

„Ach, ich bin nicht die einzige...“ Intervision an Kindertageseinrichtungen

Joachim Schmidt

„Ach, ich bin nicht die einzige...“ – dies war einmal der Ausruf einer Erzieherin während einer Intervisionssitzung als Reaktion auf ein geschildertes Problem, das viele der Anwesenden kannten, aber das wohl an keiner anderen Stelle im beruflichen Umfeld bis dahin geäußert werden konnte.

Das Konzept der Intervision oder kollegialen Beratung hält seit vielen Jahren im Bereich sozialpädagogischen und beraterischen Handelns wichtige Hilfen für die Auseinandersetzung mit beruflichen Problemfällen, persönlichen Fragestellungen und für das fallbezogene Lernen bereit. Viele Teams in Kindertageseinrichtungen haben sich ebenfalls aufgemacht, ihre Arbeitspraxis mit Hilfe solcher Gruppen zu durchleuchten und zu verbessern. Insgesamt werden die Erfahrungen in solchen Gruppen in aller Regel positiv und als deutliche Hilfe für die eigene Person und für die alltägliche Praxis bewertet.¹ Dabei dienen die Ansätze von Intervision und kollegialer Beratung zwei zentralen Zielen von Kompetenzentwicklung der Erzieherinnen gleichzeitig: sie fördern zum einen das persönliche Wachstum und helfen gleichzeitig dabei, die eigene pädagogische Professionalität zu vertiefen: *„Wenn Bildungsmaßnahmen auf der einen Seite dazu beitragen, die Professionalität im Beruf zu verbessern und auf der anderen Seite dabei helfen, die eigene Identität zu stärken, ist der Kern einer Entwicklung getroffen.“*²

Im folgenden soll der Ansatz „Intervision“ in seiner Genese und Bedeutung noch einmal aufgegriffen und gegen die Modelle „Supervision“ und „Kollegiale Beratung“ abgegrenzt werden (Kapitel 1). Das Modell wird vorgestellt und in seinem Prozessverlauf beschrieben (Kapitel 2). Es wird gefragt, welche Rolle ein Anleiter von Intervisionsgruppen hat (Kapitel 3). Schließlich wird die Frage erhoben, wie eine Ausbildung für Personen aussehen könnte, die solche Intervisionsgruppen in der ersten Phase anleiten (Kapitel 4). Schließlich wird die Frage nach der Bedeutung des Intervisionsansatzes für eine Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen gestellt (Kapitel 5). Ein abschließendes Fazit macht u.a. auch auf eine Ausbildungsmöglichkeit für IntervisorenInnen aufmerksam (Kapitel 6).

1. Supervision – Kollegiale Beratung – Intervision: Geschichte und Begriffsklärung

a. Supervision

Blickt man in der allgemeinen Begriffsverwirrung einmal auf den historischen Ursprung, so weist das Modell der „Supervision“ die längste Historie auf: Supervision stammt aus der amerikanischen Sozialarbeit und bezeichnete dort zunächst die Aufsicht über die Almosenverteilung durch sog. „paid agents“. Die Betonung lag hierbei also auf der „Wächterfunktion“ von Supervisoren.³ Hinzu kam im Laufe der Zeit die Funktion der *Anleitung und Weiterbildung*

¹ Vgl. die Zusammenfassung bisheriger wichtiger Evaluationsergebnisse zur Supervision in pädagogischen Einrichtungen bei: G. Jugert (1998): Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision. Frankfurt a.M.

² A. Krenz (2005): Kompetenz und Karriere. Chancen durch Fort-, Weiter-, Zusatzausbildungen. In: klein & groß 11/2005. S. 44-47. S. 46.

³ Vgl. hierzu: J. Schwendenwein / D. Kaliske: Zur Geschichte der Supervision. Internet-Veröffentlichung: <http://www.uni-kassel.de/fb4/verwaltung/homeBE6/supervision/geschichte.html>

derjenigen, die in der sozialen Arbeit Funktionen innehatten. Ein dritter Aspekt kam schließlich im Zuge der immer stärkeren psychologischen Ausrichtung beraterischer Arbeit in den Blick⁴: das Instrument der „Kontrollanalyse“ wurde beispielsweise im Berliner Psychoanalytischen Institut um 1920 eingeführt und verstärkte die Bedeutung von Supervision auch im *Ausbildungszusammenhang*.⁵

In der Nachkriegszeit – über die Geschichte der sozialen Arbeit im Deutschland des Faschismus liegen kaum Erkenntnisse vor - wurde in Deutschland das amerikanische Modell der Sozialarbeit weitgehend übernommen. Das inzwischen sehr professionalisierte System der Supervision wurde aber weitgehend durch „kollegiale Beratung“ ersetzt, in der ein erfahrener Berufsprofi den Berufsnovizen anleitete.

Besonders seit den 60' er Jahren und mit zunehmender Rezeption der gruppendynamischen Forschungen von K. Lewin und anderen wurde die Methode der Gruppensupervision in der Sozialpädagogik vor allem in Aus- und Fortbildung zu einem festen Bestandteil. Wieder beeinflussen psychologische Erkenntnisse und „Schulen“ das Feld der Supervision in ihrer Gestaltung und Methodik. Verschiedene psychotherapeutische Richtungen gestalten eigene Formen von „Beratung in der Gruppe“ oder „Beratung vor der Gruppe“⁶. Bekannt sind auch die „Encounter“-Gruppen von C. Rogers, auf dessen personzentriertes Konzept wir in der Frage der Realisierung von Intervisions-Gruppen noch näher zu sprechen kommen werden. Auch C. Rogers betont die Bedeutung des Lernaspektes in der Gruppe – ein Aspekt, der über das fachliche Lernen auch die Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet: *„When I have been able to transform a group into a community of learners, then the excitement has been almost beyond belief. To free curiosity; to permit individuals to go charging off in new directions dictated by their own interests; to unleash the sense of inquiry; to open everything to questioning and exploration; [...] Out of such a context arise true students, real learners, creative scientists and scholars, and practitioners, the kind of individuals who can live in a delicate but ever-changing balance between what is presently known and the flowing, moving, altering problems and facts of the future.“*⁷

