstverständnis ist, ebenso wie das darauf basierende im alltäglichen Handeln sich zeigende und fortwährend sich ereignende Verstehen, verborgen, d. h., es wird gegenwärtig nicht ausdrücklich bedacht oder reflektiert. Gerade aus dieser Verborgenheit heraus bestimmt das Selbst- und Weltverstehen jedoch gegenwärtiges Denken, Fühlen und Handeln. Die Art und Weise, wie wir uns verstehend jeweils entworfen haben, können wir anhand verwirklichter Verhaltensmöglichkeiten sehen. Was uns meist jedoch nicht sichtbar wird, ist der Sinn dieses Entwurfs, das »Wozu«, wie auch das Sich-entwerfen selbst.

In einer Supervision geht es darum, das Handeln des Supervisanden zu verstehen, und das bedeutet, die Art und Weise, wie auch den Sinn seines Selbstverständnisses, seines ihm selbst verborgenen Entwurfs sichtbar zu machen. Sichtbar werden dann die Verhaltensmöglichkeiten des Supervisanden; diejenigen, die er schon von sich kennt und zwar vor dem Hintergrund der Frage nach ihrer Bedeutung in seinem Leben, wie auch solche,

⁸² Vgl. Seite 113 ff.

die ihm nicht vertraut sind. Das Erblicken der eigenen Möglichkeiten ist für den Supervisanden die erste und entscheidende Veränderung.

Verstehen sollen in der Supervision der Supervisor und mit seiner Hilfe auch der Supervisand. Inhalt des Verstehensprozesses ist zunächst der - verborgene - Entwurf des Supervisanden seiner selbst in seiner Welt⁸³. Geleitet und bestimmt wird das Verstehen durch die Art und Weise wie sich beide, der Supervisor und der Supervisand, gegenwärtig, in der Supervisionssituation entwerfen. Die Supervision wird also entscheidend davon mitgeprägt, wie sich Supervisor und Supervisand jeweils selbst verstehen und wie sich dieses Selbstverständnis in ihrem Denken, Fühlen und Handeln niederschlägt. Bevor wir uns dem Thema des Verstehens als Methode in der Supervision zuwenden, ist es daher notwendig, dieses Selbstverständnis, das, was in der Individualpsychologie als »Lebensstil« bezeichnet wird, genauer zu fassen.

⁸³ Wie noch zu zeigen sein wird, ist es in der Supervision auch möglich, das Selbstverständnis nicht anwesender Personen verstehbar zu machen (vgl. Seite 111 ff.) .

2.3. Zu einem ganzheitlichen Verständnis des Lebensstils

Aufbauend auf die Ausführungen zum Verstehen als einem Existenzial menschlichen In-der-Welt-seins wird im folgenden das Verstehen als Weltentwurf, also als Basis und Ausdruck der Persönlichkeit, des Lebensstils erklärt. Dazu gehe ich zunächst auf den auf Alfred Adler zurückgehenden Begriff des Lebensstils ein.

Der Tiefenpsychologe Alfred Adler verwandte für das, was er später vorwiegend als den Lebensstil bezeichnete, im Laufe der Entwicklung der Individualpsychologie mehrere Begriffe, die das Phänomen der Einzigartigkeit und der Einheit der Person sprachlich fassen sollten (vgl. Ansbacher 1995, 283 ff). „Leitbild“, „Leitlinie“, „Lebensplan“ und „Grundmelodie“ (ebd.): Jeder dieser Begriffe steht für das, was den Menschen als einmalige und einzigartige, aber auch als unteilbare Person, als Individuum ausmacht. Der Grundgedanke ist, daß jeder Mensch seinem Lebensstil gemäß die Welt, in der er lebt, wahrnimmt und Stellung zu ihr bezieht (vgl. Adler 1994, 22 f.) Basis der individuellen Wahrnehmung und Stellungnahme ist ein selbst gesetztes Ziel, der Sinn, den jeder Mensch seinem Leben gibt (vgl. ders. 1974, 21). Leben oder Lebensstil ist demnach zu verstehen als Bewegung auf ein Ziel zu oder auf einen Sinn hin. Adler betont dabei immer wieder die Einheit der Person (vgl. ders. 1982 [a], 34). Dies ist der Grundgedanke, der der Individualpsychologie ihren Namen gab. In ihrem Mittelpunkt steht die „unteilbare (= individuelle) Einheit“ des menschlichen Lebens (Antoch 1981, 13).

Wird dieser Ganzheitsgedanke konsequent weitergedacht, dann ergibt sich, daß der Mensch als Dasein untrennbar ist von der Welt, in der er lebt. Jeder Ausdruck der Person, jede Handlung, jede Wahrnehmung ist ein Ausdruck dieser unteilbaren Einheit von Mensch und Welt, ein Ausdruck also des In-der-Welt-seins.⁸⁴ Nicht nur die Betrachtung des Menschen als entweder biologisch oder psychologisch definierte Einheit wäre demnach ein Reduktionismus, wie ihn zum Beispiel auch der Arzt und Psychiater Viktor E. Frankl kritisiert (vgl. Frankl 1981, 20 f. u. Adler 1983, 70), sondern auch die Auffassung, der Mensch sei ein irgendwo im (Welt-) Raum stehendes Ganzes im Unterschied zu anderen menschlichen Ganzen, die in gleicher Weise irgendwo im Raum stehen (vgl. Boss 1975[b], 239 ff). Mensch sein ist In-der-Welt-sein, ist untrennbare Einheit von Ich und Welt. Das Selbstsein bzw. das Selbstverständnis ist immer nur verstehbar vor dem

⁸⁴ Vgl. Seite 62 ff.

Hintergrund der Art und Weise, wie sich die Welt dem Menschen erschließt, und der Art und Weise, wie sich der Mensch in dieser Erschlossenheit vorfindet.

In dieser Konsequenz zeigt sich ein Zusammenhang des Verständnisses vom Lebensstil in der Individualpsychologie mit den vorangegangenen daseinsanalytischen Überlegungen zum Verstehen. Dieses macht als sinnvoller Entwurf eigener Handlungsmöglichkeiten das Selbstsein des Menschen, seine »Persönlichkeit«, seinen Lebensstil aus⁸⁵. Der Lebensstil als Entwurf enthält beides: daß sich der Mensch durch Begegnendes ansprechen läßt, daß er es vernimmt und daß er sich in Anspruch nehmen läßt, daß er also Begegnendem entsprechen kann. Wir bezeichneten diese beiden Elemente des Verstehens als Vernehmen und (Ver-) Antworten.⁸⁶ Im folgenden soll zunächst dargelegt werden, was das Vernehmen, das Wahrnehmen⁸⁷ im Zusammenhang mit menschlichem Verstehen bedeutet. Hierzu bedarf es einer „Ortsverlegung des Denkens“ (Padrutt 1995, 145). Diese Ortsverlegung des Denkens, die im vorangegangenen Abschnitt bereits anklang⁸⁸, soll nun noch einmal explizit hervorgehoben werden, um das ganzheitliche Verständnis vom Lebensstil, welches die weiteren Erläuterungen in dieser Arbeit begleitet und prägt, darlegen zu können.

2.3.1. Die Ortsverlegung des Denkens und die Wahrnehmung

Wahrnehmen ist, phänomenologisch daseinsgemäß betrachtet, wörtlich zu verstehen als das Entgegennehmen der Wahrheit des Seienden, das als Welt begegnet. Dieses Verständnis folgt der auf griechischem Denken beruhenden Lehre Martin Heideggers von der Wahrheit ($\alpha\lambda\eta\theta\epsilon\iota\alpha$) als Unverborgenheit und Anwesenheit (vgl. Heidegger 1986, 16). Danach wäre all das wahr, was sich dem Dasein als Anwesendes in seinen Offenheitsspielraum hinein entbirgt, und wahrnehmen hieße dann, all dies, was sich entbirgt, als Wahrheit empfangen. Wahrnehmung ist dann nicht gleichzusetzen mit Vorstellungen, die im Kopf des Menschen individuell unterschiedlich - »subjektiv« - entstehen. Nicht der einzelne Mensch erschafft seine je eigene Welt durch seine Wahrnehmung, die

⁸⁵ Der alltägliche umgangssprachliche Gebrauch des Begriffes »Persönlichkeit« beruht auf einer Fülle denkbarer Bedeutungen und Verweisungszusammenhänge. Da diese Arbeit sich in wesentlichen Anteilen mit der Theorie und Methodik der Individualpsychologie auseinandersetzt und diese in Bezug zu daseinsanalytischen Erkenntnissen und Vorgehensweisen setzt, wird im folgenden, auch um Mißverständnissen vorzubeugen, das Wort »Lebensstil« anstelle des Wortes »Persönlichkeit« verwendet.

⁸⁶ Vgl. Seite 62 ff u. 99 ff.

⁸⁷ Hier und im folgenden werden die Worte »vernehmen« und »wahrnehmen« synonym verwendet, da beide dasselbe meinen.

sich von der anderer Menschen qualitativ unterscheidet. Ort der Wahrnehmung ist vielmehr alles Seiende, das innerweltlich begegnet und sich dem Menschen in seinen möglichen Bedeutungen und Verweisungszusammenhängen erschließt.

Wahrnehmung ist zu verstehen als der Aufenthalt in der „Lichtung des Seins“ (Padrutt 1991, 521). Diese Lichtung gibt das Wesen dessen, was ist, frei (vgl. Heidegger 1986, 15 f.). Der Mensch findet sich selbst in dieser Lichtung vor. Als Existenz hat er diese Lichtung „auszustehen“ (Padrutt 1991, 521), das heißt, es gehört zur Bestimmung eines Menschen, in dieser Lichtung stehend das in der Lichtung freigegebene Wesen der Dinge und der Menschen wahrzunehmen und ihnen zu entsprechen, und dies schließt die Wahrnehmung und das Verstehen seiner selbst immer schon mit ein. »Ausstehen« heißt: sich in der Lichtung stehend schon immer bei den Dingen und Menschen aufhalten. Um die Tragweite dieser Denkweise zu verdeutlichen, greife ich wieder auf das Fallbeispiel zurück.

Die Lehrerin Frau K. schilderte in der Supervision ihr Verhältnis zu ihrem Schüler Max. Dieses Verhältnis war deshalb problematisch, weil Max nach mehreren positiven Ansätzen zur Mitarbeit immer wieder in sein altes Verhalten zurückfiel, sich nicht an vereinbarte Regeln hielt und seine Mitschüler und seine Lehrerin bei der Arbeit so störte, daß er schließlich den Klassenraum verlassen mußte. Die Lehrerin nahm zunächst das augenfällig lässige »coole« Auftreten von Max wahr. Max zeigte sich seiner Lehrerin als ein Schüler, den scheinbar weder gutes Zureden noch Ermahnungen und Beschimpfungen anfechten konnten. Folge dieser Wahrnehmung war ihr Gefühl des Verletztseins und die Annahme, Max wollte sie absichtlich ärgern.⁸⁹

Die Wahrnehmung des Schülers Max war nicht etwa die Wiedergabe einer Vorstellung, die sich allein im Kopf der Lehrerin abspielte, sondern es war eine Wahrnehmung dessen, was Max tatsächlich war, eine Wahrnehmung der Weise, wie er sich seiner Lehrerin in vielen Begegnungen gezeigt hatte. Was diese von Max wahrnahm, war der Teil seines Wesens, den die Lichtung in der sie sich aufhielt, freigab, es war die ihr zugekehrte Seite des Wesens ihres Schülers Max.

⁸⁸ Vgl. Seite 62 ff.

⁸⁹ Vgl. Seite 24 ff.

Mit ihrem so vollzogenen Aufenthalt in der Lichtung dessen, was sich zeigte, verband sich für Frau K. gleichermaßen ein Verständnis von sich selber als Lehrerin - als einer Lehrerin nämlich, die sich aus Hilflosigkeit und aus dem Gefühl der Ohnmacht heraus zu Beschimpfungen ihres Schülers hinreißen ließ und die sich gerade durch solches Handeln ihr eigenes Scheitern vor Augen führte. In der Folge ihrer Wahrnehmung von Max als einem Schüler, der zum Ziel hatte, sich den ihm begegnenden Erziehern überlegen zu fühlen, und dem dies auch im Zusammensein mit seiner Lehrerin immer wieder gelang, indem er sich wirksam jedem Versuch, ihn zur Einsicht zu zwingen, widersetzte, sah sie sich selber als schlechte Lehrerin.

Frau K. konnte Max, wie sich im Supervisionsgespräch herausstellte, jedoch auch in einem ganz anderen Licht wahrnehmen. Die Regelung über positive Vermerke in einem gemeinsam erstellten Plan hatte zur Folge, daß Max sich vorübergehend um Mitarbeit und störungsfreies Arbeiten bemühte. Positive Rückmeldungen beim Vater von Max bewirkten, daß Max sich „wie ein König“ fühlte und dies in der Schule auch zum Ausdruck brachte.⁹⁰ Nun zeigte er sich nicht mehr »cool« und unanfechtbar, sondern als ein Mensch, der emotional stark beteiligt war und sich über die eigenen Erfolge, wie auch über die bestätigenden Rückmeldungen freuen konnte. In diesen Situationen hatte die Lehrerin nicht das Gefühl, eine schlechte Lehrerin zu sein. Die Fähigkeit, auch mit diesem Schüler intensiven Kontakt aufzunehmen, ihn zu ermutigen und den gemeinsam erarbeiteten Erfolg zu feiern, sah sie vielmehr als selbstverständlich an: Diese Fähigkeiten machten ihr eigentliches Selbstverständnis als Lehrerin aus.

Hier zeigt sich, daß die Wahrnehmung ihres Schülers für die Lehrerin nicht nur ein passives Entgegennehmen dessen war, was ihr begegnete, sondern vielmehr ein schöpferischer Akt. Ihr Verständnis von sich selbst als Lehrerin entstand vor dem Hintergrund ihrer Wahrnehmung von Max und zugleich ließ dieses Selbstverständnis die jeweils eigenartige Wahrnehmung des Schülers erst zu.

Wahrnehmung ist daher zu verstehen als das Sein bei, als die Begegnung mit Seiendem, das sich als das zeigt, was es ist und zwar in jeweils unterschiedlicher Weise, wie die Erläuterungen zum Fallbeispiel gezeigt haben. Dies ist die Ortsverlegung des Denkens: Nicht der Mensch schafft Realität in Form von »subjektiver« Wahrnehmung sondern Realität erschließt sich dem Menschen, der, weil das „Offenständig-sein“ (Boss 1975

⁹⁰ Vgl. Seite 28.

[b], 247) zu seinem Wesen gehört, wahrnimmt und versteht, im wörtlichen Sinne geistig bei der Sache ist, in diesem Fall bei einem anderen Menschen.

Die Art und Weise, wie die Dinge und die Menschen unserer gemeinsamen Welt sich zeigen, wie wir sie und in der Begegnung mit ihnen auch uns selbst wahrnehmen, und die Art und Weise, wie wir in der Konsequenz individuell verschieden Stellung nehmen, also handeln und uns verhalten, macht unseren je eigenen Lebensstil aus. Umgekehrt läßt sich ebenfalls sagen: Jede Handlung eines Menschen, jedes Verhalten, jedes Wahrnehmen ist ein Ausdruck des „Ganzen“ seines Lebensstils (Adler 1994, 24 f.).

Was aber bestimmt die Qualität unserer Wahrnehmungen und unserer individuellen Stellungnahme? Die Beantwortung dieser Frage wirft uns zurück auf die Überlegungen zum Verstehen und zu dessen Entwurfcharakter.⁹¹ Diese sollen im Zusammenhang mit dem Phänomen des Lebensstils und seiner finalen Ausrichtung im folgenden noch einmal aufgegriffen werden.

2.3.2. Lebensstil als Weltentwurf

Der Lebensstil eines Menschen ist, wie eingangs schon gesagt, zu verstehen auf der Basis eines jeweils selbst gesetzten Ziels. Diese teleologische bzw. finale Denkrichtung ist ein weiterer Grundpfeiler der Individualpsychologie. Alfred Adler ging davon aus, daß monokausale Begründungen im Sinne des Ursache - Wirkung Denkens für ein Verstehen des Lebensstils, also des Menschen in seiner Unteilbarkeit und Einzigartigkeit, nicht ausreichen (vgl. Adler 1974, 20f.)

Der Mensch findet sich in seiner Welt vor und die Umstände, in denen er lebt, unterstellen, das räumt auch Adler ein, sein Dasein entsprechenden Bedingungen (z. B. Adler 1983, 88 f.). Dennoch reicht die Analyse des biologischen, sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Umfelds nicht aus, um zu begründen, was die Person, was die je eigene und einzigartige Weise zu leben, was also den Lebensstil ausmacht (vgl. ebd. u. ders. 1994, 119). Ein Mensch wüßte „nichts mit sich anzufangen (...), solange er nicht nach einem Ziel gerichtet ist.“ (ders. 1974, 20) Denn eine alleinige Orientierung an ursächli-

chen Zusammenhängen ermöglicht keine Ausrichtung auf die Zukunft. Wäre der Mensch „Opfer“ der Umstände, dann erschiene Zukunft als „Chaos“ und „Planlosigkeit“ (ebd., 21): Umstände und Bedingungen können sich ändern und der Mensch als „Opfer“ einer „erkennbaren Kausalität“ (ebd.) unterläge dann ebenfalls immer neuen und grundsätzlichen Veränderungen, den Umständen jeweils entsprechend. Fragen nach einem persönlichen Lebensstil würden sich dann gar nicht stellen.

Gerade um ein Verstehen dessen, was einen Menschen sowohl von seiner Bedingtheit her und als ein auf Gemeinschaft angewiesenes Wesen als auch von seiner Einzigartigkeit her ausmacht, geht es aber in dieser Arbeit. Entscheidend für ein solches Verstehen ist ein multikausaler Denkansatz, wie er besonders in den Geisteswissenschaften im Rahmen hermeneutischen Verstehens, in Ablehnung der rein positivistischen Denkweise in den Naturwissenschaften seit Dilthey etabliert wurde (vgl. Dilthey 1974, 143 ff, 176 u. Seidenfuß 1995 [a], 159). Eine solche Denkweise geht nicht monokausal vor, indem sie ausschließlich Fragen nach den Ursachen stellt (der causa efficiens), sondern sie stellt zumindest auch die Frage nach einem Ziel oder nach einem Sinn (der causa finalis) (vgl. Aristoteles 1970, I. Buch A, 983a, 25 ff u. V. Buch Δ, 1013a, 24 ff; Seidenfuß 1995 [a], 157 u. 162). Folglich ist für das Verstehen - auch für das Selbstverständnis eines jeden Menschen - die Frage nach der schöpferischen Stellungnahme eines Menschen zu den Bedingungen, in denen er sich jeweils vorfindet, wie auch zu sich selbst und damit nach dem, was er gemäß seinem selbstgesetzten Ziel in seinem Handeln als jeweils sinnvoll erachtet und was nicht, entscheidend.

Adler beruft sich bei seinen Überlegungen zur finalen Ausrichtung des Menschen auf die Ausführungen Hans Vaihingers und im speziellen auf dessen Begriff der „Fiktion“ (Vaihinger 1927 u. Ansbacher/Ansbacher 1995, 75 f.). Indem er mit Vaihinger die Zielsetzung des Menschen als „Fiktion“ bezeichnet (vgl. Adler 1972,46), betont er einerseits den schöpferischen Aspekt der eigenen (subjektiven) Stellungnahme eines Menschen zu und seinen kreativen Umgang mit den vorgefundenen Bedingungen und andererseits die Annahme, daß das gesetzte Ziel dem Menschen selbst verborgen ist und für ihn damit unverstanden bleibt (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1995, 75 f.). Der Begriff der Fiktion verweist auch auf Zukünftiges, indem das Ziel als etwas Gewünschtes und Angestrebtes, aber noch nicht Eingetretenes verstanden wird. Demnach ist der Lebensstil zu verstehen als eine gleichermaßen von diesem, auf gemachten Erfahrungen im Umgang mit vorge-

⁹¹ Vgl. Seite 68 ff.

fundenen Bedingungen begründeten Ziel ausgehende und als auf dieses Ziel ausgerichtete Bewegung. Der Mensch versteht dann jeweils seine Welt und sich selbst in dieser Welt von seinem Ziel her und auf dieses Ziel hin.

Ein Ziel ist etwas, das erreicht werden kann aber nicht erreicht werden muß, es ist eine angestrebte, weil passende, für gut befundene Möglichkeit (gotisch: „gatils“ = passend, altfränkisch: „til“ = gut; vgl. Kluge 1995, 910). In bezug auf den Lebensstil ist ein Ziel also eine Möglichkeit zu sein, die als etwas Erstrebenswertes vor dem Hintergrund der Wahrnehmung der Welt, in der sich ein Mensch vorfindet, verstehbar wird.

Das Verstehen des menschlichen Daseins von seinen Möglichkeiten her wurde bereits erörtert.⁹² Hier wurde gesagt, das menschliche Dasein ginge immer in unterschiedlichen faktischen Möglichkeiten des In-der-Welt-seins auf⁹³. Das Verstehen als Wesenszug des Menschen geht diesem faktischen Aufgehen voraus und bedingt es. Denn im Verstehen entwirft der Mensch sich selbst im Hinblick auf seine Möglichkeiten, auf die Art und Weise, wie er so oder anders in der Welt sein kann. Selbstverständnis ist von daher zu fassen als ein Entwurf auf eine oder mehrere Möglichkeiten des eigenen Seins. Sofern das Verstehen ein Entwurf im Hinblick auf Möglichkeiten des eigenen Seins ist, muß es gleichzeitig ein Entwurf auf Möglichkeiten des Seienden in der Welt hin sein, denn menschliches Sein ist, wie schon gesagt, immer In-der-Welt-sein, ist also untrennbar verbunden mit Welt. Leitfrage dieses Entwurfs ist die Frage nach dem »Wozu«, eine final-teleologische Fragestellung also. Diese Frage stellt sich immer vor dem Hintergrund der „Erschlossenheit des In-der-Welt-seins“ (Heidegger 1993, 146), vor dem Hintergrund dessen also, wie Dinge und Menschen in der Welt sich zeigen können bzw. wie ein Mensch die Welt, in der er lebt, und damit auch sich selbst wahrnimmt. Wahrnehmung und die im (Selbst-) Entwurf sich stellende Frage nach dem »Wozu« bzw. die Art und Weise, wie auf diese Frage jeweils handelnd und fühlend geantwortet wird, machen den Lebensstil, die je eigene Weise des In-der-Welt-seins aus. Der Mensch entwirft sich selbst auf seine Möglichkeiten hin und diese Möglichkeiten erscheinen immer im Kontext der Welt, in der er lebt. Möglichkeiten des eigenen Daseins und Möglichkeiten des Seins der Dinge und Mitmenschen in der Welt bedingen einander. Lebensstil ist, weil Ich und Welt untrennbar sind und sich auch in ihren Möglichkeiten als Ganzes erschließen, immer Weltentwurf. Das Ganze erschließt sich immer vor dem Hintergrund

⁹² Vgl. Seite 66 ff.

⁹³ Vgl. Seite 68.

der individuellen an der jeweiligen Zielsetzung orientierten „Apperzeption“ (Adler 1994, 24). Der Mensch ist also immer *in bestimmter Weise* offenständig für all das, was sich in der Welt ihm zeigt.

Erschlossenheit, die zur Seinsverfassung des Menschen gehört und für die Einheit von Wahrnehmen und Sein steht, ereignet sich daher immer gemäß dem Entwurf auf das eigene Seinkönnen hin, gemäß der individuellen Zielrichtung also. Leitfaden dieser Zielrichtung ist das Gefühl, dazugehörig zu sein, welches in der Individualpsychologie als ein Grundbedürfnis des Menschen gilt (vgl. Dreikurs et. al., 1994, 19). Dieser Zusammenhang soll im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden.

2.3.3. Das Miteinandersein als Wesenszug des Daseins und das Bedürfnis, dazuzugehören

Zum Wesen des Menschen, zum In-der-Welt-sein, gehört „(...) ein ursprüngliches Miteinandersein mit anderen seinesgleichen (...)“ (Boss 1975 [b],285). Das Miteinandersein der Menschen vollzieht sich im gemeinsamen Aufenthalt „bei den selben Dingen ihrer gemeinsamen Welt“ (ebd. 286). Jeder Mensch ist immer auch Mitmensch. Dies ist jedoch nicht als normative Größe zu verstehen, sondern als ein Grundzug des Daseins; denn das Miteinandersein vollzieht sich z. B. auch im Erleben der Einsamkeit. Einsamkeit ist als Befindlichkeit nur dann denk- und fühlbar, wenn der Mensch ursprünglich seinen Mitmenschen zugeneigt ist (vgl. ebd., 285). Dieses ursprüngliche Zugeneigt-sein wird im Gefühl der Einsamkeit vermißt als etwas, das gegeben war oder gewünscht wird, aber nun fehlt.

In dem zuletzt Gesagten deutet sich bereits an, daß „jedes einzelne Da-sein seinen mit den Mitmenschen gemeinsam zu bestehenden Welt-Aufenthalt auf seine je eigene und einzigartige Weise“ vollzieht (ebd., 286). Bestimmend sind dabei die Bedingungen, in denen sich ein Mensch vorfindet und, in der Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen, die seinen Lebensstil konstituierenden Verhaltensmöglichkeiten.

Eine dieser Bedingungen, in denen jeder Mensch sich vorfindet, ist eben das Miteinandersein mit anderen Menschen, welches, davon wird in der Individualpsychologie ausgegangen, durch das Gefühl, dazuzugehören, erlebbar wird. Vom Beginn seines Lebens

an, also noch im Mutterleib (vgl. dazu Zimmer 1984 u. Kummer 1993, 60 ff)), ereignet sich das In-der-Welt-sein des Kindes als Sein bei den anderen Menschen, vor der Geburt also als Sein bei der Mutter, in deren Leib es lebt, nach der Geburt als Sein bei den Menschen, denen es unmittelbar begegnet (vgl. z. B. Portmann 1988, 116).

Die Welt des noch ungeborenen Kindes ist der Mutterleib, und in diesem Mutterleib ist nicht nur die physische Versorgung des Kindes sichergestellt, sondern hier geschieht auch sein erstes emotionales und geistiges Erleben des Miteinanderseins. Gerade dadurch, daß es ganz bei der Mutter ist, ist das Kind auch ganz es selbst, als physisch-geistige Einheit mit der Mutter vor der Geburt und danach als geistige Einheit mit ihr und anderen Menschen (vgl. Tymister 1996 [a], 81).

In ungebrochener Einheit erfährt das Kind die Welt, in der es lebt und so immer auch sich selbst. Nicht intellektuell unterscheidend zwischen »ich« und »Welt« oder »ich« und »die anderen«, erfährt es sich selbst handelnd und ausprobierend im Umgang mit Dingen, die ihm zuhanden sind und Menschen, die mit ihm bei den Dingen sind. Es lernt die den Dingen eigene Bedeutung und die im Umgang mit ihnen relevanten Regeln wie auch die Regeln, die sich aus dem Leben in Gemeinschaft mit den Menschen ergeben, kennen und anwenden. Gleichermaßen lernt es sich selbst handelnd und besorgend kennen und verstehen. Dieses Lernen geschieht unreflektiert und nicht theoretisch, denn während die intellektuellen und rationalen Potentiale des Kindes erst im Keim vorhanden sind, vollzieht sich das Handeln im Verhältnis mit anderen Menschen und mit Dingen intuitiv und gefühlsbestimmt (vgl. Portmann 1988, 115 u. Adler 1994, 28). Erfahrung und Wahrnehmung in der frühen Kindheit geschehen also in der vollkommenen Einheit des In-der-Welt-seins und zwar in einer Zeit, in der die Fähigkeit zur Sprache noch gar nicht oder kaum entwickelt ist. Diese Einheit des In-der-Welt-seins ist immer in dieser oder jener Weise gestimmt. Das heißt, daß ein Kleinkind seine Welt von den in der Welt gegenwärtigen Stimmungen geleitet erfährt und wahrnimmt (vgl. Adler 1994, 24 f. u. 28). Stimmungen gehören von jeher zur Welt dazu; „menschliches Existieren [ist] ein wesensmäßig und somit ständig gestimmtes (...)“. (Boss 1975 [b], 291) „Alle Stimmungen, deren ein Mensch fähig ist, sind ihm als Möglichkeiten seines Existierens immer schon von Anfang an mitgegeben, konstituieren als solche Wesens-Möglichkeiten stets schon ursprünglich, >anlagehaft< sein Dasein mit.“ (ebd., 290) Während das kleine Kind sich in seinen ersten Lebensjahren Sprache und damit auch die Theorie eines (regelmäßigen) Umgangs mit Dingen und Mitmenschen erst erobern und aneignen muß, wird

es in seinem Erleben, z. B. im Erleben von Gemeinsamkeit, von jeher durch Stimmungen, d. h. durch Gefühle und Befindlichkeiten geleitet. Stimmungen machen die jeweils unterschiedliche Art und Weise des menschlichen Offenständigkeitsbereiches aus. Je nach dem, wie ein Mensch gestimmt ist, vernimmt er, dieser Stimmung entsprechend, das, was sich ihm zeigen will. Damit wird ihm jedoch eine andere Weise des Vernehmens, die anders gestimmt wäre, verschlossen. Darum läßt sich noch weitergehend sagen: „Das vorwaltende Gestimmtsein, das Gefühl, die Leidenschaft, der Affekt sind der uns selbst offene Zustand, in dem unser Da-sein jeweils schwingt, und wir zu den Dingen, zu uns selbst und zu den Mitmenschen stehen.“ (ebd.) Stimmungen ermöglichen also ein Vernehmen erst, aber sie verhindern ebenso eindeutig andere Weisen des Vernehmens als solches, das der jeweiligen Stimmung entsprechend gerade geschieht.

Wenn also ein Kind seine Welt primär gefühlsmäßig erfährt, dann bedeutet dies einerseits, daß es dies auf ursprünglichste und ungebrochene Weise tut. Andererseits vernimmt es seine Welt in so eingeschränkter Weise, wie das jeweilige Gestimmtsein es vorgibt und dies geschieht, ohne daß die Art und Weise des Vernehmens in irgend einer Form rational, sprachlich, aufgearbeitet würde.

Woraus bestimmt sich aber, in welcher Weise ein Kind fühlend mit Dingen und Menschen seiner Welt umzugehen lernt? Zunächst findet es sich in einer gestimmten Welt vor. Schon im Mutterleib erfährt das Kind, körperlich und geistig auf engste Weise mit der Mutter verbunden, deren Stimmungen unmittelbar. Diese Erfahrung setzt sich nach der Geburt fort, wenn das Kind im „sozialen Mutterschoß“ (Portmann 1988, 111), in der Familie, erst seiner Mutter und später anderen Menschen begegnet. Schnell wird es auch merken, daß es selbst Gefühle auslösen, seine Mitmenschen also »Umstimmen« kann. Dieses Wechselspiel zwischen dem sich in der Begegnung mit Welt in bestimmter Weise gestimmt vorfinden und der Möglichkeit, selbst Stimmungen zu erzeugen und damit Einfluß auf die Gefühle und Befindlichkeiten der Mitmenschen zu haben, macht das frühkindliche In-der-Welt-sein aus. Zunächst geschieht dieses Wechselspiel nicht nur unreflektiert, sondern auch ungeplant. Das Kind probiert sich im Zusammenleben mit anderen Menschen aus (vgl. Tymister 1996 [b], 43)⁹⁴. Im Laufe der ersten fünf Jahre wird aus solchem Probehandeln jedoch immer deutlicher ein Vernehmen und Handeln

⁹⁴ Die Entwicklung der Persönlichkeit, die weniger geplant als vielmehr durch die Kommunikation und Interaktion eines Kindes in seinem sozialen Umfeld stattfindet, wird im allgemeinen als Sozialisation bezeichnet. Vgl. dazu die Ausführungen bei Gudjons 1993, 73 ff.

demgemäß, was sich in der Welt des Kindes immer wieder als sinnvoll im Hinblick auf sein Dazugehören, sein Angenommensein und damit sein Selbstwertgefühl erwies.

Das Gefühl der Zugehörigkeit wird in der Individualpsychologie als Gemeinschaftsgefühl bezeichnet (vgl. Seidenfuß 1995 [b], 185 ff). Der im Lebensstil gelebte Entwurf zielt immer auf das Gefühl, dazuzugehören und einen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten. Je ausgeprägter das Gemeinschaftsgefühl im Hinblick auf ein Gefühl der Zugehörigkeit ist, desto ermutigter ist ein Mensch. „Wenn jemand davon überzeugt ist, daß er zur Gemeinschaft der Menschen dazugehört, dann macht er sich keine Sorgen um sein persönliches Ansehen und seinen Wert als Mensch.“ (Schack 1995, 8) Ein Mensch, der die Sorge um seinen Selbstwert loslassen kann, hat genügend Mut, sich auf seine Mitmenschen und die Dinge in der gemeinsamen Welt so einzulassen, daß er sich selber vergißt.

Wenn wir in der Lage sind, uns in höchster Konzentration auf etwas oder jemanden einzulassen, können wir uns selbst gewinnen. Sich so auf eine Sache einzulassen, daß alles andere vergessen werden kann, setzt großes Vertrauen voraus. Wenn wir uns an eine Sache oder an ein Tun verlieren, müssen wir darauf vertrauen können, daß wir uns selbst nicht verloren gehen. Kinder, die mit ersten kleinen Schritten in die Welt hinaus gehen, um sie - und sich selbst darin - zu entdecken, benötigen die Unterstützung ihrer Eltern. Diese Unterstützung ist gleichermaßen haltend und loslassend. Die Mutter muß ihr Kind loslassen, damit es die ersten Schritte wagen kann. Voraussetzung für dieses Loslassen ist aber ein Halten, ein Tragen des Kindes, und Voraussetzung dafür, daß das Kind überhaupt geht, ist das Gefühl des Gehalten oder des Getragen-seins⁹⁵. Ein Kind benötigt den sicheren (Rück-) Halt durch vertraute Menschen (wie die Eltern) ebenso wie deren Bereitschaft, ihr Kind in Unsicherheit zu entlassen, um »Urvertrauen« zu entwickeln und schließlich selbständig in die Welt zu gehen.

Im Fallbeispiel kam dieses Vertrauen und dieser Mut in der von der Lehrerin erzählten Kindheitserinnerung zum Ausdruck.⁹⁶ Diese Erinnerung machte einen wesentlichen Anteil ihres Lebensstils deutlich. Sie zeigte nämlich die Fähigkeit der Lehrerin Frau K., andere Menschen so sein lassen zu können, wie sie waren, und sich mit ihnen zusammen

⁹⁵ Jean Liedloff gibt in ihrem Buch „Auf der Suche nach dem verlorenen Glück“ eine eindrucksvolle Beschreibung der Bedeutung von halten, tragen und loslassen für das Miteinander von Kleinkindern und ihren Eltern anhand ihrer Erlebnisse bei einem Indianerstamm im Dschungel Venezuelas (vgl. Liedloff 1996, 73f.) .

⁹⁶ Vgl. Seite 32.

den gemeinsamen anstehenden Aufgaben zu widmen. Diese Fähigkeit hatte sie auch in der Kooperation mit ihrem Schüler Max unter Beweis gestellt, indem sie ihn von vornherein an möglichen Lösungen für den bestehenden Konflikt aktiv beteiligte und auch seine Lösungsvorschläge, wie z. B. das Sitzen an einem Einzeltisch, wenn auch manchmal mit Bedenken, akzeptierte. Indem sie so handelte, erwartete sie jedoch ohne sich zunächst darüber im Klaren zu sein, von Max ähnlich viel Mut und Vertrauen. Sie übersah dabei, daß Max aufgrund seiner tiefen Entmutigung diesen Mut und dieses Vertrauen nicht dauerhaft aufbringen konnte. Für Max kamen die gemeinsam erarbeiteten Lösungen immer wiederkehrenden Überforderungssituationen gleich. Wie ist dies zu verstehen?

Jemand, dessen Gefühl der Zugehörigkeit nicht ausreichend vorhanden ist, strebt danach, diesen erlebten Mangel auszugleichen, ihn zu kompensieren (vgl. Adler 1994, 150). Solche Kompensation zeigt sich meist in einem Streben, das, über ein gleichwertiges Miteinander hinaus, auf Überlegenheit abzielt.⁹⁷

Es ist zu vermuten, daß der Schüler Max sich nur dann wirklich dazugehörig, also in der Gemeinschaft aufgehoben fühlte, wenn er die volle Aufmerksamkeit eines wichtigen, eines geliebten Menschen für sich beanspruchen konnte. Es ist weiter zu vermuten, daß es für Max auch notwendig war, über Zeitdauer und Intensität dieser Aufmerksamkeit zu bestimmen. All dies war wichtiger als die Qualität der Aufmerksamkeit, die ihm dann zuteil wurde. So wird verstehbar, warum Max Zuwendung in Form von Beschimpfungen oder Schlägen scheinbar ungerührt in Kauf nahm.

Wahrscheinlich wurde erst, wenn diese Bedingungen erfüllt waren, für Max spürbar, daß er »da« war, ein Mensch unter Mitmenschen. Immerhin überstand er auch Zeiten, in denen er nicht nach Überlegenheit strebte, sondern mit seiner Lehrerin und seinen Mitschülern kooperierte. Auf Dauer verließ ihn aber der Mut, sich ganz auf eine gemeinsame Sache oder Aufgabe einzulassen und so die Sorge um seinen Wert als Mensch loszulassen. Entmutigt wie er war, mußte er immer wieder dafür sorgen, daß er das Gefühl hatte, im Miteinander mit anderen zu »genügen«. Er mußte seine Überlegenheit anderen gegenüber absichern, um in der Lage zu sein, ihnen überhaupt zu begegnen. Dieses Sicherungsstreben führte dazu, daß wirkliche Bewegung nicht stattfinden konnte. Bewegung ist hier im ursprünglichen Sinn zu verstehen. Be-wegen heißt: „(...) die Gegend mit

⁹⁷ Vgl. auch Seite 29.

Wegen versehen“ (Heidegger 1959, 198). Um eine Gegend mit Wegen versehen zu können, bedarf es des Mutes und des (Selbst-) Vertrauens, sich auf diese Gegend zunächst einmal intensiv einzustellen und sich auf diese Weise Unbekanntem auszuliefern. Kooperatives Miteinandersein innerhalb der Schulklasse, in der Max sich aufhielt, war für Max so etwas wie eine unbekannte Gegend, und er besaß von seinem Lebensstil her nicht den Mut zur Bewegung. Für die Lehrerin verband sich das auf einem tief empfundenen Minderwertigkeitsgefühl⁹⁸ beruhende, wiederkehrende Verhalten von Max mit ihrem eigenen Gefühl der Hilflosigkeit, was aus der Sicht von Max als Beweis für seine Überlegenheit gelten konnte.

2.3.4. Lebensstil als Anwesenheit des Abwesenden

Bereits in der Falldarstellung wurde gezeigt, daß das eigentliche Problem im Umgang mit dem Schüler Max darin bestand, daß er immer wieder auf dieselbe Weise handelte, dies auch wahrnahm und sich selber die Schuld dafür gab, daß er aber nicht wußte, was ihn dazu bewegte, so zu handeln und nicht anders handeln zu können.⁹⁹ Anders gesagt: Max hatte selbst keinen Einblick in die lebensstiltypischen Intentionen seines Handelns, und er hatte deshalb auch keine Chance zu verstehen, warum und mit welchem Ziel es immer wieder zu Rückfällen kam. Max verfügte, wie die Ausführungen im Fallbeispiel zeigen, jedoch sehr wohl über ein Selbstverständnis. An der Art und Weise, wie er im Verhältnis zu seiner Lehrerin stand, war erkennbar, daß seinem Verhalten ein Entwurf, ein Verstehen also, zugrunde lag. Dieser Entwurf, diese Phänomene seines Lebensstils waren ihm allerdings verborgen und daher einem bewußten Verstehen, das auch den Blick auf alternative Handlungsmöglichkeiten freigegeben hätte, nicht zugänglich.

Auf Seite 76 ff wurde deutlich gemacht, wie Gelerntes, welches im gegenwärtigen Handeln zu Tage tritt, auch, wenn es nicht ausdrücklich bedacht ist, uns als Lernprozeß und in seiner Bedeutung verborgen bleiben kann. Ist diese Erkenntnis übertragbar auf den Lebensstil? Wenn das möglich ist, dann ist der Lebensstil zu verstehen als etwas Gelerntes, das wir vergessen, sobald wir es uns angeeignet haben, sobald also der Lernprozeß abgeschlossen ist. Dies wird im folgenden zu erläutern sein.

⁹⁸ Zur Entwicklung des Begriffs „Minderwertigkeitsgefühl“ bei Adler vgl. Ansbacher/Ansbacher 1995, 96 ff.

⁹⁹ Vgl. Seite 26 ff u. 28f..

Wie alle tiefenpsychologischen Schulen¹⁰⁰ geht auch die Individualpsychologie nach Alfred Adler davon aus, daß sich wesentliche Prägungen des Lebensstils in der frühen Kindheit ereignen und daß Veränderungen des Lebensstils über ein bestimmtes Alter hinaus nur selten und nur unter besonderen Bedingungen stattfinden (vgl. Adler 1994, 22 u. 56; der. 1982 [b]).

Die Phänomene, die sich vom Lebensstil der Lehrerin Frau K. und ihrem Schüler Max in der Supervisionssitzung zeigten, haben demnach ihre Wurzeln in der frühen Kindheit und diese Wurzeln erstrecken sich über ihr vergangenes, gegenwärtiges und ihr zukünftiges Leben. Wie ist dieser Sachverhalt zu verstehen?

In seinem Buch „Der Sinn des Lebens“ schreibt Alfred Adler:

„Das Ganze des Lebens, von mir konkret Lebensstil genannt, [wird] vom Kinde in einer Zeit aufgebaut (...), wo es weder eine zureichende Sprache noch zureichende Begriffe hat.“ (Adler 1994, 24 f.)

Der Lebensstil eines Menschen hat seine wesentlichen Grundlagen in einer Zeit, in der es für das Kind noch keine Sprache gibt, in der demnach die Begegnung mit der Welt in hohem Maße durch Stimmungen und Gefühle geprägt ist. Irène Kummer geht in ihren Überlegungen sogar so weit zu sagen, daß wesentliche Anteile des Lebensstils auf die Zeit intensivsten Miteinanderseins von Mutter und Kind, auf die Schwangerschaft zurückgehen (vgl. Kummer 1987, 107 ff u. dies.: 1993, 60 ff). Die Welt erschließt sich dem Kind also primär über Stimmungen, in denen es sich jeweils vorfindet. In dem Maße, wie sich das Kind im Aufgehen in der Welt selbst versteht, lernt es, dem eigenen Entwurf gemäß, welcher auf das Ziel der Dazugehörigkeit ausgerichtet ist, zu handeln. Es tut dies, indem es zunächst ausprobiert, was sich als sinnvoll erweist und was nicht (vgl. Adler 1994, 56). Dieses Handeln basiert auf der emotionalen, sprachlich noch nicht greifbar gemachten Auseinandersetzung mit begegnenden Dingen und Menschen in der Welt, in der es lebt.

„Wächst es [das Kind] in seinem Sinne weiter, dann wächst es in einer Bewegung, die niemals in Worte gefaßt wurde, daher unan-

¹⁰⁰ Zur Darstellung anderer tiefenpsychologischer Schulen vgl. Rattner 1990.

greifbar für Kritik, auch der Kritik der Erfahrung entzogen ist.“
(ebd. 25)

Hat das Kind erst einmal herausgefunden, welches Verhalten sich im Hinblick auf sein Selbstsein-Können und seine Zugehörigkeit als sinnvoll erweist, behält es dieses Verhalten bei. Das so gelernte manifestiert sich aber nicht nur in einem bestimmten Verhalten sondern auch in einer dem Selbstentwurf entsprechenden Interpretation der Welt, seiner selbst und dessen, was sich in der Welt ereignet (vgl. ebd. 25 f u. ders. 1982 [b], 166). Solche Interpretation schließt andere Sichtweisen aus und schränkt so die Wahrnehmung dessen, was sich innerweltlich zeigt, erheblich ein.

Hat sich auf diese Weise ein „Apperzeptionsschema“ (ders. 1974, 90) etabliert, wird es in seinen Grundzügen beibehalten und wirkt, vom heranwachsenden und schließlich erwachsenen Menschen unverstanden, also ohne sprachlich - rationale Aufarbeitung, im Handeln und Wahrnehmen weiter (vgl. ders. 1983, 144).

„Man kann hier nicht von einem etwa gar verdrängten Unbewußten reden, vielmehr von Unverstandenem, dem Verstehen Entzogenem.“ (ders. 1994, 25)

Es ist anzunehmen, daß Adler hier von „Verstehen“ spricht, nicht aber das im Sinn hat, was in den vorangegangenen Überlegungen als Existenzial begriffen wurde. Das „Verstehen“, von dem Adler in dieser gegen die Psychoanalyse Freuds gerichteten Aussage ausgeht, hängt aber mit dem das Dasein wesenhaft bestimmenden Verstehen sehr wohl zusammen. Gemeint ist hier ein Verstehen im Sinne notwendigen, »bewußten« Erkennens oder sich Auskennens. Dieses „existenziale Derivat“ des das Dasein „mitkonstituierenden Verstehens“ (Heidegger 1993, 143) bildet die Basis solcher Kompetenzen, die den Menschen in die Lage versetzen, die nötigen Besorgungen des Lebens sicherzustellen (vgl. Gadamer 1990, 264 f.). Dem Verstehen als Erkennen sind die Beweggründe des eigenen Lebensstils entzogen, und sofern sie es bleiben, sind sie auch nicht durch rational fundierte Kritik anfechtbar.

Wo aber werden die Beweggründe des Lebensstils gehalten, wenn sie dem »bewußten« Erkennen entzogen sind? Nach allem, was gesagt wurde, liegt es nahe, daß der Lebensstil mit allen seinen unterschiedlichen Anteilen, welche in der frühesten Kindheit ange-

eignet wurden, in Vergessenheit geraten und somit in die Verborgenheit gelangt ist. Das Sich-Verbergen konnte umso leichter geschehen, als das Erlernen individuell als sinnvoll geltender Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster in einer Zeit geschah, in der es für das Kind noch keine oder keine ausreichende Sprache gab, später stattfindendes Lernen hingegen von sprachlichem Ausdruck und sprachlichem Handeln dominiert wird.

Sofern wir die Verborgenheit als Quelle all dessen verstehen, was sich „ins Erscheinen hergibt“ (Boss 1975 [b], 353)¹⁰¹, ist davon auszugehen, daß Vergessenes sich nicht »in Nichts auflöst«. Gelerntes, das vergessen wurde, zeigt sich, wie schon früher ausgeführt wurde, im alltäglichen Handeln und ist von daher spürbar anwesend. Alles, was unseren Lebensstil ausmacht, ist gleichermaßen abwesend - es ist durch das Vergessen in die Verborgenheit geraten - und anwesend, indem es gegenwärtig wirkt und unser Leben bestimmt.

Zusammenfassung

Die besondere Art und Weise, wie der Mensch seine Welt und sich selbst in dieser Welt wahrnimmt und wie er sich als Folge dieser Wahrnehmung jeweils verhält, nennen wir Lebensstil. Damit ist das individuelle Selbst- und Weltverständnis, der verstehende Entwurf eines Menschen auf seine Möglichkeiten in der Welt hin, wie auch das diesem Verständnis entsprechende Denken, Handeln und Fühlen gefaßt. Während gegenwärtiges Denken, Handeln und Fühlen konkret, d. h. spürbar und sichtbar ist, bleibt der ihm zugrunde liegende Selbst- und Weltentwurf in weiten Teilen verborgen. Wir kennen uns in der Regel so gut, daß wir von uns sagen können, mit welchen Gefühlen wir in bestimmten Situationen rechnen können, welche Verhaltensweisen wir wiederholt an uns beobachten konnten usw.. Was sich unserem alltäglichen Erkennen jedoch entzieht sind Sinn und Bedeutung solcher Phänomene unseres Lebensstils. Sinn und Bedeutung sind nämlich die Grundlagen eines Lernprozesses, der in einer Zeit stattgefunden hat, in der dem Lernenden noch keine Worte und Begriffe für das zu Lernende zur Verfügung standen. Was im Laufe der Zeit vergessen wurde, ist dem Erinnern daher nicht mehr ohne weiteres zugänglich.

In der Supervision muß berücksichtigt werden, daß (unerwünschte) Verhaltensweisen, die das thematisierte Problem des Supervisanden ausmachen, wie auch die möglichen Reaktionen darauf, für die beteiligten Menschen nicht unmittelbar verständlich sind. Die Möglichkeit der Verborgenheit muß daher stets erwogen und mitbedacht werden. Es ist das Anliegen tiefenpsychologisch orientierter Supervision, wenn nötig, verborgene Phänomene dem verbergenden Vergessen zu entziehen und sie dem bewußten Erkennen oder Verstehen zugänglich zu machen, damit die an der Supervision beteiligten Menschen frei werden, sich den nötigen Besorgungen des Lebens in angemessener, d. h.

¹⁰¹ Vgl. dazu Seite 80.

ihnen gemäßer Weise zu stellen. Diese Gedanken werden im folgenden, wenn es um den Prozeß des Verstehens in der Supervision als der Freilegung von Möglichkeiten geht, näher ausgeführt.

2.4. Verstehen als Entbergung der eigensten Möglichkeiten

Im folgenden wird das Verstehen als notwendiger Weg in der Supervision verstanden. Es handelt sich dabei um eine Einstellung oder Haltung, die aus der Besinnung auf das Verstehen in seiner existenziellen Bedeutung erwächst, und die sich entscheidend auf die angewandten Methoden sowie deren Umsetzung in der Supervision auswirkt.

Eine Aufgabe der Supervision ist es, dem Supervisanden eigenes Verhalten und z. T. auch das Verhalten seiner Mitmenschen von den bislang verborgenen Intentionen und Bedeutungen her verstehbar zu machen. Da Verstehen, wie schon gesagt, immer auf Möglichkeiten verweist, treten auch im Verstehensprozeß der Supervision Verhaltensmöglichkeiten zutage, sowohl bekannte, als auch solche, die bisher noch nicht verwirklicht wurden. Je mehr der Supervisand in der Supervision von sich versteht, desto deutlicher werden ihm auch all jene Möglichkeiten seiner selbst, die ihm bisher fremd waren. Folglich wird auch sein Entscheidungsspielraum größer: Seine bekannten und neuen Verhaltensmöglichkeiten erblickend und sich darauf hin entwerfend, kann sich der Supervisand nun so wie immer oder auch ganz anders verhalten. Er muß nun sein Leben verantworten, indem er die bisher verborgenen und nun sichtbar gewordenen Möglichkeiten in Betracht zieht. Die Konsequenzen dieser Einsicht sollen im folgenden bedacht werden. Zunächst werde ich den Gedanken aufgreifen, daß mit jeder gewonnenen Entscheidungsfreiheit auch eine neue Qualität der Verantwortung einhergeht.

2.4.1. Dasein und Verantwortung

Die vorangegangenen Erläuterungen haben gezeigt, daß das dem Dasein zugehörige Seinsverständnis zunächst zwei wesentliche Möglichkeiten vor Augen führt: daß etwas »ist« und daß »nichts ist«, alltäglicher ausgedrückt: das Leben und den Tod als Möglichkeiten des Menschen.¹⁰² Beide Möglichkeiten sind uns gegenwärtig, sobald unser Dasein beginnt: Vom Beginn unseres Lebens streben wir auf den Tod hin. Der Tod ist im Leben allgegenwärtig, er ist „abwesend-anwesend“ (Padrutt 1991, 117; vgl. auch ebd., 161). Dies ist nicht nur deshalb so, weil wir unseren eigenen Tod fürchten und den Tod anderer Menschen erleben. In jeder gelebten Situation begegnen wir der eigenen

¹⁰² Vgl. Seite 66 ff.

Begrenztheit, der eigenen Endlichkeit. Obwohl das Dasein Möglichkeit ist und damit für den einzelnen Menschen je verschiedene Möglichkeiten in sich birgt, sind ihm mit der Verwirklichung, mit seinem konkreten Handeln, das die Möglichkeit zur Wirklichkeit werden läßt, Grenzen gesetzt. Denn niemals wird er alles, was ihm möglich wäre, zugleich verwirklichen können - indem er eine Möglichkeit verwirklicht, *verwirkt* er alle anderen.

Indem die Lehrerin Frau K. sich entschied, Supervision in Anspruch zu nehmen, fiel ihre Entscheidung gleichzeitig gegen andere Möglichkeiten aus, mit der entstandenen Konfliktsituation und mit ihrem Schüler Max umzugehen, die zu diesem Zeitpunkt für sie bestanden. Vor allem hatte sie mit der Entscheidung für die Supervision die Möglichkeit, selbst passiv zu bleiben und statt dessen anderen an der Konfliktsituation beteiligten Personen die Initiative zu überlassen, verwirkt. Denn selbst, wenn sie sich zu einem späteren Zeitpunkt entschlossen hätte, die Supervision abubrechen, hätten die bis zum Abbruch gemachten Erfahrungen einen qualitativ anderen, einen gänzlich neuen Entscheidungsprozeß notwendig gemacht, der wiederum andere Möglichkeiten ausgeschlossen hätte.

So gesehen ist Menschsein *immer* „entscheidendes Sein“ (Frankl 1992, 18), wobei das »Seinkönnen«¹⁰³ die Voraussetzung für eine Entscheidung darstellt. Der Prozeß der Entscheidung bleibt dem Menschen allerdings selbst oft, manchmal auch nur zum Teil, verborgen, er vollzieht sich »unbewußt«. Sobald eine Möglichkeit mit der Entscheidung für sie zum Fakt wurde, verfallen alle anderen Möglichkeiten, die der Mensch noch vor der Entscheidung »war«, unwiederbringlich. Hier wird deutlich, welche Tragweite es hat, wenn Heidegger sagt, das Dasein sei „ihm selbst überantwortetes Möglichssein“ (Heidegger 1993, 144). Der Mensch verhält sich zu seinen Möglichkeiten und ist daher im wörtlichen Sinne verantwortlich, wobei es falsch wäre, diese Verantwortung als normativen Anspruch mißzuverstehen. Tatsächlich gehört diese im Handeln sichtbar werdende Verantwortung im Sinne einer *Antwort* auf innerweltlich Begegnendes, auf die Fragen und Anforderungen des Lebens zu den Grundbedingungen des Lebens (vgl. ebd.). Der Psychiater und Begründer der Logotherapie, Viktor E. Frankl spricht daher auch vom „Antwortcharakter“ des Daseins (Frankl 1992, 13).

¹⁰³ Vgl. Seite 67.

2.4.2. Freiheit als Entborgenheit

Da der Mensch sich entscheidend sein Leben ständig verantwortet, strebt er auch stets auf die Verwirklichung je einer seiner im Verstehen offenbar werdenden Möglichkeiten zu. Sofern der Mensch »ist« , ist er zur Entscheidung gezwungen. Auch wenn er einer Entscheidung irgendwie zu entgehen versucht, entscheidet er eben doch, und zwar über die Art und Weise, wie er - handelnd oder nicht handelnd - der Welt begegnet. In dieser Hinsicht ist der Mensch nicht frei, nicht frei *von* dem Zwang zur Entscheidung, es sei denn, er entscheidet sich, nicht mehr zu sein. An dieser Stelle wird der Mensch in seiner „Geworfenheit“ sichtbar (Heidegger 1993, 179): Sobald und solange er in der Welt ist, ist er den Bedingungen des Daseins unterstellt. Es ist dem Menschen unmöglich, *nicht* zu entscheiden, *nicht* zu handeln. Menschen können sich nicht *nicht* verhalten.

Wenn wir mit Heidegger den Menschen aber von seinen Möglichkeiten her sehen, wird deutlich, daß der Mensch in seiner Geworfenheit auch frei ist, und diese Freiheit zeigt sich im Verstehen. Das Verstehen ist Voraussetzung und Basis jeglicher (ver-) antwortender Entscheidung. Es „(...) dringt (...) immer in die Möglichkeiten (...)“. (ebd., 145) Das Verstehen als Wesenszug des Daseins bezieht sich immer auf das, was der Mensch sein *kann*, und noch mehr: „Das Verstehen ist (...) die Seinsart des Daseins, in der es seine Möglichkeiten als Möglichkeiten ist.“ (ebd.) Das Verstehen ist das Erblicken der Fülle der Möglichkeiten, die der Mensch als In-der-Welt-sein in sich birgt; es ist das Erblicken seiner Freiheit. Diese Freiheit bedeutet aber nicht, daß der Mensch frei »von« etwas sei sondern vielmehr, daß er frei ist »zu« etwas, zu seinen Möglichkeiten nämlich. In diesem »zu« liegt eine Bewegung, ein Ziel. Dieses »zu« zeigt nochmals den „Entwurfcharakter des Verstehens“ (ebd. 145). Im Verstehen »entwirft« der Mensch seine Möglichkeiten und sich selbst, es kommt so seinem Handeln zuvor. Verstehend hat der Mensch so seine Freiheit vor Augen, die Freiheit nämlich, so oder so sein zu *können*, die Wahl zu haben.

Menschen können jedoch nur dann wählen, wenn die Möglichkeiten für sie auch sichtbar sind. Solange der Selbst- und Weltentwurf einem Menschen verborgen ist, ist auch die Möglichkeit der Wahl eben immer nur potentiell vorhanden. Sichtbar wird Seiendes und werden auch Möglichkeiten immer dann, wenn sie sich in den Offenheitsbereich des Menschen hinein zeigen, wenn sie also der Verborgenheit abgerungen werden und sich

»entbergen« können (vgl. Heidegger 1986, 16) . Die Freiheit eines Menschen für seine Möglichkeiten entfaltet sich immer dann, wenn die Möglichkeiten des in der Welt begegnenden Seienden und auch die Möglichkeiten seiner selbst für ihn sichtbar werden.

Da begegnende und wahrgenommene Dinge und Menschen sich von sich selber her zeigen als die, die sie sind und wie sie sind¹⁰⁴, erfordert das Freilegen und Sichtbarmachen ihrer jeweiligen Möglichkeiten ein „Sein-lassen“ (Heidegger 1986, 15). Dieses „Sein-lassen“ ist nicht so zu verstehen, daß wir uns heraushalten oder sogar den Dingen und Menschen, die sich innerweltlich zeigen mit Gleichgültigkeit begegnen. „Sein-lassen“ meint ganz im Gegenteil ein „Sicheinlassen“ auf das begegnende Seiende (ebd.). Wenn wir uns in diesem Sinne einlassen, dann bedeutet das aber auch nicht, daß wir uns verliehen oder daß wir uns aufgeben. Das „Sich-einlassen“ auf Seiendes geschieht vielmehr durch ein „Zurücktreten“ vor dem Seienden, das in der Welt begegnet.

Zur Verdeutlichung wird an dieser Stelle noch einmal auf die oben schon erwähnte und in der Falldarstellung genauer beschriebene Kindheitserinnerung der Lehrerin zurückgegriffen¹⁰⁵, in der sie schilderte, wie sie als fünfjähriges Mädchen im Beisein ihres Großvaters unter dessen Tisch sitzend in höchster Konzentration ein Bild malte. Für ein Kind, das mit solcher Konzentration ein Bild malt, ist das Bild ebenso sehr ein Bild, wie auch ein Teil des Kindes selbst. Verbunden durch den Stift oder den Pinsel sind Kind und Bild eins. Immer wieder im Prozeß des Malens kann bei Kindern eine zurücktretende Bewegung beobachtet werden; Kopf und Oberkörper werden aufgerichtet, nach hinten bewegt oder das Kind tritt tatsächlich einen Schritt zurück und bringt sich so zu dem Bild auf Abstand. Manchmal streicht es mit der ganzen Hand über das Bild oder das eben bearbeitete Detail. Durch diese Bewegung, durch die eindeutig veränderte, abständige Haltung dem Bild gegenüber, wird die tiefe Verbindung zum Bild dennoch nicht aufgelöst. Es entsteht vielmehr der Eindruck, als wolle das Kind dem Bild nach der intensiven Arbeit am Detail Gelegenheit geben, sich als Ganzes zu zeigen, als das, was es ist, bzw. möglicherweise sein wird, wenn es fertiggestellt ist. Das Zurücktreten vor dem Bild stellt dieses in eine Offenheit, in der es sich entbirgt und zwar als das, was es ist, aber auch, wenn der Begriff des Ganzen ernstgenommen wird, als Möglichkeit, also z. B. als an der Wand hängendes Bild oder als Geschenk usw. Das Zurücktreten ermöglicht ein Sein-lassen des Bildes als Bild. Aber worin besteht die Freiheit für das Kind, wenn

¹⁰⁴ Vgl. Seite 83 ff.

¹⁰⁵ Vgl. Seite 32

es das Bild als Bild sein läßt? Ausgangspunkt dieses Beispiels war die Tätigkeit des konzentrierten Malens. Im Malen, so wurde gesagt, sind Kind und Bild eins. Im konzentrierten Arbeiten gibt es nur das Bild und das Kind als eins, alles andere ist vergessen. Aber gerade dieses Vergessen alles anderen und das Erlebnis der Einheit mit dem Bild ermöglicht es dem Kind, sich auf eine ursprüngliche Weise selbst zu entdecken und zu spüren. Indem es sich an das Malen verliert, gewinnt es sich selbst. Wenn das Kind nun zwischendurch immer wieder einmal zurücktritt, ermöglicht es ein Sein-lassen des Bildes. Da Kind und Bild aber untrennbar miteinander verbunden sind, ist dieses Sein-lassen auch immer ein Sein-lassen seiner selbst als das, was es ist und sein kann. Das Zurücktreten stellt das Kind selbst auch in eine Offenheit, in eine „Entborgenheit“, es befreit das Kind zu seiner Freiheit (ebd., 16). Das Zurücktreten gewährt dem Kind sich selbst und seine Möglichkeiten zu erblicken, Möglichkeiten, mit dem Bild weiter umzugehen (z. B. es zu ergänzen, es unvollendet zu lassen, es zu rahmen, es zu verschenken usw.).

Zu Beginn dieses Abschnitts wurde gesagt, eine Aufgabe der Supervision bestehe darin, dem Supervisanden seine Möglichkeiten vor Augen zu führen, weil dies die Voraussetzung für notwendige Veränderungen seines professionellen Handelns sei¹⁰⁶. Die letzten Erläuterungen haben gezeigt, daß eigene wie auch fremde Möglichkeiten in der Welt zu sein sich erst dann zeigen können, wenn sie zugelassen werden, wenn es also in der Supervision gelingt, die betroffenen Menschen sein zu lassen. Sein-lassen ist die Bedingung der Möglichkeit von Freiheit. Frei wird der Supervisand für die Wahl einer seiner Möglichkeiten, und damit auch für Veränderungen im beruflichen Alltag. Dieser Zusammenhang wird im folgenden weiter ausgeführt.

2.4.3. Zuvorkommende Zurückhaltung als Bedingung für die Entschlossenheit

Freiheit, verstanden als „Eingelassenheit in die Entbergung des Seienden“, entfaltet sich in einem „Zurücktreten vor dem Seienden“ (ebd., 16) und offenbart dem Menschen Notwendigkeit und Möglichkeit (vgl. ebd., 17). Freiheit zeigt sich als Auftrag und Wahl.

¹⁰⁶ Vgl. Seite 99.

Verstehen vollzieht sich in diesem Zurücktreten und ermöglicht so das „Wählen der Wahl“ (Heidegger 1993, 268). Verstehen vollzieht sich aber auch in einem zielgerichteten Entwurf, der das Erblicken der Wahlmöglichkeiten bedingt. Verstehen beherbergt also beides: Entwurf und Zurücktreten. Entwerfend ist es der Entbergung voraus, es kommt ihr zuvor und ermöglicht sie. Zurücktretend läßt das Verstehen die Entbergung zu und hält den Menschen zurück von vorschnellen Handlungen, Urteilen und Meinungen. Verstehen als Aufgabe in der Supervision ist „Zuvorkommende Zurückhaltung“ (Padrutt 1990, 339).

Verstehen, welches als zuvorkommende Zurückhaltung dem Supervisanden das Wählen der Wahl ermöglicht, bietet die Chance, daß dieser frei wird für das „eigenste Seinkönnen“ (Heidegger 1993, 144), für das, was ihm jeweils gemäß ist und zwar jenseits von wie auch immer gearteten Zwängen oder Erwartungen, die an ihn herangetragen werden. Das Wählen der Wahl nennt Heidegger „Entschlossenheit“ (ebd., 270). Eine zweifache Offenheit ist die Voraussetzung dafür, daß ein Mensch sich entschließen kann: Zunächst muß er offen werden für die Wahl, die er immer schon hat, d. h. er muß in der Lage sein, die verschiedenen Möglichkeiten seines eigenen In-der-Welt-seins zu vernehmen, was bislang immer wieder verwirklichte, wie auch bisher verborgene und nicht erprobte Verhaltensmöglichkeiten gleichermaßen einschließt. Er muß sich aber auch der Möglichkeit öffnen, bekannte und scheinbar einfache, weil vielfach bewährte Handlungsmuster loszulassen, auf Vorgegebenes, Vorgeschriebenes und Vorgelebtes zu verzichten, um sich auf Neues einlassen zu können. Wählen der Wahl, sich entschließen, heißt demnach, sich der Möglichkeit einer radikalen Veränderung des eigenen Lebens zu stellen. Dies setzt eine Bereitschaft, ein Wollen, eine Motivation voraus, ohne die das Vernehmen der Wahlmöglichkeiten, die das Leben im Sinne des eigensten Seinkönnens verändern könnten, gar nicht erträglich wäre¹⁰⁷.

Die Lehrerin Frau K. hatte sich freiwillig und aus eigenem Antrieb in die Supervision begeben, weil sie der Meinung war, daß Veränderungen in ihrem Berufsalltag notwendig waren. Ausgangspunkt war ein Gefühl der Hilflosigkeit und Frustration, das aufgrund von Schwierigkeiten im Umgang mit ihrem Schüler Max entstanden war, deren Behebung ihr ohne Hilfe Dritter aussichtslos erschien. Die Not allein reichte als Motivation zur Veränderung jedoch nicht aus. Erst die Erkenntnis, daß diese Not zu »wenden« sei, veranlaßte Frau K., sich zu einer Supervision zu entschließen. Nicht die Not oder der

¹⁰⁷ Vgl. Seite 181 ff u. 188 ff.

(Leidens-) Druck sind es demnach, die Bedingung für die Entschlossenheit sind, sondern die Erkenntnis der Notwendigkeit, die bestehende und erlebte Not aufzuheben und zwar mit der ganzen Sinnhaftigkeit, die ihr in einem Leben zukommen kann.

In der Supervision, deren Anliegen es ist, zu verstehen, geht es nicht um ein bloßes Erkennen eines Sachverhalts und die praktische Umsetzung möglicher Lösungswege, zum Beispiel in der Form eines Verhaltenstrainings. Es geht vielmehr darum, sich zu öffnen, um die Möglichkeiten des Seinkönnens, des eigenen und des Seinkönnens anderer Menschen, bei denen wir uns immer aufhalten, zu erblicken. Verstehen heißt also zum einen, den eigenen Selbst- und Weltentwurf durchschauen und damit, wie gezeigt, den Rahmen eigener Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern, und es heißt zum anderen, dies im Miteinander mit den Mitmenschen erst ermöglichen. Lernen geschieht dann nicht etwa allein in Form eines speziellen Trainings, welches durch stetiges Wiederholen und Einüben erwünschte Handlungsweisen schließlich zur Gewohnheit werden läßt, sondern Lernen geschieht in der Supervision vor allem gerade dann, wenn solche Gewohnheiten offenbar und dadurch in Frage gestellt werden können. Hier deutet sich ein besonderes Verständnis von Lernen an, das Martin Heidegger wie folgt beschreibt:

„Lernen heißt: das Tun und Lassen zu dem in die Entsprechung bringen, was sich jeweils an Wesenhaftem uns zuspricht. (...) Ein Schreinerlehrling (...) übt beim Lernen nicht nur die Fertigkeit in der Verwendung der Werkzeuge. (...) Er bringt sich, wenn er ein echter Schreiner wird, vor allem zu den verschiedenen Arten des Holzes und zu den darin schlafenden Gestalten in die Entsprechung (...).“ (Heidegger 1954, 49 f.)

Übertragen auf die Supervision heißt das für den Supervisor, sein „Tun und Lassen“ zu dem in die Entsprechung zu bringen, was ihm in der Supervision begegnet, also zu seinem Supervisanden und zu der »Sache«, dem durch den Bericht des Supervisanden gegenwärtigen Problem und den daran beteiligten Menschen. Der Supervisand soll dazu ermutigt werden, sich in die Entsprechung zu seinen eigensten, in ihm „schlafenden“ Möglichkeiten zu bringen. Dies ist gelungen, wenn der Supervisand in Situationen, in

denen er sich fremdbestimmt, getrieben oder festgefahren fühlt, über das Verstehen frei wird für das, was ihm und der Situation jeweils gemäß ist¹⁰⁸.

Beide, der Supervisor und der Supervisand, befinden sich gleichzeitig in der Situation eines Lernenden und in der Situation eines Lehrenden. Der Supervisor ist Lernender, weil er seinen Supervisanden und dessen Problem erst kennenlernen, sich also intensiv darauf einlassen muß, um dann als Lehrender dem Supervisanden, wenn gewünscht, zu helfen, Wege der Veränderung, Wahlmöglichkeiten ins Auge zu fassen. Der Supervisand ist Lernender; denn er erhofft sich, von der Supervision in die Lage versetzt zu werden, sein berufsbezogenes Problem so zu verstehen, daß ihm angemessene auch langfristig wirksame Lösungswege deutlich werden, die er dann erproben kann. Der Supervisand ist aber auch Lehrender: zum einen dem Supervisor gegenüber, dem er das Anliegen und den damit verbundenen Sachverhalt mitteilt, wie auch die Art und Weise, wie er sich selbst in seiner Welt versteht, zum anderen wird er dann zum Lehrenden, wenn das in der Supervision modellhaft Gelernte im Berufsalltag in der Begegnung mit anderen Menschen zum Tragen kommt.

Der Supervisand im Fallbeispiel, die Lehrerin Frau K., lernte in der Supervision nicht nur Phänomene ihres eigenen Lebensstils kennen, die sich im Hinblick auf ein partnerschaftliches Umgehen mit ihrem Schüler Max störend auswirkten. Sie lernte auch Max von seinen Handlungsmotiven her verstehen. In der Konsequenz ging es ihr nicht nur darum, eigenes Verhalten zu ändern, sondern auch Max Hilfestellungen für eine Veränderung zu geben, indem sie im Gespräch mit ihm seine verborgenen lebensstiltypischen Motive seiner Rückfälle aufdeckte und diese Rückfälle auch für ihn verstehbar machte.

Als Lehrende befinden sich Supervisor und Supervisand in einer schwierigen Position, denn das „Lehren ist noch schwieriger als das Lernen.“ (Heidegger 1954, 50). Das Lehren ist deshalb schwieriger, weil es auf dem Hintergrund eines möglichen Wissensvorsprungs des Supervisors, vor allem aber seiner später noch zu beschreibenden und vom Supervisanden vorausgesetzten Fachautorität geschieht.¹⁰⁹ Das Lehren des Supervisors besteht nicht darin, seine Autorität gegenüber dem Supervisanden „auszuspielen“, son-

¹⁰⁸ Was mit den Wörtern »fremdbestimmt«, »getrieben« und »festgefahren« gemeint ist, wird später ab Seite 130 und ab Seite 159 genauer erläutert.

¹⁰⁹ Vgl. Seite 122 ff, 170 f., 144 f..

dem vielmehr in einem „Lernen lassen“ (ebd.). Lernen lassen aber setzt die Haltung zuvorkommender Zurückhaltung voraus, wie sie oben beschrieben wurde.¹¹⁰

Zusammenfassung

Verstehend und, damit einhergehend, sich jeweils entwerfend auf unterschiedliche Weisen eigenen Seinkönnens in der Welt, entscheidet der Mensch schon immer wie er sein Leben verantwortet. In diese Verantwortung ist er von Anfang an gestellt, ihr kann er nicht entkommen. Sie enthält aber auch die Freiheit des Menschen, und diese Freiheit entfaltet sich in seinem verstehenden, eigene Möglichkeiten aufweisenden Entwurf, der jeglicher Lebensentscheidung die Basis gibt. Ziel der Supervision ist es, diese Freiheit sichtbar zu machen und den Supervisanden dazu zu ermutigen, sich auf sie einzulassen. Voraussetzung hierfür ist jeweils ein Verständnis des eigenen Selbst- und Weltentwurfs, wie auch des Selbst- und Weltentwurfs anderer betroffener Menschen. Basierend auf dem Existenzial des Verstehens ist in der Supervision ein Verstehen im Sinne des Lernens vonnöten, das Supervisor und Supervisand in gleichem Maße zu Lernenden wie zu Lehrenden werden läßt. Lehren und Lernen geschehen in der Supervision in Form eines intensiven Sich-einlassens auf die Sache, das Anliegen des Supervisanden also, wie auch auf das Miteinander von Supervisor und Supervisand. Dieses Geschehen wird im folgenden Kapitel ausführlich und praxisorientiert beschrieben und erläutert.

¹¹⁰ Vgl. Seite 142 ff.

3. Zum Prozeß des Verstehens in der Supervision

Im vorangehenden Kapitel wurde gezeigt, daß der erste und entscheidende Ansatz zu einer Veränderung, und zwar einer Veränderung im Sinne einer dem zukünftigen Handeln zugrundeliegenden Entschlossenheit, das Verstehen ist.¹¹¹ Verstanden werden muß der jeweilige Selbst- und Weltentwurf der betroffenen Menschen, welcher Aufschluß gibt über den bisher von ihnen nicht ausdrücklich bedachten, weil verborgenen Sinn ihrer Verhaltens- und Denkweisen.¹¹² Ziel der Supervision ist es zu lernen, zwischen angeeigneten und meist unreflektierten Handlungsweisen und solchen Verhaltensmöglichkeiten, die situationsbedingt als sinnvoll akzeptiert werden können, sich aber von den spontanen Handlungsimpulsen möglicherweise unterscheiden, wählen zu können.¹¹³ Dieser Lernprozeß ist das Thema des dritten Kapitels.

Das Lernen als das Verstehen verborgener, das Miteinander der im Arbeitsfeld handelnden Menschen bestimmender Motive für das individuelle Denken, Fühlen und Handeln, kann sich in drei thematisch voneinander zu unterscheidenden Bereichen vollziehen. Zum einen gilt es, das Verhältnis des Supervisanden zu den in seinem beruflichen Umfeld mithandelnden Mitmenschen zu verstehen. Dabei kann es notwendig sein, neben dem Weltentwurf des anwesenden Supervisanden auch Anteile des Weltentwurfs solcher Mitmenschen zu verstehen, die in der Supervision nicht anwesend sind, die aber, bezüglich des Anliegens, welches der Supervisand in der Supervision äußert, von Bedeutung sind, weil sie handelnd das Miteinander in seinem beruflichen Umfeld prägen¹¹⁴. Der Frage ob und wie Menschen, die selbst nicht an der Supervision teilnehmen, verstanden werden können, wird im ersten Teil dieses Kapitels nachgegangen.

Im zweiten Teil wird erläutert, wie der Weltentwurf des in der Supervision anwesenden Supervisanden in Form einer »Lebensstilanalyse« verstehbar wird. Diese Erläuterungen erfolgen wie bisher anhand des Fallbeispiels, wobei auf die Aufdeckung des Lebensstils detaillierter eingegangen wird, als dies im Fallbeispiel geschehen ist. »Lebensstilanalyse« - dies soll auf diese Weise deutlich werden - ist deshalb ein wesentlicher Be-

¹¹¹ Vgl. Seite 103 ff.

¹¹² Vgl. Seite 86 ff.

¹¹³ Vgl. Seite 101 ff u. Seite 103 ff.

¹¹⁴ In unserem Fallbeispiel war der Schüler Max eine solche Person, die zwar nicht selber an der Supervision teilnahm, deren Handlungsmotive aber dennoch verstanden werden mußten, damit schließlich sinnvolle Lösungswege erarbeitet werden konnten.

standteil der Supervision, weil sie langfristige Lernprozesse einleiten, fördern und so zur Selbstermutigung und zur Selbsthilfe des Supervisanden beitragen kann.

Möglichkeiten des Verstehens und Aufdeckens verborgener Anteile des Weltentwurfs bzw. Lebensstils des Supervisanden ergeben sich auch aus der Art und Weise, wie dieser sich gegenwärtig im Verhältnis zum Supervisor verhält, wie er den Supervisor und sich selbst in diesem Verhältnis erlebt und wie er im Miteinander mit diesem jeweils handelt. Folglich wird im dritten Teil dieses Kapitels dargestellt, welche Bedeutung die Analyse des Beratungsverhältnisses zwischen Supervisor und Supervisand für den Verstehensprozeß in der Supervision hat. In diesem Zusammenhang wird auf den in der Psychoanalyse Sigmund Freuds geprägten Begriff der „Übertragung“ zurückgegriffen. Im Unterschied zu Medard Boss, der sich in seiner Ablehnung des Übertragungskonzepts bei Freud auf den spezifischen Übertragungsbegriff, verstanden als Methode im therapeutischen Prozeß, bezieht (vgl. Boss 1975 [b], 542 ff.), wird hier der auch von Freud weiter gefaßte Übertragungsbegriff als Transferleistung und damit als Grundbedingung menschlichen Lernens aufgegriffen (vgl. Freud 1924, 58 u. ders. 1987, 71). Den Zusammenhang von »Übertragung« und »Gegenübertragung« weiterführend, wird das für die Supervision spezifische Phänomen der „Spiegelung“ (Kutter 1990, 291 ff) in seiner Bedeutung für den Verstehensprozeß der Supervision dargestellt.

3.1. Zur Problematik des Verstehens nicht leibhaftig anwesender Personen in der Supervision

Wie im zweiten Kapitel gesagt wurde, ergeben sich in der Supervisionsberatung mit Lehrern vier unterschiedliche Themenschwerpunkte: Die in der Supervision nötige Verstehensarbeit kann sich entweder primär auf das Verhältnis des Supervisanden zu seinen Schülern, auf das Verhältnis zu deren Eltern oder auf sein Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten beziehen. Den vierten thematischen Schwerpunkt bilden die institutionellen Rahmenbedingungen.¹¹⁵ Sofern diese im Mittelpunkt der Supervisionsarbeit stehen, wird es nötig sein, zu verstehen, wie die Menschen, welche unter den Bedingungen arbeiten, diese empfinden und sich dazu einstellen. Entscheidend ist also nicht allein ein Verständnis der Rahmenbedingungen »an sich«, sondern ein Verständnis ihrer Rezeption. Zu fragen ist folglich in der Supervision danach, welche organisatorischen oder for-

malen institutionellen Vorgaben die davon betroffenen Menschen als hinderlich oder störend oder aber als hilfreich empfinden, wie sie sich darauf einstellen und wie dies vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Selbst- und Weltentwurfs zu verstehen ist. In der Supervision wird es demnach immer um das Selbst- und Weltverständnis solcher Menschen gehen, die für das Anliegen des Supervisanden von Bedeutung sind, ihn selbst eingeschlossen. Dies gilt nicht nur deshalb, weil institutionelle Bedingungen immer von Menschen überlegt und vorgegeben sind, sondern vor allem deshalb, weil die individuelle Stellungnahme zu diesen Bedingungen für den Lernprozeß der Supervision entscheidend ist. Sie ist entscheidend, weil sie - vorausgesetzt der zugrundeliegende Weltentwurf wird verstanden - veränderbar ist im Hinblick auf zukünftige Entscheidungen und zukünftiges Handeln, wie schließlich auch im Hinblick auf bisher verborgene Möglichkeiten, welche die genannten Rahmenbedingungen freigeben.

Letztlich geht es also in der Supervision immer um die Menschen, die in einem beruflichen Umfeld miteinander leben und handeln, um das Verständnis ihres Verhaltens vor dem Hintergrund des jeweils verborgenen Selbst- und Weltentwurfs und um das Verständnis der Auswirkungen dieser verborgenen Entwürfe auf das Miteinandersein. Dies gilt für alle vier genannten thematischen Schwerpunkte. Das Miteinandersein der Menschen in der Schule wird bedingt durch deren individuelle Weise des Denkens, Fühlens und Handelns. Sofern es also um das Miteinandersein des Supervisanden mit Menschen, denen er in seinem beruflichen Umfeld begegnet geht, ist das Verstehen relevanter Anteile seines eigenen Selbst- und Weltentwurfs möglicherweise nicht immer ausreichend. Verstanden werden müssen auch Anteile der verborgenen Entwürfe solcher Menschen, die mit ihm unter den institutionellen Rahmenbedingungen leben und arbeiten. Diese Menschen nehmen jedoch in der Regel nicht an einer Supervision teil. Sie sind also nicht leibhaftig in der Supervision anwesend, wie der Supervisand es ist, sie stehen auch nicht für die Beantwortung von Fragen zur Verfügung, können ihre Ansichten und Einstellungen nicht in die Supervision einbringen. Es stellt sich also die Frage, ob und wie solche leibhaftig nicht anwesenden Menschen in der Supervision überhaupt verstanden werden können. Ist es legitim, davon zu sprechen, ein Problem sei aus der Sicht eines Menschen zu verstehen, der selbst in der Supervision nicht anwesend und dem Supervisor noch nicht einmal bekannt ist, wie dies in unserer Falldarstellung getan wurde? Wie ließe sich ein solches Vorgehen begründen?

¹¹⁵ Vgl. Seite 48 ff.

Um die Frage, ob und wie denn ein Verstehen nicht leibhaftig anwesender Personen möglich sei, soll es im folgenden gehen. Im Hinblick auf diese Problemstellung wird zunächst überlegt, welche Bedeutung der Formulierung »nicht leibhaftig anwesend« zukommt, und es wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise jemand, wenn nicht leibhaftig, anwesend sein kann. Vor diesem Hintergrund wird die Frage nach einem Verstehen - diesmal im Zusammenhang mit der Vergegenwärtigung gewesenen Geschehens - erneut aufgeworfen. Die Konsequenzen einer Antwort auf diese Frage für die Arbeit des Supervisors werden daran anschließend dargestellt.

3.1.1. Abwesend- und Anwesendsein in der Supervision

Für die in der Falldarstellung beschriebene Supervisionssitzung war das Verstehen des Schülers Max für die Erarbeitung alternativer Handlungswege von entscheidender Bedeutung.¹¹⁶ Das Verständnis des Schülers in der Supervision ging so weit, daß die zunächst durch die Lehrerin geschilderte Problematik im Verlauf der Supervision aus der Sicht von Max gesehen und so neu verstanden werden konnte.¹¹⁷ Dies gelang, obwohl der Schüler Max selbst nicht an der Supervision teilnahm, im Gespräch zwischen Supervisor und Lehrerin also nicht leibhaftig anwesend war.

Was bedeutet »nicht leibhaftig anwesend«? Schon einmal, in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Lebensstils als Weltentwurf, ist die Frage angeklungen, wie etwas gleichermaßen abwesend und anwesend sein kann. In diesem Zusammenhang wurde gezeigt, daß die Tatsache, daß etwas sichtbar oder spürbar ist, eine Qualität der Anwesenheit darstellt. Daran anschließend wurde die Möglichkeit, daß etwas zugleich abwesend und anwesend sein kann, bedacht (vgl. Padrutt 1991, 113 ff). Am Beispiel des Lernens wurde aufgezeigt, wie Gelerntes, welches sich, obwohl der Akt des Lernens schon zurückliegt und als Gewesenes meist vergessen ist, dennoch gegenwärtig und zukünftig auswirkt und zwar auch dann, wenn dies im einzelnen nicht »gewußt« ist. Gelerntes, also Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, die sich früher einmal als sinnvoll erwiesen, sind demnach von ihrer Bedeutung her gegenwärtig und zukünftig abwesend, weil diese Bedeutung vergessen ist und damit der wahrnehmenden und handelnden

¹¹⁶ Vgl. Seite 28 f..

¹¹⁷ Vgl. Seite 26 ff.

Person selbst verborgen bleibt.¹¹⁸ Die (verborgene) Bedeutung solcher Handlungs- und Wahrnehmungsweisen bestimmt aber gegenwärtiges und zukünftiges Leben und schränkt die Vielzahl der Möglichkeiten im Fühlen, Denken und Handeln in besonderer Weise, nämlich lebensstiltypisch, ein.¹¹⁹

Im Anschluß an die Überlegung, daß im Anwesenden auch Abwesendes als Vergessenes oder Verborgenes immer mitenthalten ist, ist es gerechtfertigt zu sagen, eine leibhaftige Abwesenheit schließe ein Anwesendsein noch nicht aus. Sie schließt nur eine Weise des Anwesendseins aus, die leibhaftige Weise nämlich. Ein erneuter Rückgriff auf das Fallbeispiel soll dies deutlich machen.

Der Schüler Max nahm an der Supervision nicht teil. Während die Sitzung stattfand, und während der Supervisor und die Lehrerin sich in dem Raum aufhielten, in dem sie das Supervisionsgespräch führten, dort also leibhaftig anwesend waren, hielt Max sich an einem anderen Ort auf. In irgendeiner Weise mußte Max aber in der Supervision anwesend gewesen sein, denn ohne eine Anwesenheit, welcher Art auch immer, hätte er nicht verstanden werden können. Daß der Schüler nicht leibhaftig an der Supervision teilnahm, besagt nicht gleichzeitig, daß er überhaupt nicht anwesend war. Vielmehr stellt sich hier die Frage, ob sich nicht eine andere als die leibliche Weise der Anwesenheit von Max ausmachen läßt. Ist das, was bisher über die Anwesenheit des Abwesenden gesagt wurde, möglicherweise auf die besondere Weise der Anwesenheit der Personen anwendbar, die nicht aktiv an der Supervision teilnehmen?

Auch in der Supervision ist Gewesenes für gegenwärtiges und zukünftiges Denken und Handeln von Bedeutung, wie aus dem Fallbeispiel ersichtlich wird: Die Lehrerin schilderte ihr Problem mit Max und dazu eine konkrete Situation, die sich zum Zeitpunkt der Schilderung bereits abgespielt hatte, also dem Gewesenen angehörte. An dieser Situation war Max leibhaftig beteiligt gewesen. Die genaue Betrachtung dieser Situation war entscheidend für den weiteren Verlauf der Supervision. Max' Verhalten bestimmte demnach, obwohl es nicht gegenwärtig geschah, die Supervision mit. Ebenso bestimmte es das zukünftige Handeln der Lehrerin mit, wie die Arbeitsergebnisse der Supervision zeigen.¹²⁰ Die besondere Art und Weise des Anwesendseins von Max in der Supervision

¹¹⁸ Vgl. Seite 76 ff.

¹¹⁹ Vgl. Seite 94 ff.

¹²⁰ Vgl. Seite 35 f..

ist als Beteiligtsein an einem bereits gewesenen Geschehen zu verstehen. Beteiligt sein an einem Geschehen, das bereits gewesen ist, also in diesem Geschehen anwesend sein, ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Anwesenheit des Menschen in der Supervision, der sich an Gewesenes erinnert und darüber nachdenkt. Die Anwesenheit von Max während der Supervision wurde erst möglich, indem die Lehrerin und der Supervisor sich an ihn erinnerten. So wurde es möglich, daß Max sich in ihren Offenheitsbereich hinein zeigte und verstehbar wurde. Dies bedarf im folgenden genauerer Erläuterung.

3.1.2. Was heißt »sich erinnern«?

Dadurch, daß sich die Lehrerin Gewesenes, eine konkrete Situation im Klassenraum nämlich, ins Gedächtnis rief, vergegenwärtigte sie sich auch Max' Anwesenheit. Das Wort Gedächtnis bezeichnet von seiner Wortwurzel her das Denken an etwas (vgl. Kluge 1995, 304). Wie schon im vorangegangenen Kapitel in bezug auf die Wahrnehmung erläutert wurde, ist der »Ort« des Denkens jedoch stets das Ge- oder Bedachte selbst.¹²¹ An etwas denken heißt dann, sich offenhalten für die Weise, in der sich das zeigt, was sich in der Vergegenwärtigung eines gewesenen Geschehens zu bedenken gibt (vgl. ebd. und Heidegger 1954, 157 ff).

Die spätere Bedeutung des Wortes »Gedächtnis« schließt das Erinnerungsvermögen des Menschen als das Denken an etwas Gewesenes ein (vgl. Kluge 1995,304). Sich erinnern heißt, Gewesenes und thematisch zeitweilig in den Hintergrund Gerücktes, also Vergessenes, zu vergegenwärtigen. Das menschliche Erinnerungsvermögen „weist ... auf ein Behalten und Anwesend-bleiben lassen der von uns erfahrenen, gewesenen Geschehnisse und früher wahrgenommenen Gegebenheiten“ (Boss 1975 [b], 301). Etwas erinnernd vergegenwärtigen heißt demnach, sich gegenwärtig - geistig - bei dem aufhalten, was gewesen ist. Folglich macht die Erinnerung, verstanden als Vergegenwärtigung, es möglich, daß Gewesenes nun, da es erneut bedacht wird, auf uns zu kommt.

Indem sich die Lehrerin erinnerte, d. h. eine Situation, die sie zunächst vergessen oder die sie zeitweilig nicht mehr bedacht hatte, vergegenwärtigte und den Supervisor an dieser Erinnerung teilhaben ließ, ermöglichte sie es sich selbst und dem Supervisor, sich

¹²¹ Vgl. Seite 83 ff.

geistig bei dem aufzuhalten, was in dieser Situation gewesen war und nun während des Erinnerungsvorganges erneut bedacht wurde. Die Erinnerung an den Schüler und an die Art und Weise, wie er der Lehrerin im Klassenraum begegnet war, ermöglichte der Lehrerin und dem Supervisor einen geistigen Aufenthalt bei dem Schüler (vgl. ebd.). Die Formulierung »geistiger Aufenthalt« bedarf genauerer Erläuterung, insbesondere deshalb, weil die Vokabel »geistig« eine Einschränkung des Erinnerens im Sinne einer minderen oder weniger ernstzunehmenden Weise des Daseins nahelegen könnte. Eine solche Einschränkung ist nicht gerechtfertigt, wie im folgenden gezeigt werden soll.