Durch die neue Aufgabe, Teams in Unternehmen zu supervidieren, schaffte die Supervision den Sprung aus dem psychosozialen Bereich hinein in die freie Wirtschaft. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach den notwendigen Kompetenzen des Supervisors neu gestellt: neben die Prozesskompetenz rückte die Frage der Feldkompetenz für Supervision in bestimmten beruflichen Arbeitsfeldern (IT-Branche, Vertriebsabteilungen) in den Mittelpunkt der Überlegungen.⁸ In jüngerer Zeit wird der Zusammenhang von Supervision und Organisationsentwicklung immer stärker thematisiert. Dies entspricht einem Trend, Bildungsprozesse in Unternehmen, Entwicklungsprozesse von Mitarbeitenden und Strukturentwicklungen von Unternehmen immer mehr zusammen zu denken und unter eine gemeinsame Leitperspektive und Unternehmensstrategie zu stellen.

⁴ Bspw. durch den Freud-Schüler O. Rank. Vgl. hierzu: G. Schneider (1996): Lehrerkrisen und Supervision. Eine Studie zu Berufsanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision. Bad Heilbrunn. S. 130.

⁵ Vgl. N. Belardi (1992): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn. S. 37.

⁶ So z.B. F. Perls, der Begründer der Gestalttherapie, der es als wesentlichen Bereich der Ausbildung verstand, Beratungen vor der Gruppe durchzuführen.

⁷ H. Kirschenbaum / L. Henderson (2002): The Carl Rogers Reader. S. 304.

⁸ Vgl. hierzu Schwendenwein/Kaliske.

Reflektiert man die Geschichte der Supervision näher, so lassen sich aus dem Gesagten folgende Elemente einer Definition erheben⁹:

- Supervision ist ein Instrument für Beratung und Weiterbildung;
- Supervision braucht in der Regel eine psychologische Fundierung in einem anerkannten Beratungsverfahren;
- Supervision ist ein Verfahren, das in vielen Zusammenhängen Berücksichtigung findet;
- Supervisoren brauchen in der Regel für professionelle berufliche Kontexte sowohl Prozess- als auch Feldkompetenz;
- Neben der individuellen und gruppenbezogenen Entwicklung muss in der Supervision auch die Entwicklung der Organisation in den Blick genommen werden.

b. Kollegiale Beratung

Der Begriff der „Beratung“ wird heute in sehr breitem Verwendungszusammenhang benutzt: Die Vielzahl von möglichen Beratungen: Rechtsberatung, Eheberatung und Unternehmensberatung, Berufsberatung, Erziehungsberatung etc. legen nahe, dass der Begriff damit auch in relativ undifferenzierter Weise benutzt wird. „Beratung“ meint zum einen ein Sich-Beraten, meint „eine Angelegenheit diskutieren, aber nicht beschließen“.¹⁰ Die andere Bedeutungsdimension ergibt sich dadurch, dass jemandem durch einen Rat bei einer Entscheidung geholfen wird. Sehr viele klassische Beratungsdefinitionen gehen von einem starken Gefälle zwischen Beratendem und Ratsuchendem aus. Dem gegenüber betonen neuere Beratungsansätze die Wichtigkeit einer Beratungsbeziehung, in der nicht das Gefälle zwischen Wissendem und Nicht-Wissendem im Vordergrund steht, sondern die hilfreiche Beziehung zwischen beiden. In verschiedenen Konzeptionen von Beratung wird die Bedeutung von „Zweckorientierung“ und „Personorientierung“ unterschiedlich gewichtet.

K. Sander nennt zusammenfassend zwei Ansatzpunkte als zentral in jeder Form der Beratung, ganz unabhängig von der theoretischen Verankerung und dem dahinter stehenden Menschenbild: „Das Problem, wie der Klient es wahrnimmt mit seinen subjektiven Bedeutungsaspekten. Die Mittel und Ressourcen, die ihm bei der Lösung zur Verfügung stehen. Diese beiden Parameter, Problem in einem bestimmten Problemfeld, Ressourcen und Bewältigungsmittel, unterscheiden den Prozess der Beratung ganz eindeutig von dem Prozess der Psychotherapie. Für letzteren ist weniger das von Außen drängende Problem und die Bewältigung dieses Problems wichtig, sondern mehr die Veränderung der Person.“¹¹

Grundlegend für alle Beratungszusammenhänge ist somit, dass es sich dabei immer um einen sozialen Interaktionsprozess zwischen einem Ratsuchenden und einem Berater mit einem in der Regel einigermaßen klar umrissenen Thema handelt. Der Prozess der Lösungsfindung sollte dabei nicht beliebig sein, sondern einem durchdachten Hintergrund und Setting folgen. Beim Beratungsprozess geht es um eine zielgerichtete Veränderungsbemühung. Entscheidungsfindungen sollen ermöglicht werden, wofür die Freiwilligkeit der Teilnahme eine zentral hilfreiche Voraussetzung ist.¹²

⁹ Vgl. die Definition von N. Belardi (1997): Supervision in sozialer Arbeit und Beratung. In: D. Deter / K. Sander / B. Terjung (Hg.) (1997): Die Kraft des Personenzentrierten Ansatzes. Praxis und Anwendungsgebiete. Köln. S. 145-156. S. 154f.: „Supervision ist ein multidisziplinäres Beratungs- und Weiterbildungsverfahren für eine Vielzahl flexibel zu handhabbaren Settings und beruflicher Felder. Sie setzt psychologisches, gruppen- und organisationsbezogenes Handlungswissen und Feldkompetenz voraus. In ethischer Hinsicht steht sie im Feld der humanistischen Pädagogik/ Psychologie.“

¹⁰ Encarta (1998): Enzyklopädie. Digitalversion 3.0, Microsoft.

¹¹ K. Sander (1999): Personenzentrierte Beratung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis. Köln. S. 30.

¹² Vgl. J. Schlee (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart. S. 20.