Der in der Vergegenwärtigung erfolgende geistige Aufenthalt bei Gewesenem, also bei Dingen und Menschen, die dem gewordenen Geschehen zugehörig sind, ist durch die Leiblichkeit des Menschen geprägt und bedingt. Zwar handelt es sich bei dem, was erinnernd vergegenwärtigt wird, nicht um »sinnhaft« Wahrnehmbares im Sinne eines Er tastens, Erschmeckens oder auch Erschauens von etwas, das leibhaft - physikalisch nachweisbar - präsent wäre. Die Vergegenwärtigung und damit auch das Vernehmen von Gewesenem kann trotzdem nur auf der Basis der dem Menschen wesenhaft zugehörigen Leiblichkeit geschehen (vgl. Boss 1975 [b], 274).

Am Fallbeispiel kann dies verdeutlicht werden: Sich erinnernd *sah* die Lehrerin ihren Schüler Max in den Klassenraum *gehen*, sie *sah*, wie er »cool« zu seinem Einzeltisch *schlenderte*, wie er lässig seine Schultasche darauf *warf* usw. Sie vernahm, vergegenwärtigend, wie Max seine Anwesenheit leibhaftig austrug. Leibhaftig handelnd zeigte sich Max in der gewordenen Situation in den Offenheitsbereich der Wahrnehmung seiner Lehrerin hinein. Diese konnte ihn deshalb wahrnehmen, weil er sich ihr handelnd und damit leibhaft - physisch präsent - zeigte. Dies galt sowohl in der gewordenen Situation - »dort« - als auch während die Lehrerin sich diese Situation in der Supervision - »hier« - vergegenwärtigte.

Ebenso vernahm die Lehrerin, sich erinnernd, ihre eigene Leiblichkeit in der gewordenen Situation: Sie *sah* sich, wie sie umringt von Schülern ihrer Klasse an ihrem Tisch *stand*, wie sie Max über diese Schüler hinweg *ansah*, und sie vernahm ebenfalls ihre emotionale, leiblich fundierte Reaktion auf das Erscheinen von Max. Im vergegenwärtigenden Vernehmen war sie »dort«, beim schon Gewesenem (vgl. ebd. 284). Indem sie sich »dort« aufhielt, war es möglich, daß sie die handelnd leibhaftige aber eben gewesene Anwesenheit von Max und ihre handelnd leibhaftige Begegnung mit Max vernehmen

konnte. Dabei geriet ihre »hiesige« Leiblichkeit, d. h. ihr leibhaftiges Anwesen während der Supervisionsberatung thematisch in den Hintergrund. In dem Maße, in dem Menschen sich auf Begegnendes einlassen, schwindet die Beachtung ihrer eigenen Leiblichkeit, welche ihrerseits Bedingung der Möglichkeit dieses Sich-einlassens ist. Das Vergessen ist hier nicht zu werten als Vernachlässigung des eigenen Körpers, sondern als Bedingung der Möglichkeit des Sich-einlassens und damit auch des Sich-selber-findens. Selbsterfahrung, verstanden als Ermöglichung der Erfahrung des (Ich-) Selbst, ist nur »draußen« möglich, in der Welt, bei den Dingen und bei den Mitmenschen. Erst die Selbstvergessenheit ermöglicht die Erfahrung, voll und ganz »da« zu sein, zu existieren (vgl. Heidegger 1985, 95 f.).¹²² Medard Boss sagt zum Problem der Leiblichkeit:

„Charakteristisch menschliches Existieren aber heißt, sich vom Begegnenden ‘mit Leib und Seele’ in Anspruch nehmen lassen und diesem Zuspruch entsprechend mit Wort und Tat antworten. In solch wahrhaft menschlichem Verhalten ist für den Handelnden selbst der Leib qua Leib-Körper überhaupt nicht mehr da.“ (ebd. 273)

In der Supervision geschah demnach folgendes: Die Tatsache physischer Präsenz und die Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit in der Supervision geriet in dem Maß in den Hintergrund des Vernehmens der Lehrerin, in dem sie sich, Gewesenes vergegenwärtigend, dem Schüler Max zuwandte und sich in seiner Nähe aufhielt. Diese Nähe ermöglichte es der Lehrerin, sich vom Wesen ihres Schülers Max, d. h. von der Art und Weise, wie er seine Anwesenheit in der gewesenen Situation austrug, ansprechen zu lassen und diesem Anspruch gemäß zu reagieren. Gleiches gilt für den Supervisor, der an der Erinnerung der Lehrerin teilhatte, indem er sich in das Geschehen »hineinfragte«.¹²³

Dies bedeutet aber nicht, daß die Leiblichkeit als physisches Anwesendsein der an der Supervision beteiligten Menschen für das Geschehen der Supervision ohne Belang wäre. Die Tatsache, daß die Lehrerin »hier«, in diesem Raum, in dem die Supervision stattfindet, und auf diesem Stuhl gegenüber dem des Supervisors sitzt und sich mit allen Sinnen auf das Thema der Supervision konzentriert, ermöglicht erst solches Vergegenwärtigen und damit auch das Vernehmen der abwesenden Anwesenheit des Schülers Max. Dies trifft auch auf den Supervisor zu, dessen leibliche Anwesenheit in der Supervision eben-

¹²² Vgl. auch Seite 62 ff.

¹²³ Die fragende Haltung des Supervisors wird später verschiedentlich beleuchtet, vgl. z. B. Seite 119 ff, 142 ff.

falls die Basis des Vergegenwärtigens, des Vernehmens und letztlich des Verstehens des nicht leiblich anwesenden Schülers Max bildete.

Die besondere Art der Anwesenheit von nicht leibhaftig anwesenden Personen in der Supervision geschieht in der Erinnerung, verstanden als Aufenthalt bei dem, was vergegenwärtigt wird. Durch das Sich-erinnern wird es möglich, daß ein gewesenes Geschehen erneut als Zukünftiges auf die Menschen, die sich erinnern, zukommt. Der geistige Aufenthalt bei den an gewesenen Situationen beteiligten Personen oder Dingen ist, wie gezeigt, nur auf der Basis der dem Menschen zugehörigen Leiblichkeit möglich. Im Fallbeispiel ist der Schüler Max als in der gegenwärtigen Supervisionssituation nicht leibhaftig anwesende Person qua Erinnerung im vergegenwärtigten gewesenen Geschehen anwesend und zwar voll und ganz, d. h. auch leiblich.

Anwesend und zugleich abwesend ist dann auch der Lebensstil von Max, sein Selbst- und Weltentwurf, der sich in sichtbarem Verhalten zeigt und von seinen verborgenen Motiven, also von seinen Bedeutungen her erst noch verstanden werden muß. Ob und wie dies möglich ist, wird im folgenden erörtert werden.

3.1.3. Die Ortsverlegung des Denkens als Basis des Verstehens des abwesend Anwesenden

Die Erinnerungen derer, die sich in der Supervision bei Gewesenem aufhalten, sind jeweils geprägt von ihrem gegenwärtigen Selbst- und Weltverständnis. Mit anderen Worten: Der Weltentwurf dessen, der sich erinnert, prägt jeweils das Maß und die Beschaffenheit seiner Offenheit und damit die Art und Weise seines Wahrnehmens. Dies gilt sowohl für den gegenwärtigen als auch für den vergegenwärtigten Weltaufenthalt. Umgekehrt läßt sich sagen, daß die Auswahl der Inhalte eines Erinnerungsberichtes viel mehr zu einem Verständnis des Sich-Erinnernden beitragen als zum Verständnis solcher Personen, bei denen dieser sich, die gewesene Situation vergegenwärtigend, aufhielt. Die Aufdeckung von Lebensstilphänomenen mit Hilfe früher Kindheitserinnerungen beispielsweise basiert auf der Tatsache, daß die Vergegenwärtigung von Gewesenem aus der frühen Kindheit selektiv geschieht und geschehen muß. Auswahlkriterium ist dabei das gegenwärtige Selbst- und Weltverständnis der sich erinnernden Person. Gerade des-

halb eignet sich die Analyse früher Kindheitserinnerungen als Weg zum Verstehen der gegenwärtig relevanten Lebensstilphänomene eines Supervisanden oder Klienten in der Beratung (Andriessens/Tymister 1995, 256 ff.).¹²⁴

Das Verstehen des abwesend-anwesenden Schülers Max beruhte ebenfalls auf Erinnerungen, aber auf Erinnerungen seiner Lehrerin. Es ist wahrscheinlich, daß auch diese Erinnerungen im Hinblick auf eine Auswahl der Ereignisse und auf deren Bedeutungszumessung einem Weltentwurf entsprechend geprägt waren, aber nicht dem des Schülers Max, sondern dem der Lehrerin.

Nun wurde gesagt, daß Erinnern heißt, sich bei Gewesenem aufzuhalten.¹²⁵ Dieser Aufenthalt ermöglicht ein Vernehmen dessen, was sich als Erinnertes in den Offenheitsbereich der sich erinnernden Person hinein zeigt (vgl. Boss 1975 [b], 307 f.). Vollziehen wir die Ortsverlegung des Denkens konsequent, so ist dies wörtlich zu nehmen: Es kann nur solches vernommen werden, welches sich von sich aus dem Vernehmen freigibt. Bezogen auf das Fallbeispiel heißt dies: Mittels der Erinnerung wurde es möglich, daß der Schüler Max sich „von sich aus her ins Anwesen“ bringen konnte (Heidegger 1967 [b], 41). Die Lehrerin konnte, sich an die gewesene Schulsituation erinnernd, nur deshalb eine für ihren Weltentwurf typische Auswahl von Informationen über Max treffen, weil dieser sich ihr von seinem Wesen her zeigte. Die Erinnerung der Lehrerin ermöglichte diesem sich Zeigenden einen Offenheitsbereich, eine „Lichtung“ (Boss 1975 [b], 353) und diese Lichtung ermöglichte die Wahrnehmung des Schülers Max aus einer bestimmten, nämlich lebensstiltypisch eingeschränkten Sicht.¹²⁶ Die hier beschriebene konsequente Ortsverlegung des Denkens in einer Supervisionsberatung ist Voraussetzung dafür, daß abwesend-anwesende Personen verstanden werden können.

Dennoch bleibt die Frage, wie mit der lebensstiltypischen Beschaffenheit des jeweiligen Offenheitsbereiches, oder anders gesagt, mit der dem jeweiligen Weltentwurf entsprechenden Selektion von Informationen in der Supervision umzugehen ist. Dabei ist auch zu bedenken, daß der von Gewesenem berichtende Supervisand selbst Anteil am gegenwärtigen Geschehen hat - in der Situation agierend und sich erinnernd. Da das Verstehen „immer gestimmtes“ ist (Heidegger 1993, 142), ist auch die Weise, in der der Supervisand von der Situation, den dort agierenden Mitmenschen und sich selbst be-

¹²⁴ Weitere Ausführungen zur Arbeit mit Kindheitserinnerungen sind ab Seite 131 zu finden.

¹²⁵ Vgl. Seite 113.

¹²⁶ Vgl. die Ausführungen zur Ortsverlegung des Denkens Seite 83 ff.

richtet, von Stimmungen geprägt. Jede Stimmung bestimmt „aus sich heraus die augenblickliche Art und Weise des Offenseins des betreffenden Menschen“ (Boss 1975 [a], 219).

Die für die Erinnerung bestehende Offenheit der Lehrerin Frau K., ihr Vernehmen, Denken und Fühlen waren von der Stimmung des Ärgers geprägt, die »dort«, also in der erinnerten Situation mitschwang, und von der Stimmung beginnender Resignation, die »hier«, während der Supervision und des Erzählens anwesend war. Diese besondere Prägung schloß andere Weisen des Vernehmens, Denkens und Fühlens aus. Die daraus folgende Einschränkung machte im wesentlichen die Not der Lehrerin aus, denn die aufgrund der präsenten Stimmungen eingeschränkte Art und Weise ihres Vernehmens verhinderte ein Verstehen der Situation und des Schülers Max im Sinne einer Entbergung bislang nicht gewußter, also verborgener Bedeutungen des sichtbaren Geschehens. Die Stimmungen trugen vielmehr dazu bei, daß die Lehrerin das Verhalten von Max als gezieltes Ärgern und ihr eigenes Verhalten als Inkompetenz verstand. Diese Weise des Verstehens war der Anlaß für sie, die Hilfe der Supervision in Anspruch zu nehmen.

Die Chance, daß ein Neuverstehen in dieser ausweglos erscheinenden Situation dennoch gelingen und entlastend wirken kann, liegt in der Anwesenheit des Supervisors. Anwesend, verstanden als abwesende »Anwesenheit«, ist der Supervisor zunächst in der Supervisionssituation. Anwesend ist er aber auch in der vergegenwärtigten (Schul-) Situation, die beispielhaft für den erlebten Konflikt erzählt wird. An den Erinnerungen des Supervisanden hat der Supervisor hörend und im Sinne geistigen Vernehmens auch fühlend und sehend teil. In dem Maße, wie es dem Supervisor gelingt, sich auf die gewesene Situation einzulassen, kann es geschehen, daß seine leibhaftige Anwesenheit »hier«, in der Supervisionssituation, in den Hintergrund seiner Wahrnehmung tritt. Indem er sich auf diese Weise selbst vergessen kann, gelingt ihm ein intensiver - geistiger - Aufenthalt in der erzählten gewesenen Situation. Indem sich der Supervisor zuhörend und fragend eine ausgewählte konkrete Situation vergegenwärtigt, ermöglicht er seine Nähe zu »dortigen« Gegebenheiten, Dingen und Menschen.

Indem er auf diese Weise an der gehörten Erinnerung teil hat, ist er auch in der Lage, die Stimmungen, die jeweils das Selbst- und Weltverständnis der beteiligten Menschen prägen, zu vernehmen. Auf dieser Basis können das Problem, die »Sache«, also auch die abwesend-anwesenden Menschen von ihrem Wesen her verstanden werden.

Doch der Supervisor selbst unterliegt in der Art und Weise seines Selbst- und Weltverständnisses ebenfalls den gegenwärtigen Stimmungen, die sich von den durch den Supervisanden wahrgenommenen Stimmungen unterscheiden können. Darüber hinaus ist auch das Denken, Handeln und Fühlen des Supervisors von seinen jeweiligen gewesenen (Lern-) Erfahrungen, von seinem Selbst- und Weltverständnis geprägt, dessen Bedeutung für sein Handeln und vor allem für sein Verstehen des in der Vergegenwärtigung ihm Begegnenden für ihn auch weitgehend verborgen ist. Dies wirft die Frage auf, welche Bedeutung dem Weltentwurf des Supervisors im Verstehensprozeß der Supervision zukommt. Wie ist ein Verstehen abwesend-anwesender Menschen angesichts der Tatsache möglich, daß nicht nur die Sichtweise des Supervisanden sondern möglicherweise auch die des Supervisors lebensstiltypisch geprägt ist? Dieser Frage wird im folgenden nachgegangen.

3.1.4. Der Supervisor als Lernender

Methodisch gesehen erleichtert die Frage nach einer konkret erlebten Situation, in der das Problem oder der Konflikt zutage treten, dem Supervisor das notwendige Sich-einlassen auf die »Sache«, also auf das Anliegen des Supervisanden. Der Supervisand kann sich das, was in einer solchen typischen Situation geschehen ist, vergegenwärtigen, weil er selbst diese Situation erlebt und nur zeitweilig vergessen hat. Der Supervisor kann sich so viele Informationen erfragen, daß auch ihm das Geschehen in seiner Gesamtheit gegenwärtig wird. Dabei hängt die Auswahl seiner Fragen davon ab, was ihm bereits bekannt und was ihm an der Situation neu und fremd ist. Es ist davon auszugehen, daß er über Basisinformationen bereits verfügt, noch bevor er Genaueres über das durch den Supervisanden geschilderte Geschehen erfahren hat.¹²⁷ Diese Basisinformationen entstammen solchen Erfahrungen, die als Gewesenes nun gegenwärtig und im Hinblick auf seine Verhaltens- bzw. Fragemöglichkeiten auch zukünftig wirken, und sie bilden somit die notwendige Voraussetzung dafür, daß es dem Supervisor überhaupt möglich ist, Fragen zu entwickeln und auf diese Weise Neues dazuzulernen.

¹²⁷ Mehr zur Bedeutung dieser Basisinformationen ab Seite 122, wo das Thema „Feldkompetenz“ aufgegriffen wird.

In unserem Fallbeispiel sind es die Erfahrungen, die der Supervisor im Zusammenhang mit Schule bereits gemacht hatte, die ihm als Basis seiner Fragen zur Verfügung standen: Er war selber einmal Schüler gewesen. Er hatte Klassenräume gesehen, hatte sich darin aufgehalten, war mit dem dort vorhandenen Mobiliar umgegangen. Er hatte selbst (Mit-) Schüler erlebt, die den Unterricht auf verschiedene Weise gestört hatten, und er hatte Erfahrungen mit den darauffolgenden Reaktionen der Lehrer gemacht. Seine Fragen, die er in der Supervision stellte, zielten demnach auf Informationen, aus denen hervorging, in welcher Weise sich die Erfahrungen der Lehrerin und des Schülers Max mit seinen eigenen deckten bzw. sich von ihnen unterschieden. Indem er so fragte, wurde der Supervisor zum Lernenden, die Lehrerin und der ebenfalls, wie oben beschrieben, auf besondere Weise anwesende Schüler Max aber zu Lehrenden.

Aber auch ohne Basisinformationen über das Arbeitsfeld »Schule« hätte der Supervisor sich an das Problem »heranfragen« können. Als Mensch ist er immer auch Mitmensch, der sich mit anderen Menschen zusammen schon immer bei den „selben Dingen ihrer gemeinsamen Welt“ aufhält (Boss 1975 [b], 286). „Das wesensmäßige Miteinandersein trägt nicht nur den allen gemeinsamen besorgenden Umgang mit den Dingen unserer Welt; es liegt auch allen mitmenschlichen Beziehungsarten zugrunde.“ (ebd. 287). Der je eigene Weltaufenthalt vollzieht sich von Anfang an immer gemeinsam mit anderen Menschen und jeweils abhängig davon, wie diese Menschen einander begegnen und miteinander umgehen. Erfahrungen, die der Supervisor mit Beginn seines Lebens als Mensch unter Mitmenschen gemacht hat, prägen ihn, d. h. sein entwerfendes Selbst- und Weltverständnis und damit auch sein Fühlen, Denken und Handeln gegenwärtig und zukünftig in entscheidender Weise. Sein Selbstverständnis, das so in engem Zusammenhang mit einem Verständnis seiner Mitmenschen steht, bildet die Basis, von der aus er sich Neues erfragt.

Je intensiver sich der Supervisor auf das in der Supervision geschilderte Problem und die daran beteiligten Menschen verstehend einläßt, desto mehr ist er gefordert, diese Basis zu verlassen, d. h. sein Selbstverständnis, seinen Weltentwurf, seinen Lebensstil *loszulassen* und sich neuen Möglichkeiten des In-der-Welt-seins zu stellen.

3.1.5. „Sich-selbst-vergessen-können“ als Kompetenz des Supervisors

Bewußt von sich selbst absehen zu können, sich selbst in dieser Weise vergessen zu können, ist die entscheidende Kompetenz des Supervisors. Die notwendige Empfänglichkeit für das sich in der beispielhaften Situation zeigende Andere setzt nämlich „weder sachliche ‘Neutralität’ noch gar Selbstauslöschung voraus“ (Gadamer 1990, 274)¹²⁸. Die wichtigste Voraussetzung für das Vergessen der eigenen Voreingenommenheit ist vielmehr das Wissen eben um diese Voreingenommenheit, wie auch die Fähigkeit, ihren Bedeutungszusammenhang durchschauen zu können (vgl. ebd.). Dies ist in einer eigenen Lebensstilanalyse und fortgesetzt in einer notwendigen berufsbegleitenden Supervision lernbar: Der Supervisor muß wissen, *was* loszulassen ist, um sich neue Lebensmöglichkeiten zu eigen machen zu können.¹²⁹ Bewußt unterscheiden zu können zwischen »Das bin ich« und »Das ist mein Supervisand« oder »Das ist der Schüler meines Supervisanden« ist notwendige Voraussetzung dafür, schließlich einführend sagen zu können: »Das verstehe ich, das kann ich nachvollziehen.«

Das Problem lebensstiltypischer Vorurteile, die sich im Verstehensprozeß von Beratung (und Therapie) als hinderlich erweisen können, ist im Arbeitsfeld tiefenpsychologischer Therapie und Beratung, also auch in der Individualpsychologie bekannt.¹³⁰ Folglich sind Lehrberatung und Supervision feste Bestandteile einer Qualifizierung zum individualpsychologischen Berater. Der Individualpsychologe Rainer Schmidt schreibt zu diesem Thema:

„Wir alle stecken voller Vorurteile über uns selbst, über die Welt und über die anderen. Nach Alfred Adler ist der Lebensstil eines Menschen ein ganzes Bündel solcher schon in der Kindheit vorweggenommener Urteile. Und ein solches Vorurteil wäre die Annahme, in der Therapie sei der Therapeut ein gesunder und der Klient der kranke Mensch. Nein, beide sind Betroffene der Zeit, durch die sie gegangen sind. (...) Es ist nur zu hoffen, daß der Therapeut oder Analytiker im Rahmen seiner Lehranalyse gelernt hat, (...) einige Vorurteile zu relativieren

¹²⁸ Scobel, der sich mit der Supervision im Arbeits- und Ausbildungsfeld der Psychotherapie beschäftigt, fordert im Gegensatz dazu vom Supervisor Neutralität und Vorurteilsfreiheit und in diesem Zusammenhang einen „Sicherheitsabstand“ zu den Supervisanden als Voraussetzung für eine „...akzeptierende Haltung...“ den Supervisanden gegenüber (vgl. Scobel 1991, 67).

¹²⁹ Vgl. dazu die Gedanken zu den notwendigen fachlichen Voraussetzungen in der sogenannten kollegialen Supervision im Ausblick Seite 202.

(...); daß er gelernt hat, sich wieder stärker als ein ganzer Mensch wahrzunehmen und sich als ein solcher in Beziehung zu setzen zu anderen.“ (Schmidt 1995, 95)

Sich als ganzer Mensch zu anderen in Beziehung¹³¹ zu setzen, das heißt: Andere Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Handeln verstehen und neue Möglichkeiten des eigenen Seins entdecken.

Umgekehrt gilt: Erst wenn sich der Supervisor auf diese Weise lernend dem Anliegen des Supervisanden annähert, kann es gelingen, das im Anliegen enthaltene Problem zu verstehen, und das bedeutet zunächst, das Selbst- und Weltverständnis der beteiligten Personen, die zum Problem auf jeweils eigene Weise beitragen, sichtbar zu machen.

Bezogen auf das Fallbeispiel ist es also berechtigt zu sagen: Der Supervisor *lernte* von dem Schüler Max. Er lernte nämlich eine neue Möglichkeit kennen, Schüler zu sein, neue, ihm bislang fremde Möglichkeiten, sich als Schüler zu fühlen und zu verhalten. Erst dieser Lernprozeß des Supervisors machte sichtbar, welchem zielgerichteten Entwurf Max folgte und welches Selbst- und Weltverständnis sich dahinter verbarg.

3.1.6. Feldkompetenz als Voraussetzung für Supervision?

Was über die Anforderungen an die Kompetenz des Supervisors bisher gesagt wurde, hat auch Folgen für die von Supervisoren häufig geforderte sogenannte „Feldkompetenz“ (vgl. z. B. Belardi 1992, 197; Schreyögg 1992 [b], 63)¹³². Belardi z. B. unterscheidet zwischen Beratungskompetenz und Feldkompetenz und betont, daß ohne eine ausreichende Feldkompetenz des Supervisors keine wirkliche Supervision stattfinden kann. Die Feldkompetenz, so Belardi, befähige den Supervisor nämlich, selbst „...innovatorische Vorschläge ...“ zu machen (ebd.).

¹³⁰ Schon Sigmund Freud wies auf dieses Problem hin, welches er mit dem Begriff der »Gegenübertragung« belegte (1975, 126). Während er zunächst in diesem Zusammenhang eine „Selbstanalyse“ forderte, die der Analytiker an sich vornehmen solle (ebd.), wies er später auf die Notwendigkeit einer Lehranalyse hin (1975, 176 f.).

¹³¹ Das Wort „Beziehung“ wird an dieser Stelle zur Verdeutlichung von Schmidt übernommen, auch wenn später dieser Begriff kritisiert und durch das Wort „Verhältnis“ ersetzt werden wird.

¹³² Unter „Feldkompetenz“ wird im allgemeinen die fachliche Kompetenz des Supervisors verstanden, die sich auf institutionelle Gegebenheiten und die berufsspezifische Informationen bezieht. Über Feldkompetenz verfügt ein Supervisor, wenn er Erfahrungen und Kenntnisse in dem Berufsfeld seiner Supervisanden, oder einem ähnlichen Beruf, und mit den damit verbundenen institutionellen Gegebenheiten und Gepflogenheiten vorweisen kann (vgl. z. B. Jansen 1986, 4)

Diese auf den Bereich der Sozialarbeit bezogene Argumentation könnte auch für die Supervision im Arbeitsfeld Schule gelten. Aus der Sicht der Lehrer, die Supervision in Anspruch nehmen wollen, mag es nämlich einleuchten, daß Supervision nur dann erfolgversprechend ist, wenn sie von jemandem durchgeführt wird, der beispielsweise mit den Problemen der Fachdidaktik oder der Unterrichtssystematik oder auch mit den spezifischen Problemen im Umgang mit Schülern unterschiedlicher Altersstufen vertraut ist. Idealerweise wäre dann der Supervisor selbst als Lehrer tätig gewesen, um in angemessener Weise Supervision mit Lehrern durchzuführen. Lehrer, die Supervision in Anspruch nehmen, könnten dann das Gefühl haben, der Supervisor könne sie spontan besser verstehen als jemand, der über solche fachliche Kompetenz nicht verfügt.

Genau hier zeigt sich aber die Gefahr, die die geforderte Feldkompetenz birgt. Sogenannte Feldkompetenz kann unter Berücksichtigung des menschlichen Daseins als In-der-Weltsein immer nur im Zusammenhang mit dem individuellen Selbst- und Weltverständnis - hier bezogen auf das Arbeitsfeld - gesehen werden. Verläßt sich der Supervisor auf seine Feldkompetenz, kann es passieren, daß er nicht ausreichend nachfragt und in der Folge nicht in ausreichendem Maße von sich selbst absehen kann, um den Supervisanden oder aber beteiligte Dritte verstehen zu können. Anders gesagt: Wenn der Supervisor *zu schnell* versteht, ohne fragend innezuhalten, läuft er Gefahr, anstelle seiner Supervisanden sich selbst zu verstehen und zwar als jemanden, der in dem jeweiligen Arbeitsgebiet agiert oder einmal agiert hat.

Dies läßt sich am Fallbeispiel verdeutlichen. Zu Beginn der Supervisionssitzung erwähnte die Lehrerin Frau K., daß der Schüler Max wegen seiner mangelnden Arbeitshaltung und aufgrund von Disziplinproblemen aufgefallen war, was die Basis ihres Problems mit Max ausmachte. Der Supervisor nahm diese Aussage nicht einfach hin, sondern fragte genauer nach: Es wurde geklärt, was genau den Mangel bezüglich der Arbeitshaltung ausmachte. Aufgrund genauer Nachfrage des Supervisors wurde so deutlich, daß Max sehr wohl in der Lage war, zufriedenstellend zu arbeiten, und daß Mängel zwar wiederholt, aber immer nur zeitweise auftraten. Sie traten immer dann auf, wenn gute oder zufriedenstellende Leistungen »normal« geworden waren und der Schüler Max befürchten mußte, nun nicht mehr ein besonderes Maß an Zuwendung durch die Lehrerin bzw. durch seinen Vater zu erhalten. So stellte sich schließlich heraus, daß das mangelnde Arbeitsverhalten

vielmehr die Folge einer tief sitzenden Entmutigung des Schülers darstellte, als die Ursache seiner Schulschwierigkeiten.¹³³

Hätte der Supervisor an dieser Stelle nicht genauer nachgefragt, sondern sich darauf verlassen, daß die Lehrerin und auch Max unter dem Begriff »mangelndes Arbeitsverhalten« dasselbe verstehen wie er selbst, wäre es möglicherweise zu dieser Klärung nicht gekommen.

Ähnlich verhielt es sich mit dem Verständnis des Begriffs »Disziplinprobleme«. Indem der Supervisor sich eine konkrete Situation schildern ließ, konnte er verstehen, wann der Schüler Max sich nicht diszipliniert verhielt, d. h. sich nicht an die bestehenden Regeln in der Klasse hielt, und durch welches Verhalten sich die Lehrerin konkret gestört fühlte. Dabei wurden einerseits das berechtigte Sachanliegen des Schülers Max deutlich und andererseits die Motive, die seinem Handeln zugrunde lagen.¹³⁴ Ein weiteres Mal führte genaues Nachfragen des Supervisors zu einem vertieften Verständnis des formulierten Konflikts, und zwar nicht nur für den Supervisor, sondern auch für die Lehrerin. Dies war die Voraussetzung für die Erarbeitung möglicher Hilfen, die, gemessen an dem, was im Kollegium der Lehrerin Frau K. üblich war, durchaus innovativ zu nennen waren, und dennoch den eigensten Möglichkeiten der Lehrerin entsprachen.

Dagegen basieren innovative Vorschläge ohne Rücksicht darauf, wie jeweils der Supervisand sein Arbeitsfeld, die ihm dort begegnenden Mitmenschen und schließlich auch sich selbst versteht, vor allem auf dem Selbstverständnis des Supervisors in diesem Arbeitsfeld. Solche Vorschläge können dann für den Supervisanden entmutigend sein, wenn zuvor nicht geklärt wurde, wo seine individuellen Potentiale liegen, was seine Seinsmöglichkeiten sind, welche Alternativen also zu ihm passen, welche ihn über- und welche ihn unterfordern.

Aufgrund von Feldkompetenz agierend, läuft der Supervisor Gefahr, mit Hilfe seines Fachwissens und seiner fachlichen Kompetenz für den Supervisanden denkend und - im geistigen Sinne - handelnd einzuspringen. Martin Heidegger nennt diese Art des sorgenden menschlichen Miteinanders die „einspringende Fürsorge“ (Heidegger 1993, 122), die das, was zu besorgen ist, für den Anderen übernimmt. Der Andere wird dabei scheinbar

¹³³ Vgl. Seite 28 f..

¹³⁴ Vgl. Seite 24 ff.

entlastet: Weil an seiner Stelle gehandelt wird, übernimmt er allenfalls, was als bereits Besorgtes verfügbar wird (vgl. ebd.). Dies kann z. B. für Handlungsanweisungen und Lösungsvorschläge in der Supervision gelten. Langfristig kann die Folge solch einspringender Fürsorge jedoch die Manifestation eines hierarchischen Verhältnisses zwischen Supervisor und Supervisand sein, in dem der Supervisor die herrschende Sachautorität verkörpert, während der Supervisand als Hilfesuchender seinen Anweisungen folgt und in letzter Konsequenz in Abhängigkeit gerät. Dies mag, je nachdem vor welchem theoretischen Hintergrund Supervision stattfindet, mehr oder weniger erwünscht sein. Dem Grundsatz der »Hilfe zur Selbsthilfe«, welcher für die Beratungsarbeit generell und im Speziellen für die Supervision, wie sie im Kontext dieser Arbeit verstanden wird, widerspricht ein solches Vorgehen jedoch.¹³⁵ Wird der Grundsatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ ernst genommen, dann ist Beratungsarbeit immer zeitlich befristete Begleitung, die dem Supervisanden dabei hilft, schnellstmöglich selbst Handlungsalternativen zu entwickeln und zur Verfügung zu haben, wenn es zu Problemen innerhalb seines beruflichen Daseins kommt. Für den Supervisor heißt dies, sich so schnell und so weitgehend wie möglich überflüssig zu machen.

Kommt der Supervisor also ohne Feldkompetenz aus? Ist möglicherweise vielmehr zu fordern, der Supervisor solle auf Feldkompetenz ganz verzichten, da sie sein Verstehen des Supervisanden und der thematisierten Konflikte stört und ihn verleiten könnte, für den Supervisanden »einzuspringen«?

Das mit dem Begriff »Feldkompetenz« Gemeinte ist schon deshalb nicht aus der Supervision wegzudenken, weil, wie oben gezeigt wurde, ein gewisses Maß an solcher Feldkompetenz und damit an Vorurteilen schon immer zum Supervisor gehört.¹³⁶ Sofern Verstehen das Hauptanliegen der Supervision ist, gilt es für den Supervisor, diese Kompetenz vorübergehend soweit zu vergessen wie nötig, um sich verstehend in die Welt des Supervisanden einzufühlen. Sich einfühlen heißt dann, die Welt des anderen mit dessen Augen sehen können (vgl. Adler 1982 [a], 224).

Die Feldkompetenz des Supervisors ist dann von Vorteil, wenn es darum geht, einzuschätzen, welche weiterführenden Maßnahmen für den jeweiligen Supervisanden unter Berücksichtigung der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen realistisch sind und welche

¹³⁵ Vgl. dazu auch Seite 170 .

¹³⁶ Vgl. Seite 121 f..

nicht. Dies gilt vor allem dann, wenn es darum geht, den Supervisanden mit Möglichkeiten zu konfrontieren, die bisher in seinem Selbst- und Weltverständnis nicht enthalten waren, die also im eigentlichen Sinne »innovativ« sind. Aber auch hier besteht die Gefahr des Einspringens, wie sie oben erläutert wurde. Daher ist die Feldkompetenz des Supervisors keine Vorbedingung für einen gelingenden Beratungsprozeß, denn vor allem gilt es, den Supervisanden jeweils zu hören und *seine* Kenntnisse des Arbeitsfeldes und *seine* diesbezüglichen Kompetenzen, ernstzunehmen. Solches Vorgehen entspricht dem, was Heidegger „vorspringend-befreiende“ Fürsorge nennt (Heidegger 1993, 122). Diese Art der Fürsorge nimmt dem Anderen nichts ab, sondern läßt ihm seine eigensten Möglichkeiten sichtbar werden. Auf diese Weise wird der Supervisand frei für Möglichkeiten seiner selbst, die ihm bisher in seinem alltäglichen Dasein nicht als solche aufgegangen sind.¹³⁷

3.1.7. Die finale Fragestellung als Verstehenshilfe

Nicht allein das »Hineinfragen« in eine erinnerte Situation und das Loslassen von eigenen Erfahrungen wie auch von der eigenen Voreingenommenheit, verhilft dem Supervisor und dem Supervisanden zu einem Verständnis des thematisierten Konflikts oder Problems, sondern auch das gezielte Fragen nach dem Weltentwurf bzw. dem Lebensstil der beteiligten Personen. Um den Weltentwurf am Konflikt beteiligter Personen verstehen zu können, muß der Supervisor die Frage nach dem »Worumwillen« bzw. nach dem »Wozu« ihres in der Erinnerung sichtbar werdenden Verhaltens und Wahrnehmens fragen.¹³⁸ Denn die Antwort auf diese Frage legt einen Teil des Weltentwurfs der jeweils befragten Person offen. Verstehbar wird vor dem Hintergrund der Frage nach dem »Wozu« ein Stück dessen, wie die befragte Person sich selbst in ihrer Umgebung, d. h. auch in der Begegnung mit ihren Mitmenschen sieht und wie sich dieses Welt-, Mitmensch- und Selbstverständnis in ihrem gegenwärtigen Handeln als Seinkönnen manifestiert (Heidegger 1993, 145).

In unserem Fallbeispiel erfragte sich der Supervisor zunächst alle notwendigen Informationen, die er brauchte, um sich, ebenso wie die Lehrerin, in der erinnerten bzw. gehör-

¹³⁷ Vgl. dazu auch die folgenden Ausführungen zur Lebensstilanalyse als Teil der Supervision.

¹³⁸ Vgl. die Ausführungen zur Finalität Seite 86 f..

ten Situation vorzufinden und um sich so in der Nähe von Max aufhalten zu können. Auf diese Weise wurde Max' Handeln in der Begegnung mit der Schulklasse und vor allem mit der Lehrerin sichtbar. Die Frage nach dem »Wozu« dieses Handelns verwies nun auf die Weise, wie Max sein Leben in der Schulwelt faktisch vollzog und auf die Bedeutung dieses Vollzugs im Hinblick auf seinen Weltentwurf.

Die Frage »Wozu handelte Max so und nicht anders?« fragt nach einem Ziel dieses Handelns, nach einer zu verwirklichenden Möglichkeit, und läßt sich daher wie folgt umformulieren: »Was wollte Max mit seinem Handeln erreichen?«. Diese Frage läßt sich teilweise beantworten, wenn sichtbar wird, was Max tatsächlich mit seinem Handeln erreichte (vgl. Dreikurs/Grunwald/Pepper 1994, 22). Dies wurde in der Schilderung der Lehrerin deutlich: Max erreicht, daß die Lehrerin ihn sieht, obwohl sie von anderen Kindern ihrer Klasse umringt und mit ihnen beschäftigt ist. Er erreicht weiter, daß sein Verhalten - er bleibt als einziger Schüler auf seinem Platz sitzen, während die anderen Schüler sich in einen Stuhlkreis setzen - der Lehrerin auffällt und daß sie beginnt, sich unsicher zu fühlen. Im weiteren Verlauf des Geschehens erreicht Max, daß seine Lehrerin ihn direkt ansieht und direkt anspricht. Er erreicht außerdem, daß sich die Lehrerin über ihn ärgert und mit ihm schimpft.¹³⁹

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Max es schafft, die Aufmerksamkeit der Lehrerin zu gewinnen und daß es ihm auch gelingt, die Gefühle der Lehrerin so zu bestimmen, daß diese unsicher und später ärgerlich wird. Dies »gelingt« Max wiederholt und zwar langfristig auch immer wieder nach kurzen Phasen veränderten Verhaltens.

Was sagt das, was Max mit seinem Verhalten erreicht, über seinen Weltentwurf, also auch darüber aus, wie er sich selbst in der Welt, d. h. im Zusammensein mit seinen Mitmenschen, versteht?

Die von der Lehrerin in der Supervision geschilderte Situation stand exemplarisch für einen Vorgang, der sich so oder ähnlich immer wieder abspielte, wie die Lehrerin auf Nachfrage des Supervisors berichtete. Es kann also davon ausgegangen werden, daß Max sich selbst auf zwei Ziele hin entwarf, ohne daß dieser Entwurf ihm selbst durchsichtig und damit verstehbar gewesen wäre: erstens das Ziel, die Aufmerksamkeit wichtiger Mitmenschen zu erhalten und zweitens das Ziel, über die Gefühle wichtiger Mit-

¹³⁹ Vgl. Seite 24 ff.

menschen so zu bestimmen, daß eine direkte Kontaktaufnahme mit ihnen sichergestellt war. Es ist zu vermuten, daß Max das zweite Ziel meistens dann erreichte, wenn er bei einem anderen Menschen das Gefühl des Ärgers hervorrief. Anders gesagt: Max brauchte ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Zuwendung, um sich selbst als Mitmensch zu fühlen. Fehlte diese Aufmerksamkeit, auch dies zeigt das Fallbeispiel, geriet Max in Not, weil er sich nun nicht mehr zugehörig und damit wertlos fühlte. Das Gefühl ungebrochener Zugehörigkeit zur Welt ist, wie schon ausgeführt wurde, unbedingte Voraussetzung für die Entwicklung eines Gefühls für den eigenen Wert.¹⁴⁰

Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, daß die Frage nach dem Ziel eines Verhaltens, bzw. die Frage danach, was mit einem bestimmten Verhalten faktisch erreicht wird, Vermutungen über Teile des Weltentwurfs, über Lebensstilanteile der handelnden Person zuläßt. Solche Vermutungen tragen zu einem Neuverstehen der handelnden Person, aber auch zu einem Neuverstehen des Verhältnisses der miteinander agierenden Menschen und damit des Problems bei.

Die Vermutungen, die in der Supervision über den Weltentwurf des Schülers Max angestellt wurden, ließen sein Verhalten, das zunächst als ein absichtliches Ärgern verstanden worden war, in einem ganz anderen Licht erscheinen. Folgendes wurde nun verstehbar: Die Lehrerin war für Max so wichtig, daß er alles daran setzte, ihre Aufmerksamkeit und Zuwendung zu gewinnen, denn die Aufmerksamkeit eines geliebten Menschen sicherte ihm sein Selbstwertgefühl und damit Sicherheit in seiner Welt. Das so veränderte Verständnis von Max machte auch seine Not sichtbar.

Entscheidend für die Entwicklung dieses Verständnisses war die Betrachtung des Schülers Max in seiner Welt, also auch die genaue Betrachtung seiner Mitmenschen, hier insbesondere seiner Lehrerin. Hätte der Supervisor den Schüler Max isoliert von der Welt gesehen, in der er lebt, wäre ein Verstehen nicht möglich gewesen. Die Frage nach dem »Wozu« des Handelns verwies zudem von sich aus schon auf das Begegnende, auf die Lehrerin als begegnendem Mitmenschen in der (Schul-) Welt von Max. Damit wurde das Verhältnis dieser einander begegnenden Mitmenschen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Welche Konsequenzen dies für die Supervisionsarbeit hat, soll später gezeigt werden.¹⁴¹

¹⁴⁰ Vgl. Seite 28 f u. 89 ff.

¹⁴¹ Zur Bedeutung des Verhältnisses zwischen Supervisor und Supervisand im Hinblick auf das Verhältnis Lehrer - Schüler vgl. Seite 165 ff.

Zusammenfassung

Für den Verstehensprozeß in der Supervision ist es unerläßlich, das Verhältnis zwischen dem Supervisanden und solchen Menschen zu verstehen, die selbst nicht an der Supervision teilnehmen. Dieses Verhältnis ist in der Supervision zu vergegenwärtigen, wobei die Frage nach einer typischen, konkreten Beispielsituation aus dem Berufsleben des Supervisanden diese Vergegenwärtigung erleichtert. Voraussetzung für das Verstehen abwesend-anwesender Menschen und Situationen ist eine konsequente Ortsverlegung des Denkens: Wer oder was in der Vergegenwärtigung wahrgenommen wird, ist »wahr«. Jedoch ist der Offenheitsbereich der Wahrnehmung durch lebensstiltypische Vorurteile und durch Lernerfahrungen (Feldkompetenz) geprägt und eingeschränkt, so daß das Wahrgenommene sich immer nur in bestimmter Weise zeigen kann. Die finale Fragestellung nach dem Sinn eines bestimmten Verhaltens oder bestimmter Denkweisen ist für die Ortsverlegung und eine Sichterweiterung hilfreich, aber letztlich nicht ausreichend. Gefordert ist darüber hinaus, zunächst vom Supervisor und im Verlauf der Supervision auch vom Supervisanden, ein Loslassen lebensstiltypischer Vorstellungen und Vorurteile und ein Sich-einlassen auf neues Verstehen, neue Denkwege und neue Handlungsmöglichkeiten. Dies ist erst dann möglich, wenn der eigene Selbst- und Weltentwurf und damit der verborgene Sinn von wiederkehrenden Verhaltensmustern und Einstellungen im Rahmen einer Lebensstilanalyse als Bestandteil von Lehrberatung und Supervision verstanden wurde.

3.2. Lebensstilanalyse in der Supervision

In der Supervision geht es, wie gezeigt, einerseits darum, nicht anwesende aber am Konflikt wohl beteiligte Menschen zu verstehen. Denn wenn das Handeln und die Gefühle der beteiligten Menschen verstanden und damit möglicherweise auch ihre Not deutlich geworden ist, entsteht eine Offenheit dafür, welcher Art der ermutigenden Unterstützung und Lernhilfen diese Menschen bedürfen. Dies ist die Basis für eine mögliche Lösung des in der Supervision thematisierten Problems oder Konflikts.

Andererseits ist es auch nötig, dem Menschen, der Supervision in Anspruch nimmt, Gelegenheit zu geben, eigenes Handeln und Fühlen verstehen zu können, damit der Weg für eine, den individuellen Anforderungen und Bedürfnissen gerecht werdende, neue Handlungsperspektive geebnet ist.

Eigenes Handeln und eigene Gefühle können vor dem Hintergrund des eigenen Weltentwurfs und auf der Basis der Frage nach dem Sinn oder der Bedeutung des eigenen Handelns und Fühlens verstanden werden. In Frage steht demnach das Selbst- und Weltverständnis des Supervisanden, die Art und Weise, wie er sich selbst, jeweils auf der Grundlage von Gewesenem, auf sein Zukünftiges Dasein als In-der-Welt-sein hin entwirft. Dieser »Weltentwurf« ist vorab bereits »Lebensstil« genannt und vor dem Hintergrund individualpsychologischer und daseinsanalytischer Einsichten erläutert worden.¹⁴² Wesentlicher und unverzichtbarer Teil der Supervision ist nun die *Lebensstilanalyse* des Supervisanden. Was darunter verstanden wird und warum eine Lebensstilanalyse für die Supervision unverzichtbar ist, soll im folgenden ausgeführt und begründet werden.

3.2.1. Die Notwendigkeit, den eigenen Weltentwurf zu verstehen

Im Fallbeispiel war die Lehrerin an dem Prozeß des Sich-einlassens auf die Sache, in hohem Maße beteiligt. Das bedeutete in diesem Fall, sich einer für das Problem der Supervision exemplarischen konkreten Situation zuzuwenden. Sie vergegenwärtigte sich

¹⁴² »Lebensstil«, »Selbst- und Weltverständnis«, »Weltentwurf«- alle drei Begriffe meinen prinzipiell dasselbe (vgl. Seite 82 ff) Im folgenden verwende ich den Begriff »Lebensstil« immer dann, wenn ich mich direkt auf Adler beziehe. An anderen Stellen werde ich diesen Begriff wegen seiner Mißverständlichkeit aus daseinsanalytischer Sicht vermeiden und auf die anderen genannten zurückgreifen. Den Begriff der Lebensstilanalyse behalte ich bei, weil es in der Daseinsanalyse keine adäquate sprachliche Wendung gibt.

die gewesene Situation und half dem Supervisor, indem sie seine Fragen beantwortete und so seine Informationslücken füllte.

Indem die Lehrerin auf diese Weise antwortend den Fragen des Supervisors folgte, vollzog sie auch dessen auf den Schüler Max ausgerichteten Verstehensprozeß weitgehend mit. Dieses Mitvollziehen geriet aber immer dann an eine Grenze, wenn es darum ging zu erarbeiten, was Max brauchte, damit er seine Notlage überwinden konnte. Dann sagte sie, sie habe doch schon alles probiert. Was sie mit Max besprochen habe, wäre bei ihm nicht wirklich angekommen, und sie wolle nicht wieder von vorne anfangen. Sie fühlte sich mit der Aufgabe, Max zu helfen, daß dieser in die Lage kam, sich selbst zu helfen, sichtlich überfordert. Das Gefühl überfordert und daher „eben doch eine schlechte Lehrerin“ zu sein, hielt sie davon ab, sich auf andere Weise als bisher auf Max einzulassen und ihm Hilfestellungen anzubieten. An dieser Stelle stand der Lehrerin ihr eigenes Selbst- und Weltverständnis im Wege, welches ihr selbst nicht »durchsichtig« war. Anders gesagt: Die Lehrerin war sicher, »nicht anders zu können« (als so zu fühlen, als sich zu weigern, einen neuen Versuch zu wagen usw.). Sie verstand aber selbst nicht, warum. In der Supervision wurde nun ein Stück Lebensstilanalyse nötig, damit die Lehrerin eine Chance hatte, ihre Gefühle zu verstehen. Was mit dem Begriff Lebensstilanalyse konkret gemeint ist, soll im folgenden erläutert werden.

3.2.2. Methodische Ansätze in der Lebensstilanalyse erläutert am Beispiel der Arbeit mit frühen Kindheitserinnerungen

Lebensstilanalyse meint das Auseinanderlegen¹⁴³ gewesener Lernerfahrungen in ihrer damaligen Bedeutung und im Hinblick auf ihren Sinn für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Supervisanden. Dabei gilt die Aufmerksamkeit solchen Geschehnissen und Zusammenhängen, die sich in der Kindheit des Supervisanden aus seiner Sicht als bedeutsam für sein werdendes Selbst- und Weltverständnis erwiesen haben. In dieser Zeit, etwa vom ersten bis zum fünften Lebensjahr (vgl. Adler 1979, 55), entwickelt sich die Basis des gegenwärtigen Denkens, Handelns und Fühlens, der Lebensstil, in einer Zeit also, in der das Kind mit Begegnendem nicht reflektierend sondern primär auf der

¹⁴³ Kluge weist dem Wort Analyse die Bedeutungen „Zergliederung, Untersuchung“ zu und verweist dabei auf die griechische Wortwurzel *analýein*, wobei der Wortteil *lyein* „lösen“ bedeutet und der Wortteil *ana* „hinauf, zurück“ (Kluge 1995, 36). Analysieren hieße demnach, etwas auflösen, die Bestandteile sichtbar zu machen, die das Ganze ausmachen (vgl. ebd.) In diesem Sinne scheint mir die Wahl des Wortes »Auseinanderlegen« gerechtfertigt und gegenüber dem oft negativ belegten Begriff der „Zergliederung“ treffender.

Basis von Gefühlen und Stimmungen umzugehen vermag. Von daher ist das frühkindliche Lerngeschehen in seiner Bedeutung bisher unverstanden, dem »bewußt« reflektierenden Zugriff also verborgen (vgl. Adler 1994, 24 f. u. 28).

Um Gewesenes dieser Art sichtbar und verstehbar zu machen, wird abermals auf Erinnerungen zurückgegriffen und zwar diesmal auf Erinnerungen, die der frühen Kindheit des Supervisanden entstammen. Erinnerungen an diese Ursprungszeit des Lernens erfolgen selektiv, zum einen, weil eine detailgetreue, faktisch korrekte Wiedergabe des Gewesenen als Gesamtheit unmöglich ist, zum anderen, weil das menschliche Erinnerungsvermögen ziel- und sinnorientiert arbeitet. Das heißt: Nach seiner Kindheit gefragt, wird sich der Supervisand lediglich eine Auswahl von Erfahrungen vergegenwärtigen können, und das Kriterium dieser Auswahl ist sein gegenwärtiges Selbst- und Weltverständnis (vgl. Adler 1979, 65). Auf die Ausführungen im letzten zurückblickend, kann sogar gesagt werden, daß der Supervisand sich auf seine Erinnerungen hin-, und damit auch seine Erinnerungen entwirft, und zwar in einer seinem Weltentwurf bzw. seinem Lebensstil entsprechenden Weise (vgl. dazu auch Adler 1994, 125 f.). Eine korrekte, auf nachweisbaren Fakten aufbauende Erinnerung des Supervisanden ist von daher nicht nur nicht notwendig, sondern gar nicht erwünscht, denn schon die Auswahl der erinnerten Informationen eröffnet einen Blick auf gegenwärtige „Überzeugungen, Bewertungen, Standpunkte und Neigungen“, also auf den Lebensstil des sich erinnernden Menschen (Andriessens/Tymister 1995, 256). Eine Erinnerung an die frühe Kindheit birgt die Chance, den Supervisanden in seiner zeitlichen Ausgespanntheit zwischen Gewesenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem zu verstehen: In der Vergegenwärtigung ereignet sich der „zusammenhaltende Einklang“ (Padrutt 1991, 218) seiner abwesend-anwesenden gewesenen Lernerfahrungen und dem ebenfalls abwesend-anwesenden zukünftig auf ihn zukommenden Entwurf seiner Lebensmöglichkeiten. „Nun ist die Zeit nicht mehr primär ein Abgrund, der überbrückt werden muß, weil er trennt und fernhält, sondern sie ist in Wahrheit der tragende Grund des Geschehens, in dem das Gegenwärtige wurzelt.“ (Gadamer 1990, 302)

Verstanden werden können solche Erinnerungen nur dann, wenn das Verstehen selbst als Prozeß, als Bewegung gesehen wird. Grundlegend wichtig für diesen Prozeß ist, daß der Verstehende sich von dem ansprechen und in Anspruch nehmen läßt, was verstanden werden will. Folge und Bedingung dieser Ansprechbarkeit ist die „Suspension“ der ei-

genen Vorurteile (Gadamer 1990, 304). Das heißt konkret: Wer verstehen will, muß *fragen*, denn das Fragen ist „das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten“ (ebd.).

Wie nun mit Erinnerungen aus der Kindheit im Hinblick auf das Auseinanderlegen und Verstehen des Lebensstils fragend umgegangen wird, soll im folgenden anhand des Fallbeispiels gezeigt werden. Die Erläuterungen beziehen sich auf die Arbeit mit frühen Kindheitserinnerungen.

Bei frühen Kindheitserinnerungen, die sich der Supervisand in einer Supervisionsberatung entweder auf Nachfrage oder aber spontan im Zusammenhang mit seinem jeweilig thematisierten Anliegen vergegenwärtigt, handelt es sich um einzelne Situationen „aus seiner frühen Kindheit, an die er sich in der Form geistiger Bilder oder kurzer Ereignisfolgen als einmaliges Geschehnis erinnert“ (Andriessens/Tymister 1995, 256). Dabei kommt es, wie schon oben gesagt, nicht in erster Linie darauf an, ob die geschilderte Szene authentisch ist in dem Sinne, daß sie tatsächlich so und nicht anders stattgefunden hat (vgl. Rattner 1972, 46 f u. Adler 1994, 128). Vielmehr steht im Mittelpunkt der aufdeckenden Arbeit mit frühen Kindheitserinnerungen das Herausarbeiten der lebensstiltypischen Gefühle, Denk- und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Anliegen (vgl. Adler 1994, 128).

Auf die Frage des Supervisors, ob der Lehrerin zu der geschilderten Problematik eine Erinnerung aus ihrer frühen Kindheit einfiel, vergegenwärtigte sich die Lehrerin die folgende Szene¹⁴⁴:

Als fünfjähriges Mädchen ist sie zu Besuch bei ihren Großeltern. Sie sitzt im Wohnzimmer unter dem Tisch und ist damit beschäftigt, ein Bild zu malen. Der Großvater sitzt am Tisch und arbeitet ebenfalls. Das Mädchen spürt die Beine seines Großvaters in seinem Rücken. Beide, der Großvater und das fünfjährige Mädchen, sind völlig in ihre Arbeit vertieft. Das Mädchen fühlt sich wohl, geborgen und sicher.

Sich fragend dieser Szene nähern, sich einzufühlen, hieß für den Supervisor zunächst, sich die Situation gemeinsam mit der Lehrerin so zu vergegenwärtigen, daß er selbst -

¹⁴⁴ Die erinnerte Szene wurde im ersten Kapitel zwar schon einmal erwähnt, wird hier aber zur Verdeutlichung noch einmal genannt.

geistig - erlebend daran teilhaben konnte.¹⁴⁵ Zunächst war es also notwendig, eine genaue Beschreibung der in der Erinnerung vorkommenden Menschen und der Gegend, in der sie sich aufhielten, zu erhalten, damit der Supervisor sich nun selbst - geistig - in dieser Gegend aufhalten konnte. Der Aufenthalt in der Gegend, die die Erinnerung eröffnet, ermöglicht die für ein Verstehen der Erinnerung nötige Ortsverlegung des Denkens hin zu dem, was begegnet und sich so von sich aus zeigt.¹⁴⁶ Mit diesem Ziel werden Fragen nach der „dinglichen“ und die „menschlichen“ Umwelt des Kindes in der Erinnerung (Andriessens 1989, 388), sowie nach der „Gefühlsqualität“ der Erinnerung (ebd. 384) gestellt. Eine weitere Hilfe bei der Auslegung von Kindheitserinnerungen kann die Frage danach sein, welche Meinung das Kind in der Erinnerung von sich selbst hat und wiederum die finale Fragestellung danach, was das Kind erreichen möchte und tatsächlich erreicht (vgl. ebd. 391).

Vor diesem Hintergrund verlief das weitere Gespräch über die geschilderte frühe Kindheitserinnerung der Lehrerin. In diesem Gespräch äußerte der Supervisor Fragen zu und verschiedene Vermutungen über die Menschen, die in der Erinnerung miteinander handelten. Solche Vermutungen, geben dem Supervisanden Gelegenheit, Äußerungen des Supervisors über Gefühlsqualitäten der Erinnerung oder über den Lebensstil des Supervisanden, wenn nötig, zu korrigieren oder zurückzuweisen. Die Methode des Ratens oder Vermutens im Beratungsgespräch dient zum einen der Erfahrung eines gleichwertigen Verhältnisses zwischen Supervisor und Supervisand, denn der Supervisor sichert seine Vermutungen und damit sich selbst nicht erst durch zusätzliche Beobachtungen ab. Nicht nur hält er dem Supervisanden so die Möglichkeit des Widerspruchs offen, er vermeidet so auch, daß er seinerseits einen vielleicht notwendigen Widerspruch des Supervisanden zurückweist, was möglicherweise passieren könnte, wenn er seine Vermutungen sorgfältig prüfte, bevor er sie äußerte (vgl. Tymister 1990, 19 f.) . Zum anderen eröffnen Vermutungen sowie deren Akzeptanz, Korrektur oder Zurückweisung beiden, dem Supervisor und dem Supervisanden eine Annäherung an das, was sich in der Erinnerung zeigt, eine (neue) Sicht auf das Wesentliche der Erinnerung.

¹⁴⁵ Da es an dieser Stelle um das Aufzeigen eines Verstehensprozesses anhand eines exemplarischen Falls, nicht aber um die Erarbeitung einer Methodik zur Arbeit mit Kindheitserinnerungen geht, nehme ich es in Kauf, daß die Darstellung des methodischen Vorgehens unvollständig bleibt. Zu weiteren diesbezüglichen methodischen Möglichkeiten vgl. z. B. Andriessens 1989, 384 ff u. Titze 1979, 281 ff).

¹⁴⁶ Vgl. Seite 116 ff.

Ort der Erinnerung von Frau K. ist das Haus der Großeltern und hier der Tisch im Wohnzimmer. Zur dinglichen Umwelt gehört auch das Arbeitsmaterial, das des Großvaters, das nicht näher beschrieben wurde, und das der Enkelin, Stifte und Papier. Die menschliche Umwelt des Kindes ist in der Erinnerung geprägt durch die Gegenwart des Großvaters, der am Tisch sitzt und dessen Beine es spürt. Der Großvater arbeitet und das Kind malt. Das Kind fühlt sich sicher und geborgen.

Geborgenheit meint ein grundsätzliches Angenommen- und Aufgehobensein. Geborgenheit vermittelt ein „Vertrauen in den Grund des Daseins, darein, in einem größeren und umfassenden Ganzen aufgehoben zu sein“ (Kummer 1993, 175). Das „größere Ganze“, das ist die Welt, in die das Kind hineingeboren wird, und das sind die Menschen, mit denen es sich gemeinsam in dieser Welt aufhält. Das Gefühl, in der Welt und in der Menschengemeinschaft aufgehoben zu sein, vermittelt die Mutter¹⁴⁷, die sich dem Kind zuwendet, die es trägt, die ihm Halt und Sicherheit gewährt. Geborgen fühlt sich, wer sich getragen fühlt. Das Gefühl des Getragen-seins, das Vertrauen in die Tragfähigkeit und Verlässlichkeit mitmenschlicher Bindungen ist die Basis des Erwachsenwerdens. Das Kind, das mit der Zeit immer weiter in die Welt hinausgeht, benötigt das Gefühl des Gehalten- und Getragen-seins, um genügend Mut zu entwickeln, sich ins Unbekannte hinauszuwagen, ohne befürchten zu müssen, sich an die Welt zu verlieren. Ein Kind zum Großwerden ermutigen, heißt, seine Individualität und Selbständigkeit fördern, und zwar bei gleichzeitiger Wahrung der vertrauten und verlässlichen Verbundenheit mit den ihm wichtigen Menschen (vgl. ebd. 174). Ermutigung hat gleichzeitig haltenden und loslassenden Charakter¹⁴⁸.

Die Zuwendung des Großvaters in der Erinnerung ist von besonderer Art, weil sie als solche nicht augenblicklich sichtbar wird. Zunächst mag es so scheinen, als kümmere ihn das Kind zu seinen Füßen gar nicht, als lebten Großvater und Enkelin »nebeneinander her«. Doch das Kind in der Erinnerung (bzw. die sich erinnernde Erwachsene) sieht das ganz anders. Es fühlt sich geborgen, d. h. in der Gegenwart des Großvaters gehalten und getragen. Die tiefe Verbundenheit mit dem Großvater ist leibhaft spürbar durch seine Beine im Rücken des Kindes. In dieser Sicherheit und Vertrautheit geht das Kind seiner Arbeit nach, ebenso wie der Großvater dies tut. Der Großvater gewährt dem Kind

¹⁴⁷ Der Begriff »Mutter« steht hier für alle mütterlichen Qualitäten. Ich weise darauf hin, daß diese Qualitäten auch von Vätern oder anderen „mütterlichen Menschen“ verkörpert werden können (Tymister 1990, 14)

¹⁴⁸ Diese Haltung entspricht den Aussagen Alfred Adlers über die doppelte Funktion der Mutter (vgl. Adler 1991, 14 f.). Vgl. dazu auch die Ausführungen ab Seite 192, die sich mit der Ablösung als notwendigem Schritt in der Supervision befassen.

seine Anwesenheit und mutet ihm gleichzeitig eine Eigenständigkeit zu: Seine Zuwendung ist gleichermaßen haltend und loslassend. So »gelassen« kann sich das Kind dem Malen widmen, selbstvergessen, also voll und ganz, bei der Sache sein. Beide, der Großvater und das Kind, handeln auf der Basis einer „existentiellen Gleichwertigkeit“ (ebd.), die ebenso von einem hohen Maß an bereits gelungener Ermutigung zeugt wie sie auch weiterhin ermutigend wirkt.

Ermutigt, d. h. als gleichwertige Partnerin ernstgenommen werden, das hieß für die Lehrerin nicht etwa, herausgestellt, gelobt, beachtet oder beschäftigt zu werden. Es hieß vielmehr: gelassen werden. Es hieß auch: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten erfahren und gewinnen. Dieses Zutrauen macht es in der Erinnerung überflüssig, daß der Großvater sich sorgend um sie kümmert. In ihrem Erwachsenenleben fühlte sich Frau K., wie sie an anderer Stelle in der Supervision betonte, entsprechend schnell gestört, wenn andere an ihrer Stelle handelten oder sie zu sehr »bemutterten«, was für sie leicht einer Bevormundung gleichkam.

Was sich der Lehrerin durch die Kindheitserinnerung mitteilte, erschien ihr wie ein erstrebenswertes Ideal. Sie bestätigte zwar, daß es zu ihr gehörte, sich gelassen und voller Selbstvertrauen auf die Aufgaben des (Berufs-) Lebens einlassen zu können. Sie räumte aber ein, daß alltägliche Frustrationen diese Ermutigung immer wieder unterlaufen und gefährden konnten.

In der Kindheitserinnerung heißt es, das fünfjährige Mädchen sei beim Großvater zu Besuch gewesen. Was sich im Rahmen dieses Besuches an ermutigenden Erfahrungen ereignet, gehört demnach nicht zum Alltag des Kindes. Die Erinnerung hat eine *besondere* Erlebnisqualität, die dem alltäglichen Erleben des Kindes nicht unbedingt gerecht wird¹⁴⁹. Durch die Besinnung auf die frühe Kindheitserinnerung wurde Frau K. einerseits deutlich, über welches Potential an Mut sie verfügte, aber andererseits auch, daß dieses vor dem Hintergrund der alltäglichen Besorgungen und Belastungen immer wieder neu entdeckt werden mußte. Der Mut, sich vertrauend auf Welt und die hier begegnenden Mitmenschen, sowie die zu bewältigenden Aufgaben einzulassen, ist nicht einmalig und für immer erreichbar. Er kann durch entmutigende Erfahrungen immer wieder erschüttert werden. Im alltäglichen besorgenden Miteinander gilt es daher, diesen Mut

¹⁴⁹ Auf Seite 155 ff wird auf andere, z. T. entmutigende Lernerfahrungen von Frau K. eingegangen, die innerhalb der Supervision im Rahmen des Übertragungsgeschehens wirkten.

immer wieder neu zu gewinnen. Für Frau K. hieß dies, sich immer wieder neu auf die ihr eigene (Grund-) Ermutigung als Geborgenheit, Gelassenheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu besinnen. Die Erinnerung an die beschriebene Situation in der frühen Kindheit konnte ihr als Verbildlichung dabei helfen.

Ihre Kompetenz im partnerschaftlichen Miteinander kam der Lehrerin im Umgang mit den Schülern ihrer Klasse zugute. Erfolgreich hatte sie gemeinsam mit den Kindern erarbeitet, wieviel Hilfe und Unterstützung von ihrer Seite jeweils zunächst nötig war, um schließlich weitgehende Selbständigkeit zu erlangen. Selbständigkeit, auch beim Erbitten notwendiger Hilfe oder Zuwendung, erschien ihr das zentrale Anliegen ihrer Arbeit als Lehrerin. In der Supervision wurden so anhand der Kindheitserinnerung die Potentiale sichtbar, über die die Lehrerin von ihrem Lebensstil her im Hinblick auf ihr professionelles Handeln verfügte.

Zugleich wurde mit Hilfe der Arbeit zu der Kindheitserinnerung aber auch deutlich, welches Hindernis, welche Gefahr die erarbeiteten Kompetenzen bergen konnten. Die Lehrerin lief Gefahr, das von ihr als beglückend empfundene Gefühl, »gelassen« zu werden, so sein zu können, wie sie war, und die daraus erwachsende Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln, in der Arbeit mit den Schülern zum allgemeingültigen Anspruch, zum »Ideal« zu erheben. Aufgrund dieses Anspruchs und der daraus folgenden Anstrengungen hatte die Lehrerin übersehen, daß ihr Schüler Max damit überfordert war, einfach »gelassen« zu werden. Wenn Max gelassen wurde, bedeutete dies nämlich für ihn, nicht bemerkt und damit auch nicht geliebt, nicht respektiert zu werden. Sie hatte auch übersehen, daß das Verhältnis zu Max aus seiner Sicht nicht gleichwertig sein konnte, vermutlich deshalb, weil Max ein solches gleichwertiges Verhältnis, insbesondere mit erwachsenen Menschen, noch nicht erlebt hatte, wie z. B. die Informationen über seinen Vater zeigen.¹⁵⁰ Die Erfahrung, die die Lehrerin in der Kindheitserinnerung mit ihrem Großvater geschildert hatte, war also nicht einfach auf ihr Verhältnis zu Max anwendbar: Max würde der Lehrerin bei allen Bemühungen ihrerseits nicht glauben können, daß es ein gleichwertiges Verhältnis zwischen ihnen und damit auch ein Höchstmaß an Selbstbestimmung für ihn geben konnte, ohne daß er dabei an Bedeutung verlor. Er brauchte im Gegenteil zunächst noch die Begleitung der Lehrerin, und dies durchaus im Sinne der Anleitung und Führung, bis er sich zutrauen konnte, sich dauerhaft »selbstver-

¹⁵⁰ Vgl. Seite 23.

gessen« und konzentriert einer Aufgabe zu widmen. Diese Möglichkeit, bzw. diese Notwendigkeit, war im Entwurf der Lehrerin bisher nicht enthalten gewesen.

Nachdem die Lehrerin einen Teil ihres eigenen Weltentwurfs und damit sich selbst, als am Problem Beteiligte, besser verstanden hatte, erschien ihr Max' Verhalten als eine von mehreren möglichen, nachvollziehbaren Reaktionen darauf, einfach nur »gelassen« zu werden. In der Folge war sie jetzt in der Lage, das Notwendige zu tun, um Max aus seiner Notlage zu helfen. Gemeinsam mit dem Supervisor erarbeitete sie nun mehrere Schritte für die Arbeit mit Max im verbleibenden Schuljahr.¹⁵¹

3.2.3. Lebensstilanalyse als unverzichtbarer Bestandteil der Supervision

Anhand des Fallbeispiels wurde gezeigt, wie ein Teil der Supervision notwendigerweise zur Lebensstilanalyse wird. Ziel der Lebensstilanalyse in der Supervision ist, aus Sicht des Supervisanden das eigene Handeln, das eigene Denken und Fühlen verstehbar zu machen. Dies geschieht jeweils vor dem Hintergrund gewesener Erfahrungen, die als Lernprozesse gegenwärtiges und zukünftiges Handeln ermöglichen aber auch in jeweils bestimmter Weise einschränken. In der Lebensstilanalyse wird so erzieherisches Handeln nicht nur vor dem Hintergrund einer speziellen Methodik sondern auch von seinen Gefühlen her und in seiner - bisher verborgenen - Bedeutung verstehbar. In dem Moment, in dem der Supervisand seinen eigenen Lebensstil als Weltentwurf durchschaut, kann er sich weiteren Möglichkeiten zu sein öffnen. Dabei wird seine Einsicht nicht durch die Überzeugungskraft des Supervisors irgendwie erzwungen. Vermieden wird auch jegliche andere Form der Fremdbestimmung durch den Supervisor, wie z. B. das Suggestieren von Deutungen, das Aufdrängen von Lösungsvorschlägen usw.. Verhaltensänderungen werden auch nicht mit Hilfe spezieller Übungen trainiert. Verstehen anhand der Lebensstilanalyse in der Supervision meint vielmehr, sich der Möglichkeit der Wahl zwischen dieser oder einer anderen Verhaltensweise zu stellen. Dies beinhaltet ebenso ein Loslassen bekannter, bewährter und häufig allgemein akzeptierter Verhaltensmuster, wie auch das Sich-einlassen auf Neues. Als Konsequenz kann es dann notwendig sein, gegen gängige Meinungen und Bewertungen zu handeln und so das Gefühl

¹⁵¹ Vgl. Seite 35 ff.

des scheinbaren Aufgehobenseins innerhalb gemeinschaftlich und gesellschaftlich akzeptierter Normen aufzugeben.¹⁵²

Um Entschlossenheit in dieser Form zu ermöglichen, um die „Wahl zu wählen“ (vgl. Heidegger 1993, 268 u. Tymister 1995, 47), bedarf es daher ausreichender Ermutigung des Supervisanden. Auch hierzu bietet der in der Lebensstilanalyse angestrebte Verstehensprozeß Gelegenheit, indem nämlich solche Aspekte herausgearbeitet werden, die das Verhältnis des ratsuchenden Supervisanden zu seinen Mitmenschen positiv beeinflussen. Im Zusammenhang damit wird auf gelungene Anteile in der Arbeit des Supervisanden fokussiert und damit sichergestellt, daß dieser ausreichend ermutigt seiner Arbeit nachgeht.

3.2.4. Supervision als langfristiger Verstehens- und Lernprozeß

Beides, das verstehende Erarbeiten von Lebensstilanteilen, die das Miteinander des Supervisanden mit den ihm in seinem Berufsalltag begegnenden Menschen konflikthaft belasten, behindern oder stören, wie auch das Erkennen solcher Potentiale in seinem Lebensstil, die das Miteinander im professionellen Alltag fördern, ist als langfristig angelegter Prozeß im Sinne der Fortbildung sinnvoll. Supervision zielt im einzelnen Konfliktfall darauf ab, das Handlungsspektrum des Supervisanden, immer orientiert an seinen „eigensten“ Möglichkeiten (Heidegger 1993, 144), zu erweitern. Sie dient damit nicht nur der punktuellen Krisenbewältigung, sondern sie ist, ganz im Sinne des Beratungsanspruchs, „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Aurin 1981, 103). Diesem Anspruch wird die Supervision gerecht, wenn die hier stattfindenden Verstehens- und Lernprozesse dauerhaft wirksam sind und so zur Verselbständigung des Supervisanden beitragen. Was einmal verstanden wurde, bleibt verstanden auch dann, wenn es zeitweilig wieder vergessen wird und erst wieder in Erinnerung gerufen werden muß. Anders gesagt: Gelingt es, in der Supervision Verstehensprozesse in Gang zu setzen, so ist bereits dieses Verstehen die entscheidende angestrebte Veränderung.

Allerdings kann dann nicht davon ausgegangen werden, daß solche Verstehensprozesse zu einem dauerhaft konfliktfreien Berufsleben führen. Im Gegenteil, das Verstehen ver-

¹⁵² Vgl. dazu die Erläuterungen zum Thema „Belastung“ Seite 188 ff.

hindert, wie schon gesagt, nicht das Vergessen. Aufgabe der Supervision ist es daher auch, den Supervisanden in seiner Arbeit so lange zu begleiten, wie er es benötigt und wünscht, um ihm zu helfen, einmal Verstandenes schließlich selbst zu erinnern. So gesehen ist die Supervision eine Form der Fortbildung als Lernbegleitung jeweils auf bestimmte Zeit.

Die in unserem Fallbeispiel gezeigte Supervisionssitzung steht im Zusammenhang mit weiteren Supervisionen, die vorher und auch danach mit Frau K. stattgefunden haben. Der Supervisor und die ratsuchende Lehrerin konnten in diesem Supervisionsgespräch, wie in der Falldarstellung erwähnt, auf Lernprozesse zurückgreifen und aufmerksam werden, die bereits stattgefunden hatten.¹⁵³ Dieser Rückgriff auf bereits Erarbeitetes diente einerseits der Ermutigung der Lehrerin in dem Sinne, daß ihr erneut bewußt wurde, welche Fortschritte sie bereits in ihrem professionellen Handeln gemacht hatte und wo sie bereits ohne die Hilfestellungen durch die Supervision auskam. Andererseits wurde deutlich, auf welche Kompetenzen, über die sie von ihrem Lebensstil her schon immer verfügte, weitere, verändernde Schritte aufbauen konnten.

3.2.5. Was heißt »Lernen« in der Supervision?

Supervision trägt, insbesondere dann, wenn sie als langfristige Fortbildungsarbeit angelegt ist, zur Verselbständigung des lernenden Supervisanden und damit zu seiner Professionalisierung bei. Bisher ist jedoch offen geblieben, wie der Begriff »Lernen« auf die Supervision angewendet werden kann.

Um dies zu klären, ist es notwendig aufzugreifen, was am Ende des ersten Kapitels über das Lernen gesagt wurde: „Lernen heißt: das Tun und Lassen zu dem in die Entsprechung bringen, was sich jeweils an Wesenhaftem uns zuspricht.“ (Heidegger 1954, 49) Es wurde ausgeführt, daß sowohl der Supervisor als auch der Supervisand in der Supervision als Lernende anwesend sind.¹⁵⁴

Für die Lehrerin Frau K. hieß demnach Lernen, ihr „Tun und Lassen“ zu ihrem Schüler Max und zu sich selbst in die Entsprechung zu bringen, d. h. die in ihm und in ihr selbst

¹⁵³ Vgl. Seite 30 ff.

¹⁵⁴ Vgl. Seite 106.

schlummernden eigensten Möglichkeiten zu entdecken und zu würdigen. Damit dies gelang, mußte sie ihr bisheriges, von alltäglichen Besorgungen und Vorurteilen geprägtes Selbst- und Weltverständnis (und damit auch ihr bisheriges Verständnis von Max) loslassen und sich auf Neues einlassen.¹⁵⁵

Bezogen auf den Supervisor ist gezeigt worden, was Lernen heißt, nämlich kurz gesagt: Verstehen und Sein-lassen, als es um den Umgang mit nicht leibhaftig anwesenden Personen ging. Auch im Zusammenhang mit der Lebensstilanalyse in der Supervision gilt: Der Supervisor ist Lernender, indem er seine eigenen Erfahrungen, wie auch sein Selbst- und Weltverständnis, seinen Lebensstil los- und sich ganz einläßt auf die Art und Weise, wie sein Gegenüber, der Supervisand, sich selbst in der Welt versteht. Dabei ist wieder zu bedenken, daß der Supervisor hier ebenso wie der Supervisand, „Betroffene[r] der Zeit“ ist, durch die er gegangen ist (Schmidt 1995, 95). Der Supervisor bringt in der Supervision als Lernender sein „Tun und Lassen zu dem in die Entsprechung“, was sich ihm mit Hilfe des Supervisanden als Problem, Konflikt etc. „zuspricht“. Das „Tun und Lassen“ wird dabei als untrennbares Ganzes gesehen; denn der Supervisor wird erst dann von sich selbst absehen, »lassen« können, wenn es ihm gelingt, für sich selbst sichtbar zu machen, an welchen Stellen in der Supervision, insbesondere in der Lebensstilanalyse, er seinem eigenen Selbstverständnis, seinem eigenen Lebensstil und damit auch eigenem Schmerz und eigener Not begegnet. Mit dieser Begegnung steht er immer in der Gefahr, spontan in der Weise zu handeln, die aus seiner Sicht den eigenen Schmerz und die Not vermeidet bzw. erträglich macht. Nur wer diese „Widerstände“ (ebd. 149) verstanden hat und bereit ist, sich ihnen verstehend immer wieder neu zu stellen, wird es vermögen, sie zu überwinden (vgl. ebd. u. Antoch 1994, 189).¹⁵⁶ Wie schon einmal gesagt, ist hierfür nicht nur die Lebensstilanalyse sondern auch die berufsbegleitende Supervision für den Supervisor unerlässlich, damit auch er Gelegenheit erhält, zu verstehen und im Sinne der Supervision angemessen zu handeln (vgl. Tymister/Wöhler 1990, 44).

Ebenso wie beide, der Supervisor und der Supervisand Lernende sind, fungieren sie auch als Lehrende. Die Konsequenzen dieser Überlegung für die Arbeit des Supervisors

¹⁵⁵ Das alltägliche Verstehen wird als dem Menschen zugehörige Weise des Verstehens ab Seite 159 erläutert.

¹⁵⁶ Der Begriff Widerstand stammt aus der Psychoanalyse Sigmund Freuds und bezeichnet ihm zufolge eine „psychische Kraft ..., die sich dem Bewußtwerden (Erinnern) der pathogenen Vorstellungen“ widersetzt (Freud 1975, 62). Unter „pathogenen Vorstellungen“ verstand Freud Erinnerungen an solche Erfahrungen, die „... peinlicher Natur [waren], geeignet, die Affekte der Scham, des Vorwurfes, des psychischen Schmerzes, die Empfindung der Beeinträchtigung hervorzurufen, sämtlich von der Art, wie man sie gerne nicht erlebt haben möchte, wie man sie am liebsten vergißt“ (ebd.,

und das Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand, sollen im folgenden dargestellt werden.

3.2.6. Lehren in der Supervision

Bei der Beschäftigung mit der Aufgabe des Supervisors, auch als Lehrender in der Supervision zu fungieren, kommt die Frage auf, ob dies nicht eigentlich ein Verhältnis voraussetzt, welches gekennzeichnet ist durch ein Wissensgefälle, vergleichbar z. B. dem Verhältnis des Meisters zu seinem Lehrling, des Lehrers zu seinem Schüler, oder, bezogen auf unser Thema, die Supervision, dem Verhältnis eines Menschen, der über ein höheres Maß an Fachkompetenz verfügt, zu einem Menschen, dessen Fachkompetenz geringer ist. Nach landläufiger und alltäglicher Auffassung könnte ein solches »Gefälle« durch die Vorgabe konstituiert sein, daß der Wissende dem Unwissenden sein Wissen »beibringt«.¹⁵⁷ Wenn dies so wäre, stünde die Aussage, der Supervisor fungiere als Lehrender in der Supervision, im Widerspruch zu dem, was bisher als Sinn und Zweck der Supervision benannt wurde, daß nämlich die Supervision zur Aufgabe hat, dem Supervisanden *seine eigensten* Möglichkeiten vor Augen zu führen und so Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten.

Im folgenden wird zu zeigen sein, daß das Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand eben nicht von einem solchen, im alltäglichen Sinn verstandenen Gefälle gekennzeichnet ist. Dabei wird zunächst erläutert werden, was denn überhaupt mit dem Wort »lehren« gemeint ist.

Lehren heißt nicht, wie oben angedeutet, einem Lernenden selbst erarbeitetes und durch Erfahrung angeeignetes (Fach-) Wissen zu vermitteln. Solches Wissen entspräche nämlich immer den Möglichkeiten eigenen Seins aus Sicht des Supervisors. Eine reine Vermittlung *eigenen* (Fach-) Wissens berücksichtigt aber nicht die *eigensten* Möglichkeiten des *Supervisanden* und reicht von daher für die Aufgabe des Lehrens nicht aus.

63). Schon Freud wies darauf hin, daß der Analytiker in einer Analyse eigene Widerstände erkannt haben sollte, bevor er seinerseits Patienten analysiert (vgl. Freud 1975, 176).

¹⁵⁷ Der Begriff „alltäglich“ wird in seiner Bedeutung für das In-der-Welt-sein ab Seite 159 entfaltet.

Lehren heißt vielmehr: „lernen lassen“ (Heidegger 1954, 50). Bezogen auf die Supervision hieße dies: Aufgabe des Supervisors als Lehrender in der Supervision ist es, dem Supervisanden das Lernen zu ermöglichen, und das bedeutet zunächst, ihn in die Lage zu bringen, sich selbst in seiner Welt und damit auch seine Mitmenschen zu verstehen. Auf der Basis dieses Verstehens können neue Möglichkeiten des Seins - eigenen Seins und des Seins seiner Mitmenschen - sichtbar werden.

Nicht die „einspringend-beherrschende“ Fürsorge (Padrutt 1991, 540 u. Heidegger 1993, 122) ist notwendige Bedingung für das Lehren, wenn Lehren „lernen lassen“ bedeutet. Notwendig ist vielmehr die „vorspringend-befreiende“ Fürsorge (ebd.), welche den Lernenden in die Lage versetzt, „es allein zu tun“ (Montessori 1999, 201), d. h. selbst zu denken, selbst zu entscheiden und selbst zu handeln. Vorspringend-befreiende Fürsorge hat die Selbständigkeit des Lernenden zum Ziel. Selbständigkeit aber heißt „Weltständigkeit“ (Padrutt 1991, 540): Wer selbständig ist, kann, in der Welt stehend sich dem öffnen, was begegnet. Wer selbständig ist, vermag den Anspruch dieses Begegnenden zu vernehmen und sich diesem Anspruch gemäß zu verhalten. Wer selbständig ist, hat sich schon zu dem „in die Entsprechung“ gebracht, was sich ihm in der Welt „zuspricht“. Voraussetzung dafür ist, daß der lernend selbständige Mensch sich selbst als In-der-Welt-seienden und das in der Welt Begegnende von seinem Wesen her versteht. Etwas oder jemanden von seinem Wesen her verstehen, heißt sich von seiner Bedeutung, vor dem Hintergrund der Frage nach dem »Wozu«, ansprechen zu lassen.¹⁵⁸

In der Supervision heißt das: Dem Supervisanden muß es erst ermöglicht werden, eigenes Handeln vor dem Hintergrund seiner ursprünglichen Bedeutung zu verstehen, wie es in der Lebensstilanalyse geschieht, und es muß ihm ermöglicht werden, das Handeln anderer, ihm begegnender Menschen vor diesem Hintergrund zu verstehen. Beides ist anhand des Fallbeispiels gezeigt worden.

Dabei ist, wie schon gesagt, nicht die Sachkenntnis für das Lehren und Lernen in der Supervision wirksam. In bezug auf die Supervision im Arbeitsfeld Schule heißt dies, *nicht* die Kenntnis von Unterrichtsmethoden und der Fachdidaktik, wirkt in erster Linie. „Der eigentliche Lehrer läßt ... nichts anderes lernen als - das Lernen. Deshalb erweckt sein Tun oft auch den Eindruck, daß man bei ihm eigentlich nichts lernt, sofern man jetzt

¹⁵⁸ Vgl. Seite 68 ff u. 126 ff.

unversehens unter »lernen« nur die Beschaffung nutzbarer Kenntnisse versteht.“ (Heidegger 1954, 50)

Wenn also der Lernende in die Lage versetzt werden soll, sich und die Welt zu verstehen, wie ausgeführt wurde, um schließlich wählen zu können zwischen Bekanntem und Neuem, dann muß der Lehrende selbst bereit und in der Lage sein, zu verstehen: sich selbst nämlich und das, was ihm in der Lehr-Lern-Situation begegnet. „Der Lehrer muß es vermögen, belehrbarer zu sein als die Lehrlinge.“ (ebd.) In der Supervision muß der Supervisor also bereit sein zu verstehen, was ihm in der Supervision begegnet - nämlich den vor ihm sitzenden Supervisanden, sein vorgetragenes Supervisionsanliegen und darüber hinaus abwesend-anwesende Welt: Menschen, die selbst nicht an der Supervision teilnehmen sowie die Bedingungen unter denen sie leben. Solches Verstehen geschieht, wenn der Supervisand sich fragend dem nähert, was ihm begegnet. Die Basis seiner Fragen bilden, wie bereits ausgeführt, seine Vorurteile, d. h. sein Vorverständnis, sein Vorwissen, also auch seine Sach- und Fachkenntnis. Diese ist unerlässlich, weil sie ein angemessenes Fragen erst ermöglicht. Es ist aber auch unerlässlich, daß der Supervisor alles, was er selbst bisher gelernt und sich als Wissen angeeignet hat, losläßt, vergißt, damit er sich verstehend auf den Supervisanden und sein Anliegen einlassen kann.¹⁵⁹ Lehrend wird so der Supervisor wieder zum Lernenden. Lehren und Lernen sind eins.

Die fragende Haltung des Supervisors in der Supervision ermöglicht dem Supervisanden einerseits die Entscheidung, neue, ihm bisher unbekannte Weisen des Verstehens anzunehmen oder auch abzulehnen, andererseits wird der Supervisand aber auch nicht aus dieser Entscheidung entlassen. Anders gesagt: Der Supervisor hilft dem Supervisanden, sich von belastenden und scheinbar unveränderlichen, da bisher unverstandenen Verhaltensmustern zu befreien, indem er ihm fragend Wahlmöglichkeiten vor Augen führt, und er konfrontiert den Supervisanden mit der Notwendigkeit des „Wählen[s] der Wahl“ (Heidegger 1993, 268). Supervision als Verstehens- und Lernprozeß ist daher gleichermaßen entlastend und belastend für den Supervisanden.¹⁶⁰

Dies gilt insbesondere für langfristig angelegte Supervision, die zum Ziel hat, den Supervisanden selbständig und damit den Supervisor als Helfer überflüssig zu machen. Je länger der Lernprozeß in der Supervision andauert, desto mehr wird der Supervisand

¹⁵⁹ Vgl. Seite 121 f.

¹⁶⁰ Vgl. die Aussagen zur Belastung in der Supervision ab Seite 188.

»belastet«. Das bedeutet, er wählt zunehmend selbständig angemessene Möglichkeiten des Handelns aus, und er übernimmt mehr und mehr auch die Aufgabe des Supervisors, pädagogisches Handeln auf seine Bedeutung und seinen Sinn hin zu befragen. Der Supervisor versteht sich in diesem Prozeß der Verselbständigung von Anfang an als Begleiter, dessen Aufgabe es ist, den Supervisanden beim Suchen und Begehen eigener Wege - auch der Holzwege - immer wieder zu ermutigen. Die Hilfe, die der Supervisor leistet, ist geprägt von einer zugleich haltenden und loslassenden Haltung, wie sie oben beschrieben wurde.¹⁶¹

3.2.7. Warum der Supervisor ermutigt sein muß

Wenn es in der Supervision gelingt, dem Supervisanden das „Wählen der Wahl“ zu ermöglichen, dann wird nicht nur für diesen, sondern auch für den Supervisor ein Stück Freiheit sichtbar. Denn, wie schon vorher erläutert, stellen für den Supervisor die neuen Möglichkeiten, die mit dem Verstehen des Problems und der bisherigen Weisen des Handelns, Denkens und Fühlens sichtbar werden, auch immer Möglichkeiten des eigenen Seins dar. Der Supervisor wird so zum Teilhaber an einem Stück gelingenden (Schul-) Lebens. Diese Teilhaberschaft trägt zur Motivation des Supervisors und zu seiner Freude an seinem Beruf bei. Sie stellt aber gerade deshalb auch eine Gefahr dar. Beginnt der Supervisor, den Erfolg seiner Supervision, im Sinne des Schaffens eigener neuer Perspektiven gelingenden Miteinanders, zu brauchen, läuft er Gefahr, mit Hilfe der Supervisionsberatung eigene Not zu bewältigen.¹⁶²

Je mehr der Supervisor aber selbst eine Lösung des in der Supervision geschilderten Problems benötigt, desto weniger wird er in der Lage sein, den Supervisanden loszulassen, d. h. ihm Selbständigkeit zu ermöglichen. Mit wachsender Abhängigkeit vom Gelingen der Supervision wird es für den Supervisor schwerer, Fehler oder »Rückfälle« des Supervisanden als Chance zu verstehen und den Supervisanden zu ermutigen. Mit anderen Worten: Je entmutigter der Supervisor ist, desto größer ist auch die Gefahr, daß er den Supervisanden ebenfalls entmutigt.

¹⁶¹ Vgl. Seite 135 f.

¹⁶² Vgl. dazu die Ausführungen unter 4.2.5.

Der Supervisor, versteht er sich selbst als Begleiter, muß in der Lage sein, den Supervisanden seinen eigenen Weg gehen zu lassen, ihn also loszulassen. Er muß außerdem den Supervisanden beim Begehen dieses Wegs so lange unterstützen, ihm Halt bieten, wie nötig. Das bedeutet, ihn zu ermutigen, seine eigensten Möglichkeiten als solche zu sehen, zu erwägen und zu realisieren. Das bedeutet außerdem, den Supervisanden darauf vorzubereiten, daß Fehler auch in Zukunft nicht ausgeschlossen sind. Nicht selten ist es sogar notwendig, zu fehlerhaftem Handeln zu ermutigen, damit der eigene Anspruch an Perfektion im professionellen Handeln relativiert wird. Voraussetzung für solches Handeln in der Supervision ist, daß der Supervisor selbst ermutigt ist.