Trotz der Schwierigkeiten, sich auf eine umfassende Definition einzulassen, soll im Folgenden der Versuch einer Beschreibung von W. Mutzeck als eine von verschiedenen möglichen Definitionen von Beratung angeführt werden:

*„Das Beratungsgespräch kann definiert werden als eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht. Damit geht Beratung über eine bloße Informationsvermittlung oder eine (fremdbestimmte) Erziehung hinaus. Ein solches Verständnis von Beratung setzt idealtypisch folgende Prinzipien voraus: Motivation des Ratsuchenden zur Beratung (Freiwilligkeit und Bereitschaft zur Mitarbeit), dessen Wahl- und Entscheidungsfreiheit, die Methoden und Gestaltungskompetenz des Beraters und die Kooperationsbereitschaft von Berater und Ratsuchendem“.*¹³

Inhaltlich lassen sich damit einige Übereinstimmung von Beratung – auch von kollegialer Beratung in einer Gruppe von ErzieherInnen – und Supervision feststellen. Dennoch unterscheiden sich beide Formen vor allem durch das unterschiedliche Setting: Kollegiale Beratung *„wird (...) nicht von professionellen oder hauptamtlichen Supervisorinnen angeleitet und verantwortet, sondern kann von Personen durchgeführt werden, die weder über besondere Supervisionserfahrungen noch über eine spezielle Supervisionsausbildung verfügen. Was sie vereint, ist allein der Wille, sich gegenseitig bei der Bewältigung ihrer beruflichen Schwierigkeiten helfen und unterstützen zu wollen.“*¹⁴

In vielen Definitionsansätzen wird auch versucht, Supervision und kollegiale Beratung dadurch zu unterscheiden, dass bei der Supervision die Person im Mittelpunkt stehe, bei der kollegialen Praxisberatung dagegen die Berufsrolle. Die Unterscheidung erscheint aber künstlich, lässt sich doch – gerade im pädagogischen Kontext – beides kaum voneinander trennen: eine gute Reflexion von Krisen, Konflikten, Störungen ohne eine Einbeziehung der eigenen Person wird (fast) immer zu kurz greifen. Hingegen ist auch in der Supervision eine tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung, wie sie bspw. in der Therapie möglich ist, nicht leistbar und nicht angezielt. Es erscheint an dieser Stelle daher zielführender, beide Formen tatsächlich anhand des äußeren Settings zu differenzieren.

c. Intervision

Das „jüngste Kind“ der drei angeführten Formen beruflicher Praxisreflexion in Gruppen ist sicherlich die „Intervision“. Auch hier wird die Unterscheidung zu Supervision und kollegialer Beratung im wesentlichen auf „äußere Faktoren“ zurückgeführt. Die Intervision steht als Konzept dann zwischen der kollegialen Beratung und der Supervision insofern es in Intervisionsgruppen einen Anleitenden gibt, dieser aber – im Gegensatz zum Supervisor – möglichst rasch an seiner eigenen Ersetzbarkeit arbeitet. Die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe ist also ein wesentliches Lernziel, das zur Bearbeitung der einzelnen Problemfälle noch hinzutritt.¹⁵

Die bislang einschlägigste Veröffentlichung zum Thema Intervision stammt von dem Niederländer J. Hendriksen. In den Niederlanden ist die Intervision *„ein weit verbreitetes Verfahren*

¹³ W. Mutzeck (2002): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim und Basel. S. 14.

¹⁴ J. Schlee (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe, ein Arbeitsbuch. Stuttgart. S. 22.

¹⁵ Vgl. dazu J. Hendriksen (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim/Basel. S. 40: „Auf zwei Dinge kommt es bei der Begleitung von Intervision besonders an: Zunächst geht es darum, dass die Gruppenmitglieder möglichst selbstständig arbeiten. Und als weitere Voraussetzung ist eine möglichst große Zurückhaltung des Intervisors notwendig. Er muss an seiner eigenen Entbehrlichkeit arbeiten. Nach einigen Treffen ist eine Gruppe oft in der Lage, selbstständig weiterzuarbeiten.“

zur berufsbegleitenden Fortbildung und Qualifizierung von LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen und anderen Personen in helfenden oder ausbildenden Berufen.“¹⁶ Seine Konzeption der Intervention stellt vor allem das lösungsorientierte Vorgehen in den Mittelpunkt – therapienahe Settings versucht er möglichst weitgehend auszuschließen. Diese Vorgehensweise lässt ihn auch zu dem Schluss kommen, dass die Anleiter von Interventionsgruppen keine mehrjährige Ausbildung brauchen wie sie bspw. für die Supervision notwendig ist, sondern dass Berufserfahrung und Moderationskenntnisse ausreichend sind.

Dies erscheint uns aus unserer Erfahrung heraus zu wenig zu sein. Insofern die Bearbeitung von Konfliktsituationen oder das Erleben des eigenen Ungenügens angesichts von Schwierigkeiten in der Gruppe immer mit der eigenen Person und nicht nur mit der Rolle der Erzieherin verbunden sind, dürfte eine Grundbildung im psychodynamischen Feld auch für die Anleitung einer Interventionsgruppe unbedingt notwendig sein. Es ist Hendriksen aber zuzustimmen, dass durch eine klare inhaltliche Abgrenzung und eine engere thematische Strukturierung als in der Supervision die Intervention mit einem weniger therapieorientierten Background arbeiten kann.¹⁷

In einem beschreibenden Definitionsversuch charakterisiert J. Hendriksen seinen Interventionsansatz wie folgt: Intervention ist danach

- *„gegenseitige Beratung bei beruflichen Problemen*
- *in einer aus Gleichrangigen bestehenden Lerngruppe [mit einem Anleiter],*
- *die innerhalb einer gemeinsam festgelegten Struktur*
- *zielgerichtet*
- *in einem autonomen, erfahrungsorientierten Lernprozess*
- *Lösungen zu finden sucht.*“¹⁸

Die Rolle des Beraters ist dabei:

- *„er unterstützt den Lernprozess;*
- *bestärkt die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmer;*
- *überwacht Struktur, Fortschritte und Zielsetzungen;*
- *verhält sich zurückhaltend.*“¹⁹

Wenn wir im folgenden den Ansatz der Intervention in Kindertageseinrichtungen sowohl gegenüber einer „klassischen“ Supervision als auch gegenüber der kollegialen Fallbesprechung präferieren, dann resultiert dies aus folgenden Erfahrungen und Gründen:

- Klassische Supervision ist zu teuer, um auf Dauer und in breiterem Umfang in Kindertageseinrichtungen angeboten werden zu können. Die oft angeführte Argumentation, Kindergärten usw. *müssten* sich diese Arbeitsform leisten, weil sie langfristig positive Effekte bringe, ist zwar ohne Zweifel richtig – der finanzielle Druck erscheint aber dermaßen hoch, dass auch die Richtigkeit der Argumente nicht zum Handeln führen wird. Dasselbe gilt für die Argumentation, Erzieher sollten doch die Supervision selbst bezahlen. Auch dies ist richtig, dürfte aber ebenfalls dazu führen, dass berufsbegleitende Gruppen nicht in der gewünschten Breite und von den gewünschten Personenkreisen in Anspruch genommen werden.

¹⁶ Hendriksen 2000, S. 9.

¹⁷ Eine Ausbildung in einem anerkannten Verfahren von ca. 200 Stunden erscheint uns als unbedingt erforderlich. Eine solche Ausbildung muss neben fachlichem Wissen auch Elemente der Selbsterfahrung sowie die Supervision eigener Beratungsgespräche beinhalten.

¹⁸ Hendriksen 2000, S. 62.

¹⁹ Hendriksen 2000, S. 62.

- Kollegiale Fallberatung ohne Anleitung dagegen setzt auf die Fähigkeiten der Gruppe, Lösungsansätze für konkrete Probleme zu finden. Diese sehr kostengünstige und leicht zu realisierende Arbeitsform führt aber stellenweise zu erheblichen Problemen: zum einen stellen sich – bei einer Nicht-Besetzung der Leitungsrolle – schnell „inoffizielle“ Führungspersönlichkeiten ein, die aber keinen offiziellen Auftrag der Gruppe besitzen; zum anderen stehen solche Gruppen stellenweise doch wiederum vor dem Problem, an Prozessen nicht mehr weiter zu kommen, die stärker in die Persönlichkeit eines Gruppenmitglieds hineinreichen. Hier braucht es die klärende, strukturierende Hand eines Leiters, der über ein fundierteres Beratungswissen verfügt als der Durchschnitt der Teilnehmenden.
- Die Intervision ist ein „dritter Weg“ zwischen den beiden genannten Angeboten. Aufgrund von Feldkompetenz und einer qualifizierten Grundbildung verfügt der Anleiter einer Intervisionsgruppe über Berufskompetenz und Prozesskompetenz, zielt aber längerfristig darauf hin, dass die Gruppe sich durch das eigene Erleben und Erfahren der Beratungsprozesse selbst kompetent macht, die Intervisionsgruppe „selbständig“ zu führen. Der Anleiter kann sich daraufhin aus der Gruppe herausziehen und längerfristig wiederum eine neue Gruppe aufbauen. Selbstverantwortung der Gruppe und verantwortete An-Leitung durch einen erfahreneren Kollegen treten so in ein gutes Gleichgewicht, das den Prozess der wechselseitigen Beratung schnell und strukturiert gelingen lässt.

2. Wie funktioniert Intervision? – Ein Prozessvorschlag

Eine Intervisionsgruppe, so zeigen alle Erfahrungen, braucht eine sehr klare Struktur, um vernünftig arbeiten zu können. Eine solche Struktur hilft dabei, Unsicherheiten vor allem in der Anfangsphase zu überwinden und den Arbeitsprozess ohne langes Vorgeplänkel in Gang zu bringen. Die Anleiter führen die Struktur in der Gruppe ein und klären ab, ob die Gruppe sich bereit erklären kann, so zu arbeiten oder ob ggf. Modifikationen als Anpassungen an die Gruppenbedürfnisse vorgenommen werden müssen. Dies ist unserer Erfahrung nach aber eher selten der Fall.

Neben das Vertrauen in die Hilfe, die eine klare Struktur bietet, muss aber unserer Erfahrung nach die Überzeugung des Anleitenden treten, dass die Gruppe in der Auseinandersetzung mit dem Thema oder mit einem Fall, eigene, selbstorganisierte Wege gehen wird, die konstruktiv und hilfreich sind. Die für unsere Perspektive leitende personenzentrierte²⁰ Grundüberzeugung, die auf den Forschungen und Ansätzen des amerikanischen Psychologen C. R. Rogers fußt, geht beispielsweise von der Überzeugung einer konstruktiven Grundtendenz in jedem Organismus, aber auch in jeder Gruppe aus: *„Ich vertraue einer Gruppe, dass sie ihr eigenes Potential und das ihrer Mitglieder entwickelt, wenn ein angemessenes förderliches Klima gegeben ist. Diese Kapazität der Gruppe ist für mich eine ehrfurchtgebietende Sache. Möglicherweise ist es eine Folge davon, dass ich schrittweise ein großes Ausmaß an Vertrauen in den Gruppenprozess entwickelt habe. (...) Mir erscheint die Gruppe wie ein Organismus, der einen Sinn hat für seine eigene Richtung, auch wenn er diese Richtung intellektuell nicht definieren kann.“*²¹

Der Prozessvorschlag, den wir für die Arbeit in Intervisionsgruppen favorisieren, versucht, beide Elemente – also Struktur und Vertrauen in die Aktualisierungstendenz der Gruppe – miteinander zu versöhnen. Neben klar definierten Abläufen, die den einzelnen (zunächst)

²⁰ Dies ist eine Übersetzung des amerikanischen „Person centered Approach“. Besser bekannt ist dieser Ansatz in Deutschland unter dem Namen „Gesprächspsychotherapie“ – ein Name, der allerdings eine deutliche Verengung darstellt.