Zusammenfassung

Stand bisher das Verstehen und Verständlichmachen von Schulsituationen und von an der Supervision nicht beteiligten Personen im Mittelpunkt der Überlegungen, so ging es in diesem Abschnitt um Möglichkeiten des Supervisanden, mit Hilfe der Supervision eigenes Handeln, Fühlen und Denken vor dem Hintergrund seines verborgenen Weltentwurfs im Rahmen einer Lebensstilanalyse sichtbar zu machen.

In der Lebensstilanalyse wird auf Erinnerungen an gewesene Erfahrungen des Supervisanden zurückgegriffen, die für sein gegenwärtiges Anliegen von Bedeutung sind. Diese Bedeutung gilt es, im Rahmen der Analyse der Erinnerungen herauszuarbeiten. Dabei gibt schon die Auswahl der Erinnerungen sowie ihre Bewertung durch den Supervisanden entscheidende Hinweise, die es jedoch im Gespräch über die Erinnerungsinhalte zu detaillieren und zu verifizieren gilt. Methodisch umzusetzen ist auch hier die Ortsverlegung des Denkens hin zu dem, was sich von der Erinnerung her zeigt und zwar mit besonderer Berücksichtigung der damit verbundenen Gefühlsqualitäten. Auch diese Auslegung ist also im eigentlichen Sinn eine hermeneutische Analyse der (gewesenen) Faktizität, deren Beginn und Ziel immer ein „Sichverstehen“ ist (Gadamer 1990, 265).

Das Zusammenspiel von Lehren und Lernen in der Supervision, an dem Supervisor und Supervisand gleichermaßen beteiligt sind, reflektiert die zweifache Bedeutung des Verstehens: Verstehen heißt einerseits, Begegnendes Seinlassen und andererseits, sich auf Begegnendes hin entwerfen und diesem - sich verhaltend - entsprechen.

Ziel der Lebensstilanalyse in der Supervision ist es, dem Supervisanden die Möglichkeit der Wahl zwischen unterschiedlichen Verhaltensweisen vor Augen zu führen und so langfristig sein Handlungsspektrum zu erweitern. Supervision ist ein Lernprozeß, der einerseits auf so lange Zeit angelegt ist, daß der Supervisand langfristig dazu ermutigt wird, sich selbst zu helfen. Der Lernprozeß ist damit andererseits zeitlich begrenzt, denn die Supervision stellt dann einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrern dar, wenn sie zu deren Verselbständigung führt, wenn also die Hilfe des Supervisors auf lange Sicht nicht mehr benötigt wird.

Der Supervisor ist in diesem Prozeß Begleiter, d. h. immer auch Mitbetroffener, und seinerseits Lernender. Er kann dem Supervisanden ein Lernmodell sein, wenn er z. B. in Form berufsbegleitender Praxisreflexion für eine Aufarbeitung eigener Not und seine eigene Ermutigung sorgt.

3.3. Vertiefung des Verständnisses von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen in der Supervision

Im folgenden geht es um einen weiteren Weg, der zum Verstehen in der Supervisionsberatung beitragen kann: Um die Analyse des Verhältnisses zwischen Supervisor und Supervisand vor dem Hintergrund der Phänomene, die im Anschluß an Sigmund Freud als »Übertragung« und »Gegenübertragung« bezeichnet werden. Der folgende Abschnitt setzt sich mit den Phänomenen der »Übertragung« und der »Gegenübertragung« vor dem Hintergrund daseinsanalytischer Argumentation auseinander, was im folgenden zu begründen sein wird.¹⁶³

Bei der folgenden Erläuterung dieser beiden Begriffe greife ich zunächst auf die Aussagen ihres Urhebers Sigmund Freud zurück. Freud wies erstmals auf das Phänomen der Übertragung 1895 und später - 1910 - auf das der Gegenübertragung hin (vgl. Freud 1975 [1895], 94 u. 1975 [1910], 126). Das Verständnis von Übertragung und Gegenübertragung entstammt dem klassischen »setting« der Psychoanalyse¹⁶⁴. Insbesondere der später bei Freud im Vordergrund stehende spezifische Übertragungsbegriff als »Übertragungsliebe« (vgl. z. B. Freud 1975 [1915] 217 ff) ist in der Theorie und Methodik psychoanalytischer Psychotherapie von Bedeutung, wenn es um das Nachholen und Durcharbeiten frühkindlicher Fehlprägungen geht. Dies gilt nicht für die Beratung wie sie in unserem Zusammenhang verstanden wird, auch dann nicht, wenn es sich um tiefenpsychologische Beratungsansätze handelt, da es hier nicht um die Heilung mehr oder weniger schwerer psychischer Störungen geht, sondern um die „Hilfe zur Selbsthilfe“ in Lebenskrisen, bzw. im Falle der Beratung als Supervision in beruflichen Krisensituationen (Aurin 1981, 103; vgl. auch Tymister 1986 und 1992 [b]).

Bei einem Rückbezug auf die Aussagen Freuds wird jedoch deutlich, daß dieser einen allgemeineren, unspezifischen Übertragungsbegriff zugrundelegt, wenn er die Übertragung als Transfer von Erfahrungen und aus diesen Erfahrungen Gelerntem erläutert. Das Verständnis der Übertragung als Lerntransfer, welches Freud in einem seiner weniger beachteten Vorträge und in seiner Selbstdarstellung erwähnt (vgl. Freud 1924, 58 und

¹⁶³ Zur Begründung der Nutzbarmachung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen in der Beratung vgl. z. B. auch Antoch 1994, 190.

¹⁶⁴ Für das Verständnis des Übertragungs- und Gegenübertragungsbegriffs in der jüngeren Geschichte der Individualpsychologie, insbesondere der individualpsychologischen Psychotherapie, sei an dieser Stelle auf die Ausführungen Heisterkamp hingewiesen (Heisterkamp 1986).

1987, 71)¹⁶⁵, ist im Zusammenhang unserer Argumentation daher von zentraler Bedeutung, wie im folgenden näher ausgeführt werden wird.

Über die ursprüngliche Argumentation Freuds hinaus, wird hier noch die Arbeit Thea Bauriedls angeführt, die Übertragung und Gegenübertragung als spezifische Phänomene menschlichen Miteinanders versteht und die Analyse der »Beziehungen« in der Psychotherapie in ihrer Bedeutung für das Verstehen hervorhebt (vgl. Bauriedl 1980, 46 ff).

Auch der Arzt Michael Balint betont in seiner Arbeit „Der Arzt, sein Patient und die Krankheit“, in der er seine Supervisionsarbeit mit Gruppen von Ärzten vorstellt, die Wichtigkeit der »Beziehung« zwischen Arzt und Patient im Zusammenhang mit Übertragungspänomenen für die Diagnose und Behandlung von Krankheiten (Balint 1991, 404 u. 410 ff).

Was im Verhältnis von Arzt oder Psychotherapeut und Patient gilt, kann auch auf das Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand angewandt werden, wenn das Zusammenspiel von »Übertragung« und »Gegenübertragung« als allgemein mitmenschliches Geschehen verstanden wird. Im Zusammenhang der hier zugrundeliegenden da-seinsanalytisch ganzheitlichen Sicht werde ich daher das Existential des Miteinanderseins in seiner besonderen Bedeutung für die Supervisionsberatung und der hier miteinander arbeitenden Menschen näher betrachten. »Übertragung« wird zunächst als ein Geschehen auf der Basis des individuellen Weltentwurfs erläutert und daran anschließend und darüber hinaus als den Menschen gemeinsames Besorgen des alltäglichen Lebens verstanden. Schließlich wird unter Bezugnahme auf den Begriff der »Gegenübertragung« das Verhältnis von Supervisor und Supervisand als verstehendes Miteinandersein verdeutlicht.

3.3.1. Zum Verständnis des spezifischen Übertragungsbegriffes bei Freud

Der Begriff der Übertragung erfuhr seine besondere Prägung in der Psychoanalyse Sigmund Freuds. Freud ging davon aus, daß der Patient in einer Psychoanalyse, also im mitmenschlichen Verhältnis zu seinem Analytiker, in früher Kindheit erfahrene Muster des zwischenmenschlichen Miteinanders »unbewußt« wiederholt und auslebt (vgl. Freud

¹⁶⁵ Vgl. auch Bauriedl 1994, 62.

1975 [1912], 159 f.). Da Freud zugrundelegte, daß ein Kind in seiner frühen Kindheit erste mitmenschliche Erfahrungen im Verhältnis zu seiner Mutter oder seinem Vater machte, ging er sogar so weit zu sagen, daß ein Patient, je intensiver er sein Verhältnis zu seinem Analytiker ausleben kann, im Analytiker den Vater oder aber die Mutter sieht (vgl. ebd. 160). Diese Annahme gewann in der Psychoanalyse an Bedeutung, wenn es um das spezifische Verständnis der »Übertragung«, die sogenannte »Übertragungsliebe« ging, wenn also der Patient seine Liebesbedürftigkeit wie auch früh erlernte Strukturen der Zuwendung und Liebe im Verhältnis zu seinem Vater oder seiner Mutter auf das Verhältnis zum Analytiker »projizierte« und damit den Analytiker zum »Objekt« seiner Liebe machte.

Freud und seine Schüler wiesen und weisen in diesem Zusammenhang auf die entscheidende Bedeutung der Beziehung zwischen Analytiker und Patient hin, auch auf den Wert einer analytischen Handhabung dieser Beziehung für den Erfolg einer Therapie (vgl. z. B. Bauriedl 1980, 55). Denn wenn der Analytiker nun seinerseits in der Lage ist, diese »Übertragung« als Appell zu fühlen, zu verstehen und ihr Raum zu geben, besteht die Chance, die »Übertragungsliebe« diagnostisch und therapeutisch zu nutzen, d. h. als Beitrag zum Verstehen der unbewußten Denk-, Fühl- und Handlungsweisen seines Patienten fruchtbar zu machen, mit dem Ziel, die »Übertragung« als Ausdruck neurotischer Störungen schließlich zu »überwinden« (vgl. Freud 1975 [1915], 229). Voraussetzung dafür ist allerdings, daß der Analytiker auf den Appell, auf das »Beziehungsangebot« - in diesem Fall das Angebot einer Liebesbeziehung - nicht eingeht, sondern »abstinent« bleibt (vgl. Freud 1975 [1915], 224¹⁶⁶). Dies ist, wie Freud betonte, jeweils nur möglich, wenn der Analytiker seine eigenen spontanen Gefühlsreaktionen und Handlungsmuster, seine „Gegenübertragung“ (Freud 1975 [1910], 126) kennt. Denn erst dann kann er die eigenen von den fremden Übertragungen unterscheiden, wie auch Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten beider erkennen. Aus diesem Grund forderte Freud bereits eine fortlaufende Supervision des Analytikers (vgl. ebd.).

Im Anschluß an Freud ist auch später - nicht nur in der »klassischen« Psychoanalyse - immer wieder auf die »therapeutische Beziehung« als wesentlicher Faktor für die Heilung auch in medizinischen und beraterischen Bereichen hingewiesen worden (vgl. z. B. Heisterkamp 1986, 35).

¹⁶⁶ Das klassische Setting psychoanalytischer Therapie, bei dem der Patient liegt und seinen Analytiker, der am Kopfende der Liege sitzt nicht sehen kann, entspringt dieser Forderung nach Abstinenz und therapeutischer Distanz (vgl. Bauriedl 1994, 46 f.)

Aus daseinsanalytischer Sicht ist dieser spezifische Übertragungsbegriff durch den Arzt und Psychiater Medard Boss kritisiert worden, der sich vor allem gegen eine bloße analytische »Handhabung« der (Übertragungs-) Beziehung zwischen Arzt und Patient wendet (vgl. Boss 1975 [b], 542). Ebenso wie Freud betont auch Boss die Bedeutung der Beziehung zwischen Arzt und Patient für die Heilung, und er stimmt mit Freud ebenfalls darin überein, daß der Arzt die ihm entgegengebrachten Gefühle zwar anerkennen und den Patienten darin ermutigen muß, daß er aber nicht aktiv diese Gefühle erwidern darauf eingehen darf. Boss weist jedoch darauf hin, daß der Patient in seinem Analytiker nicht etwa Vater oder Mutter sieht, sondern genau weiß, wer dort vor ihm sitzt und mit ihm arbeitet. Deshalb sind die Gefühle, die der Patient gegenüber dem Analytiker oder Arzt hegt, nicht bloß als »Übertragungen« kindlicher Verhaltensmuster auf die Gegenwart und damit als Ausdruck neurotischen Wahrnehmens und Handelns des Patienten zu verstehen. Sie sind vielmehr Ausdruck des verstehenden und annehmenden mitmenschlichen Miteinanders und gelten daher eben doch eigentlich dem Analytiker selbst. Der Analysand liebt seinen Analytiker, weil dieser „ihm erlaubt, ... sein eigenes und eigentliches Wesen im offenen Raum einer gefahrlosen mitmenschlichen Beziehung voll aufkeimen zu lassen.“ (Boss 1979, 273) Das Verhältnis von Analytiker und Analysand kann nach Boss die Basis therapeutisch erfolgreichen Handelns sein, wenn der Patient in seinem Fühlen gegenüber dem Arzt ernstgenommen wird und in diesem Fühlen der Keim für die Möglichkeit neuer, positiver Erfahrungen gesehen werden kann (vgl. ebd.). Ziel ist es dann, in der beengten und einengenden Seinsweise des Analysanden, die in der »Übertragung« zum Ausdruck kommt, die durchscheinenden Varianten menschlichen Miteinanderseins als Möglichkeiten und damit die Offenheit und Weite menschlichen Daseins zu entdecken.

Neben diesem in der Psychoanalyse viel beachteten und in der Literatur oft erwähnten spezifischen Begriff der Übertragungsliebe gibt es bei Freud ein sehr viel allgemeineres Verständnis des Übertragungsphänomens, auf das Boss in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Freud'schen Übertragungsbegriff nicht näher eingeht¹⁶⁷ welches er in seiner „Selbstdarstellung“ und in einem seiner frühen Vorträge erläutert:

„Man darf nicht glauben, daß die Analyse die Übertragung schafft und daß diese nur bei ihr vorkommt. Die Übertragung wird von der Analyse nur aufgedeckt und isoliert. Sie ist ein allgemein menschliches Phänomen, entscheidet über den

¹⁶⁷ Vgl. Boss 1979, 270 ff u. ders. 1975 [b], 542 ff)

Erfolg bei jeder ärztlichen Beeinflussung, ja sie beherrscht überhaupt die Beziehungen einer Person zu ihrer menschlichen Umwelt.“ (Freud 1987, 71)

„Die Übertragung stellt sich in allen menschlichen Beziehungen ebenso wie im Verhältnis des Kranken zum Arzte spontan her, sie ist überall der eigentliche Träger der therapeutischen Beeinflussung, und sie wirkt um so stärker, je weniger man ihr Vorhandensein ahnt.“ (Freud 1924,58)

Dieser Aussage nach ist die Übertragung als ein allgemein menschliches Phänomen zu verstehen, welches jeglicher Form und Weise mitmenschlichen Lebens, also auch dem Verhältnis von Arzt und Patient zugrundeliegt. Diesem Übertragungsverständnis zufolge müssen wir davon ausgehen, daß Übertragungsphänomene auch das Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand prägen. Die Bedeutung dieses »weiten« Übertragungsbegriffes nach Freud ist für die Pädagogik sehr wichtig, denn hier wird die Bedeutung von Lernerfahrungen angesprochen, die von dem Lernenden selbst nicht mehr gewußt sind, und die sich in der aktuellen Lernsituation hemmend (»Lernbarrieren«) oder fördernd auswirken können. Diesem Verständnis der Übertragung werden sich die folgenden Ausführungen widmen.

3.3.2. Übertragung als Phänomen des Lernens und ihre Bedeutung in der Supervision

Wenn wir davon ausgehen, daß Freud auch beim hier zuerst erläuterten Übertragungsbegriff davon spricht, daß in früher Kindheit erfahrene Muster von Liebesbeziehungen, also auch erotische Bedürfnisse und Phantasien in die gegenwärtige Situation der Analyse übertragen werden, kann der weit gefaßte Übertragungsbegriff viel allgemeiner als Transfer von Gelerntem verstanden werden¹⁶⁸. Dieser Lerntransfer geschieht nach Freud in aller Regel unbewußt, d. h. spontan und unreflektiert (vgl. ebd.) und zwar in allen möglichen Verhältnissen menschlichen Miteinanders. Besonders wirksam und damit spürbar und erkennbar wird der genannte Lerntransfer des Gelernten, wenn er sich im Verborgenen vollzieht, also ohne daß derjenige, der »überträgt«, merkt, wie dieses sein gegenwärtiges Handeln bestimmt. Übertragungen sind Phänomene menschlichen Miteinanders und daher ist das Geschehen im Verhältnis von Supervisor und Supervisand für den Verstehensprozeß in der Supervision von besonderer Bedeutung, denn hier geht

¹⁶⁸ Unter „Transfer“ wird in der Pädagogik im allgemeinen die zumeist bewußte Anwendung gelernter Regeln und Prinzipien auf aktuelle, von der ursprünglichen Lernsituation verschiedene Situationen verstanden (vgl. Widmer 1981, 382 ff u. Weidenmann 1989, 1000 f.)

es, wie oben erläutert, darum, auch die den Menschen verborgenen Anteile ihres Weltentwurfs zu sehen, sichtbar zu machen und zu verstehen. Wenn nämlich in früher Kindheit gelernte Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster des Supervisanden in der Supervisionssituation erlebbar werden, können diese im Hinblick auf das Problem bzw. auf das Supervisionsanliegen verstanden, genutzt oder modifiziert werden.

Schon einmal ist in dieser Arbeit auf die Bedeutung von Gelerntem für den Menschen hingewiesen worden.¹⁶⁹ Gelerntes, so wurde gesagt, ist auch und gerade dann wirksam im gegenwärtigen Sein des Menschen, wenn es diesem Menschen als solches verborgen ist. Gerade dann, wenn wir unser Handeln nicht ausdrücklich bedenken, kommt zum Tragen, was wir einmal mühsam erlernten und zwar als etwas, das uns nun mühelos »von der Hand geht«. Für das alltäglich notwendige Routinehandeln zum Beispiel ist diese Form des Lerntransfers unerlässlich.

Vor dem Hintergrund daseinsanalytischer Auslegung bergen die Wörter »Transfer« und »Übertragung« Mißverständnisse¹⁷⁰. Dies wird deutlich, wenn wir uns darauf besinnen, wie das Verstehen als Bedingung menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns untrennbar mit der Zeitlichkeit des Menschen als Einheit von Gewesenem, Zukünftigem und Gegenwärtigem verbunden ist. Diese Einheit ereignet sich erst im Verstehen: Der Mensch versteht sich und die Welt, in der er ist, aufgrund seines gewesenen - und immer schon verstehenden Seins, welches nun als zukünftige Möglichkeit auf ihn zukommt, um im gegenwärtigen Handeln, Denken und Fühlen - und dabei meist nicht ausdrücklich bedacht - verwirklicht zu werden. Gelerntes wird also nicht von einem angenommenen Punkt in der Vergangenheit hin zu einem angenommenen gegenwärtigen Zeitpunkt »übertragen«, sondern ist immer schon da als einmal gewesene und nun zukünftig mögliche oder gegenwärtig verwirklichte Möglichkeit des Daseins.¹⁷¹

Dies gilt auch für den jeweiligen Selbst- und Weltentwurf eines Supervisanden in der gegenwärtigen Supervisionssituation. Die Art und Weise, wie sich der Supervisand selbst und wie er die Dinge und Menschen der Welt versteht, wie er sich auf Welt hin entwirft, ist ein entscheidender Faktor im Lern- und Verstehensprozeß der Supervision. Mit anderen Worten, das Gelernte (Gewesene), das der Supervisand - in der Regel unre-

¹⁶⁹ Vgl. Seite 78 f.

¹⁷⁰ Trotz der Gefahr, die genannten Begriffe zu mißverstehen, werden sie hier und im folgenden im Dienst der leichteren Lesbarkeit übernommen.

¹⁷¹ Vgl. Seite 70 ff..

flektiert - in der gegenwärtigen Supervisionssituation, also im Miteinander mit seinem Supervisor handelnd, denkend und fühlend gewärtigt, trägt das Verstehen in der Supervision.

Um dieses verborgene Gelernte für das Verstehen in der Supervision fruchtbar zu machen, muß es aufgedeckt werden. Das heißt, der Supervisor muß in der Lage sein oder sich in die Lage bringen, zu sehen, was der Supervisand selbst nicht sehen kann. Vor dem Hintergrund zum Beispiel der finalen Fragestellung ist solches Sehen möglich.¹⁷² Doch nicht allein die Frage nach dem »Wozu« eines gewesenen Verhaltens läßt den Supervisor den Weltentwurf des Supervisanden verstehen. Denn wenn dieses Verstehen sich nicht bezogen auf eine konkrete *gewesene* und nun vergegenwärtigte Situation vollzieht, sondern im »Hier und Jetzt« geschieht, im Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand also, dann ist es nötig, die Frage nach dem »Wozu« an eben dieses Verhältnis zu stellen. Die Frage: »Wozu handelt der Supervisand so, was will er damit erreichen?« muß der Supervisor also auf sich selbst beziehen. Gefragt werden muß dann: »Mit welchem Ziel handelt der Supervisand mir - dem Supervisor - gegenüber so und nicht anders? Was will er *bei mir* erreichen?«

Angesprochen vom Verhalten des Supervisanden wird der Supervisor im „Hier und Jetzt“ der Supervisionssituation selbst, und zwar mit seinem ganzen Denken, Fühlen und sich Verhalten. Die Antwort auf die Frage: „Was will der Supervisand bei mir erreichen?“ findet der Supervisor bei sich, in seinen eigenen Reaktionen auf den Entwurf des Supervisanden. Die Schwierigkeit des Verstehens liegt nun darin, daß diese Reaktionen des Supervisors vor dem Hintergrund seines eigenen Weltentwurfes stehen und damit in ihrer Bedeutung zumeist verborgen sind. Die Beantwortung der finalen Frage kann nur dann gelingen, wenn der Supervisor entsprechende Anteile seines eigenen Weltentwurfs so gut kennt, oder im Rahmen einer Supervision wiederentdeckt, daß er davon absehen und sich ganz auf den Entwurf des Supervisanden, von dem er selbst ein Teil ist, einlassen kann.¹⁷³ Vom eigenen Weltentwurf absehen heißt aber nicht notwendig, die darin enthaltenen Verhaltensmöglichkeiten zurückzuhalten im Sinne psychoanalytischer »Abstinenz«. Absehen heißt hier zunächst: vergessen, um sich ganz dem Anderen widmen zu können. Es heißt weiter, den eigenen Entwurf als Lebensmöglichkeit zur Verfügung zu stellen. Der Supervisor ist gefordert zu verstehen, was der Supervisand in der Supervisi-

¹⁷² Vgl. Seite 134 f.

¹⁷³ Vgl. Seite 121 ff..

onssituation »inszeniert«, er muß also eine Geschichte, die Geschichte des Supervisanden, verstehen, an der er nun selbst beteiligt ist. Ziel dieses Verstehens ist einerseits die Analyse des Selbst- und Weltentwurfs des Supervisanden, welcher, solange er verborgen ist, die Supervision entscheidend mitprägt, oder sogar unterlaufen kann. Andererseits ist der Supervisor gefordert, verstehend schon zu handeln, das heißt dem Supervisanden Möglichkeiten des miteinander Lebens und Arbeitens anzubieten, die dieser bisher vielleicht nicht erlebt oder gesehen hat. Um dies leisten zu können, muß der Supervisor sich selbst kennen, um zu wissen, mit welchen eigenen verborgenen »Übertragungen« er rechnen muß.

Dies soll im folgenden anhand des Fallbeispiels genauer beleuchtet werden.

3.3.3. Übertragung als Weltentwurf

Während der zu Beginn dieser Arbeit dargestellten Supervisionssitzung kam es mehrmals vor, daß die Lehrerin Frau K. den Supervisor ansah und sagte: „Ich bin eben doch eine schlechte Lehrerin.“¹⁷⁴ Das mehrmalige Aussprechen dieses Satzes gibt Anlaß zu der Vermutung, daß die Aussage, sie sei „eben doch“ eine schlechte Lehrerin, für Frau K. von besonderer Bedeutung war. Im folgenden soll nun dieser Vermutung nachgegangen und die Bedeutung dieses Satzes im Hinblick auf den Welt- und Selbstentwurf der Lehrerin hervorgehoben werden.

Zunächst fallen an der Formulierung des wiederholt geäußerten Satzes die darin enthaltenen Worte „eben doch“ auf. Sie legen die Vermutung nahe, daß die ursprüngliche Selbsteinschätzung der Lehrerin bezüglich ihrer pädagogischen Kompetenz eher gering war und dem entsprach, was sie eine „schlechte Lehrerin“ nennen würde. Diese ursprüngliche Selbsteinschätzung mußte vorübergehend eine Veränderung erfahren haben, als nämlich ihre pädagogischen Interventionen Erfolg zeigten, was sie an den Fortschritten ihrer Schüler, hier insbesondere an den Fortschritten ihres Schülers Max erkennen konnte.

¹⁷⁴ Seite 26.

Die Rückfälle von Max, die die Lehrerin im Rahmen der Supervision darstellte, schienen nun wieder eine Bestätigung der ursprünglichen Selbsteinschätzung zu sein, sie sei „eben doch“ eine schlechte Lehrerin. Ihre Aufmerksamkeit zu Beginn der Supervision fokussierte auf die erlebten Mißerfolge im Umgang mit ihrem Schüler Max und damit auf ihr eigenes Versagen. Diese mit den Worten „eben doch“ verbundene Bewegung - von »schlecht« zu »gut« und zurück zu »schlecht« entsprach einer Dynamik, die ihrer Beschreibung nach auch ihrem Anliegen zugrunde lag.

Wir rekapitulieren: Nachdem das Verhältnis der Lehrerin zu ihrem Schüler Max - auch aufgrund dessen Vorgeschichte¹⁷⁵ - anfänglich sehr schwierig gewesen war, hatten sich nach intensiver gemeinsamer Arbeit erste Erfolge eingestellt. Diese Erfolge waren jedoch nicht von Dauer, sondern es kam immer wieder zu Rückfällen, sowohl bei Max als auch bei der Lehrerin¹⁷⁶. Die Rückfälle betrachtete die Lehrerin, ebenso wie Max, als eigenes Versagen, wie es in dem wiederholten Satz zum Ausdruck kam: Immer, wenn es zu einem Rückfall gekommen war, hatte sie das Gefühl, eine »schlechte« Lehrerin zu sein, so wie Max das Gefühl hatte, ein »schlechter« Schüler zu sein.

Diese Dynamik, der Versuch, durch eigene Leistung zur »guten« Lehrerin zu werden, indem sie handelnd und manchmal einspringend das Verhalten ihres Schülers zumindest zeitweise positiv beeinflusste, und das darauf folgende Erleben des - eigenen - Versagens, wenn der Schüler diese Veränderungen nicht durchhalten konnte, hatte eine Entsprechung im Weltentwurf der Lehrerin Frau K., wie die Analyse ihrer Familienkonstellation im Rahmen einer früheren Supervisionssitzung ergeben hatte. Auf diesen Zusammenhang ist schon in der Falldarstellung eingegangen worden.¹⁷⁷ Zusammenfassend werden wesentliche Informationen hier noch einmal genannt, um sie für ein vertiefendes Verständnis des Begriffs der Übertragung in bezug auf den Fall fruchtbar zu machen.

Bei der Analyse der Familienkonstellation gilt der Interaktion des Kindes mit seinen Geschwistern und mit den Eltern besondere Aufmerksamkeit, wobei die gegenwärtige Bedeutungszumessung des Beratenen zum gewesenen Geschehen für die Aufdeckung des Weltentwurfs entscheidend ist (vgl. Pepper 1978, 65 ff).¹⁷⁸

¹⁷⁵ Vgl. Seite 22.

¹⁷⁶ Auf diese bei Max und der Lehrerin auftauchende sehr ähnliche Dynamik wird ab Seite 172 erneut eingegangen werden, wenn es um das Phänomen der Spiegelung in der Supervision geht .

¹⁷⁷ Vgl. dazu die Ausführungen in der Falldarstellung Seite 30 ff.

¹⁷⁸ Weiteres zur Funktion der Familienkonstellation auf Seite 31.

Als ältestes von drei Kindern und zu einem erheblichen Teil verantwortlich für das Gelingen familiären Miteinanders, da sowohl ihr Vater, als auch ihre Mutter berufstätig waren, hatte sie oft keine andere Möglichkeit gehabt, als einspringend für und anstelle der jüngeren Geschwister zu handeln. Konkret bedeutete dies, den Geschwistern vorzuschreiben, wie diese sich - der jeweiligen Situation angemessen - verhalten sollten, damit es keinen Ärger mit den Erwachsenen, insbesondere mit der Mutter gab. Solange Frau K. als Kind für diesen Ärger bzw. für dessen Ausbleiben verantwortlich war, blieb ihr gar nichts anderes übrig, als den jüngeren Geschwistern »beizubringen«, wie solcher Ärger vermieden werden konnte und möglichst immer dann einzuspringen, wenn dies den Geschwistern nicht selbst gelang.

Auf Dauer aber stellte diese Verantwortung für sie eine Überforderung dar, nicht nur weil die jüngere Schwester und der jüngste Bruder darauf bestanden, selbst über ihr Leben zu bestimmen, sondern auch, weil diese Verantwortung sich ausschließlich an den Wünschen und Vorstellungen der Erwachsenen ausrichtete. Die Verantwortung für ein friedliches und funktionierendes Miteinander zwischen den Kindern brachte sie „zwischen die Stühle“. Richtete sie sich zu sehr nach den Wünschen und Vorstellungen der Eltern bzw. der Mutter, dann war sie eine »schlechte« Schwester, solidarisierte sie sich hingegen mit den Geschwistern, war sie eine »schlechte« älteste Tochter. Sich in diesem Dilemma vorfindend, erlebte sie sich immer wieder einmal als handlungsunfähig. Frau K. hatte als Kind keine Chance gehabt, sich aus diesem Dilemma zu befreien, es sei denn, sie hätte ihre Dazugehörigkeit in der Familie und die Liebe und Zuwendung ihrer Eltern auf's Spiel gesetzt. So setzte sie ihr Bemühen fort, um von Zeit zu Zeit von den Eltern und Geschwistern zu erfahren, daß sie eine »gute« Tochter bzw. eine »gute« Schwester war. Somit überließ sie die Einschätzung ihres Selbstwerts weitgehend den Menschen, die ihr am liebsten und am nächsten waren, und sie befand sich in hoher Abhängigkeit von eben dieser Fremdeinschätzung.

Die Schulsituation, welche sie zu Beginn der Supervision schilderte, wies für die Lehrerin ein ähnliches Dilemma auf. Richtete sie sich nach den Vorstellungen ihrer Kollegen und der Eltern von Max, dann war sie eine »gute« Lehrerin, wenn es ihr gelang, Max dazu zu bringen, daß er »funktionierte«. Wenn das funktionierende Verhalten von Max aber für die Lehrerin im Vordergrund stand, dann war sie für Max eine »schlechte« Lehrerin, denn er fühlte sich gerade immer dann nicht verstanden, wenn dieses »Funktionie-

ren« zeitweise gelang. Wenn er sich aber unverstanden fühlte, blieb ihm aufgrund seines Weltentwurfs nichts anderes übrig, als auf jene Verhaltensweisen zurückzukommen, die sicherstellten, daß die Lehrerin sich wieder um Verständnis bemühte.¹⁷⁹ Eben diese Verhaltensweisen aber führten dazu, daß die Einschätzung des Verhaltens der Lehrerin, ihre eigene und die der Kollegen bzw. der Eltern von Max, erneut negativ ausfiel.

Es liegt daher nahe, daß der in der Supervision mehrmals geäußerte Satz, sie sei „eben doch eine schlechte Lehrerin“ die Selbsteinschätzung von Frau K. wiedergab, welche sich in erster Linie aus ihren Vermutungen darüber speiste, wie wohl andere, z. B. Kollegen, die Eltern des Schülers Max, Max selbst und nun auch der Supervisor ihre Qualitäten als Lehrerin einschätzten. Aufgrund ihres Weltentwurfs mußte sie sich sagen: Wenn für die Kollegen, die Eltern von Max und jetzt auch für meinen Supervisor immer wieder sichtbar wird, daß mein pädagogisches Handeln mißlingt, dann werden sie mich für eine schlechte Lehrerin halten. Der erwähnte Satz drückte neben dem geringen Selbstwertgefühl der Lehrerin auch ihre Abhängigkeit von der Meinung und Wertschätzung anderer Menschen aus. Gleichmaßen schwingt in dem Satz aber auch die unausgesprochene Hoffnung mit, der Supervisor möge die Bewertung ihres Handelns, welche die Lehrerin selbst in Abhängigkeit von der Einschätzung anderer Menschen vorgenommen hatte, nicht teilen. Aus ihrer derzeitigen Sicht konnte eine Ermutigung stattfinden, wenn der Supervisor sie davon überzeugte, daß sie „eben doch“ *keine* „schlechte Lehrerin“ war.

Was die Lehrerin in die Supervision »übertrug«, war das einst Gelernte, und was sie gelernt hatte war dies: Der Wert ihrer Person und der Wert ihres Handelns war abhängig von der Beurteilung solcher Menschen, die aus ihrer Sicht eine Autorität entweder qua Amt oder Stellung oder qua fachlicher Kompetenz darstellten. Von diesen Menschen konnte sie sich auch Entlastung und Ermutigung erhoffen, indem diese ihr Handeln - anders als sie selbst - wertschätzten. Solche Autorität wurde nun dem Supervisor durch die Lehrerin zugesprochen. Vor dem Hintergrund dieser »Übertragung« ist der unausgesprochene, in dem erwähnten Satz jedoch mitschwingende Wunsch der Lehrerin zu verstehen, der Supervisor möge sie entlasten, indem er sie davon überzeugte, daß sie gar keine „schlechte“ Lehrerin sei.

¹⁷⁹ Vgl. Seite 28 f..

Aber noch etwas anderes übertrug die Frau K. in die Supervision. Es war ihr alltägliches Verständnis dessen, was in ihrem Beruf als Lehrerin als »schlecht« und was als »gut« galt. Dieses Verständnis teilte sie mit den Menschen, die ihr alltäglich begegneten und die sich im Gespräch und in ihren Mitteilungen ihr gemeinsames, wenn auch der »Sache« nicht immer gemäÙes, Verständnis gegenseitig immer wieder bestätigten. Das alltägliche Verstehen mit seinen Konsequenzen für die Supervision kommt im folgenden Abschnitt zur Sprache.

3.3.4. Übertragung und alltägliches Verstehen

Ihr Versagen war für die Lehrerin nur unspezifisch wahrnehmbar. Sie bezeichnete ihr professionelles Handeln als »schlecht«, ohne detailliert zu beschreiben oder zu bedenken, was damit genau gemeint war. Gerade das Unspezifische an dem Ausdruck „schlechte Lehrerin“ aber war belastend. Die Not der Lehrerin bestand darin, daß sie das Scheitern ihres Handelns erkannte, nicht jedoch im einzelnen verstanden hatte, wie es dazu hatte kommen können. Dagegen hatte sie verstanden, was zu den vorläufigen Erfolgen im Miteinander mit dem Schüler Max geführt hatte. So berichtete sie von gemeinsam getroffenen Vereinbarungen, von der Zuwendung, die Max durch sie erfahren hatte, ebenso wie von der Konsequenz ihres Handelns, wenn es um die Einhaltung der getroffenen Vereinbarungen ging.¹⁸⁰ Vor dem Hintergrund dieser Erfolge und des Verständnisses dessen, was zu dieser Erfolge geführt hatte, konnte sich die Lehrerin die Rückfälle nicht erklären, denn ihre Bedeutung und ihr Grund waren Frau K. bisher verborgen geblieben. Folglich sah sie keine Möglichkeit mehr, sich noch irgendwie anders zu verhalten.

Das Gefühl des Versagens, welches die Lehrerin vor allem deshalb belastete, da sie es nicht verstanden hatte, ließ die Rückfälle, welche in Wirklichkeit nur einen kleinen Teil ihrer Geschichte mit Max ausmachten, in den Vordergrund treten. Die Lehrerin war nun nicht mehr offen für die Erfolge der gemeinsamen Arbeit mit Max. Der Blick auf diese erfolgreiche Arbeit war ihr durch ihr Versagen bzw. durch das Unspezifische des Ausdrucks „schlechte Lehrerin“ verstellt. Die entmutigenden Anteile ihres Weltentwurfs machten es ihr unmöglich, auf ihre Kompetenzen vertrauend, andere Wege der gemein-

¹⁸⁰ Vgl. Seite 23 f..

samen Arbeit mit Max einzuschlagen und so sich selbst, wie auch den Schüler zu ermutigen.¹⁸¹

Der Ausdruck „schlechte Lehrerin“ entspringt einer Denkweise, die im Anschluß an Heidegger »vorstellendes Denken« genannt werden kann. Diese Denkweise stellt Begegnendes als »Gegenstand« „sicher“, der sich „in den unübersehbaren Folgen von angesetzten Ursachen darstellt“ (Heidegger 1967 [b], 48). Der Gegenstand des Denkens wird somit „verfolgbar“ und handhabbar (ebd.). Solches Vorstellen reduziert Begegnendes auf das Sichtbare, welches vor dem Hintergrund eines Ursache-Wirkung-Denkens erklärbar wird. Ein Erscheinen „der verborgenen Wesensfülle“ des Begegnenden wird so unmöglich (vgl. ebd. 55)¹⁸².

Die Lehrerin hatte offensichtlich bestimmte Vorstellungen davon, was eine gute und was eine schlechte Lehrerin ausmacht. Danach würden einer »schlechten« Lehrerin keine Handlungsalternativen zur Verfügung stehen, um erfolgreich zu agieren. Eine »schlechte« Lehrerin wäre handlungsunfähig, wüßte nicht mehr weiter. Es ginge ihr eben so, wie es der Lehrerin zu Beginn der Supervision erging.

Die Vorstellung einer schlechten Lehrerin gibt aber gleichzeitig einen Hinweis darauf, was denn eine gute Lehrerin sei: Eine »gute« Lehrerin könnte etwas *tun*, das Problem lösen und beseitigen. Eine »gute« Lehrerin könnte irgendwie mit dem Schüler Max verfahren, so daß dieser sein Verhalten dauerhaft änderte.

Diese Vorstellung einer »guten« Lehrerin würde allerdings voraussetzen, daß es dem Schüler Max in seinem Wesen entspräche, mit ihm zu verfahren, an ihm zu handeln. Dieser Vorstellung nach würde Max also zu einer Art Handlungsobjekt, zu einem Ding, welches durch den Eingriff eines Menschen in seinen Bedeutungen und Sinnzusammenhängen verändert und so im Voraus berechenbar würde. Max wäre dieser Vorstellung nach dann ein »guter« Schüler, wenn er auf einen geplanten »Reiz« seiner Lehrer mit einer gewünschten »Reaktion« reagierte, wenn er also wie eine Maschine funktionierte. Eine solche Sichtweise leugnet das Dasein des Schülers Max als In-der-Welt-sein, als in

¹⁸¹ Ermutigende Anteile im Weltentwurf der Lehrerin wurden auf Seite 131 ff dargestellt, als es um die Arbeit mit Kindheits Erinnerungen im Rahmen der Lebensstilanalyse ging.

¹⁸² Heidegger wendet sich in seiner Kritik des vorstellenden Denkens gegen den, vor allem in den Naturwissenschaften vorherrschenden Positivismus, der Wirklichkeit auf Sichtbares oder aufgrund einer vorgegebenen Theorie Erklärbares reduziert und Begegnendes jeweils zum »Objekt« der Forschung macht (vgl. Heidegger 1967 [b], 48 ff)

seinem Wesen offenes, die Welt vernehmendes, sich selbst auf die Welt hin entwerfendes und damit als freies und entscheidendes Sein.

Die Methoden¹⁸³, die die Lehrerin Frau K. im Umgang mit dem Schüler Max angewendet hatte, und die dazu dienen sollten, ihn zu selbständigem und selbstbestimmtem Handeln zu bringen, hatten deshalb keinen dauerhaften Erfolg, weil weder die Lehrerin noch Max selbst seine Motive und damit die tiefere Bedeutung seines Versagens verstanden hatten. Da ein solches Verständnis jedoch bislang fehlte, bestand für die Lehrerin kaum eine Chance, ihre methodischen Schritte an den Bedürfnissen und an dem Wesen des Schülers Max zu orientieren. Eine Orientierung am Wesen des Schülers setzt ein tiefgehendes Verständnis des Schülers voraus. Sie hätte zum Ziel, daß die Lehrerin schließlich nicht mehr diese entscheidenden Lernschritte vorwegnahm, sondern daß sie den Schüler selbst diese Schritte gehen ließ. Denn Lehren ist letztlich immer ein „Lernen lassen“ (Heidegger 1954, 50). Ein dauerhaftes Lernen, d. h. eine dauerhafte Lebensveränderung war für Max so lange nicht möglich, wie die methodischen Schritte der Lehrerin dazu dienten, daß er lediglich immer wieder gehorchte.

Im pädagogischen Handeln zur Anwendung gebrachte Methoden können, wenn es an auf gegenseitigem Verstehen basierender Orientierung fehlt, zu einer Stagnation des Lernens beitragen, auch dann, wenn sie ermutigend und lernfördernd gemeint waren. Dies geschieht immer dann, wenn die Bedeutung des Lerngegenstandes, wie auch die Bedeutung eines veränderten (Lern-)Verhaltens im Leben des Lernenden, nicht verstanden ist. Solches Verständnis bildet aber die Basis für pädagogische Interventionen, welche sich an den am Lernprozeß beteiligten Menschen orientieren und die Lernenden »dort abholen, wo sie stehen«.

Wir erinnern uns: Dem Schüler Max war es letztlich nicht möglich, sein Verhalten zu ändern und selbständig zu werden, weil eine solche Änderung für ihn bedeutet hätte, das intensive Miteinander mit der Lehrerin zu verlieren.¹⁸⁴ Solange dies nicht verstanden war, gerieten die Interventionen der Lehrerin zum einspringenden Handeln (vgl. Heidegger 1993, 122). Solange die Lehrerin sich nämlich auf die Anwendung selbst gelern-

¹⁸³ Methode meint, allgemein gesprochen, den Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt (vgl. KLUGE 1995, 556). Bezogen auf den Kontext Schule bezeichnet das Wort Methode die notwendigen Schritte, die ein Lehrer oder eine Lehrerin unternimmt, um das Erlernen bestimmter Unterrichtsinhalte, fachlicher und sozialer Art, zu ermöglichen. Die Lehrerin Frau K. hatte zu Beginn der Supervision einige methodische Schritte beschrieben, die sie in Absprache mit Max gemeinsam mit ihm gegangen war, mit dem Ziel, daß Max einerseits seinen Mitschülern ermöglichte, in Ruhe zu arbeiten, und andererseits selbst in die Lage versetzt wurde, inhaltlich im Unterricht mitzuarbeiten (vgl. Seite 24 ff.)

¹⁸⁴ Vgl. Seite 28 f..

ter Methoden beschränkte, ohne Max und den Sinn seines Handelns zu verstehen, handelte sie nicht mit sondern für und anstelle von Max. Immer, wenn neues Versagen drohte oder eingetreten war, wiederholte sie die methodischen Schritte, von denen sie gelernt hatte, daß sie Schüler zur Selbständigkeit ermutigen. So nahm sie aber Max die Möglichkeit, „es allein zu tun“ (Montessori 1999, 201), nämlich eine Krise aus eigener Kraft zu überstehen. Statt dessen sprang sie immer dann für ihn ein, wenn sie ihm nicht mehr zutraute, es allein zu schaffen. Auf diese Weise verhinderte die ermutigend gemeinte Methode eben diese Ermutigung, denn einspringendes Handeln eines Lehrers verhindert ein Freiwerden des Schülers für seine eigenen Möglichkeiten, ein Freiwerden also für das Lernen als verstehende Hinwendung zur »Sache«, zu dem also, was gelernt werden will.

In ihrem Handeln war die Lehrerin selbst aber auch nicht frei für ihre eigenen Möglichkeiten. Sie war eingeschränkt von der Vorstellung, eine »gute« Lehrerin könne ihren Schüler schließlich doch noch zur Mitarbeit und zum Lernen bringen. Diese Vorstellung einer »guten« Lehrerin hielt sie davon ab, sich dem Schüler Max so zuzuwenden, daß ein Verstehen seines Widerstandes für sie möglich wurde. Was aber hielt die Lehrerin in dieser Vorstellung?