²¹ C.R. Rogers (1996): Wie ich Gruppen leite. In: P.F. Schmid (1996): Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. S. 541-552. S. 543

Struktur und Sicherheit geben können, finden sich vor allem in der 4., 6. und 7. Phase vertiefende Phasen, die dem Gruppenprozess Raum geben, sich zu entfalten. Dass dabei nicht die Tiefe einer offenen Encounter-Gruppe erreicht wird, erscheint selbstverständlich, dürfte aber auch im Rahmen der angestrebten Zielsetzung einer Intervisionsgruppe kaum ein Problem darstellen.

1. Phase: Falldarstellung eines Gruppenmitglieds:

Ein Gruppenmitglied stellt die eigene Frage, das Problem oder einen Fall aus seiner Sicht dar (Subjektiver Blickwinkel, spontan und assoziativ). Die anderen Gruppenmitglieder hören zu, beobachten, registrieren eigene Reaktionen, Gedanken und Gefühle.

2. Phase: Rückmeldung aus der Gruppe:

Wie wirkt der Bericht auf die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Erweiterung des Blickwinkels durch die "Brille" der anderen)? Die Eindrücke und Sichtweisen werden kurz geschildert; es gibt keine Bewertungen und Diskussionen darüber.

3. Phase: Mitteilung äußerer Wahrnehmungen und Beobachtungen:

Was fiel den anderen während des Berichtens auf (Beschreibung äußerer Umstände, z. B. Erzählweise, Stimme, Gestik)? Gab es schon vom äußeren Eindruck her Phasen größerer Stimmigkeit mit sich selbst, emotional aufgeladene Momente oder Unstimmigkeiten zwischen Inhalt und Symbolisierung (eigener Ärger wird mit einem Lachen kommentiert).

4. Phase: Mitteilung innerer Wahrnehmungen:

Wie haben die anderen die Darstellung selbst erlebt (Beschreibung der eigenen "Bilder" und Phantasien)? Die anderen Gruppenmitglieder berichten, wie sie den Fall erlebt haben, wie sie selbst innerlich beteiligt sind.

5. Phase: Rückmeldung des berichtenden Gruppenmitglieds:

Wie haben die äußeren und inneren Wahrnehmungen auf die berichtende Person gewirkt (Zustimmung, Ablehnung, Bejahung von Teilaspekten, Auslösung von bestimmten Gefühlen)? Die Person, die den Fall eingebracht hat, äußert sich zu den Mitteilungen aus der Gruppe.

6. Phase: Durcharbeiten des Falles:

Was kann konkret getan werden (Vertiefung von Einzelaspekten, Zusammenhänge mit der eigenen Person, institutionelle, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge)? Die Gruppenmitglieder geben Hilfestellungen zu einer vertieften Selbstexploration, erarbeiten aber auch gemeinsam mit dem Falleinbringenden, welche Möglichkeiten er zur Bewältigung der Probleme sieht und gehen möchte.

7. Phase: Klärung und Einübung (fakultativ):

Was kann in der Gruppe getan werden, um das Problem als "vorweggenommene Handlung" zu lösen? (Die eigentliche Bewältigung/Realisierung/Lösung geschieht "vor Ort", nicht aber in der Gruppe!). Diese siebte Phase besteht vor allem aus Übungen, Rollen- oder Simulationsspielen und anderen Interaktionsmethoden.

8. Phase: Abschluss:

Wie hilfreich hat das berichtende Gruppenmitglied die Arbeit in der Gruppe erlebt, was möchte es noch mitteilen? Abschließend erfolgt ein sog. "Blitzlicht" (kurze Mitteilung) der anderen Gruppenmitglieder über ihre Sichtweisen oder momentane Befindlichkeit.²²

²² Modifiziert nach: Reinhold Miller: Pädagogische Fallbesprechungsgruppen, in: Schulintern 6(1992). Vgl. auch H. Gudjons (1987): Spielbuch Interaktionserziehung. Bad Heilbrunn. S. 43.

3. Der Intervisions-Leiter als facilitator

„Being with persons“ – mit (Gruppen von) Menschen zu arbeiten, gehört ohne Zweifel zu den anspruchsvollsten pädagogischen Aufgaben überhaupt. Welche Rolle nimmt aber der „Anleiter“ einer Intervisionsgruppe in seiner Tätigkeit ein? Er ist einerseits zuständig für den Prozess der Gruppe, er soll die Struktur einführen und ihr Geltung verschaffen, er soll darauf achten, dass die eingebrachten Fragen bearbeitet und einer Hilfestellung zugeführt werden; er soll aber andererseits auch möglichst „im Hintergrund“ bleiben und letztlich möglichst bald dafür sorgen, dass die Gruppe die Intervisionsprozesse in die eigene Hand nimmt und selbstständig durchführen lernt. Wie ist diese Spannung konstruktiv zu bewältigen?

Wiederum lohnt sich der Blick in den personenzentrierten Ansatz von C.R. Rogers. Er beschäftigte sich neben seinen Forschungen und Entwicklungen zur Psychotherapie auch in besonderer Weise um die Übertragung seiner Erkenntnisse auf pädagogische Prozesse. Dabei spielte die Leitung von Gruppen, Seminaren und Schulklassen eine ganz besondere Rolle. In seinen Schriften zum Thema betont er immer wieder die Rolle des Gruppenleiters als die eines „facilitator“. Der Anleiter ist ein „Ermöglicher“, ein „Förderer“. Diese Definition erscheint uns sehr geeignet, um die Aufgaben des Anleiters in einer Intervisionsgruppe zu beschreiben.

Zentrales Anliegen des „facilitators“ einer Gruppe ist es nämlich, zu fördern, *„was die einzelnen Teilnehmer, das geeignete Klima vorausgesetzt, von sich aus anstreben: die Entwicklung der Person und der Gruppe im Sinne der Aktualisierung ihres Potentials. Auf die zugrunde liegende Aktualisierungstendenz kann er vertrauen. Seine Einstellung und sein Verhalten sind darauf ausgerichtet, die geeigneten Bedingungen dafür anzubieten, dass die Aktualisierungstendenz ihre konstruktive Richtung entfalten kann. Was der facilitator also fördert, ist die Personalisation.“*²³

Die sehr dichte Beschreibung muss für LeserInnen, die sich noch nicht mit dem personenzentrierten Konzept beschäftigt haben, etwas aufgefächert werden.

Zunächst muss verdeutlicht werden, was Rogers unter der „Aktualisierungstendenz“ versteht: Sie ist für ihn ein grundlegendes Postulat, das zwar letztlich nicht beweisbar ist, aber in Therapiegesprächen deutlich zum Ausdruck kommt und nachgezeichnet werden kann. *„Der Organismus — so spricht Rogers von der "Natur des Menschen" — ist der vertrauenswürdige "innere Kern der menschlichen Persönlichkeit" (...) und wird, wenn wenigstens ein Minimum förderlicher Umgebungsbedingungen gegeben ist, von der Aktualisierungstendenz in Richtung auf zunehmende Reife gesteuert (Selbstständigkeit). Der Mensch tendiert also <von Natur aus> aktiv zur Entwicklung seiner Fähigkeiten, zu Reife und Lebensbereicherung (Selbstregulation und teleologisches Moment). Und dieser Tendenz kann man mit Vertrauen begegnen. Rogers gebraucht gerne das Beispiel des Kleinkindes, das trotz aller vorübergehender Misserfolge schrittweise zu gehen lernt, obwohl Krabbeln zunächst einfacher und schneller zum Ziel führen würde. Damit betont er, dass es sich bei der Aktualisierungstendenz um eine zuverlässige Tendenz handelt, die sich durchsetzt, auch wenn Schmerzen und Widerstände zu überwinden sind.“*²⁴

Dem Vertrauen in die konstruktive Kraft in jedem Menschen (und damit letztlich auch in jeder Gruppe) entspricht didaktisch ein Vorgehen, das eine wesentliche personenzentrierten Grundhaltung darstellt: Der facilitator versucht, so wenig wie möglich eine Gruppe in eine

²³ P.F. Schmid (1996): Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. S. 224.

²⁴ P.F. Schmid (1999): Personenzentrierte Psychotherapie. Eine Einführung. In: G. Sonneck / T. Slunecko (1999): Einführung in die Psychotherapie, Stuttgart. Als Online-Veröffentlichung unter: <http://www.pfs-online.at/papers/paper-slun.htm>.

von ihm als wünschenswert gehaltene Richtung zu steuern, er stellt vielmehr Bedingungen bereit, dass die Aktualisierungstendenz sich entfalten kann.²⁵ Genau an dieser Stelle stoßen wir auch wiederum auf die uns beschäftigende Frage nach dem Widerspruch oder doch mindestens der Spannung zwischen vorgegebener Struktur und freiem Austausch innerhalb einer Intervisionsrunde. Der scheinbare Widerspruch wird klarer konturiert, wenn man sich deutlich macht, wann strukturelle Vorgaben oder Hilfestellungen nützlich und hilfreich sind: wenn sie nämlich helfen, den Aktualisierungsprozess von einzelnen und damit auch der Gruppe zu fördern. Problematisch dagegen, ja schädlich sind starre und enge Vorgaben, die nicht dazu dienen, den Selbstbestimmungsprozess der Gruppe zu fördern, sondern die Gruppe in eine vorgegebene Richtung zu steuern. Der facilitator vollzieht also laufend einen Balanceakt, indem er Vorgaben - als Vorschläge – macht, sie mit der Gruppe bzw. an der Gruppe abstimmt (und dabei auch Widerstände usw. wahr- und ernst nimmt) und die Gruppe sensibel dabei begleitet, wie sie die ihr eigenen Wege geht.²⁶

Auch der facilitator in personenzentrierten Gruppen arbeitet also – wie wir dies auch schon für den Leiter von Intervisionsgruppen beschrieben haben – an seiner eigenen Überflüssigkeit: ist die Gruppe in der Lage, selbstverantwortlich ihren Prozess in die Hand zu nehmen, überlässt der facilitator die Leitung der Gruppe. Bis dahin allerdings besitzt er eine wichtige Funktion, die ebenfalls für die Rolle des Leiters in personenzentrierten Gruppen intensiv reflektiert worden ist.

Man könnte sich nämlich tatsächlich fragen, warum es denn überhaupt einen Leiter braucht – warum das Modell der Intervision nicht sinnvollerweise durch das der kollegialen Beratung ersetzt werden sollte, die ja von Beginn an ohne Leitung arbeitet. *„Nach personenzentriertem Verständnis <besetzt> der Gruppenleiter den Platz des Führers, damit ihn nicht jemand anderer einnehmen kann, sei es vorwiegend aus dessen eigenem Interesse oder weil ihn die Gruppe dazu macht. Die Führungsrolle ist damit vergeben, und niemand anderer braucht sich darum zu kümmern oder zu streiten. Die Aufgabe des Gruppenleiters ist die eines <Platzhalters>: Durch seine bloße Existenz, durch das Etikett, das ihm zugeteilt ist, trägt er dafür Sorge, dass niemand anderer die Führungsposition in der Gruppe beansprucht und in einem nicht-personenzentrierten Sinn ausübt, die Gruppe also für sich selbst missbraucht.“²⁷*

Selbstverständlich kommen zu dieser Funktion auch Aspekte hinzu wie die Kenntnis von Beratungs- und Gruppenprozessen oder Funktionen wie die der Organisation und Strukturierung. Aber letztlich ist dies tatsächlich ein ebenso überraschender wie zentraler Aspekt von „Leitung“ innerhalb einer Intervisionsgruppe: der Leiter fungiert als Platzhalter und nimmt diese Funktion so lange in Anspruch, bis er sicher ist, dass die Gruppe so „erwachsen“ geworden ist, dass sie keinen neuen Leiter aufbaut oder zulässt, der die Eigensteuerung der Gruppe konkurrenzieren würde. Er ist so ein „Geburtshelfer“ der Gruppe in einem doppelten Sinn: er ermöglicht es, dass die Gruppenmitglieder sich innerhalb einzelner Intervisionssitzungen der Auseinandersetzung mit sich und ihrem Thema stellen und dieses konstruktiv bearbeiten – und er ermöglicht die Selbststeuerung der Gruppe im Rahmen eines überschaubaren Zeitraums.