In der Supervision schien Frau K. davon auszugehen, daß der Supervisor ihre Äußerung, sie sei eben doch eine schlechte Lehrerin, spontan verstehen würde. Sie setzte also zunächst einen Konsens mit dem Supervisor voraus, ohne die Implikationen ihrer Äußerung im einzelnen bedacht zu haben, und ein solches Bedenken erwartete sie zunächst auch von dem Supervisor nicht. Folglich problematisierte sie ihre Äußerung auch nicht. Sie ging aufgrund ihrer Vorerfahrung davon aus, daß die Attribute »schlecht« und »gut« und ihre Implikationen im Zusammenhang mit ihrem Beruf verstanden und unstrittig waren.

Die Erfahrungen, die dieser Haltung zugrunde lagen, sind Erfahrungen der alltäglichen Weise des Daseins (vgl. Heidegger 1993, 166). Das alltägliche „Verfallensein an das Man“, wie Heidegger es nennt, ist zu verstehen als eine mögliche Weise des Daseins und zwar als die Weise, in der das Dasein sich „zunächst und zumeist“ vorfindet (ebd. 175). Sie ist die Basis vieler lebensnotwendiger Besorgungen, so beispielsweise des Routinehandelns. Auch das Miteinander der Menschen in ihrer gemeinsamen Welt, das vielfach einen Konsens über das Beredete und Besorgte voraussetzt, wenn es gelingen soll, ge-

schiebt oft in der Weise des Verfallenseins an das „Man“. Relevant für das alltägliche Miteinander ist in erster Linie das, was »man« tut oder läßt, was »man« denkt oder nicht denken darf und wie »man« sich fühlt. Das Wort »man« steht für einen Konsens im gemeinsamen Besorgen des Daseins in der gemeinsamen Welt.

Dem alltäglichen Dasein liegt ein durchschnittliches Verständnis dessen zugrunde, was innerweltlich begegnet sowie ein durchschnittliches Verstehen des eigenen Daseins. Verstehen geschieht hier auf eine oberflächliche und damit allen Menschen gleichermaßen zugängliche Art und Weise (vgl. ebd., 168). Da im alltäglichen Miteinander allen alles auf dieselbe durchschnittliche Art verständlich wird, fühlt sich der Mensch gerade hier aufgehoben und gehalten. Das allen gemeinsame Verständnis vermittelt ein vorläufiges Gefühl der Zusammengehörigkeit, der Sicherheit im Miteinander mit anderen Menschen. Der alltäglichen Weise des Daseins können wir uns daher nicht dauerhaft entziehen. Allerdings ist das Gefühl des Aufgehobenseins eben nur vorläufig, denn die alltägliche Weise des Verstehens verschließt den Blick auf andere Möglichkeiten, die unabhängig von dem bestehen, was »man« tut, was »man« denkt, wie »man« sich fühlt. Heidegger spricht daher von einer „Verlorenheit in das Man-selbst“ (ebd. 266). Im alltäglichen Selbst- und Weltverständnis verhaftet, zu verstehen zum Beispiel im Sinne des pädagogisch gemeinten Satzes »Das tut man nicht«, gehen die eigenen Möglichkeiten - oder genauer: geht das Dasein seinen eigensten Möglichkeiten verloren.

Auch Frau K. war es zunächst nicht möglich, das alltägliche Verständnis ihres eigenen Verhaltens im Umgang mit ihrem Schüler Max aufzugeben. Obwohl dieses Verständnis das eigene Versagen beinhaltet, konnte sie sich ohne Hilfe des Supervisors zunächst nicht davon frei machen. Denn den ihr und ihren Mitmenschen gemeinsamen, durchschnittlichen Konsens aufzugeben hätte für sie geheißen, ihren Halt am alltäglichen Miteinander und ihr Aufgehobensein in der Gemeinschaft mit den alltäglich begegnenden Menschen zu riskieren. Zunächst schien Frau K. vielmehr zu erwarten, daß der Supervisor sie entlastete, indem er auf dem Niveau des alltäglichen Verstehens ihr nachwies, daß sie keine »schlechte« sondern eine »gute« Lehrerin war.

Der Konsens im alltäglichen Dasein, das Gefühl des Aufgehobenseins im Alltäglichen, hatte sich für die Lehrerin Frau K. als trügerisch erwiesen. Denn außerhalb der vorgestellten Größen von »gut« und »schlecht« konnte Frau K. zu Beginn der Supervision keine andere und vor allem keine wirklich greifbare, realisierbare Seinsmöglichkeit als

Lehrerin erkennen. Das alltägliche, durchschnittliche Denken verstellte die Sicht auf Handlungsmöglichkeiten, die sowohl ihr, der Lehrerin, als auch ihrem Schüler Max in ihrem Wesen gerecht wurden. Sie war nicht frei in ihren Entscheidungen, was das Miteinander und den Umgang mit dem Schüler Max betraf. Das Gefühl des Aufgehobenseins, das sie vorerst noch nicht lassen konnte, setzte gefangen, denn es hielt sie in der Schwebelage, in der Unverbindlichkeit und Oberflächlichkeit des alltäglichen Denkens, das alles versteht und das alle in gleicher Weise verstehen läßt.

Der von Frau K. wiederholt ausgesprochene Satz von der »schlechten« Lehrerin macht deutlich, daß sie die Alltäglichkeit ihres Denkens, Handelns und Fühlens zunächst auch auf die Supervision und auf den Supervisor »übertrug«. Die Lehrerin traute dem Supervisor nämlich zu, woran sie selbst zu scheitern glaubte. Hätte sie dem Supervisor nicht zugetraut, ihr - und ihrem Schüler Max - zu helfen, hätte sie sich nicht an ihn gewandt. Allerdings war sie, aufgrund ihrer Vorstellungen von »guter« oder »schlechter« Pädagogik, im Vernehmen eingeschränkt auf diese beiden Möglichkeiten. Wenn nun der Supervisor ein »guter« Pädagoge im Sinne ihrer Vorstellungen war, verfügte er über Handlungsmöglichkeiten, die sie selbst, da sie sich für eine »schlechte« Lehrerin hielt, nicht sehen konnte. Er würde ihr einen Ausweg und damit zeigen können, daß sie in Wirklichkeit keine »schlechte« Lehrerin war. In der Aussage der Lehrerin über sich selbst steckte, über den eigentlichen Wortsinn hinaus, ein Appell, der an den Supervisor gerichtet war und den Supervisor aufforderte, für die Lehrerin einzuspringen.¹⁸⁵

Übertragungen, so hieß es weiter oben, stellen sich im menschlichen Miteinander spontan und unreflektiert her, und sie sind besonders wirksam, solange sie den Menschen jeweils verborgen sind. Verborgene heißt hier vor allem: unverstanden. Solange die Übertragung von Gelerntem von ihren Gründen bzw. Motiven her unverstanden bleibt, legt sie den Menschen fest. Diese Festlegung geht einher mit dem Gefühl, nicht anders zu können (vgl. Heidegger 1994, 210). Erst wenn im Prozeß der Aufdeckung in der Supervision durchschaubar wird, welche Zielsetzungen ein Verhalten leiten, kann eine Befreiung im Sinne eines Sich-öffnens für Neues stattfinden.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Vgl. Seite 158.

¹⁸⁶ Daß diese Befreiung und das Sich-einlassen auf Neues eine Belastung des Supervisanden darstellt, wird ab Seite 188 dargelegt.

3.3.5. Das Verhältnis von Supervisor und Supervisand als Verstehenshilfe und ermutigendes Modell

Übertragungen - wie oben erläutert, immer verstanden als unreflektiertes Ausleben situationsbezogener Anteile des eigenen Welt- und Selbstentwurfs - sind deshalb relevant für das Gelingen der Supervision, weil sich die gelernten, aber von ihrem Ursprung und ihrem Sinn her vergessenen oder unverstandenen Anteile im Denken, Fühlen und Handeln des Supervisanden, im »Hier und Jetzt« der Supervisionssituation, also im Miteinander von Supervisor und Supervisand zeigen. Im Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand kann von daher ein Teil der Problematik sich zeigen und verstehbar werden, die dem Anliegen des Supervisanden zugrunde liegt.

Der Frage, welche Bedeutung der Übertragung in der Supervision zukommt, muß die Frage angeschlossen werden, ob der Supervisor die in der Übertragung enthaltenen Strukturen des Miteinanders unreflektiert übernimmt, ob er sich dagegen wehrt, oder ob er sich, indem er sie versteht, mit ihnen im Hinblick auf bisher nicht sichtbare Alternativen des Miteinanders auseinandersetzt (vgl. Bauriedl 1980, 55).

In diesem Zusammenhang spricht Sigmund Freud von der „Gegenübertragung“ (Freud 1975 [1910],126). Gemeint ist die spontane Reaktion des Analytikers auf das Verhalten des Analysanden. Wird diese Reaktion wahrgenommen und ist sie im Rahmen der Lehranalyse bzw. Supervision als eigene Übertragung verstanden worden, besteht die Chance, die eigenen Gefühlsreaktionen in der Analyse diagnostisch zu nutzen. Kurz gesagt bedeutet dies: Der Analytiker kann an seinen eigenen Gefühlen erkennen, welche Anteile der Persönlichkeit des Analysanden in der Analyse zum Tragen kommen.

Je nach dem, wie der Supervisor die an ihn herangetragenen „Beziehungsangebote“ (Bauriedl 1980, 123) aufnimmt, kann der Beratungsprozeß in der Supervision gefördert oder gehemmt werden oder sogar zum Stillstand kommen. Auf diese Weise kann die Supervision selbst in zweifacher Hinsicht zur Modellsituation für die durch den Supervisanden problematisierte Kooperation der in der Schule miteinander arbeitenden Menschen werden: Sie kann bestehende Konflikte und Problemlagen des Supervisanden wiederholen und bestätigen, wenn das Miteinander von Supervisor und Supervisand ein Neuverstehen des Weltentwurfs unmöglich macht. Die Supervision kann aber auch Modell sein für alternative Möglichkeiten beruflichen Handelns und menschlichen Mitein-

anders, wenn Supervisor und Supervisand jeweils ihren zugrundeliegenden Weltentwurf und damit auch darüber hinausweisende Möglichkeiten des Handelns verstanden haben.

Der Begriff der »Gegenübertragung« ist, wie der der Übertragung, im Zusammenhang unserer Argumentation vor dem Hintergrund daseinsanalytisch-ganzheitlicher Denkweise problematisch. Denn wenn menschliches Dasein, wie erläutert, als In-der-Welt-Sein zu verstehen ist,¹⁸⁷ dann sind Mensch und Welt, wie auch Mensch und Mitmensch ein untrennbares Ganzes. Das mit »Gegenübertragung« bezeichnete mitmenschliche Phänomen wird erst dann verstehbar, wenn wir das Miteinandersein der Menschen, hier des Supervisors und des Supervisanden als Existential ihres Daseins voraussetzen. Im Miteinandersein zeigt sich, auf welche einzigartige Weise der einzelne Mensch „seinen mit den Mitmenschen gemeinsam zu bestehenden Welt-Aufenthalt“ vollzieht (Boss 1975 [b], 286 f.). Das bedeutet: Indem der Mensch seine Mitmenschen wahrnimmt und je nach dem, auf welche Weise er ihnen begegnet und mit ihnen in der Welt ist, versteht er sich selbst als Mitmensch in der gemeinsamen Welt. Dies ereignet sich auch im Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand. Entsprechend der Weise, in der der Supervisand seinem Weltentwurf entsprechend den Supervisor vernimmt und mit ihm gemeinsam seinen Weltaufenthalt vollzieht, versteht er sich in diesem Verhältnis selbst. Dieses Verständnis kann, je nachdem, wie der Supervisor nun seinerseits seinem Weltentwurf entsprechend den Supervisanden wahrnimmt und ihm begegnet, ein dem ursprünglichen Entwurf entsprechendes oder aber ein neues Selbstverständnis sein.

Im Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand besteht die Chance, zu erkennen und zu verstehen, welches Selbstverständnis dem Miteinander zugrundeliegt und dieses Verhältnis auf je eigene Weise bestimmt. Diese Möglichkeit besteht dann, wenn der Supervisor wesentliche Teile seines eigenen Weltentwurfs kennt und verstanden hat und wenn er sich darüber im Klaren ist, daß dieses Selbstverständnis für das Verstehen des Supervisanden von Bedeutung ist. Dies verleiht dem Verhältnis der in der Supervision miteinander arbeitenden Menschen eine besondere Qualität¹⁸⁸, denn es entspricht nicht dem alltäglichen besorgenden Miteinander der Menschen. Martin Heidegger spricht von einem „wahren Verhältnis“ (Heidegger 1992 [a], 48):

¹⁸⁷ Vgl. Seite 62 ff.

¹⁸⁸ Ergänzend könnten hier auch andere Formen professionellen Miteinanders in der Pädagogik oder z. B. im Rahmen der Psychotherapie usw. genannt werden.

„Ein Verhältnis zu etwas wäre somit dann das wahre Verhältnis, wenn es von dem, wozu es sich verhält, in seinem eigenen Wesen gehalten wird.“

Der Supervisor wird darin, wie der Supervisand sich ihm gegenüber fühlt und verhält, in seinem eigenen Wesen gehalten. Sein eigenes Wesen beinhaltet sowohl seinen eigenen Welt- und Selbstentwurf wie auch darüber hinausweisende Möglichkeiten seines Daseins. Im wahren Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand wird also der aus dem Gewesenen gewärtigte Entwurf sichtbar. Darüber hinaus kann sich, basierend auf dem Verständnis dieses Entwurfs auch immer das zeigen, was den gemeinsam agierenden Menschen möglich ist. Dies gelingt aber nur, wenn, wie gesagt, der Supervisor seinen eigenen Welt- und Selbstentwurf in wesentlichen Teilen kennt und verstanden hat, und wenn er sich vor diesem Hintergrund ganz auf den Supervisanden einlassen kann. Dieses sich Einlassen erfordert ein hohes Maß an Gelassenheit, denn nur wartend und nicht einspringend wird das Verhältnis in der Supervision eines, das die beteiligten Menschen in ihrem Wesen zeigt (vgl. Heidegger ebd.). Umgekehrt hält der Supervisor im Miteinander mit dem Supervisanden, indem er ihn wahrnimmt und sich zu ihm verhält, diesen in seinem eigenen Wesen, welches immer auch die Möglichkeiten des Supervisanden mit einschließt. Ein »wahres« Verhältnis von Supervisor und Supervisand zeigt also immer auch die Möglichkeiten dieser beiden Menschen, welche über das Alltägliche und das Gelernte des Welt- und Selbstentwurfs hinausweisen. Dabei ist der Prozeß des Selbstverstehens von dem des Fremdverstehens untrennbar. Dieser Zusammenhang soll nun am Fallbeispiel verdeutlicht werden.

Für den Supervisor in unserem Fallbeispiel war es notwendig zu wissen, ob er dazu neigte, sich seinen Supervisanden gegenüber wie eine Autoritätsperson zu verhalten, die in diesem Fall zu entscheiden hatte, ob pädagogische Interventionen von Frau K. »gut« oder »schlecht« waren. Wenn dies so war, dann zeigte sich dieser Teil seines Wesens im Verhalten Frau K.'s ihm gegenüber, wenn sie an ihn appellierte, ihr pädagogisches Handeln zu beurteilen. Wenn auch die Bedeutung dieser Tendenz in seinem Selbst- und Weltentwurf ins Unverborgene gelangt und verstanden war, konnte der Supervisor den Appell der Lehrerin als solchen erkennen, um dann in der Lage zu sein, über eine - wie auch immer ausfallende - Reaktion zu entscheiden.

Eine der vielen Reaktionsmöglichkeiten des Supervisors bestand darin, auf den Appell der Lehrerin einzugehen. Der Supervisor konnte ihr zum Beispiel erneut aufzeigen, wie

erfolgreich sie bisher mit Max gearbeitet hatte, welche Verhaltensänderungen sie schon bei ihm bewirkt hatte und sie so davon überzeugen, daß sie doch keine »schlechte« Lehrerin war. Er konnte zudem der Lehrerin weitere Methoden oder Verhaltensweisen aufzeigen, die erfolgversprechend im Hinblick auf ein angepaßtes, erwünschtes Verhalten von Max wären. Auf diese Weise würde er zunächst eine kurzfristige Entlastung bei der Lehrerin erreichen: Sie bekäme zum einen von »fachkundiger« Seite bestätigt, daß ihr bisheriges Handeln richtig war, womit für sie, ihrem Weltentwurf entsprechend, eine Selbsteinschätzung als kompetente Lehrerin legitimiert wäre. Zum anderen bekäme sie konkrete methodische, weitere Erfolge versprechende Hilfen, die sie in ihrem Unterrichtsalltag umsetzen konnte.

Ein solches Vorgehen des Supervisors in der Supervision hätte jedoch zur Folge, daß der Entwurf der Lehrerin und damit die Motivation ihres Handelns unverstanden blieben. Verborgen bliebe dann nicht nur der Entwurf selbst, sondern auch das diesen - entmutigenden - Entwurf bestätigende und fördernde Miteinander in der Supervision. Wenn der Supervisor Frau K. bewies, was sie selbst nicht in der Lage war zu sehen, nämlich daß sie eben doch keine »schlechte« Lehrerin war, bestätigte er ihre verborgene Abhängigkeit von Wertschätzung anderer, vermeintlich kompetenterer Menschen.¹⁸⁹ Er war für die Lehrerin ein solcher Mensch, dem sie zutraute, ihr pädagogisches Können zu beurteilen und von dessen Urteil sie sich abhängig zu machen drohte. Sie würde davon abgehalten, sich langfristig selbst zu ermutigen, also eine positive Einschätzung ihres Selbstwerts zu erlangen. Die kurzfristig erreichte Entlastung würde so zu einer langfristigen Entmutigung, denn langfristig wäre die Lehrerin angewiesen auf immer weitere Beweise ihrer Kompetenz durch den Supervisor.

Eine solche langfristige Entmutigung könnte sich dadurch manifestieren, daß weder der Supervisor noch die Lehrerin die Geborgenheit des alltäglichen Miteinanderseins aufgeben würden. Solange sie sich nicht den verborgenen, aber eben gerade deshalb wirksamen Entwürfen der beteiligten Menschen zuwandten, um diese zu verstehen, hielten sie am alltäglichen, oberflächlichen und unverbindlichen Verständnis des Miteinanders von Lehrern und Schülern fest.

In diesem Fall wäre das Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand nicht als ein »wahres« Verhältnis zu verstehen, denn weder die Lehrerin noch der Supervisor würden

¹⁸⁹ Vgl. Seite 158.

darin in ihrem Wesen gehalten, wenn das Wesen auch die Möglichkeiten der beiden Menschen und somit ihre Freiheit, sich zwischen mehreren Möglichkeiten zu entscheiden bedeutet. Der Halt, den die beiden Menschen fänden, wäre der vorläufige Halt im alltäglichen Miteinander.¹⁹⁰

Besonders dann, wenn der Supervisor dazu neigte, auf den Appell der Lehrerin wie oben beschrieben zu reagieren, und wenn diese Neigung ihm zudem selbst verborgen war, bestünde Gefahr für eine unreflektierte Reaktion im obigen Sinne. Unbemerkt, den Beteiligten verborgene gegenseitige Übertragungen, die immer stattfinden, nicht nur, aber eben auch im Miteinander von Supervisor und Supervisand, sind gerade dann, wenn sie nicht erkannt und verstanden wurden, umso wirksamer (vgl. Freud 1924, 58). Wenn also eine Übertragung des Supervisanden vom Supervisor nicht erkannt wird, weil ihm die Motive seiner eigenen Reaktion auf diese Übertragung, seiner Gegenübertragung nämlich, verborgen sind, kann dies zu einer Stagnation des Beratungsprozesses, im schlimmsten Fall zum Scheitern der Beratung führen.

Erst mit Hilfe einer Supervision die der Supervisor nun seinerseits in Anspruch nähme könnte er erkennen, worin die Gefahr, aber auch der - bisher verborgene - Sinn seines Verhaltens bestünde und seine Haltung gegenüber der Lehrerin verändern.

Ziel der Supervision ist aber, wie schon mehrmals betont wurde, ein Freiwerden für die eigenen Möglichkeiten. Supervision ist ein Verstehens- und Lernprozeß, denn erst wenn verstanden wurde, welche Umstände und welche Entwürfe, die eigenen und die anderer beteiligter Personen, zu einem Problem geführt haben, wird der Blick frei für bislang nicht wahrgenommene Handlungs- oder besser: Lebensalternativen. Die Chance der Supervision besteht darin, über das Verstehen dessen, was war und ist, zu lernen, was zukünftig sein kann. Dieses Lernen ist aber nicht das Aufnehmen von etwas Neuem, denn als Möglichkeiten sind die ins Auge gefaßten Alternativen für den Supervisanden immer schon da, wenn auch verborgen. Das heißt: Der Supervisand erfährt das, was er lernt als etwas, das er „im Grunde schon hat“ (Heidegger 1984, 73). Er erfährt das »Neue« als eigenste Möglichkeit. Nur deshalb hat das »Neue« auch eine Chance, realisiert zu werden.

¹⁹⁰ Vgl. Seite 159 ff.

Für den Supervisor bedeutet dies: Als Lehrender hat er diesen Lernprozeß des Supervisanden auf die eigensten Möglichkeiten hin zu fördern und zu unterstützen. Dabei kommt ihm im Verhältnis zum Supervisanden nicht etwa die „Autorität des Vielwissers“ oder der „autoritative Einfluß des Beauftragten“ (Heidegger 1954. 50) zu. Vielmehr ist er gefordert, den Supervisanden lernen zu lassen, worauf in den vorangehenden Ausführungen schon öfter hingewiesen wurde.

Die Kompetenz des Supervisors besteht also nicht darin, möglichst viele Handlungsalternativen empfehlen zu können, sondern darin, über das Verstehen die Sicht auf bisher verborgene Möglichkeiten des Supervisanden frei zu machen. Um hierfür die notwendige Gelassenheit zu gewinnen, muß der Supervisor seine gelernten Denk-, Gefühls- und Handlungsstrukturen - also seinen Selbst- und Weltentwurf - kennen und verstehen. Ist ihm sein eigenes Denken, Fühlen und Handeln durchsichtig, kann er sich davon frei machen und gemeinsam mit dem Supervisanden Wege zu alternativen Handlungsmöglichkeiten suchen und beschreiten. Dies ist jedoch kein mit Ausbildung und Lehrberatung abgeschlossener Verstehensprozeß. Das Sehen und Verstehen eigenen Verhaltens will immer wieder neu geleistet werden. Das Verstehen des eigenen Weltentwurfs ist für den Supervisor immer vorläufig und muß als solches auch ausgehalten werden.

Eine ausreichende Lehranalyse sowie fortlaufende berufsbegleitende Supervisionen sind daher die Voraussetzung dafür, daß der Supervisor eine Chance hat, zu »merken«, was im Miteinander mit seinem Supervisanden geschieht bzw. in Szene gesetzt wird (vgl. Freud 1975 [1910], 126). Dabei wird vorausgesetzt, daß eine solche Lehranalyse, Lehrberatung oder Supervision wiederum dem Supervisor als zu Beratendem hilft, bislang Verborgenes zu »entbergen«, sichtbar und fühlbar zu machen.

Die in der Supervision so notwendige Ermutigung besteht einerseits darin, den verborgenen Sinn spontaner und immer wieder erlebter Denk-, Fühl- und Handlungsweisen zu entbergen, und andererseits, vor diesem Hintergrund Neues, bisher nicht Erprobtes und daher auch nicht Bewährtes ins Auge zu fassen und auszuprobieren. Ermutigen heißt also nicht nur, dem anderen aufzeigen, was er gut gemacht hat, wo er klug gehandelt hat usw., sondern auch dafür sorgen, daß der Blick des anderen selbst auf gelingendes Leben wieder möglich wird. Voraussetzung hierfür ist ein Verstehen dessen, was diesen Blick verstellt.

Gleiches gilt für einen Lehrer in der Schule, wenn lehren auch hier bedeutet »lernen lassen«. Erst wenn der Lehrer seinen eigenen Welt- und Selbstentwurf verstanden hat und damit auch seine eigenen Möglichkeiten im Blick hat, kann er den Entwurf seines Schülers verstehen und ihm Mut machen, dessen eigenste, wenn auch bisher nicht realisierte Lernmöglichkeiten zu verwirklichen. Was in der Supervision geschieht, ist also auf die Lernsituation in der Schule übertragbar. Noch mehr: Erst ein Lehrer, der selbst in der Supervision hinreichend ermutigt wurde zu selbständigem Lernen im Hinblick auf seine eigenen Möglichkeiten, kann schließlich seine Schüler ermutigen.

In ähnlicher Weise wie die Supervision zur Modellsituation für das Lernen in der Schule wird, kann die durch den Supervisanden problematisierte Schulsituation sich modellhaft auch in der Supervision auswirken. In diesem Zusammenhang wird auf das Phänomen der »Spiegelung« in der Supervision hingewiesen, das im folgenden näher erläutert werden soll.

3.3.6. Vertiefende Einsichten zum Begriff der »Spiegelung« in der Supervision

Im vorangegangenen Abschnitt wurde gezeigt, wie die Supervision zur Modellsituation für das pädagogische Handeln und vor allem für das ermutigende Miteinander zwischen Lehrern und Schülern in der Schule werden kann. Umgekehrt kann sich eine in der Schule störend auswirkende Dynamik im Verhältnis von Lehrer und Schüler nun in der Supervision, die der betroffene Lehrer aufsucht, zeigen und zwar im spontanen, d. h. unreflektierten Verhalten des Lehrers seinem Supervisor gegenüber. Eine solche Dynamik kann sich, wenn sie nicht bemerkt wird, ebenfalls störend bzw. den Lernprozeß in der Supervision hemmend auswirken. Ein solches Geschehen wird in der einschlägigen Fachliteratur zum Thema Supervision als „Spiegelung“ bezeichnet (vgl. z. B. Kutter 1990, im Anschluß an Searles 1955 u. 1962) .

Voraussetzung für das Verstehen des »Spiegelungsphänomens« ist die Einsicht, daß der Supervisand/Lehrer¹⁹¹ die Verbindung zwischen der geschilderten Situation in der Schule und der Supervision verkörpert. Dort ist er der Lehrende, der mit einem Schüler im Konflikt steht. Hier ist er im Verhältnis zu seinem Supervisor als Lehrendem selbst Lernender. Wird in der Supervision nun auf das Miteinander der Menschen im »Hier und Jetzt«, also auf das Verhältnis des Supervisanden zu seinem Supervisor, fokussiert, dann kann in diesem Verhältnis ein Problem, ein Konflikt, ein Hemmnis sichtbar werden, der oder das sich auch im Miteinandersein des Lehrers mit seinem Schüler in der Schule zeigt. Dies geschieht besonders dann, wenn der Lehrer als Supervisand in Bezug auf das vorliegende Problem ähnlich fühlt, denkt und handelt, wie sein Schüler und daß er von daher mit der im Supervisionsanliegen formulierten Frage ähnlich umgeht, wie sein Schüler.

War in den vorangehenden Abschnitten von »Übertragung« als einem fortwährenden Prozeß des Sich-selbst-Verstehens und - Entwerfens die Rede, welches im Verhältnis zwischen Supervisor und Supervisand sich zeigt, so haben wir es hier mit einem »Übertragungs«- Phänomen zu tun, das primär im Verhältnis des Lehrers zu seinem Schüler sichtbar wird.

Im Fall der »Spiegelung« sind Selbst- und Weltentwurf des Lehrers und des Schülers einander ähnlich. Das heißt: In ähnlichen Situationen denken, handeln und fühlen Schüler und Lehrer ähnlich und zwar ohne daß ihnen jeweils der Grund bzw. der Sinn dieses Entwurfs durchschaubar wird. Die Ähnlichkeit ergibt sich aus dem Existential des Miteinanderseins.¹⁹² Wir haben mit unseren Mitmenschen unseren Aufenthalt in der gemeinsamen Welt besorgend auszustehen. Die Welt ist immer dieselbe und spricht sich den Menschen als die, die sie ist, mit ihren Möglichkeiten jeweils in ähnlicher Weise zu. In der Gemeinsamkeit liegt auch das mitmenschlich ähnliche Verstehen der Welt und des je eigenen Daseins.

Die Ähnlichkeit des Verstehens der gemeinsamen Welt sowie des eigenen Daseins ist besonders in der Alltäglichkeit des Daseins von Gewicht, denn in dieser, allen Menschen gemeinsamen Weise des Daseins wird das innerweltlich Begegnende nicht ausdrücklich bedacht, weil es ein weitgehend übereinstimmendes Verständnis davon bereits gibt bzw. zu geben scheint. Ist dies auch die Voraussetzung für ein Gelingen der alltäglich notwendigen Besorgungen des Lebens, so reduziert das alltägliche Dasein doch unser Welt- und damit auch Selbstverständnis um die Offenheit solcher Möglichkeiten, die über einen alltäglichen Konsens hinausgehen.¹⁹³ Diese Möglichkeiten ins Auge zu fassen, d. h. sie zu entdecken und zu bedenken heißt, sich aus dem „selbstverständlichen ‘Zuhause-sein’“ des gemeinsamen alltäglichen Weltverständnisses“ (Heidegger 1993, 188) hinaus zu wagen in die offene Weite unseres Vernehmens, in die hinein die Welt mit ihren Möglichkeiten sich zeigen kann. In der Supervision geht es um Ermutigung zu diesem Wagnis.¹⁹⁴ Voraussetzung dafür aber ist, daß das bisherige, in der »Spiegelung« sich zeigende ähnliche, alltägliche Weltverständnis des Lehrers und des Schülers gesehen, verstanden und, wenn nötig, in der Supervision offengelegt wird.¹⁹⁵

In der Supervision von Frau K. wurde das »Spiegelungsphänomen« sichtbar, als der Supervisor sie, nachdem sie sich im Gespräch wiederholt selbst die Schuld am Versagen ihres Schülers Max gegeben hatte, fragte, ob es sein könne, daß auch Max sich für sein

¹⁹¹ Um die Situation verdeutlichen zu können, wird im folgenden davon ausgegangen, daß der Supervisand ein Lehrer ist, der in der Supervision einen Konflikt mit einem Schüler thematisiert. Damit wird aber die Übertragbarkeit des Gesagten auf Supervision mit anderen Themenschwerpunkten oder in anderen Berufsgruppen nicht ausgeschlossen.

¹⁹² Vgl. Seite 89 ff.

¹⁹³ Vgl. die Ausführungen zum alltäglichen Verstehen ab Seite 159.

¹⁹⁴ Vgl. auch Seite 188 ff.

¹⁹⁵ Nicht alle Phänomene und Inhalte, die sich in der Supervision zur Auslegung und Aufdeckung anbieten, müssen in einer einzigen Supervisionssitzung auch aufgegriffen werden. Dies ist sogar zu vermeiden, einerseits, um Supervisor und Supervisand nicht zu überfordern, und andererseits, um einer bei Behandlung möglichst vieler Aspekte drohenden Oberflächlichkeit vorzubeugen. Im Unterschied zur konkreten Supervision, werden im Rahmen dieser Arbeit mehrere Wege

Versagen schuldig fühle. Die Lehrerin bestätigte diese Vermutung. Die Lehrerin und ihr Schüler Max verstanden sich und die Welt im Hinblick auf das gemeinsame Problem - Max` Lernschwierigkeiten und vor allem seine Rückfälle - ähnlich.

Im weiteren Verlauf der Supervision wurde herausgearbeitet, daß das Gefühl der Schuld ein Hemmnis für weitere Lernschritte war. Dabei war es von Bedeutung, daß hier ein ebenfalls alltägliches Verständnis des Wortes »Schuld« vorlag¹⁹⁶. Dieses Verständnis sieht den Schuldigen als Verursacher eines Mißstandes und die Schuld als einen Mangel, als etwas das fehlt, um einer Anforderung oder einem Gesetz oder einer Pflicht zu genügen (vgl. Heidegger 1993, 282 f.). Ist der Schuldige, der »Verursacher« für ein Problem gefunden, scheint auch das Problem gelöst oder beseitigt.

Der Schüler Max gab sich, vermutlich wiederholt konfrontiert mit der Frage »Warum?«, schließlich selbst die Schuld an seinem Schulversagen. Das Schuldgefühl beinhaltete für ihn gleichzeitig ein Gefühl des Mangels und zwar des Mangels an Fähigkeit, den Anspruch zu erfüllen, der von seiner Lehrerin, seinen Eltern und von ihm selbst an ihn gestellt wurde. In der Folge manifestierte sich sein geringes Selbstwertgefühl und damit auch die Unfähigkeit, die notwendige dauerhafte Veränderung seines Verhaltens herbeizuführen. Wenn es nämlich an ihm lag, daß ein dauerhafter Schulerfolg nicht eingetreten war, wenn er vielleicht zu »dumm« dazu war, dann konnten auch die wiederholten Bemühungen seiner Lehrerin nicht weiterhelfen und *weil* er zu »dumm« war, konnte er selbst auch keine Veränderung herbeiführen.

Alfred Adlers finaler Schuldbegriff bestätigt diese Überlegungen. Schuldgefühle dienen nach Adler der Sicherung des Lebensstils und des ihm zugrundeliegenden Lebensziels, insbesondere, wenn dieser Lebensstil von schweren Entmutigungen und einem geringen Selbstwertgefühl gekennzeichnet ist. Schuldgefühle bestätigen dieses geringe Selbstwertgefühl immer wieder, so daß das der Kompensation dienende (neurotische) Verhalten nicht verändert werden kann. Nach Adler wäre es ein Fehler, den Grund für solches Verhalten im Schuldgefühl zu suchen, da dieses nur den Blick auf das Wesentliche, nämlich den Lebensstil verstellt (vgl. Adler 1994, 76 f.).

der Aufdeckung aufgezeigt, um die wichtigsten Möglichkeiten dieser auf Verstehen ausgerichteten Arbeit in der Supervision exemplarisch darzustellen und zu erläutern.

¹⁹⁶ In seiner Phänomenologie des Schuldbegriffs unterscheidet Martin Heidegger das alltägliche Verständnis von Schuld, welches uns ohne phänomenologisch-hermeneutische Analyse zugänglich ist als etwas, das zu besorgen ist, von einem „existenzialen Begriff“ des Schuldigseins, den es ausgehend von diesem Verständnis erst phänomenologisch zu bestimmen gilt (vgl. Heidegger 1993, 282 u. 281).

Das Annehmen der eigenen Schuld als Ursache für sein Versagen bedeutete für Max, wenn dies ihm selbst auch nicht klar war, Sicherheit und Orientierung.¹⁹⁷ Gerade weil sein Selbstwertgefühl so gering war, weil er sich nicht zutraute, auch langfristig konstruktiv im Unterricht mitzuarbeiten, war seine Furcht vor Neuem, vor Veränderungen groß (vgl. Adler 1972, 47). Auf Veränderungen hatte er sich mit Hilfe der Lehrerin zunächst zwar eingelassen. Schnell hatte er jedoch bemerkt, daß er, je länger er auf störendes Verhalten im Unterricht verzichtete, desto weniger Zuwendung seiner Lehrerin erfuhr. Der Verzicht auf störendes Verhalten war ihm um diesen Preis nicht möglich, da sein Selbstwertgefühl sich aus der Aufmerksamkeit und Zuwendung wichtiger Menschen speiste. Nach dem Sinn seines Versagens zu fragen hätte für ihn geheißen, sich diese Abhängigkeit einzugestehen, und dieses Eingeständnis hätte ihn neue, unbekannte „in der Schwebelage befindliche Möglichkeiten“ seines In-der-Welt-Seins sehen lassen (Gadamer 1990, 380). Sehen, welche Möglichkeiten in der Schwebelage sind, heißt bereits, diese Möglichkeiten als solche erproben und damit, sich selbst in die Schwebelage begeben (vgl. ebd. 381). Dazu bedarf es des Mutes, Bekanntes und Alltägliches loszulassen. Da dem Schüler dieser Mut fehlte, war er bemüht, im Bekannten zu verharren, denn dies erschien ihm sicher. Das Gefühl der Schuld war Ausdruck dieses Strebens nach Sicherheit.

Ähnlich erging es der Lehrerin, die, indem sie sich am Versagen des Schülers Max für schuldig befand, ebenfalls im Bekannten verharrte und die, falls der Supervisor sich verlocken ließ zu beschwichtigen, Gefahr lief, dies trotz kurzfristiger Entlastung auch weiterhin zu tun.

So paradox es klingen mag: Die Not des Schülers, wie auch die der Lehrerin, boten beiden vorläufig Halt und Sicherheit. Daß dieser Halt und diese Sicherheit nicht von Dauer waren, weil sie Entwicklung und Lernen verhinderten, hatte die Lehrerin geahnt und bereits erfahren.¹⁹⁸ Deshalb hatte sie die Supervision aufgesucht.

Die Chance des Supervisors lag nun darin, das »Spiegelungsphänomen« als solches zu erkennen und sichtbar zu machen, auf wie ähnliche Weise die Lehrerin und Max sich selbst in der Welt verstanden - wobei ihnen dieses Selbst- und Weltverständnis zum

¹⁹⁷ Vgl. Seite 29.

¹⁹⁸ Vgl. Seite 176.

großen Teil verborgen war - und wie sich von daher auch ihr Weltentwurf ähnelte. Auf der Basis des Verstehens dieser Ähnlichkeit konnte sein Blick für Möglichkeiten frei werden, welche dieses Selbst- und Weltverständnis bisher verborgen hatte.

Für das Erkennen einer »Spiegelung« ist es notwendig, zunächst von der Möglichkeit eines solchen Phänomens zu wissen. Searles spricht von dem „reflection process“, von der »Spiegelung« also, als *einer* Möglichkeit des Verstehens, die allerdings oft übersehen wird (Searles 1955,136).

Um ein »Spiegelungsphänomen« zu erkennen und als Quelle wichtiger Information zu nutzen, muß der Supervisor in der Lage sein, wahrzunehmen, was sich ihm unausgesprochen mitteilt, nämlich die jeweilige Stimmung¹⁹⁹, die ihn den Lehrer/Supervisor, seinen Schüler und die Situation, die besprochen wird, in einem besonderen Licht sehen läßt. Stimmungen gehören zum Wesen unseres In-der-Welt-Seins. Sie konstituieren die Offenheit des Vernehmens der Welt wie auch des eigenen Daseins. „Das Gestimmtsein ... [ist] der uns selbst offene Zustand, in dem unser Da-sein jeweils schwingt, und wir zu den Dingen, zu uns selbst und zu den Mitmenschen stehen.“ (Boss 1975 [b], 291)

Das heißt: Jedes Vernehmen, jedes in Anspruch genommen sein von den Dingen oder Mitmenschen in der Welt und damit auch jede Wahrnehmung unseres eigenen Daseins ist immer irgendwie gestimmt. Noch mehr: Nur indem wir jeweils irgendwie gestimmt sind, können wir überhaupt wahrnehmen, was sich uns zuspricht. Das bedeutet auch, daß sich das uns Begegnende aufgrund der Gestimmtheit unserer Wahrnehmung jeweils in besonderer Weise zeigt. Stimmungen haben daher immer sowohl eröffnenden als auch verschließenden Charakter (vgl. ebd. 292).

Die Stimmung, die die Wahrnehmung der Lehrerin Frau K. in der Supervision beherrschte, war Angst²⁰⁰. Mit ihren bisherigen Methoden war sie schon seit längerem

¹⁹⁹ Hier und im folgenden wird nicht, wie es in der Regel in psychoanalytischem Kontext geschieht, von „emotionalen Prozessen“ oder „affektiven Beziehungen“ gesprochen (vgl. Kutter 1990, 293 u. 294), da dieser Begriff nahelegt, Gefühle entstünden unabhängig von begehrenden Mitmenschen oder Dingen. So werden Gefühle z. B. häufig einer einzelnen Person zugeschrieben, die sich so oder anders fühlt, und zwar als „ihr“ Gefühl, welches sich von dem Gefühl anderer Personen unterscheidet (vgl. Searles 1955, 136). In der Daseinsanalyse wird dagegen von Stimmungen oder Befindlichkeiten gesprochen und zwar deshalb, weil jedes Verstehen und damit auch jedes Wahrnehmen immer ein gestimmtes ist, weil es die Stimmung oder die Befindlichkeit ist, die uns Dinge und Mitmenschen in der Welt überhaupt erst wahrnehmen lassen. Stimmung und Befindlichkeit sind also nicht getrennt von „Welt“ und damit auch nicht getrennt von den Mitmenschen zu sehen sondern als Bedingung der Möglichkeit, daß überhaupt etwas sich unserem Vernehmen zeigen kann.

²⁰⁰ Auf Seite 117 ist bereits von Stimmungen der Lehrerin Frau K. die Rede gewesen und zwar als Ärger und Resignation. Beides sind Befindlichkeiten, die auf der Basis der Angst zu verstehen sind: Der Ärger über den Schüler Max, weil dieser ein schlechter Schüler war, wie auch die Resignation als Zweifel an den eigenen Fähigkeiten stehen für ein Festhalten am

nicht mehr weitergekommen. Dies hatte sie erkannt, jedoch hatte sie die Gründe dafür nicht verstanden.²⁰¹ Wenn sie sich in der Supervision nun auf einen Verstehensprozeß einließ, dann bedeutete dies für sie zunächst, sich der eigenen Not zu stellen und damit auch ihr Leben zu verändern, also die vertraute, aber andere Möglichkeiten ausschließende Weise des Wahrnehmens und Handelns loszulassen. Die Lehrerin Frau K. stand vor einem „Abgrund“ (Heidegger 1967 [a], 70), denn sie wußte, daß das Aufsuchen der Supervision bereits der erste Schritt einer Lebensveränderung war. Sie wußte jedoch nicht, worin eine solche Veränderung bestand, in welche Richtung sie weisen würde.²⁰²

Vor Beginn der Supervision, ja sogar noch zu Beginn des Gesprächs mit dem Supervisor, war der Weltaufenthalt der Lehrerin bestimmt durch ihre alltägliche Sichtweise, die loszulassen sie das Gefühl des selbstverständlichen Aufgehobenseins in der Gemeinsamkeit des »öffentlichen« Daseins kosten würde. „Die Angst dagegen holt das Dasein aus seinem verfallenden Aufgehen in der »Welt« zurück. Die alltägliche Vertrautheit bricht zusammen.“ (Heidegger 1993, 189) Die Angst öffnet also den Blick für das nicht Alltägliche, für die bereitgehaltenen Möglichkeiten des eigenen, wie auch des mitmenschlichen Daseins. Sie verweist damit aber auch auf Ungewohntes, Unvertrautes oder, wie Heidegger sagt: auf „Unheimliches“ (ebd.).

Ebenso wie die bei der Lehrerin, konnte der Supervisor auch bei dem Schüler Max die Stimmung der Angst wahrnehmen. Dieser hatte neue Möglichkeiten des Weltaufenthalts erprobt und dabei erleben müssen, wie das sichere Gefühl des Aufgehobenseins im Gewohnten langfristig einer großen Unsicherheit gewichen war. Zu leben ohne die Aufmerksamkeit seiner wichtigen Mitmenschen, war ihm »unheimlich«, er konnte sich nicht mehr »zu Hause« fühlen. Da ihm sein Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und damit auch seine Abhängigkeit verborgen war, verfügte er über keinen »Grund«, keine Basis, um sich auf das Ungewohnte einzulassen.

Der Supervisor selbst befand sich ebenfalls in der Stimmung der Angst. Wenn er bei der Lehrerin und bei ihrem Schüler Angst wahrnehmen konnte, bedeutete dies, daß er sich bereits auf diese Stimmung selbst eingelassen hatte. Diese bestimmte - zunächst - auch sein Vernehmen, denn auch er fand Halt und Geborgenheit in der selbstverständlichen

alltäglich Gewohnten. Diese Befindlichkeiten deuten zwar auf mögliche Veränderungen hin, dienen aber auch der Vermeidung des freien Blicks auf das in jeder Möglichkeit schwingende Ungewohnte oder „Unheimliche“ und damit eben auch der Angstvermeidung.

²⁰¹ Vgl. Seite 175.

²⁰² Vgl. dazu auch Seite 181 ff.

Übereinstimmung mit Verhaltensweisen und Meinungen des Alltäglichen. Von daher ist damit zu rechnen, daß sein vorläufiges Verständnis des Problems dem des Schülers und der Lehrerin ebenfalls ähnlich war. Zum Beispiel könnte er, wie die Lehrerin und Max, zuerst einmal sich selbst nach den dem geschilderten Konflikt zugrundeliegenden Ursachen, nach dem Mangel, möglicherweise auch nach der Schuld gefragt haben. Diese Art des Fragens ruht in der alltäglichen Weise des Daseins und vermeidet, wie schon gesagt, den Blick auf Unbekanntes, weil dieser Blick Angst macht. Um aber wirklich verstehen zu können, um auch Teile des Verborgenen ans Licht bringen zu können, um also aufdeckend arbeiten zu können, muß in der Supervision diese alltägliche Weise des Daseins zwar nicht prinzipiell aber doch zumindest punktuell überwunden werden.

Die Schwierigkeit, das »Spiegelungsphänomen« in der Supervision zu erkennen und als Verstehenshilfe zu nutzen und das darin sich zeigende alltägliche Verhalten zu überwinden, besteht in der Ähnlichkeit des Denkens, Handelns und in diesem Fall vor allem des Fühlens der an der Supervision beteiligten Personen. Um eine »Spiegelung« als solche zu bemerken, muß der Supervisor unterscheiden können, ob das, was er an Stimmungen wahrnimmt, primär seinem Selbstverständnis im Verhältnis zu seinen Mitmenschen, oder primär dem Selbstverständnis seines Supervisanden im Verhältnis zu ihm, dem Supervisor, oder primär dem Selbstverständnis des Schülers im Verhältnis zu seinem Lehrer, dem Supervisanden entstammt. Hierbei geht es nicht etwa um die Unterscheidung »eigener« und »fremder« Stimmungen, denn die Stimmungen der anderen sind, wie gesagt, auch immer die eigenen, sofern wir uns in der Nähe dieser anderen Mitmenschen aufhalten. Vielmehr geht es um eine Gewichtung, um ein Lokalisieren, bei dem der Supervisor die Ähnlichkeit der Weltentwürfe und des Selbstverstehens, aber eben auch deren jeweils ganz eigene Andersartigkeit im Auge hat. Vor dem Hintergrund des je Eigenen - Andersartigen - wird das Ähnliche erst als ähnliches sichtbar. Da ähnlich eben auch immer »anders« heißt, besteht durch die Aufdeckung der »Spiegelung« die Chance, das jeweils »andere« als Verstehenshilfe einerseits und als erprobte, weil gelebte Möglichkeit andererseits nutzbar zu machen. Eine Hilfe beim Aufspüren und Verstehen des je Eigenen ist die gar nicht alltägliche Frage nach dem »Wozu«.²⁰³

Was der Supervisor dem Supervisanden und den nicht leibhaftig anwesenden Personen voraus hat, ist nicht nur das Wissen um die Notwendigkeit der Frage nach dem Sinn und Ziel bestimmter Verhaltensweisen, sondern auch die Erfahrung, daß ein Sich-einlassen

²⁰³ Vgl. Seite 126 ff.

auf diese Frage Verstehen ermöglicht und damit auch Veränderung und daß solches Sich-einlassen sich auch lohnen kann. Mit anderen Worten: Ein Supervisor muß ermutigt genug sein, sich immer wieder entschlossen aus der Alltäglichkeit hinaus zu wagen, um sich dem „eigentlichen Selbstsein“ zu stellen (Heidegger 1993, 298). Erst dann ist es ihm möglich „in der vorspringend-befreienden Fürsorge“ den Supervisanden in seinem „eigensten Seinkönnen ... mitzuerschließen“ (ebd.) und ihn in ausreichendem Maße ermutigen, dasselbe zu tun.

Daseinsanalytisch verstanden ist das »Spiegelungsphänomen« in der Supervision insofern nutzbar als weiterer Verstehensweg, indem die Festlegung auf eine bestimmte Sichtweise oder ein bestimmtes Verhalten im Kooperationsverhältnis von Lehrer und Schüler aufgehoben wird. Nachdem der Supervisor im Fallbeispiel Frau K. gefragt hatte, ob es sein könne, daß Max sich für sein schulisches Versagen ebenso schuldig fühle, wie sie selber, erkannte sie die Ähnlichkeit zwischen ihrem eigenen Weltentwurf und dem des Schülers Max. Dieses Erkennen war gleichermaßen das geöffnete Tor zum Verstehen, denn als sie sehen konnte, daß Max sich in ähnlicher Stimmung vorfand, wie sie, verflog ihr Ärger und sie konnte »mitfühlen«.

Der Supervisor hatte ihr in dieser Hinsicht voraus sein müssen. Die Chance der Analyse des Spiegelungsphänomens ergibt sich nämlich erst dann, wenn er seinerseits das Spiegelungsgeschehen *nicht* fortsetzt, indem er sich ebenfalls der Stimmung der Angst überläßt und Angst vermeidend sich ähnlich wie der Lehrer oder sein Schüler verhält. Wie auch in bezug auf die Analyse von Übertragungsphänomenen gesagt wurde, ist dies möglich, wenn der Supervisor in einer Lebensstilanalyse eigene Not verstanden und aufgearbeitet hat. Auch hier sei noch einmal auf die Notwendigkeit eigener Supervision für den Supervisor hingewiesen. Gelingt dem Supervisor eine Aufdeckung der »Spiegelung«, dann eröffnet sich in der Arbeitsbeziehung zwischen ihm und dem Supervisanden - vielleicht erstmalig - die Chance, neue Wege im pädagogischen Handeln als begehbar auch erlebbar zu machen.

Das Mitfühlen der Not ihres Schülers ermutigte die Lehrerin, sich auch der eigenen Not zu stellen. Sie konnte im Rahmen der Lebensstilanalyse aber auch das ganz Andere ihres Weltentwurfs im Unterschied zum Weltentwurf ihres Schülers (wieder-) entdecken, die ermutigenden Potentiale, die zum Beispiel dazu beigetragen hatten, daß sie sich in der

Supervision Hilfe holte, anstatt aufzugeben.²⁰⁴ Das Gewährwerden des Gleichen, der im Schuldgefühl sich zeigenden Not und des ganz Anderen, der Erfahrung von Ermutigung halfen der Lehrerin und dem Supervisor dabei, schließlich die zuerst gefürchteten aber not-wendigen Veränderungen zu erarbeiten.

Zusammenfassung

In der Analyse von Übertragungs- und Gegenübertragungs- sowie von Spiegelungsphänomenen ergeben sich weitere Wege des Verstehens in der Supervision. Im Unterschied zur Analyse gewesener Erfahrungen des Supervisanden geht es hier jedoch um ein gegenwärtiges Geschehen im Verhältnis von Supervisor und Supervisand. Der Supervisor ist daher hier in einem noch höheren Maße selbst betroffen, da sich das angestrebte Verständnis eines anderen Weltentwurfs (dem des Supervisanden) aus einem Verständnis seiner eigenen Reaktionen ergibt. In seiner Ausbildung muß daher konsequenterweise der Supervisand im Rahmen einer Lehranalyse oder Lehrberatung dazu befähigt werden, eigenes Verhalten einzuschätzen und diese Fähigkeit zur Einschätzung für die Aufdeckung verborgener Lebensstilanteile seines Supervisanden nutzbar zu machen. Die Chance der Analyse von Übertragungs- und Spiegelungsphänomenen besteht zum einen darin, einzelne Anteile des Weltentwurfs - die Kooperation behindernde wie fördernde - in der aktuellen Situation sichtbar zu machen, zum anderen darin, daß die Supervision zum ermutigenden Modell für das weitere pädagogische Vorgehen des Lehrers werden kann.

²⁰⁴ Vgl. Seite 131 ff.

4. Supervision als Krise und Chance

In den vorangegangenen Ausführungen wurde gezeigt, daß die Supervision ein Weg ist, bekannte Verhaltensstrukturen durchschaubar zu machen und neue, unbekannte Verhaltensmöglichkeiten aufzuzeigen. Der nun frei werdende Blick auf das Neue, so wurde ebenfalls gezeigt, ist mit Angst verbunden, weil er gleichzeitig ein Aufgeben der Geborgenheit im weitgehend übereinstimmenden alltäglichen Miteinandersein bedeutet. Die Supervisionsarbeit entlarvt, wie beschrieben, diese Geborgenheit und damit das als selbstverständlich angenommene »Zuhause-sein« im gemeinsamen alltäglichen Weltverständnis als »Verloren sein«, als entwicklungs- und lernhemmend und insofern als vorläufig, also als nicht dauerhaft. Folglich ließe sich sagen, die Supervision, anstatt Hilfen und Auswege bei Lehrerkrisen zu bieten, löse nun ihrerseits eine Krise aus. Im folgenden soll zunächst das Verständnis des Wortes »Krise« und anschließend der Zusammenhang dieses Verständnisses mit dem Begriff der Entschlossenheit näher beleuchtet werden. Dabei wird deutlich werden wie die »Krise« die Not und damit den Ausgangspunkt der Supervision markiert und wie sie, indem sie durch den Verstehensprozeß »auf die Spitze getrieben wird« zur Chance für eine vielmehr entschlossene als antrainierte Verhaltens- und damit Lebensveränderung werden kann.

4.1. Das Anliegen des Supervisanden als Ausgangspunkt und Vorzeichnung der Krise als Chance für eine Lebensveränderung

Ausgangspunkt der Supervision ist in der Regel eine Krise, die im Miteinandersein der im beruflichen Alltag zusammen lebenden und arbeitenden Menschen ihren Ausdruck findet. Solche Krisen werden in der Literatur zum Thema »Supervision für Lehrer« zum Beispiel als Überforderung, Angst, Burn-out usw. benannt (vgl. Schneider 1996, 10) und können, wie unser Fallbeispiel zeigt, im Supervisionsgespräch durch Berichte über konkrete Konflikte innerhalb der Schule belegt werden.

Unter Krise verstehe ich eine Situation der „Einengung“ und der „Zuspitzung“ (vgl. Kast 1987, 212). Ein Mensch in einer Krise hat einerseits die Ahnung, daß bisherige Lebensstrategien nicht mehr hinreichen, andererseits hat er aber noch keine Phantasien über alternative Lebensmöglichkeiten entwickelt. Die Not der Krise besteht darin, daß die als unzureichend oder unbefriedigend empfundene Lebenssituation ausgehalten wird, um so

der Angst vor einer Veränderung, d. h. vor unkalkulierbarem Neuen, zu entgehen.²⁰⁵ In ihrer Zuspitzung führt eine Lebenskrise zu einem Durchbruch des Neuen und gleichzeitig zu einem notwendigen Loslassen des Alten. Die Krise markiert den Punkt der Wende und der Entscheidung. So verstanden kann die Krise zur Chance werden, der Chance nämlich, mit der empfundenen Not kreativ, d. h. erneuernd umzugehen (vgl. Kast 1987, 21 f. u. 29).

Zu dem in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen möglichen Weg der Supervisionsberatung durch eine Lebens- oder Berufskrise hindurch bzw. über ihren Höhepunkt hinweg, bildet das Anliegen des Supervisanden in der Supervision den Ausgangspunkt. Zwischen vorherrschenden, bewährten, »alten«, jedoch unzureichend gewordenen Weisen des Denkens, Fühlens und Handelns und dem erahnten, jedoch nicht erprobten und daher uneinschätzbaren »Neuen« besteht eine Art »Unentschieden«: »Altes« und »Neues« stehen einander gegenüber, beides ist auf seine Weise unzulänglich und zunächst noch von seiner jeweilig möglichen Sinnhaftigkeit her bestechend.

Dies wird in einem Rückblick auf die Ausgangssituation in unserem Fallbeispiel deutlich. Die Lehrerin Frau K. kam in die Supervision mit dem Anliegen, ihr Verhältnis zu ihrem Schüler Max zu verstehen. Wir können davon ausgehen, daß ein Vorverständnis bereits existierte, bevor die Lehrerin auch nur mit dem Gedanken spielte, in einer Supervision Hilfe zu suchen. Das Vorverständnis der Lehrerin wurde um so deutlicher, je konkreter ihr Bericht über das zwischenmenschliche Geschehen zwischen ihr und Max unter Anleitung des Supervisors wurde: Die Lehrerin hatte verstanden, daß Max dazu ermutigt werden mußte, selbständig zu handeln und selbst für sein Lernen Verantwortung zu übernehmen. Sie hatte ihm dazu nötige Hilfestellungen in Form besonderer, gemeinsam abgeprochener Vereinbarungen gegeben.²⁰⁶ Nach ihrer bisherigen Erfahrung hatte diese Form der Zuwendung bei ihren Schülern früher oder später Wirkung gezeigt. Das Gelassen-werden als Ermutigung zu selbständigem, eigenverantwortlichen Handeln war ihr auch von ihrem eigenen Welt- und Selbstentwurf her vertraut.²⁰⁷ Der Erfolg ihres Handelns blieb jedoch aus, da Max immer wieder in sein altes Verhalten zurückfiel. Zum Vorverständnis der Lehrerin gehörte daher auch das Gefühl der Unzulänglichkeit ihrer Sichtweise und ihrer Methoden im Hinblick auf ein dauerhaft produktives Miteinander mit ihrem Schüler Max.

²⁰⁵ Vgl. Seite 173.

²⁰⁶ Vgl. Seite 23.

²⁰⁷ Vgl. Seite 131 ff.

Etwas anderes kam jedoch noch hinzu. Selbst nachdem sich ihr Entwurf für das weitere Miteinander mit ihrem Schüler als unzureichend erwiesen hatte, blieben ihr verschiedene Handlungsalternativen. Von diesen verschiedenen Möglichkeiten hatte sie die Supervision gewählt, um Max besser verstehen und ihm angemessenere Hilfestellungen geben zu können. Damit waren alle anderen ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu »Unmöglichkeiten« geworden.²⁰⁸ Worin aber bestand die Motivation, die Supervision aufzusuchen und nicht zum Beispiel zu resignieren, die Schuld für ihr Scheitern bei Max zu suchen und diesen als »hoffnungslosen Fall« abzuschreiben?

Zum Wesen der Krise gehört die Ahnung, daß es auch anders geht, daß es also weitere Möglichkeiten gibt, die bisher nicht in unser Blickfeld gelangt, aber dennoch vorhanden sind. Die Psychoanalytikerin Verena Kast spricht in diesem Zusammenhang von dem „Anruf des Lebens“ (Kast 1987, 215). In diesem „Anruf“ deuten sich die ungelebten Möglichkeiten an, Strategien und Verhaltensmöglichkeiten, die ins Leben hineingetragen und erprobt werden wollen (vgl. 214). Die Ahnung, von der vorhin die Rede war, ist also im Ansatz ein Sich - Öffnen für den „Anruf“ dieser Möglichkeiten.

Wie es zu dieser Ahnung kommt, ist nicht bis ins Letzte zu klären. Martin Heidegger bezeichnet den genannten „Anruf“ als das Gewissen, welches zu den Wesenszügen des Mensch-seins gehört (vgl. Heidegger 1993, 271 f.). Das Gewissen ist allerdings nicht als innerpsychische moralische Instanz zu verstehen, sondern als sich sorgendes In-Anspruch-nehmen und -genommen-sein des Daseins (vgl. Boss 1975 [b], 361). Der Mensch ist Rufer und Gerufener zugleich. Als geworfenes In-der-Welt-sein steht der Mensch mit seiner Sorge um das eigene Dasein im Spannungsfeld zwischen Alltäglichkeit und »eigenstem« Seinkönnen. In der alltäglichen Weise des Daseins ist dem Menschen die Sorge um sich selbst immer schon abgenommen. Nicht er selbst muß sich nämlich um das was, wie und wozu seines Weltaufenthalts sorgen, denn dies ist schon immer in der durchschnittlichen Übereinkunft darüber besorgt, was »man« tut, was »man« nicht tun darf oder was »man« fühlt, denkt usw..

Zum Menschsein gehört jedoch mehr als das Aufgehen in der alltäglichen Gemeinsamkeit mit den Mitmenschen. Es gehört auch immer ein Können, ein *Seinkönnen* nämlich, dazu. Dieses Seinkönnen holt den Menschen aus der Durchschnittlichkeit des alltägli-

²⁰⁸ Vgl. dazu die Erläuterungen zum Thema »Dasein und Verantwortung« Seite 99 ff.

chen Daseins und damit aus dem Gefühl des Zuhause-seins, des Aufgehoben-seins heraus. Es befreit den Menschen aber auch aus dem Gefühl, gar nicht anders handeln zu können, welches ihn als Folge seines unverstandenen, weil bisher verborgenen Selbst- und Weltentwurfs festlegt. Wenn ich vom Seinkönnen spreche, meine ich die für diesen Menschen in der Welt in Frage kommenden Möglichkeiten, von denen er eine handelnd ergreifen muß.²⁰⁹ Dieses Seinkönnen zu erblicken, setzt die Fähigkeit des Menschen voraus, sich von Begegnendem ganz ansprechen und in Anspruch nehmen zu lassen, um in der Lage zu sein, im Verhalten diesem Begegnenden - und dies schließt ihn selbst mit ein - zu entsprechen. Für die Supervision heißt dies: Ziel ist es, verstehend sichtbar werden zu lassen, welche Verhaltensmöglichkeiten menschen-, sach- und situationsgemäß erscheinen.

Die vorangegangenen Erläuterungen zur Alltäglichkeit des Daseins, zum Selbst- und Weltentwurf als Lebensstil und zum Seinkönnen birgt die Gefahr eines Mißverständnisses. Es geht hier nämlich nicht etwa um drei voneinander zu trennende und verschiedene Arten menschlichen Daseins. Was hier zum Zwecke der Analyse auseinandergelagt und nacheinander beschrieben wurde, ist vielmehr ein Ganzes, der Entwurf des Menschen als In-der-Welt-sein nämlich. Der Mensch versteht sich immer aufgrund seiner Wahrnehmung der Welt, in der er ist und von der er selbst ein Teil ist. So verstehend entwirft er sein eigenes Denken, Fühlen und Handeln auch immer auf Welt hin, also immer im Hinblick auf das Miteinandersein mit seinen Mitmenschen und den Umgang mit zuhandenen Dingen.²¹⁰ Insofern sind alltägliches Dasein und Seinkönnen als besondere Ausprägungen dieses *einen* Entwurfs zu verstehen.

Wird der zumeist nicht eigens bedachte Selbst- und Weltentwurf dem Verborgenen entzogen und somit sichtbar, besteht die Chance, solche zukünftigen Verhaltensmöglichkeiten zu gewärtigen, die bisher noch nicht verwirklicht wurden. Solange der Entwurf dem gegenwärtigen Denken, Fühlen und Handeln verborgen bleibt, sind solche »neuen« Wege des Denkens und Verhaltens ebenfalls nicht sicht- und nachvollziehbar.

Mit dem „Anruf des Lebens“ oder dem „Gewissen“ liefert der Mensch sich selbst einen Entwurf seiner Lebensmöglichkeiten, und dies schließt bisher nicht ausdrücklich bedachte aber dennoch verwirklichte Lebensmöglichkeiten ebenso mit ein, wie solche, die

²⁰⁹ Vgl. dazu die Ausführungen zum Thema »Freiheit« Seite 101 ff.

²¹⁰ Vgl. Seite 68 ff.

bisher nicht realisiert wurden, weil sie durch die Festlegung in der alltäglichen Interpretation des Selbst- und Weltentwurfs verborgen waren. Ein Zulassen und Erwägen dieses Entwurfs vereinzelt den Menschen, denn es geht in dieser Weise des Selbst- und Weltverstehens nicht länger um durchschnittliche und der Wahrscheinlichkeit nach von den Mitmenschen unbedacht mitgetragene Alternativen des Handelns, Denkens und Fühlens. Indem sich der Mensch auf sein eigenstes Seinkönnen hin entwirft, wird seine Einzigartigkeit und Einmaligkeit in den Vordergrund gerückt und damit auch die Einzigartigkeit und Einmaligkeit jeglichen Tuns und jeglicher Entscheidung.

Das Anliegen in der Supervision ist deshalb von so besonderer Bedeutung, weil sich hier die Krise in ihrem Höhepunkt, d. h. der Notwendigkeit einer Entscheidung vor dem Hintergrund eigensten Seinkönnens, bereits andeutet und zwar auch dann, wenn dies vorerst noch nicht verstanden, das heißt, vom Verborgenen in den Offenheitsbereich des Vernehmens gebracht wurde.

Die Lehrerin Frau K. äußerte zu Beginn der Supervisionssitzung, wie gesagt, das Anliegen, ihren Schüler Max besser zu verstehen. Das bedeutete, daß sie seine Not und damit auch die Gründe für seine Schulschwierigkeiten zwar teilweise schon verstanden hatte, daß aber dieses Verständnis noch nicht ausreichte, um geeignete Hilfestellungen zu geben. Sie suchte also die Supervision vor dem Hintergrund der Ahnung eines Mangels auf. Woran es ihr mangelte, wußte die Lehrerin jedoch nicht, und an dieser Stelle brauchte sie die Hilfe des Supervisors.

Dieser im Anliegen angedeutete und geahnte Mangel bzw. die dahinter verborgenen Möglichkeiten bringen sich in der Supervision zur Sprache, das heißt, sie werden sinnenhaft vernehmbar. Das verstandene Anliegen in der Supervision bildet die Basis dieser Vernehmbarkeit. Die an der Supervision beteiligten Menschen, der Supervisor und der Supervisand, stellen sich diesem Sprachgeschehen, wenn sie ihm entsprechend handeln. Einem Ruf, hier nämlich dem „Anruf des Lebens“, entsprechen heißt: *hören*. Solches Hören kann allerdings nicht auf die dem menschlichen Ohr eigene Fähigkeit beschränkt bleiben, da der „Anruf des Lebens“, wie oben erläutert, sich nicht in erster Linie akustisch mitteilt. Das in der Supervisionsberatung nötige Hören ist vielmehr ein Vernehmen und zwar mit allen Sinnen. Konfrontiert mit dem Anliegen in der Supervision, müssen Supervisor und Supervisand hören, das heißt, zur Sprache kommen lassen, was sich aussprechen, was sich ihnen zusprechen will. Dieses Hören als Vernehmen

kann im gemeinsamen Gespräch auch in Form der Frage geschehen. Das Fragen des Supervisors ist etwas Offenes oder vielmehr etwas Eröffnendes. Denn jemand, der es wagt, Fragen zu stellen, auf die er nicht schon immer Antworten parat hat, eröffnet sein Vernehmen für Antworten und Verstehensmöglichkeiten, die bisher nicht zur Sprache gelangten. Fragen heißt dann auch: hörend immer mehr zur Sprache bringen, was bislang verborgen war und sich als Ahnung ankündigte.

In dem Supervisionsgespräch in unserem Fallbeispiel ahnte die Lehrerin Frau K., wie gesagt, einen Mangel, d. h. ein mangelndes Verständnis für ihren Schüler Max. Worin dieser Mangel bestand, das konnte sie zunächst noch nicht benennen. Und auch die Tatsache, daß ihr bisheriges Verhalten nicht hinreichte, war bis zum Zeitpunkt der Supervision noch nicht ausdrücklich zur Sprache gekommen. Auch dem Supervisor war es zu Beginn der Supervision nicht möglich, das Anliegen der Lehrerin und damit ihre Not zu benennen, denn die Themen- und Informationsinitiative liegt immer bei der Person, die beraten wird (vgl. Tymister 1990, 19 im Anschluß an Wunderlich 1976, 354). Ausgehend von der allgemeinen Frage nach dem Anliegen näherten sich nun Lehrerin und Supervisor fragend dem zu benennenden Problem. Der Supervisor fragte z. B. nach einer konkreten gewesenen Situation in der Schule, in der sich das Problem gezeigt hatte.²¹¹ Dabei nahmen die Fragen des Supervisors eine bestimmte Richtung, ohne jedoch eine bestimmte Antwort schon vorauszusetzen: Er fragte zum einen nach all den Details, die ihm noch nicht verständlich waren, und forschte nach den Ursachen des Problems, zum anderen stellte sich ihm aber auch immer - ausgesprochen oder nicht - die Frage nach dem »Wozu«, nach dem Sinn des Geschehens in der beschriebenen Situation. Die Frage-richtung nach dem Sinn gab er deshalb vor, weil er - im Unterschied zur Lehrerin - wußte, daß sie die entscheidende Verstehenshilfe liefern würde.²¹² Die Frage nach dem Grund und dem Sinn legt nämlich auch die verschiedenen Sinn und Seinsmöglichkeiten offen und bringt sie „in die Schwebel“ (Gadamer 1990, 380). Die Lehrerin - die Fragen vernehmend und um Antworten ringend - konnte dem Supervisor folgen, weil die Fragen des Supervisors mögliche Antworten zwar errahnen ließen, diese aber nicht bereits voraussetzten. Auf diese Weise fühlte sich die Lehrerin ernstgenommen und herausgefordert zugleich.

²¹¹ Vgl. Seite 24.

²¹² Vgl. Seite 126 ff.

Die fachliche Autorität des Supervisors in der Supervision besteht demnach darin, die Kunst des Fragens zu beherrschen. Durch ein Fragen, welches nicht schon immer eine Antwort parat hat, kann schließlich zur Sprache kommen, worin die eigentliche Not der zu beratenden Person besteht, und damit kann auch der „Anruf des Lebens“, das Neue und Ungewohnte anklingen. Für die Lehrerin Frau K. hieß dies zunächst, sich die Unzulänglichkeit ihres bisherigen pädagogischen Handelns einzugestehen. Damit hatte sie den ersten Schritt in Richtung auf ein Durchstehen der Krise, d. h. auf das Wagnis des Lernens, des Umdenkens, des „Wählens der Wahl“ (Heidegger 1993, 268) vollzogen. Dies konnte sie deshalb tun, weil sie sich im Verhältnis zum Supervisor aufgehoben und verstanden fühlte.

Ein Sich-einlassen auf die geahnte Krise läßt sich nicht erzwingen. Die Lehrerin Frau K. hatte schon mehrere Supervisionssitzungen hinter sich gebracht. Sie wäre nicht wiedergekommen, hätte sie in diesen vorangegangenen Sitzungen nicht die Erfahrung gemacht, daß es sich lohnt, sich eigenem Versagen aber auch ihrem sichtbar werdenden Verhaltenspotential zu stellen. Es ist jedoch damit zu rechnen, daß Lehrer und Lehrerinnen in einer ersten Supervision viel mehr Zeit brauchen, ehe sie sich vertrauensvoll und mutig auf das hier genannte und später noch weiter auszuführende Risiko der Supervision einlassen. Der Individualpsychologe Ferdinand Birnbaum weist in seiner Systematisierung der verschiedenen Phasen der Beratung darauf hin, daß der Kontakt zwischen Berater und Klient (hier zwischen Supervisor und Supervisand) als Basis eines gelingenden Beratungsgesprächs nur hergestellt werden kann, wenn der Berater in der Lage ist, sich im Tempo und den Inhalten so nach seinem Klienten zu richten, daß dieser die Bereitschaft entwickelt, „den wunden Punkt“, die Krise, in der er sich befindet, anzusprechen (Birnbaum 1950, 235).

Im Vordergrund steht daher zunächst die Entlastung des Klienten (vgl. ebd., 235 f.). Damit ist nicht etwa gemeint, daß der Supervisor die Not des Supervisanden klein macht oder ihn tröstet. Ein gelingender Kontakt und die notwendige Entlastung können vor allem durch das gemeinsame Hinhören gewährleistet werden. Solches Hinhören ermöglicht, wie oben erläutert, die Frage. Der Supervisor muß im Fragen geschult sein und darin, sicherzustellen, daß der Supervisand diesen Fragen auch folgen kann. Darin - nicht in einem höheren Maß an Wissen - besteht seine Autorität. Die Fragen des Supervisors nach dem Anliegen des Supervisanden und die Tatsache, daß der Supervisand diesen Fragen hörend folgen kann, markieren den Beginn eines gemeinsamen Wegs.

Fragend stellt der Supervisor Kontakt zum Supervisanden in seiner Krise her. Der Supervisand fühlt sich in seiner Not ernstgenommen und verstanden. Kontakt und Entlastung - bei Birnbaum als Anfangsphasen einer Beratung genannt (vgl. ebd. 234 ff) - verlieren im Verlaufe der Supervision nicht an Bedeutung. Wenn das Miteinander von Supervisor und Supervisand gelingt, dann folgt der Supervisand der Fragerichtung des Supervisors, während dieser sich von den Antworten, ob sie ausgesprochen werden oder nicht, und vom Mut bzw. der Angst des Supervisanden leiten läßt. Unter dieser Voraussetzung kann die entscheidende Entlastung im Verhältnis von Supervisor und Supervisand liegen, wenn nämlich der Supervisand spürt: Ich bin nicht alleine. Da ist jemand der versteht oder mit mir gemeinsam um ein Verstehen ringt.

In den vorangegangenen Ausführungen wurde das Hören als Einlassen auf den „Anruf des Lebens“, des Neuen, der nicht gelebten, „in der Schwebelage befindliche[n] Möglichkeiten“ (Gadamer 1990, 380) des eigensten Seinkönnens beschrieben. Hören heißt aber auch, sich ansprechen lassen und schließlich: sich selbst in die Entsprechung bringen (vgl. Padrutt 1990, 314). In der Supervision werden Supervisor und Supervisand angesprochen von den Möglichkeiten, die sich jenseits der selbstverständlichen Alltäglichkeit befinden. Indem sie sich davon ansprechen lassen, entsprechen sie auch in ihrem Denken, Fühlen und Handeln diesen Möglichkeiten. »Sich in die Entsprechung bringen« - so wurde schon früher das Lernen beschrieben.²¹³ Hören als vernehmen, fragen, sich ansprechen lassen bildet demnach die notwendige Vorbereitung für das Lernen, d. h. für das Umdenken und die Entscheidung für einen Lebensweg. Auf die Bedeutung dieser Vorbereitung und schließlich der Entscheidung selbst wird im folgenden näher eingegangen werden.

4.2. Belastung als notwendiger Schritt in der Supervision

Die dem Aufbau eines tragfähigen Kontakts folgende Verstehensarbeit in einem Supervisionsgespräch besteht in der Aufdeckung des bisher verborgenen Selbst- und Weltentwurfs der vom Anliegen mit betroffenen Menschen.²¹⁴ Aufdecken heißt auch hier: Sich ansprechen lassen von dem, was sich aus dem Verborgenen zuspricht und zwar mit Hilfe der Fragen nach der Bedeutung eines Geschehens und der Zielsetzung eines Verhaltens.

²¹³ Vgl. Seite 105 u. Seite 140.

²¹⁴ Vgl. Seite 138 f..

Je mehr von dem gewesenen Geschehen und damit auch von den verschiedenen Entwürfen verstanden wird, desto schwieriger wird es, der Krise furchtsam auszuweichen. Der weitere Verlauf der Supervision bewirkt also, sofern sich Supervisor und Supervisand ganz auf die »Sache« einlassen, die zu Beginn dieses Kapitels genannte »Zuspitzung«: Je mehr sich der Supervisand auf ein Verstehen seiner bisherigen Handlungsmotive einläßt, desto deutlicher werden Alternativen und desto notwendiger eine Entscheidung. Der Prozeß des Verstehens bringt den Supervisanden schließlich vor eine solche Entscheidung. Aufgabe des Supervisors ist es, ihm Mut zu machen, die Möglichkeit, nun statt nicht anders zu können, auszuhalten, also die »Wahl zu wählen«. So nimmt er keine Entscheidung ab und schreibt auch keinen Weg vor. Vielmehr hebt er die Freiheit des Supervisanden für das Seinkönnen, für die Fülle bisher verborgener Alternativen des Denkens und Handelns hervor.

Diese während der Supervision erfahrene »Zuspitzung«, die Krise auf ihrem Höhepunkt, ist geprägt von der Stimmung der Angst, denn sie birgt für den Supervisanden ein Risiko. Es ist das Risiko, nicht mehr zurück zu können. Auf diese Weise gibt er die Kontrolle über sein Leben auf, welche bewährte Verhaltensmuster versprechen. Verstehend und damit auch immer sich selbst auf seine potentiellen Möglichkeiten hin entwerfend, läßt sich der Supervisand in Begleitung seines Supervisors zunehmend auf die Angst vor diesem Risiko ein. Wer sich einläßt auf einen Verstehensprozeß, wie er oben beschrieben wurde, der kann schließlich nicht mehr *nicht* verstehen, das heißt, er kann nicht mehr unbedacht einfach das tun, was »man« tut oder was er bisher immer getan hat mit dem Gefühl, eben nicht anders zu können. Auch die Erfahrung, andere als die im alltäglichen Dasein verwurzelten Verhaltensmöglichkeiten gesehen und denkend und fragend bereits erprobt zu haben (vgl. Gadamer 1990, 380), läßt sich nicht mehr rückgängig machen. Der Supervisand und ihn begleitend auch der Supervisor geben ihr Aufgehobensein in der alltäglichen Weise des Verstehens und Verhaltens zugunsten des Seinkönnens, damit aber auch einer „Unbestimmtheit“ (Figal 1996, 74) unwiderruflich auf. Diese Unbestimmtheit ergibt sich daraus, daß Mögliches eben noch nicht verwirklicht ist. Sich auf Mögliches einlassen heißt eben, sich in die „Schwebe“ begeben, in der noch nichts entschieden ist. Diese „Schwebe“ oder „Unbestimmtheit“ erfordert ein Aufgeben von Sicherheit und ist die Voraussetzung dafür, überhaupt entscheiden zu können. Wie auch immer eine Entscheidung des Supervisanden schließlich ausfällt, ist nicht so wichtig wie die - wiedergewonnene - Freiheit zur Entscheidung.

Sich zur Entscheidung entschließend, öffnet sich der Mensch seinen Möglichkeiten, von denen er, sein Leben verantwortend, je eine verwirklichen kann. Frei und verantwortlich kann der Mensch auch nicht anders als entscheiden, und mit jeder Entscheidung »sterben« andere Möglichkeiten seiner selbst.²¹⁵ Entschlossen, d. h. sich auf die Angst einlassend, ergreift er die Freiheit, wählen zu können. Das Leben durch eine Wahl verantwortend, nimmt der Mensch die Erfahrung des Todes als Möglichkeit und zugleich Unmöglichkeit des eigenen Daseins immer schon vorweg (vgl. Heidegger 1993, 306). Dem eigenen Tod steht der Mensch immer als der ursprünglichsten aller Möglichkeiten gegenüber. Der Tod ist als einzige der menschlichen Möglichkeiten gewiß, und zugleich sterben mit ihm alle anderen Möglichkeiten des Daseins. Erst in der Begegnung mit der Angst vor dem Tod, wenn das Leben selbst als Möglichkeit offenbar wird, ereignet sich Entschlossenheit zum Seinkönnen. Hanspeter Padrutt faßt wie folgt zusammen: „Der Tod verleiht jedem Augenblick seine einmalige, unwiederbringliche Schärfe, so daß wir uns entscheiden müssen, wofür wir unsere beschränkte Zeit gebrauchen.“ (Padrutt 1990, 315)

Solcher Entschlossenheit und der damit einhergehenden Stimmung der Angst kommt der Supervisand im Laufe des Verstehensprozesses der Supervision, wie erläutert, immer näher. Die vom Anliegen ausgehende und weiterführende Verstehensarbeit in Form einer „Enthüllung“ (Birnbaum 1950, 236) läßt dem Supervisanden immer weniger Spielraum im Hinblick auf ein »Zurück«. Verstehen ermöglicht und bedingt eben auch Entschlossenheit.²¹⁶ Und so wird im Prozeß des Verstehens nicht nur deutlich, daß der Supervisand, sein Leben verantwortend, eine Entscheidung treffen muß, sondern daß er, indem er sich auf die Supervision eingelassen hat, bereits entscheidend und damit verantwortlich gehandelt hat.

Die Lehrerin Frau K. hatte sich schon entschlossen, etwas zu verändern, bevor das Supervisionsgespräch überhaupt begonnen hatte, indem sie nämlich Hilfe und Begleitung in einer Supervision in Anspruch nahm. Damit hatte sie aber auch alle Möglichkeiten des Zusammenlebens und der Kooperation mit ihrem Schüler Max verwirkt, die eine Inanspruchnahme solcher Hilfe ausschloß. Da Frau K. bereits Erfahrungen in der Supervision gesammelt hatte, läßt sich für sie sogar sagen, sie hätte sich für einen Weg entschieden, der einen Verstehens- und Lernprozeß in Gang setzt, lebensverändernd wirkt

²¹⁵ Vgl. Seite 99 f.

²¹⁶ Vgl. Seite 103 ff.

und so die Möglichkeit, das eigene Leben nicht zu verändern, ausgeschlossen. Dennoch können wir nicht behaupten, sie hätte im Voraus »gewußt«, worauf sie sich einließ. Unser Leben verantwortend und fortwährend Entscheidungen fällend, »wissen« wir nur zum Teil davon. Die meisten unserer Entscheidungen und erst recht die Tatsache, daß mit ihnen alle anderen Möglichkeiten »sterben«, bleiben uns im alltäglichen Miteinander verborgen. Im Verstehensprozeß der Supervision wird dies jedoch - jeweils sach- und situationsbezogen - aus dem Verborgenen in den Bereich des Sichtbaren, in die Lichtung des Wahrnehmens geholt. Je mehr die Lehrerin Frau K. von sich verstand und je besser sie ihren Schüler Max verstehen lernte, desto sichtbarer und deutlicher wurde die Tragweite einer zukünftigen Entscheidung, ihr Verhalten im Miteinander mit dem Schüler Max betreffend. Schließlich war ihr in der Supervision deutlich geworden, daß Max ihrem Verhalten, welches ermutigend und als Hilfe zur Selbständigkeit gemeint war, eine ganz andere Bedeutung zumaß, nämlich die Gefahr, nicht mehr gesehen zu werden. Sie hatte aber auch verstanden, daß sie von ihrem Selbst- und Weltentwurf her den Willen zur Selbständigkeit bei ihren Schülern, wie auch bei sich selbst als vorrangig voraussetzte und deshalb bisher die Not des Schülers Max gar nicht gesehen hatte. Diese Einsichten waren für Frau K. gleichermaßen entlastend und belastend: Einerseits wurde ihr in der Phase der Enthüllung der ihr selbst verborgenen Bedeutungen des eigenen Verhaltens deutlich, daß nicht eine fehlende Qualifikation ihr bisheriges Scheitern zur Folge gehabt hatte, sondern ein Entwurf, der vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte und des darin Gelernten verständlich und nachvollziehbar war. Gleiches galt auch für den Entwurf, der dem Verhalten ihres Schülers Max zugrunde lag. Andererseits schloß sich nun das bisherige methodische Vorgehen der Lehrerin als Möglichkeit aus, wenn sie weiterhin das Ziel verfolgte, Max zu selbstbestimmtem und selbständigem Handeln zu ermutigen. Eine Veränderung ihres Verhaltens wurde nun möglich und nötig. Da Veränderungen aber bisher spontan nicht verfügbare und daher nicht erprobte, ungewohnte Verhaltensweisen zur Folge haben würden, war die Aussicht darauf für die Lehrerin Frau K. belastend.

Eine solche Belastung in der Supervisionsberatung ist unumgänglich, denn sie liegt jeglichem Lernen zugrunde (vgl. auch Birnbaum 1950, 245 ff). Das Lernen, verstanden als der ganze in der Supervision vollzogene Prozeß des Verstehens, des Sein-lassens und des Entsprechens, stellt den Menschen in die »Fremde«, in das Ungewohnte der eigenen Möglichkeit. Vor dem Hintergrund der ebenfalls bestehenden Möglichkeit, im gewohnten Verhalten zu verharren, im »Zuhause« der schon immer besorgten und beschlossenen

alltäglichen Weise des Daseins, tritt die „Unheimlichkeit“ als das Belastende des eigenen Seinkönnens besonders hervor (Heidegger 1993, 189). Lernen wird so zum Wagnis, denn es geschieht zwar sachbezogen, bedeutet aber ein Aufgeben, ein Loslassen von Einstellungen, Meinungen, Methoden, Verhaltensweisen und daher im eigentlichen Sinne eine Lebensveränderung. Sofern Supervision als Fortbildung für Lehrer verstanden sein will, darf diese Belastung, die das Lernen zum Wagnis werden läßt, nicht ausgeklammert werden.

4.3. Die Ablösung

Das Lernen in der Supervision aber auch in der Schule vollzieht sich zuletzt nicht allmählich. Das not-wendige, entschlossene Sich-einlassen auf die Angst und in der Folge die Fähigkeit, dem Neuen als Möglichkeit des eigenen Daseins in der Welt zu begegnen, gleicht einem Sprung ins Ungewisse. Verena Kast spricht an dieser Stelle vom „schöpferischen Sprung“ (Kast 1987, 141). Dem Lernenden werden *plötzlich* »die Augen geöffnet«. Verstehend »springt« er in die vorläufige „Unbestimmtheit“ des Neuen und Unbekannten. Indem er neue Möglichkeiten eigenen Seins entdeckt, integriert er sie schon - wenn auch zunächst bloß geistig - in seinen Selbst- und Weltentwurf. Er erprobt sie und prüft sie daraufhin, was ihm selbst, seinen Mitmenschen und der jeweiligen Situation angemessen ist. „Schöpferisch“ ist dieser „Sprung“, weil sich mit ihm der Selbst- und Weltentwurf des Lernenden verändert, und er ist von Angst bestimmt, weil sich diese Veränderung nicht mehr rückgängig machen läßt. Im „Sprung“ trennt sich der Lernende von alten und Sicherheit vermittelnden Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen. Ihm wird dabei seine „abschiedliche Existenz“ (Kast 1993, 139 unter Rückbezug auf Weischedel 1976, 196) vor Augen geführt. Gemeint ist damit die immer wiederkehrende Notwendigkeit, sich zu verändern, also Vertrautes loszulassen und sich auf Unbekanntes einzulassen. Um abschiedlich leben zu können, bedarf es der Ermutigung und hier ist weniger das punktuelle Herausstellen von Erfolgen gemeint, als vielmehr ein grundlegendes Gefühl von Selbstvertrauen und Selbstwert. Dieses Gefühl kann im auf gegenseitigem Vertrauen basierenden Miteinandersein der Menschen vermittelt werden.²¹⁷ Dies gilt auch für das Miteinandersein von Supervisor und Supervisand.

²¹⁷ Vgl. Seite 135.

Trotz der notwendigen Belastung in der Supervision behalten auch Kontakt und Entlastung als wesentliche Bestandteile der Beratung ihre Bedeutung. Der Supervisand ist auch in der Belastungssituation nicht alleine. Der Supervisor begleitet ihn mitfühlend, die verschiedenen Schritte des Verstehens mitvollziehend und mögliche Konsequenzen bedenkend. Er hält den Kontakt aber er nimmt nichts an Entscheidungen vorweg, sondern hält sich immer dort mit eigenen Vorschlägen und Überzeugungen zurück, wo es darum geht, die dem Supervisanden und der Situation gemäßen Handlungsalternativen zu entdecken, wie auch seine vorhandenen Potentiale zu betonen und zu nutzen. Es ist dies jedoch keine Zurückhaltung im Sinne eines Sich-Heraushaltens. Im Gegenteil: Aufgabe des Supervisors ist es auch, Alternativen des Handelns und Denkens zur Verfügung zu stellen, ohne sie jedoch gleichzeitig als verbindlich vorzuschreiben. Manchmal ist der Supervisor dabei dem Supervisanden voraus. Im Fragen wie im Hinhören geübt und geschult darin, den Pfad des alltäglichen Verstehens zu verlassen, ist er früh in der Lage, Lebensmöglichkeiten zu entdecken, die dem Supervisanden in seinem Festgelegt-Sein noch verborgen sind. Auf das Unbestimmte dieser Möglichkeiten läßt der Supervisor sich fragend immer schon ein und ist dem Supervisanden so ein Modell.

Grundlage dieser Haltung ist die „vorspringend-befreiende“ Fürsorge (Heidegger 1993, 122). Der Supervisor, in der Supervision gleichermaßen Lehrender und Lernender, springt dem Supervisanden fragend und hinhörend voraus. Es ist dieses Vorausspringen, das es dem Supervisanden ermöglicht, selbst frei zu werden für den Sprung, den er jedoch letztlich alleine vollziehen muß. Der Zeitpunkt des Sprungs ist nicht entscheidend. Wichtig ist dagegen, daß der Supervisor seine Fürsorge nur so lange und so weit zur Verfügung stellt, wie sie der Supervisand braucht. Die Frage, ob und in welchem Maße auch Entscheidungshilfen und Hilfen zur Umsetzung des Gelernten in der Supervision nötig sind, läßt sich nur im Einzelfall klären. Das Fallbeispiel hat gezeigt, daß es ausreichen kann, einige Methoden (z. B. Beratung des Schülers Max mit aufdeckenden Anteilen) zu besprechen. Aus dem »vorausspringen« darf nun kein »einspringen« werden, welches dem Supervisanden die Chance zur Selbständigkeit nehmen und ihn erneut festlegen würde. Vom Supervisor gefordert ist ein vertrauendes Loslassen des Supervisanden, damit auch dieser auf sein (Sein-) Können, d. h. auf sein vorhandenes Potential vertrauen lernt. Zur Ermutigung des Supervisanden gehört eben auch die Ablösung, als Zumutung und Zutrauen. Aus diesem Grund verbietet sich eine Kontrolle der Supervisionsergebnisse im Nachhinein. Was in der Supervision erarbeitet wurde, bleibt unverbindlich (vgl. Tymister 1990, 20 f. unter Bezugnahme auf Wunderlich 1976, 354).