²⁵ In jüngerer Zeit erhält das Postulat der Aktualisierungstendenz deutliche Unterstützung durch die Erkenntnisse der Systemtheorie. Vgl. dazu bspw. A. v. Schlippe (1988): Der systemische Ansatz – Versuch einer Präzisierung, in: Zeitschrift für systemische Therapie 6 (1988) 81 – 89. J. Kriz (1997). Chaos, Angst und Ordnung. Göttingen. J. Kriz (1997). Systemtheorie. Eine Einführung für Psychotherapeuten. Wien. J. Kriz (2004): Personenzentrierte Systemtheorie. Grundfragen und Kernaspekte. In: A. v. Schlippe, / W. C. Kriz (Hg) (2004): Personenzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln. Göttingen. S. 13 – 67

²⁶ Vgl. dazu auch Schmid 1996, S. 230: „Als wünschenswertes Ziel bietet sich demnach an, dass die Gruppe ihre eigene Richtung findet (dass sie sich also <bewegt>) und nicht, dass der Gruppenleiter ein vorgegebenes Ziel im Auge hat, auf das hin er die Gruppe lenkt.“

²⁷ Schmid 1996, S. 233f.

4. Intervention lernen – Ausbildung für „facilitators“ in Interventionsgruppen

Was braucht es nun für die Ausbildung von „facilitators“ in Interventionsgruppen an Schulen – aber auch in anderen psychosozialen und sogar wirtschaftsbezogenen Feldern? Im Rahmen eines Pilotprojektes am Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen wird derzeit evaluiert, welche Elemente der Ausbildung für die Arbeit mit Interventionsgruppen sich als besonders wichtig und zielführend erweisen. Im Vorgriff auf die endgültigen Ergebnisse lassen sich schon jetzt einige unverzichtbare Momente einer solchen Ausbildung greifen:

- a. Selbsterfahrung/eigene Interventionserfahrung: Das Moment des eigenen Erlebens ist ein zentraler Faktor der Ausbildung. Die Selbsterfahrung bezieht sich dabei wiederum auf ein doppeltes Erleben: zum einen sollen die Teilnehmer an sich selbst erfahren, wie es ist, in eine Interventionsgruppe – in diesem Fall die Ausbildungsgruppe selbst – einen Fall einzubringen und diesen mit der Gruppe zu bearbeiten. Dadurch soll die Sensibilität gestärkt werden für hilfreiche und auch weniger hilfreiche Prozesse in der Gruppe wie auch die Wirkung von Interventionen (oder fehlender Interventionen) durch den Leiter; zum anderen bezieht sich Selbsterfahrung auch auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Person mit dem Ziel, in Beratungsprozessen möglichst klar auseinander halten zu können, welches die Anliegen, Fragen, Unsicherheiten, Ängste usw des Gegenüber sind und wo sich Erfahrungen der eigenen Biografie in ein Gespräch hineinmischen, die aber nicht oder nur am Rande mit dem Beratungsprozess zu tun haben.
- b. Supervision von Beratungsgesprächen: Interventionsgruppen sollen letztlich beraten. Die Stärkung der Beratungskompetenz auf dem Hintergrund eines anerkannten Beratungsverfahrens ist daher ein zweites, sehr wichtiges Element der Ausbildung von LeiterInnen von Interventionsgruppen. Der personenzentrierte Ansatz, der der Ausbildung an der Universität Tübingen zugrund liegt, stellt ein Lernen im Prozess in den Mittelpunkt: Beraten wird also nur durch Beraten gelernt. Die hierfür geeignete Arbeitsform ist die Supervision von Beratungsgesprächen, die von den Ausbildungskandidaten zuvor auf Band aufgenommen und in der Regel auch schriftlich transkribiert wurden. Eine solche „verlangsamte“ Form der Reflexion von Beratungsgesprächen hilft dabei, diejenigen Prozesse, die in einer Gruppe sehr schnell ablaufen, in Ruhe betrachten zu können, die eigenen Interventionen kritisch zu prüfen und (gemeinsam mit der supervidierenden Gruppe) alternative Reaktionsweisen überlegen zu können.
- c. Theoriewissen: Auch wenn in psychosozialen Zusammenhängen oft die Meinung vorherrscht, in der Beratungsausbildung auf eine fundierte Theorie verzichten zu können, da ja das wesentliche durch die Praxis gelernt werde, erscheint eine mangelnde Auseinandersetzung mit einem fundierten und anerkannten Beratungskonzept als professioneller Irrtum. Es genügt u.E. nicht, zu erfahren, dass gewisse Vorgehensweisen funktionieren, die Beraterinnen und Berater müssen auch eine kohärente Vorstellung davon bekommen können, warum bestimmte Haltungen und Interventionen hilfreich und „heilsam“ sind. Im Pilotprojekt des Institut für berufsorientierte Religionspädagogik erfolgt diese theoretische Auseinandersetzung beispielsweise – um die Praxisphasen zu entlasten – mit Hilfe von Studienbriefen und zu bearbeitenden Einsendeaufgaben.
- d. Zunehmende Übernahme von Verantwortung: Grundlegendes Prinzip der Ausbildung muss es sein, dass die Teilnehmenden nach einer Phase, in der sie stärker beobachten können, in verstärktem Maße Verantwortung in der Leitung und Prozessbegleitung von Interventions- und Beratungsprozessen übernehmen. In der Phase der Beobachtung

wird das „implizite Lernen“ gestärkt²⁸, in der Phase der Verantwortungsübernahme das Lernen im Prozess. Das kontinuierliche Feed-Back auf eigenverantwortlich durchgeführte Prozesse legt dabei nicht nur Wert auf die methodisch-praktische Verbesserung des Handelns, sondern betont auch die Frage, warum bestimmte Prozesse oder Emotionen in der Gruppe nicht wahrgenommen oder nicht ausgesprochen wurden. So ist jede Praxis letztlich immer auch eine Übung in Fragen der Selbsterfahrung und Selbstklärung.

5. Intervision im Rahmen der Qualitätssicherung von Kindertageseinrichtungen

Reflektiert man die Bedeutung von Modellen der Intervision oder Supervision in Kindertageseinrichtungen, so wird in der Regel die Bedeutsamkeit für die einzelne pädagogische Kraft herausgestellt. Über individuelle Wirkungen hinaus stellen die Ansätze aber auch Hilfestellungen für Kindertageseinrichtungen insgesamt und ihre Qualitätsentwicklung bereit. Diese Bedeutung soll im folgenden wenigstens überblicksartig beleuchtet werden.

Betrachtet man die Formulierungen in den Qualitätsdefinitionen für Kindertageseinrichtungen, so werden mehrere Ebenen oder Richtungen deutlich. Bei der Qualität in Kindertageseinrichtungen geht es um die Qualität...

- ...der pädagogischen Prozesse: Hierbei geht es um den reflektierten Umgang mit pädagogischen Modellen und Entwürfen. Ein solch reflektierter Umgang bedarf aber der Konkretion: nur in den konkreten Einzelfällen lässt sich überprüfen, ob die konzeptionellen Gedanken umgesetzt werden oder schöne Reden sind. *„Dabei geht es oft um Fallberichte mit Kindergartenkindern (...) bzw. Konflikte mit Kollegen und Kolleginnen, Vorgesetzten oder Eltern.“*²⁹ Intervisionen können dabei helfen, in der teamorientierten Klärung von Einzelfällen (auch, aber nicht nur Problemfällen) auch das „Gesamte“ der pädagogischen Zielsetzung und Ausrichtung einer Institution im Blick zu behalten.
- ...des pädagogischen Personals: Investitionen in pädagogisches Personal erweisen sich regelmäßig als die besten Investitionen, die ein Träger leisten kann. Erwiesenermaßen sind Kommunikationsformen wie Supervision oder Intervision sehr hilfreich, um gesundheitsfördernde, präventive und stabilisierende Effekte zu erreichen. In der Verbalisierung und im Austausch über bedrängende Situationen können Hilfestellungen für das eigene Handeln gegeben werden, gegebenenfalls auch eigene Engführungen überwunden werden.
- ...der Leitung: In Zusammenhängen der freien Wirtschaft erweisen sich gerade Situationen der Übernahme (neuer) Verantwortung als wichtige Momente für Coaching, Supervision oder Intervision. Dies gilt auch für die Übernahme von Leitungsverantwortung im Kindergarten. Daher können gerade auch Intervisionsgruppen von Leiterinnen verschiedener Einrichtungen für die konkrete Arbeit sehr befruchtend wirken. Auch in teamorientierten Zusammenhängen können aber Leitungsfragen angesprochen und diskutiert werden, die letztlich einen partizipativen und kommunikativen Leitungsstil ermöglichen.

²⁸ Vgl. zur Bedeutung des impliziten Lernens in berufspädagogischer Perspektive v.a. die Arbeiten von G.H. Neuweg, der die Ansätze von M. Polanyi zum „impliziten Wissen“ didaktisch verarbeitet: G.H. Neuweg (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrertheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.

²⁹ N. Belardi: Was kann Supervision für den Kindergarten und die Schule leisten? Internet-Veröffentlichung: http://www.schule.suedtirol.it/pi/downloads/nando_belardi.pdf (30.06.2006).

- ...der Teamarbeit: Die gemeinsame Reflexion der Teamarbeit ist ein wesentlicher Teil der Arbeit in der Intervention. Hier können sowohl strukturelle Fragen angesprochen als auch Probleme auf der Beziehungsebene geklärt werden.

6. Fazit

„Angesichts der 240.000 ErzieherInnen unter den insgesamt 374.000 Beschäftigten in den Kitas, die bereits heute im System sind und wohl kaum für drei oder mehr Jahre ihre Berufstätigkeit unterbrechen werden, um an eine Hochschule zu gehen, muss das Weiterbildungssystem eine adäquate Antwort auf die Qualifizierungsbedarfe finden.“³⁰

Dieser Einschätzung ist unbedingt recht zu geben. Und in der Tat geschieht ja auch sehr viel im Bereich der Weiterbildung. Der hier vorgestellte Ansatz der Intervention wäre sicherlich in der Lage, einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Erzieherinnen zu leisten und dabei gleichzeitig den finanziellen Druck auf die einzelnen Institutionen zu mildern, der durch ein flächendeckendes Angebot von Supervision entstehen würde. Es bleibt aber die Aufgabe, die Möglichkeiten, die sich durch einen solchen Ansatz bieten, weiter bekannt zu machen und dafür zu werben. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde durch die Ausbildung von potentiellen Anleiterinnen und Anleitern im Kontaktstudium „Beratung-Intervention-Mediation“ gemacht, das seit 2005 durch das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik durchgeführt wird. Hier gibt es auch spezielle Angebote für Erzieherinnen. Eine intensive Evaluation des Kurses wird sicherlich weitere Ergebnisse zutage fördern. Die ersten Erfahrungen jedenfalls sind ermutigend und spannend und machen sehr viel Mut, den eingeschlagenen Weg weiter zu verfolgen.

7. Anmerkung

Interessierte am Kontaktstudium „Beratung-Supervision-Mediation“ wenden sich für weitere Informationen bitte an:

Dr. Joachim Schmidt
Institut für berufsorientierte Religionspädagogik
Liebermeisterstraße 12
72076 Tübingen
Tel.: 07071/297-4049
info@ibor-tuebingen.de
www.ibor-tuebingen.de (dort auch weitere Informationen)

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1489.pdf>
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*

³⁰ S. Sell (2005): Neue Perspektiven der Aus- und Weiterbildung für ErzieherInnen. In: klein & groß 11/2005, S. 39-43. S. 43.