Auch der Supervisor muß in der Lage sein, »abschiedlich« zu leben und in der Supervision entsprechend zu handeln. Er ist für den Supervisanden Begleiter und Ermutiger - aber eben immer für eine gewisse Zeit, da Ziel und Prinzip jeglicher beratender Intervention die Hilfe zur Selbsthilfe ist. Sofern der Supervisand sich seiner Entschlossenheit stellt und den »schöpferischen Sprung« vollzieht, wird der Supervisor wieder zum Lernenden. Er springt nicht mehr voraus, sondern er vollzieht allenfalls nach, welche Entscheidungen der Supervisand trifft und wie er ihre Umsetzung plant. Auch hier ist die Supervision ermutigendes Modell für das Lerngeschehen in der Schule.

5. Ausblick: Zusammenfassung und weiterführende Fragen

Die in dieser Arbeit erfolgten Analysen eines Einzelfalles aus der Supervisionspraxis, im Sinne einer Hermeneutik der Faktizität, dienten der theoretischen Annäherung an ein Verständnis des Lehr-Lerngeschehens in der als Fortbildung für Lehrer verstandenen Supervision sowie an mögliche und nötige methodische Konsequenzen aus daseinsanalytischer Sicht.²¹⁸ Im folgenden sollen zentrale Aussagen dieser Arbeit, die als Beitrag zu einer daseinsanalytischen Pädagogik verstanden sein will, zusammengefaßt werden. Aus den Ausführungen über den Prozeß des Verstehens und das Lerngeschehen in der Supervision ergeben sich außerdem mehrere über diese Arbeit hinausweisende Fragen, die hier vorgebracht werden sollen, um an anderer Stelle bearbeitet zu werden. Es sind dies Fragen, welche die weitere Auslegung dessen, was sich in der Supervision als berufsorientierter Beratungsform ereignet, ebenso betreffen wie die Professionalisierung der Supervisoren und das Lernen und Lehren in der Schule.

In der Einleitung wurde angekündigt, daß im Zentrum dieser Arbeit die Frage nach dem Lernen in der Supervision steht und zwar vor dem Hintergrund des Verstehens individueller Handlungs- und Sichtweisen und der diesen zugrundeliegenden lebensstiltypischen Voraussetzungen.²¹⁹ Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung und die im Rahmen dieser Auseinandersetzung erarbeiteten Ergebnisse, so wurde gefordert, sollten einen Beitrag zu einer daseinsanalytischen Pädagogik leisten.²²⁰ Diesem Anspruch ist die Arbeit gerecht geworden, wie im folgenden zusammenfassend erläutert wird.

Ein erster Schritt in Richtung einer daseinsanalytisch orientierten Pädagogik ist der in dieser Arbeit geleistete Ansatz zur Entwicklung eines daseinsanalytischen Lernbegriffs. Auf der Basis des Existenzials »Verstehen« ist Lernen, allgemein gesprochen, zu sehen als das Sich-einlassen auf Begegnendes. Dieses Sich-einlassen vollzieht sich in einer Ortsverlegung des Denkens, und zwar von dem eigenen Selbst- und Weltverständnis und daraus erwachsenden Reaktionen auf Begegnendes, hin zum Wesen der begegnenden Sache, die ihrerseits immer schon zum In-der-Welt-sein mit gehört. Dem Lernenden ist jedoch das Wesen einer Sache zum großen Teil ebenso verborgen, wie die Bedeutung seines Selbst- und Weltverständnisses für das Verstehen der begegnenden Sache. Die in

²¹⁸ Vgl. S. 10 u. 10ff.

²¹⁹ Vgl. S. 7.

der Einleitung gestellte Frage, ob und inwieweit das Verstehen lebensstiltypischer Voraussetzungen das Lernen ermöglicht²²¹, läßt sich, wie die Ausführungen im Hauptteil der Arbeit gezeigt haben²²², folgendermaßen beantworten: Zum Lernen in der Supervision²²³ gehört es, das eigene Vorverständnis von Selbst und Welt, wir hatten dies »Weltentwurf« oder »Lebensstil« genannt, zu kennen oder kennenzulernen. Vor dem Hintergrund dieser Kenntnis kann der bisherige Weltentwurf, das »alte« Gelernte, als Möglichkeit begriffen und das »Neue«, das sich in der begegnenden Sache zeigt, entdeckt werden. Dieses »Neue« ist gleichermaßen das der Verborgenheit entzogene »Alte«; der Lernende nimmt zur Kenntnis, was immer schon zum Dasein, zu ihm gehört. In der Supervision zeigt sich die »Sache« im Anliegen des Supervisanden: Thema ist z. B. ein Konflikt mit Kollegen oder Schülern oder das Lernen selbst, wenn es um Hilfen zur Bewältigung von Lernstörungen oder -hemmungen geht. Für Lehrer, die Supervision in Anspruch nehmen, heißt Lernen, das eigene Verhalten aber auch das Verhalten ihrer Schüler, deren Eltern oder der Kollegen als lebensstiltypische Möglichkeit zu verstehen, um sich schließlich anderen Verhaltensmöglichkeiten stellen zu können, die der Situation und den betroffenen Menschen angemessen sind. Was jeweils als angemessen, d. h. als befreiend im Hinblick auf gemeinsam zu bewältigende Aufgaben gelten kann, wird durch das in der Supervision erarbeitete vertiefte Verständnis des jeweiligen Weltentwurfs erst deutlich. Gleiches gilt für die jeweils lebensstiltypische Interpretation institutioneller Rahmenbedingungen.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde nicht nur nach dem Prozeß des Lernens selbst sondern auch nach Bedingungen gefragt, die Verstehens- und Lernprozesse in der Supervision erlauben.²²⁴ Diese Frage kann aufgrund der hier erfolgten vielfältigen Erläuterungen im Hinblick auf Fragen des Lehrens und Anforderungen an den Lehrenden, den Supervisor, wie folgt beantwortet werden.

Zum Lernen gehört ein Aufgeben solcher Meinungen, Überzeugungen und Sichtweisen, über die im alltäglichen Miteinander ein scheinbarer Konsens herrscht. So verstanden ist Lernen immer auch Erneuerung und Lebensveränderung und bekommt insofern krisen-

²²⁰ Vgl. S. 7.

²²¹ Vgl. S. 7.

²²² Vgl. insbesondere S. 130 ff.

²²³ Da hier anhand des Fallbeispiels auf das Lernen in der Supervision fokussiert wurde, beziehe ich meine Aussage auch auf diese Arbeitsform. Damit soll nicht angezweifelt werden, daß hier erarbeitete Aussagen über das Lernen auch in anderen Arbeitszusammenhängen gelten. Möglicherweise müssen aber zum Beispiel in bezug auf das Lernen in der Schule weitere Aspekte mit einbezogen werden, was im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden kann (vgl. auch die weiterführenden Fragestellungen in diesem Kapitel).

²²⁴ Vgl. S. 7.

haften Charakter, als Gewohntes und Bekanntes aufgegeben und die Geborgenheit des alltäglichen Konsens verlassen wird. Mut ist daher eine unabdingbare Voraussetzung für das Lernen und Ermutigung ein wesentlicher Bestandteil des Lehrens. Aufgabe des Lehrenden ist es, sowohl dem Lernenden seine vorhandenen Potentiale aufzuzeigen, als auch von ihm zu erfahren, welche Bedingungen ihm das Lernen ermöglichen. Der Lehrende wird so selbst zum Lernenden. Dies geht über das alltägliche Verständnis des Lehrens als »Beibringen« im Sinne der Heidegger'schen „einspringend-beherrschenden Fürsorge“ hinaus. Daseinsanalytisch verstanden ist das Lehren immer ein Lernen lassen, also ein Freilassen für die Sache, für das also, was sich dem Lernenden jeweils zuspricht.²²⁵

In der Supervision wird auch der Supervisor zum Lernenden, wenn er sich fragend und zuhörend mit der »Sache«, dem Supervisionsanliegen in seiner ganzen Spannweite, vertraut macht.²²⁶ Das Herausarbeiten und Zur-Kennntnis-nehmen des Sinns und der Bedeutung dessen, was sich im Anliegen jeweils zeigt, des jedem Verhalten zugrundeliegenden individuellen Weltentwurfs, läßt schließlich Veränderungsmöglichkeiten zu, die nicht etwa allgemein verbindlich wären, sondern die der Supervisand als eigene akzeptieren kann.

Um den Weg zu bereiten, der den Supervisanden zu seinen je eigenen Möglichkeiten führt, bedarf es auf Seiten des Supervisors bestimmter Kompetenzen und Qualifikationen. Einige davon sind in dieser Arbeit genannt worden: Vor dem Hintergrund einer eigenen Lehranalyse muß er in der Lage sein, eigene Vorurteile und eigene Anteile seines Weltentwurfs so weit zu vergessen, daß er sich ganz auf das Anliegen des Supervisanden einlassen und dieses verstehen kann.²²⁷ Auf dieser Basis können, indem er nach diesem Anliegen fragt, seine Vormeinungen, sein Vorwissen, seine Vermutungen den Rahmen der Verstehensmöglichkeiten erweitern.

Der Supervisor muß außerdem über ein ausreichendes Repertoire von Methoden verfügen, die er für den Prozeß des Fragens, Hörens und Verstehens nutzen kann und von denen hier einige genannt wurden, wie z. B. das Konzept der finalen Fragestellung²²⁸ oder unterschiedliche Methoden der Lebensstilanalyse, zu denen u. a. die Analyse der

²²⁵ Vgl. S. 142 ff

²²⁶ Vgl. S. 119 ff.

²²⁷ Vgl. S. 121.

²²⁸ Vgl. S. 126 ff.

Familienkonstellation²²⁹, die Analyse von Kindheitserinnerungen²³⁰ und die Übertragungs- bzw. Spiegelungsanalyse²³¹ gehören.

Ein weiterer Anspruch, der anfangs an diese Arbeit gestellt wurde, betrifft eine Vertiefung des Verständnisses der Begriffe »Übertragung«, »Gegenübertragung« und »Spiegelung« auf der Basis daseinsanalytischer Grundüberlegungen.²³² Diese im dritten Kapitel ausgeführten Überlegungen beziehen sich auf den weniger beachteten »weiten« Übertragungsbegriff Freuds als spontane, nicht reflektierte gegenwärtige Reaktion aufgrund frühkindlicher und daher unbewußter - verborgener - Lernerfahrungen. Im Gegensatz zu dem von Medard Boss in seinem Hauptwerk zurückgewiesenen Begriff der Übertragungsliebe (vgl. Boss 1975 [b]), ist der »weite« Übertragungsbegriff daseinsanalytisch, vor allem vor dem Hintergrund des Heidegger'schen Zeitverständnisses als gegenwärtige Manifestation bestimmter Anteile des individuellen Weltentwurfes zu verstehen.²³³ Dies gilt in ähnlicher Weise für das sogenannte »Spiegelungsphänomen«: Auch hier werden in der gegenwärtigen Situation Lebensstilanteile sichtbar und zwar dann, wenn der Supervisand und sein Schüler in ähnlichen Situationen ähnlich empfinden, denken und handeln. In der »Spiegelung« kann das Verhältnis des Supervisanden zu den ihm begegnenden Mitmenschen sichtbar und verstehbar werden.²³⁴ Übertragungs- und Spiegelungsphänomene können in der Supervision aufgedeckt werden und so zu dem oben genannten Lernprozeß beitragen. Für die Aufdeckung nutzt der Supervisor seine eigenen (Gefühls-) Reaktionen, seine spontanen Impulse, die sogenannte »Gegenübertragung«, die er vor dem Hintergrund seines eigenen Weltentwurfs verstanden haben muß. Er muß eigenes Verhalten auch deshalb einschätzen können, weil er im Verhältnis zum Supervisanden immer auch als Lernmodell fungiert.²³⁵

Um den Supervisanden schließlich seinen eigenen Weg gehen zu lassen, ist es nötig, daß der Supervisor selbst ermutigt, d. h. nicht abhängig von einem wie auch immer vorgestellten Erfolg der Supervision ist. Berufsbegleitende Supervision ist für einen Supervisor notwendig, damit er der Gefahr begegnen kann, einen Erfolg nach eigenen Vorstellungen um seiner selbst willen zu benötigen, um sich möglichen Fehleinschätzungen und -entscheidungen zu stellen und schließlich die eigenen Potentiale (wieder) zu entdecken.

²²⁹ Vgl. S. 30.

²³⁰ Vgl. S. 131 ff.

²³¹ Vgl. S. 148 ff.

²³² Vgl. S. 9.

²³³ Vgl. S. 155 ff.

²³⁴ Vgl. S. 172 ff.

²³⁵ Vgl. S. 165 ff.

Aus den genannten Arbeitsergebnissen ergeben sich einige Fragen, die über den vorliegenden Text hinausweisen. Sie sollen im folgenden genannt werden. Der Frage nach einer möglichen Systematisierung der theoretischen und methodischen Kenntnisse sowie nach notwendigen Praxiserfahrungen als Basis für die Entwicklung eines Aus- und Fortbildungskonzepts für Supervisoren, und zwar vor dem Hintergrund des hier erarbeiteten Verständnisses der Supervision, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden²³⁶. Ein Teil einer solchen Ausarbeitung könnte beispielsweise darin bestehen, in einem Handbuch für Supervisoren praktische Hinweise, methodische Schritte und theoretische Grundkenntnisse zusammenzustellen. Zu berücksichtigen wären dabei auch unterschiedliche thematische Schwerpunkte der Supervision mit Lehrern, wie z. B. Elternarbeit, Umgang mit institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen.

Das daseinsanalytische Verständnis des Lernens und Lehrens betont die Individualität eines jeden angestrebten Lernprozesses. Dieser Individualität müßte auch von der Organisation des Lernens her Rechnung getragen werden, im Schulunterricht, wo dies zum Teil beispielsweise in Form des offenen Unterrichts erprobt wird, und auch in der Supervision mit Lehrern. Eine Einzelsupervision, wie sie hier beschrieben wurde, in der außer dem Supervisor und dem Supervisanden niemand anderer während des Supervisionsgesprächs - leibhaftig - anwesend war, entspricht dieser Forderung nach individualisierten Lernformen. Denkbar und zum Teil aus Kostengründen sehr gefragt sind jedoch auch andere Organisationsformen, wie zum Beispiel die Gruppensupervision und die sogenannte Teamsupervision oder auch die »kollegiale« Supervision.

Was in dieser Arbeit an einer Einzelsupervision gezeigt wurde, läßt sich unter bestimmten Bedingungen auf die Supervision in einer Gruppe übertragen. Zu diesen Bedingungen gehört zum Beispiel die Vereinbarung, nicht zwei Lehrer oder Lehrerinnen aus einem Kollegium in der Gruppe teilnehmen zu lassen. Dies gilt vor allem dann, wenn die Supervision, wie hier beschrieben, zum Teil der Aufdeckung bisher unverstandener Anteile des eigenen Selbst- und Weltentwurfs dient. Dies setzt ein hohes Maß an Vertrauen voraus. Solches Vertrauen ist nicht nur zwischen Supervisor und Supervisand denkbar, sondern auch unter den Mitgliedern einer Gruppe. Der Vertrauensaufbau würde aber erheblich erschwert, wenn nicht unmöglich, sollten sich Mitglieder eines Lehrerkollegi-

²³⁶ Dabei soll allerdings nicht unerwähnt bleiben, daß es bereits mehrere Ausbildungskonzepte für Supervisoren gibt, zum Beispiel in der Deutschen Gesellschaft für Supervision (vgl. Kersting 1991) oder als Teilbereich in der Ausbildung zum Individualpsychologischen Berater an den Alfred Adler Instituten in Deutschland.

ums, die sich aus dem alltäglichen Miteinander in der Schule kennen, gemeinsam der Supervision stellen. Diese alltägliche Begegnung setzt sich auch nach einer Supervision fort. Sie kann, je nach bearbeitetem Inhalt, rückwirkend entmutigend sein, nicht zuletzt deshalb, weil die erarbeiteten Ergebnisse nun durch Kollegen in der Schule überprüft werden können. Zudem kann die Vertraulichkeit, die zur Vereinbarung zwischen einem Supervisanden und einem Supervisor gehört, in einer Gruppe nicht garantiert werden, was sich in einer aus verschiedenen Kollegien zusammengesetzten Gruppe weniger störend auswirkt als in einer Gruppe, in der zwei oder mehr Teilnehmer aus einem Lehrerkollegium kommen. Die Supervisionsarbeit selbst kann in weiten Teilen der hier beschriebenen Vorgehensweise einer Einzelberatung entsprechen, wobei die Teilnehmer der Gruppe als »Co-Berater« fungieren können, ähnlich dem Konzept der Supervision nach Michael Balint (vgl. Roth 1989 u. 1990). Eine genaue Konzeption solcher Gruppenarbeit wird noch ausgearbeitet und begründet werden müssen.

Die Teamsupervision stellt einen besonderen Fall der Supervisionsarbeit dar, da hier alle Teilnehmer der Supervision aus einem Kollegium stammen und sich in der Hauptsache mit in diesem Kollegium auftretenden Schwierigkeiten auseinandersetzen wollen. Bei einer Erörterung der Möglichkeiten von Teamsupervision wird es zunächst um die Abgrenzung zur Organisationsentwicklung gehen müssen.²³⁷ Daran anschließend gilt es herauszuarbeiten, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um eine aufdeckend-verstehende Arbeit, wie sie hier beschrieben wurde, zu gewährleisten. Ob eine Supervision im Team als geschlossenem Kollegium überhaupt vor dem Hintergrund unserer Überlegungen möglich ist, und welche Bedingungen dieser Möglichkeit zugrunde liegen, wird eine solche Arbeit erst zeigen.

Nicht nur im Zusammenhang mit möglichen finanziellen Überlegungen, sondern auch im Sinne der Ablösung als eines zentralen Teils der Supervisionsberatung, gewinnt der Gedanke an kollegiale Supervisionsarbeit an Bedeutung. Konkret hieße dies: Lehrer beraten Kollegen, zu zweit oder in größeren Gruppen aber immer gegenseitig. Aus dem bisher Gesagten ist deutlich geworden, daß dies zwar denkbar, sinnvoll und möglich ist, jedoch bei den beteiligten Lehrern eine intensive Vorbereitung, wenn nicht sogar eine fundierte Ausbildung voraussetzte. Weiter gedacht werden müßte hier in die Richtung eines langfristig angelegten Fortbildungsprojekts für Lehrer, welches Supervision, ihren theoretischen Hintergrund und ihre Methodik, eine Lehrberatung und ausreichend Praxi-

²³⁷ Vgl. dazu Seite 45.

serfahrung beinhaltet (vgl. Tymister/Wöhler 1990, 42 ff). Erste Erfahrungen mit solchen langfristigen Fortbildungen wurden bereits gemacht und z. T. ausgewertet (vgl. Tymister / Wöhler 1986, 48 ff u. dies. 1990, 40 ff). Darüber hinaus bedürfte jedoch ein solches Fortbildungsangebot nicht nur konzeptionell inhaltlicher sondern auch organisatorisch finanzieller Überlegungen.

Die Entwicklung einer daseinsanalytischen Pädagogik erfordert nicht allein die Anwendung einzelner Aspekte aus der Daseinsanalytik Martin Heideggers auf pädagogische Fragestellungen, sondern auch die Umsetzung des Denkweges, der solche Aspekte erst verständlich macht. Dieser Denkweg war im Anschluß an Heidegger als phänomenologische Hermeneutik der Faktizität benannt worden, welche die wissenschaftliche Methode dieser Arbeit bildete.²³⁸ Die Faktizität, hier ein Einzelfall pädagogischer Supervision, wurde im Hinblick auf vertiefende und erweiternde Erkenntnisse ausgelegt.²³⁹ Dabei war es notwendig, Vorkenntnisse, Vormeinungen und Vorurteile zu konstatieren und zum Teil zu revidieren. Der Denkweg der Hermeneutik eröffnete neue Sichtweisen auf der Basis von alten. Dies galt vor allem für ein neues Verständnis des Lehrens und Lernens, das sich von alltäglichen Auffassungen und Handlungsweisen erheblich unterscheidet. Gleichzeitig entspricht das wissenschaftliche Vorgehen selbst einem Lernprozeß nach diesem neuen Verständnis. Was diese Arbeit auf der Basis der wissenschaftlichen Methode der Hermeneutik der Faktizität zu leisten hatte, geschieht, wie beschrieben, auch in der Supervision. Auch hier gilt es, Faktizität mit dem Ziel auszulegen, ein vertieftes Verständnis der Situation und der daran beteiligten Menschen zu erlangen. In einer geisteswissenschaftlichen Disziplin, die sich, wie die Pädagogik, letztlich immer an der Praxis orientiert, ist die Methode der Hermeneutik eine notwendige Ergänzung zu anderen methodischen Herangehensweisen, wie z. B. der empirischen Statistik, eben deshalb, weil sie fragend Möglichkeiten offenlegt, wie dies auch in der Supervision als Ermöglichung des Lernens geschieht.

Dem Ereignis des Lernens in der Supervision galt die besondere Aufmerksamkeit dieser Arbeit. Wenn ich von einem »Ereignis« spreche, meine ich nicht eine Situation, die uns in besonderer Weise anspricht, bewegt oder ins Auge sticht, kein besonderes, freudiges oder auch trauriges »Ereignis«. Das Wort »Ereignis« wird verstanden als Seinsgeschehen, welches allem Seienden den Boden bereitet. Das »Ereignis« „bringt eine Sache in

²³⁸ Vgl. S. 11f..

²³⁹ Vgl. S. 10.

ihr Eigenes“ (vgl. Padrutt 1990, 311). Für die Supervision galt es nun zu erarbeiten, welche Sache hier in ihr „Eigenes“ gebracht wird und was dieses »Eigene« ist. Geeignete Möglichkeiten produktiven Miteinanders zu entdecken und zu verstehen - darum geht es in der Supervision. Das der Sache »Eigene«, das »eigentliche« Problem, klingt jeweils im Anliegen des Supervisanden schon an und wird im Laufe der Supervision deutlicher und verstehbarer. Je deutlicher dieses »Eigene« verstanden wird, desto eher kann es geschehen, daß die Beteiligten sich nun selbst zu dieser Sache in die Entsprechung bringen, das heißt also der Sache und damit begegnenden Dingen und Menschen angemessene Wege der Kooperation im beruflichen Miteinander einschlagen. Dieses »eigentliche« Dasein, dessen Voraussetzung die immer wieder neu zu wagende Entschlossenheit zum Hören und Sehen des jeweils ganz Eigenen einer Sache ist, ist das »Ereignis« der Supervision. Diesen Denkweg gilt es weiter zu verfolgen, sowohl hinsichtlich seiner Relevanz für das pädagogische Handeln in Beratung und Supervision als auch in bezug auf das Lernen in der Schule und in der (Lehrer-) Ausbildung.

6. Literatur

Adler, Alfred (1972): Über den nervösen Charakter [1928]. Frankfurt a. M.: Fischer 1972

ders. (1974): Praxis und Theorie der Individualpsychologie [1920]. Frankfurt a. M.: Fischer 1974

ders. (1979): Wozu leben wir? [1931] Frankfurt a. M.: Fischer 1979

ders. (1982 [a]): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band I: 1919-1929. Frankfurt a. M.: Fischer 1982 [a]

ders. (1982 [b]): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band II: 1930-1932. Frankfurt a. M.: Fischer 1982 [b]

ders. (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band III: 1933-1937. Frankfurt a. M.: Fischer 1983

ders. (1990): Menschenkenntnis [1927]. Frankfurt a. M.: Fischer 1990.

ders.(1991): Individualpsychologie in der Schule [1929]. Frankfurt a. M.: Fischer 1991

ders. (1994): Der Sinn des Lebens [1933]. Frankfurt a. M.: Fischer 1994

ders. u. Carl Furtmüller (1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen [1928]. Frankfurt a. M.: Fischer 1973

Anderson, Robert H., Goldhammer, Robert, Krajewski, Robert J. (1980): Clinical Supervision. (second ed.). Special Methods for the Supervision of Teachers. New York, Chicago, San Francisco, Dallas, Montreal, Toronto, London, Sydney: Hilt, Rinehart and Winston 1980

Andriessens, Elsa (1989): Beispiel eines Beratungsverlaufs. In: Schmidt, Rainer (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. Ein Lehrbuch. Frankfurt a. M.: Fischer 1989. 357 - 409

dies. u. Tymister, Hans Josef (1995): Kindheitserinnerungen, frühe. In: Brunner, Reinhard, Titze, Michael (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. a.a.O.. 256-259

Ansbacher, Heinz L. (1995): Lebensstil. In: Brunner, Reinhard, Titze, Michael (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. a.a.O.. 281-291

Ansbacher, Heinz L., Ansbacher, Rowena R. (Hrsg.) (1995): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München/Basel: Reinhardt 1995. (vierte ergänzte Auflage)

Antoch, Robert F. (1981): Von der Kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis. München/Basel: Reinhardt 1981

- ders.** (1994): Beziehung und seelische Gesundheit. Frankfurt a. M.: Fischer 1994
- Aristoteles** (1970): Metaphysik. Stuttgart: Reclam 1970. (Schwarz, Franz F.: Hrsg. u. Übersetzung)
- Aurin, Kurt** (1981): Beratung in der Erziehung. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. 2. Die Schule als Institution und Organisation. Düsseldorf: Schwann 1981.103-106
- Balint, Michael** (1991): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart: Klett-Cotta 1991
- Bauriedl, Thea** (1980): Beziehungsanalyse. Das dialektisch-emanzipatorische Prinzip der Psychoanalyse und seine Konsequenzen für die psychoanalytische Familientherapie. Frankfurt a. M: Suhrkamp 1980
- dies.** (1994): Auch ohne Couch. Psychoanalyse als Beziehungstheorie und ihre Anwendungen. Stuttgart: Internationale Psychoanalyse 1994
- Belardi, Nando** (1992): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn. Junfermann 1992
- Berker, Peter** (1988): Lernen, was Supervision ist. In: supervision. Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Münster: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.). Heft 13, Mai 1988. 51 - 61
- ders., Ingerfeld, Gisela** (1988): Eine Institution sein - Autonomie und Abhängigkeit einer freiberuflichen Supervisorin (Interview). In: supervision. Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Münster: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.). Heft 14 1988. 61-64
- Birnbaum, Ferdinand** (1950): Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel. Wien: Jugend und Volk 1950
- Boss, Medard** (1975 [a]): „Es träumte mir vergangene Nacht,...“. Schübnungen im Bereiche des Träumens und Beispiele für die praktische Anwendung eines neuen Traumverständnisses. Bern/Stuttgart/Wien: Huber 1975
- ders.** (1975 [b]): Grundriß der Medizin und der Psychologie. Ansätze zu einer phänomenologischen Physiologie, Psychologie, Pathologie, Therapie und zu einer daseinsgemässen Präventiv-Medizin in der modernen Industrie-Gesellschaft. Bern/Stuttgart/Wien: Huber 1975 (2. ergänzte Auflage)
- ders.** (1979): Von der Psychoanalyse zur Daseinsanalyse. Wege zu einem neuen Selbstverständnis. Wien/München/Zürich: Europa 1979
- Brandau, Hannes** (Hrsg.) (1991): Supervision als Koevolution oder Sokrates als Supervisor. In: Brandau, Hannes (Hrsg.): Supervision aus systemischer Sicht. Salzburg: Müller 1991
- Brunner, Reinhard** (1995): Verstehen. In: ders., Titze, Michael (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. a.a.O. 538 - 541

ders., Kausen, Rudolf, Titze Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie e. V.. München/Basel: Reinhardt 1995²

Buchinger, Kurt (1990): Balintgruppe - Gruppensupervision - Teamsupervision: Indikation und Methode. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. a.a.O.. 131-148

Combe, Arno, Buchen, Sylvia (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim/Münster: Juventa 1996

Dilthey, Wilhelm (1974): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie [1894]. In: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Teubner: Stuttgart 1974 (6. Aufl.) (= Gesammelte Schriften, V)

Dreikurs, Rudolf, Grunwald, Bernice B., Pepper, Floy C. (1994): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Tymister Hans Josef (Hrsg.). Weinheim/Basel 1994⁷

Edding, Cornelia (1985): Supervision - Teambberatung - Organisationsentwicklung, Ist denn wirklich alles dasselbe? In: supervision. Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Münster: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.). Heft 7. Juni 1985. 9 - 24

Fatke, Reinhard (1995): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik. 5/1995. (41. Jhg). 675 - 680

Figal, Günter (1996): Heidegger zur Einführung. Hamburg: Junius 1996²

Frankl, Viktor Emil (1992): Der unbewußte Gott. München: dtv 1992⁷

ders. (1981): Psychotherapie für den Laien. Rundfunkvorträge über Seelenheilkunde. Freiburg i. Breisgau: Herder 1981⁹

Freud, Sigmund (1924): Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen gehalten zur 20 jährigen Gründungsfeier der Clark University in Worcester, Mass. 9/1909. Leipzig/Wien: Deuticke 1924⁷

ders. (1975): Zur Psychotherapie der Hysterie. (1895) In: ders.: Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M.: Fischer 1975. 37 - 97. (= Studienausgabe. Ergänzungsband)

ders. (1975): Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie. (1910) In: ders.: Schriften zur Behandlungstechnik. a.a.O. 121-132

ders. (1975). Zur Dynamik der Übertragung. (1912) In: ders.: Schriften zur Behandlungstechnik. a.a.O. 157 - 168

ders. (1975): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. (1912) In: ders.: Schriften zur Behandlungstechnik. a.a.O. 169 - 180

ders. (1975): Bemerkungen über die Übertragungsliebe (Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse III). (1915) In: ders.: Schriften zur Behandlungstechnik. a.a.O. S. 217-230

ders. (1987): „Selbstdarstellung“. Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Fischer 1987

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1990 [a]): „Supervision“ als individualpsychologisch orientierte Mitarbeiterberatung in der Erwachsenenbildung. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. Beiträge zur Individualpsychologie, 13. München/Basel: Reinhardt 1990. 69-92

dies. (1990 [b]): Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten? - Eine Form der Fortbildung mit unterschiedlichen Eignungen. In: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth et. al.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes 1990. (berichte - materialien - planungshilfen). 47-63

Fuest, Ada (1990): Der „Klassenrat“ im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. Beiträge zur Individualpsychologie, 13. München/Basel: Reinhardt 1990. 48-68

Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1990

Gebert, Sigbert (1993): „Negative Politik“ als zukunftsweisendes Konzept. Eine neue Sichtweise der politischen Absichten Heideggers von 1933/34. In: Daseinsanalyse. Phänomenologische Anthropologie und Psychotherapie. 10/1993. 203 - 214

Gesetz über die Berufe des Psychologischen Psychotherapeuten und des Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten zur Änderung des Fünften Buches Sozialgesetzbuch und anderer Gesetze. Bundesgesetzblatt Jahrgang 1998 Teil I Nr. 36. Bonn: Juni 1998

Gudjons, Herbert (1993): Erziehungswissenschaft kompakt. Hamburg: Bergmann u. Helbig 1993

Heidegger, Martin (1954): Was heißt denken? Tübingen: Niemeyer 1954

ders. (1959): Unterwegs zur Sprache. Pfullingen: Neske 1959

ders. (1967 [a]): Wegmarken. Frankfurt a. M.: Klostermann 1967

ders. (1967 [b]): Vorträge und Aufsätze. Pfullingen: Neske 1967³.

ders. (1982): Vom Wesen der menschlichen Freiheit. Einleitung in die Philosophie. Frankfurt a. M.: Klostermann 1982. Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1923 - 1944. Band 31

ders. (1983): Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34. (Hermann Heidegger: Hg.). Frankfurt a. M.: Klostermann 1983

ders. (1984): Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen. Frankfurt a. M.: Klostermann 1984. (GA II. Abteilung. Vorlesungen 1923 - 1944. Band 41)

ders. (1985): Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung. Frankfurt a. M.: Klostermann 1985. (GA II. Abteilung. Vorlesungen. Band 61)

ders. (1986): Vom Wesen der Wahrheit. Frankfurt a. M.: Klostermann 1986⁷.

ders. (1989 [a]): Beiträge zur Philosophie. Vom Ereignis. Frankfurt a. M.: Klostermann 1989. (GA III. Abteilung: Unveröffentlichte Abhandlungen. Vorträge - Gedachtes. Band 65)

ders. (1989 [b]): Die Grundprobleme der Phänomenologie. Frankfurt a. M.: Klostermann 1989². (GA II. Abteilung: Vorlesungen 1923 - 1944. Band 24)

ders. (1992 [a]): Gelassenheit. Pfullingen: Neske 1992¹⁰.

ders. (1992 [b]): Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt - Endlichkeit - Einsamkeit. Frankfurt a. M.: Klostermann 1992². Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1923 - 1944. Band 29/30

ders. (1993): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer 1993¹⁷

ders. (1994): Zollikoner Seminare. Protokolle - Zwiegespräche - Briefe. Hrsg. Medard Boss. Frankfurt a. M.: Klostermann 1994²

Heisterkamp, Günther (1986): Übertragung, Gegenübertragung und Widerstand als Teilaspekte der Therapeut-Patient-Beziehung. In: Zur Patienten-Therapeuten-Beziehung. V. Delmenhorster Fortbildungstage für Individualpsychologie 1985. (Beiträge zur Individualpsychologie,7). München/Basel: Reinhardt 1986. 33-43

Jansen, Bernd (1986): Felddynamik - Beziehungsdynamik in der Supervision. Kein Gegensatzpaar. In: supervision 9/1986, a.a.O.. 3-9

Kadushin, Alfred (1985): Supervision in Social Work. New York: Columbia University Press 1985²

ders. (1990): Supervision in der Sozialarbeit. In: supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. (Schriftenreihe der Fachhochschule Frankfurt). Heft 18 1990. 4-24. (Übersetzung eines Auszuges aus „Introduction, History and Definition“. In: Kadushin, Alfred: Supervision in Social Work. a.a.O.. Übers.: Marianne Addicks)

Kast, Verena (1993): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart: Kreuz 1993¹⁴

dies. (1987): Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen. Olten: Walter 1987

Kersting, Heinz (1991): Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv.). In: Sozialpädagogik. 3/1991. S. 99-103

Klages, Ursula, Tymister, Hans Josef (1994): Auf der Suche nach Hilfe. Beratung von Kindern, Eltern und Lehrern. In: Jahresheft XII: Schule zwischen Routine und Reform. Velber: Friedrich 1994. 146-149

Kleffmann, Rainer (1995): Pädagogen und Psychotherapie. Grundsätzliche Überlegungen und berufsrechtliche Verhältnisse. In: Erziehungswissenschaft. 6. Jhg. 1995. Heft 11. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). Siegen: Deutscher Studienverlag 1995. 91 - 101

Krämer, Klaus (1983): Von der Ungeduld, warten zu können. Supervision im Rahmen der Organisationsentwicklung. In: supervision. Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Münster: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.). Heft 3 1983. 43-60

Kummer, Irène (1987): Die Bedeutung von Schwangerschaft, Geburt und nachgeburtlicher Phase für die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. 12. Jhg.. München/Basel: Reinhardt 1987. 106-118

dies. (1993): Das Babuschkaprinzip. Individualität und Verbundenheit von Eltern und Kindern. München: Kösel 1993

Kutter, Peter (1990): Das direkte und indirekte Spiegelphänomen. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. a.a.O. 291-301

ders., Roth, Jörg Kaspar (1981): Psychoanalyse an der Universität. Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen mit Studenten in Theorie und Praxis. München: Kindler 1981

Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt 1985³

Lange-Schmidt, Ingrid (1993): Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage in der pädagogischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. 18. Jhg.. Heft 3. Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie (Hrsg.). München/Basel: Reinhardt 1993

Liedloff, Jean (1996): Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit. München: Beck'sche Reihe 1996²

Montessori, Maria (1999): Kinder sind anders. München: dtv 1999

Müller, C. Wolfgang (1988): Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 2. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945-1985. Weinheim/Basel: Beltz (Edition Sozial) 1988

Nikelly, Arthur G. (Hrsg.) (1978): Neurose ist eine Fiktion. Die Behandlung von Verhaltensstörungen nach Alfred Adler. München: Kindler 1978

Nittel, Dieter (1990): Wie sich Supervision entwickelt hat. Einige Bemerkungen zu ihrer Geschichte. In: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth et. al.: Supervision in der Erwachse-

nenbildung. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes 1990. (berichte - materialien - planungshilfen). 17-30

Osswald, Elmar (1990): Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung. Kriens: Brunner 1990 (Schriftenreihe „schweizer schule“)

Padrutt, Hanspeter (1990): Der epochale Winter. Zeitgemäße Betrachtungen. Zürich: Diogenes 1990

ders. (1991): Und sie bewegt sich doch nicht. Parmenides im epochalen Winter. Zürich: Diogenes 1991

ders. (1995): Der Weltnotstand und die Psychotherapie. In: Lehmkuhl, Ulrike (Hrsg.): Gewalt in der Gesellschaft. München/Basel: Reinhardt 1995. 140-152 (= Beiträge zur Individualpsychologie 21)

Pepper, Floy C. (1978): Stellung in der Geschwisterreihe. In: Nikelly, Arthur (Hrsg.): Neurose ist eine Fiktion. a.a.O.. 65-70

Pines, Ayala M., Aronson, Elliot, Kafry, Ditsa (1993): Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart: Klett-Cotta 1993⁸

Portmann, Adolf (1988): Nachwort. In: Lux Flannagan, Geraldine: Die ersten neun Monate des Lebens. Reinbek: Rowohlt 1988². 107-117

Pühl, Harald (Hrsg.)(1990): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Ed. Marhold 1990.

ders. (1990 [a]): Vorbemerkungen. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. a.a.O. 1-3

ders. (1990[b]): Erstkontakt, Beginn und Nachfrageanalyse in der Team-Supervision. In: ders. (Hrsg.): Handbuch der Supervision. a.a.O.. 161-174

ders. u. Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.)(1991): Supervision und Psychoanalyse. Selbstreflexion der helfenden Berufe. Frankfurt a. M.: Fischer 1991.

ders. u. Schmidbauer, Wolfgang (1991): Helfen als Beruf, Entfremdung und Supervision. In: Pühl, Harald, Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse. Selbstreflexion der helfenden Berufe.

Rattner, Josef (1972): Alfred Adler in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1972

ders. (1990): Klassiker der Tiefenpsychologie. München: Psychologie Verlags Union 1990

Roth, Jörg Kaspar (1989): Balintgruppen. In: Stalman, Franziska (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. München: Piper 1989. 309-319

ders. (1990): Die Balint-Gruppe: ein Klassiker der Supervision. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln: Ed. Humanistische Psychologie 1990. 143-158

Safranski, Rüdiger (1997): Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit. Frankfurt a. M.: Fischer 1997

Schack, Stefan (1994): „Los-lassen“ als pädagogisches Geschehen, individualpsychologisch und daseinsanalytisch gedeutet. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Diplompädagogen am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg 1994

Schmidt, Rainer (Hrsg.)(1989): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Lehrbuch. Frankfurt a. M.: Fischer 1989 (überarbeitete Ausgabe)

ders. (1995): Kausalität, Finalität und Freiheit. Perspektiven der Individualpsychologie. München/Basel: Reinhardt 1995

Schneider, Gerhard (1996): Lehrerkrisen und Supervision. Eine Studie zu Berufsanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996

Schreyögg, Astrid (1990): Integrative Gestaltsupervision: Ein methodenplurales Modell. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. a.a.O.. 340-356

dies. (1992 [a]): Vorwort. In: Belardi, Nando: Supervision. a.a.O.. 9 f.

dies. (1992 [b]): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Paderborn: Junfermann 1992²

Scobel, Walter Andreas (1991): Was ist Supervision?. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1991³

Searles, Harold F., M. D. (1955): Informational Value of the Supervisor's Emotional Experiences. In: Psychiatry: interpersonal and biological processes; a journal of the Washington School of Psychiatry. Band 18. New York 1955. 135 - 146

ders. (1962): Problems of psychoanalytic supervision. In: Science and psychoanalysis. V. 1962. New York: Academy of Psychoanalysis. 197-215

Seidenfuß, Josef (1995 [a]): Finalität/Kausalität. In Brunner, Reinhard, Titze, Michael: Wörterbuch der Individualpsychologie. a.a.O.. 156 - 165

ders. (1995 [b]): Gemeinschaftsgefühl. In: Brunner, Reinhard, Titze, Michael: Wörterbuch der Individualpsychologie. a.a.O.. 185-191

Shulman, Bernhard H., Nikelly, Arthur G. (1978): Familienkonstellation. In: Nikelly, Arthur G. (Hrsg.): Neurose ist eine Fiktion. a.a.O.. 51-57

Titze, Michael (1979): Lebensziel und Lebensstil. Grundzüge der Teleoanalyse nach Alfred Adler. München: Pfeiffer 1979

Tymister, Hans Josef (1986): Gefährdungen individualpsychologisch-pädagogischer Beratung durch Psychotherapie? Gedanken und Erfahrungen zur Abgrenzung der Beratung von der Therapie. In: Mohr, Franz Josef (Hrsg.): Zur Patienten-Therapeuten-Beziehung. München/Basel: Reinhardt 1986. (Beiträge zur Individualpsychologie, 7). 84-96

ders. (1987): Beratung als Interventionsmodell in der Lehr-Lern-Situation. In: Dieterich, Rainer u. a.: Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn OBB: Klinkhardt 1987. 119-133

ders. (1990): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Begründungen - Funktionen - Methoden. In: Ders. (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. München/Basel: Reinhardt 1990. 9 - 26

ders. (1992 [a]): Konzept und Erfahrungen mit integrierten Schulpraktika - Chancen und Gefahren vor- und nachbereitender Beratungsgespräche zur pädagogischen Praxis (Supervision). In: Bastian, Johannes, Sanders, Olaf (Hrsg.): Integrierte Schulpraktika am Fachbereich Erziehungswissenschaft. Konzepte - Erfahrungen - Perspektiven. Studium Erziehungswissenschaft. Schriften aus dem FB 06 der Universität Hamburg. Heft 5/1992. 101-105

ders. (1992 [b]): Kriterien und Probleme beim Übergang von Beratung in Therapie. In: Lehmkuhl, Ulrike (Hg.): Verlaufsanalysen von Therapien und Beratungen. Beiträge zur Individualpsychologie 18. München/Basel: Reinhardt 1992. 145-150

ders. (1995): „Ausländerhaß“ bei Kindern und Jugendlichen? Zur pädagogischen Arbeit mit den Tätern. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 1/1995 (20. Jhg.) München/Basel: Reinhardt 1995. 32-49

ders. (1996 [a]): Daseinsanalyse und Individualpsychologie. In: Lehmkuhl, Ulrike: Heilen und Bilden - Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute. (XV. Delmenhorster Fortbildungstage für Individualpsychologie e.V. 1995). München/Basel: Reinhardt 1996 (=Beiträge zur Individualpsychologie, 22). 79 - 90

ders. (1996 [b]): Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen. Fallbeispiele und Konsequenzen für Familie und Schule. Hamburg: Bergmann u. Helbig 1996 (PB-Bücher; 30)

ders. u. Wöhler, Heidi (1986): Pädagogische Beratung (z. B. Familienberatung) im „Open Center“ - Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis im Weiterbildungsangebot der Universität. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung - Überlegungen, versuche, Erfahrungen. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft 1986. 48-73 (= Berichte aus der Forschung, 1)

ders. u. Wöhler, Heidi (1990): Erfahrungen aus der Weiterbildung in individualpsychologischer Beratung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. 15. Jhg.. München/Basel: Reinhardt 1990. 39-47

Vedder, Ben (1996): Die Faktizität der Hermeneutik: Ein Vorschlag. In: Heidegger Studien. Berlin: Duncker u. Humblot 1996. Volume 12. 95 - 107

Vietta, Silvio (1989): Heideggers Kritik am Nationalsozialismus und an der Technik. Tübingen: Niemeyer 1989

von Glasenapp, Susanne (1994): Supervision in der Lehrerfortbildung. In: EWI-Report. Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 9/1994. 14-16

dies. (1997): Verstehen heißt verändern - Supervision als Form der Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. München/Basel: Reinhardt . Heft 3 1997. 172 - 183

dies. u. Tymister, Hans Josef (1994): Supervision in der Lehrerfortbildung - Ermunterung für eine Neugestaltung der Beziehungen im Unterricht. In: Deutsche Lehrerzeitung 24/1994. 4 f.

Wallrabenstein, Wulf (1991): Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek: Rowohlt 1991

Weidenmann, Bernd (1989): Lernen - Lerntheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1989. 996 - 1010

Weischedel, Wilhelm (1976): Skeptische Ethik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976

Widmer, Konrad (1981): Transfer. In: Schiefele, Hans u. Krapp, Andreas (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth 1981. 381 - 386

Wiegand, Ronald (1995): Common sense. In: Brunner, Reinhardt, Titze, Michael (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. a.a. O.. 76 - 79

Wieringa, Cornelis F. (1990): Entwicklungsphasen der Supervision (1860-1950). In: Berker, Peter et. al. (Hrsg.): supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. (Schriftenreihe der Fachhochschule Frankfurt). Heft 18. 12/1990. 37-42

Wöhler, Heidi (1990): Öffentliche Familienberatung in der Lehrerfort- und -ausbildung. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. München/Basel: Reinhardt 1990. 27 - 47 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 13)

Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976

Zimmer, Katharina (1984): Das Leben vor dem Leben. Die seelische und körperliche Entwicklung im Mutterleib. München: Kösel 1984