

Jutta Heppekausen
Holbeinstr. 10
79100 Freiburg
Tel. 0761/77572
heppekau@ph-freiburg.de

Abschlussarbeit
Weiterbildungsstudiengang Supervision
an der Evangelischen Fachhochschule
Freiburg

Einladung zur Begegnung von Theorie und Praxis –
Supervision mit szenischen Methoden als Beitrag zur
pädagogischen Professionalisierung

Prof. Dr. Gerhard Fatzer
(Erstprüfer)

Dr. Manfred Gellert
(Zweitprüfer)

September 2003



„Wenn du mit den Ohren hörst, wirst du nie verstehen; wenn du mit den Augen hörst, dann erst wirst du wissen.“

Sixin
(Cleary 2002, S.51)

Einleitung	5
1. Problem der pädagogischen Professionalisierung: Wie können Theorie- und Praxiswissen miteinander vermittelt werden?	8
1.1 Pädagogische Professionalisierung	8
1.2 Das Transfer-Modell	9
1.3 Das Transformationsmodell	10
1.4 Die konstruktivistische Perspektive: Relationierung von Wissen.....	11
1.5 Empirische Expertiseforschung.....	12
1.6 Bedeutung für Supervision im pädagogischen Feld.....	13
2. Anknüpfungspunkte für eine Relationierung von Theorie- und Praxiswissen in Bourdieus „Praxeologie“	16
2.1 Theorie der Praxis	16
2.2 Bedeutung für Supervision im pädagogischen Feld.....	19
2.3 Das Habituskonzept.....	21
2.4 Bedeutung für Supervision im pädagogischen Feld.....	25
3. Der Beitrag systemischen Denkens zur Theorie-Praxis-Relationierung	27
3.1 Wissen und Erkennen.....	27
3.2 Autonomie	27
3.3 Relationierung als Strukturelle Kopplung bzw. Systembegegnung.....	28
3.4 Menschen (soziale Akteurinnen, Theoretikerinnen und Praktikerinnen) in Systemen	28
3.5 Menschen und soziale Wirklichkeit: Wer schafft wen?.....	30
3.6 Sprache, Reflexivität und Emotionen.....	31
3.7 Anknüpfungspunkte für Supervision mit Szenischen Methoden.....	33
4. Anschlussfähigkeit psychodramatischen Denkens und Handelns	38
4.1 Nähe zum Habituskonzept: Spontaneität, Kreativität und Kulturkonserve	38
4.2 Nähe zum systemischen Denken: Das Konzept der Begegnung.....	41
4.3 Weitere zentrale Begriffe für die methodische Umsetzung: Tele und Rolle	43
4.4 Arbeitsformen, Instrumente, Verlauf und Techniken	45
4.5 Körperwissen als Reflexionspotenzial	50
5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die supervisorische Haltung	54
5.1 Listening = Zuhören	56
5.2 Respecting = Respektieren	57
5.3 Suspending = in der Schwebe Halten.....	58
5.4 voicing = Artikulieren	59
Anhang	61
Team-Auto	63
Symboleschieben.....	64
Arbeitsschritte hin zur Konfliktbearbeitung in meinem ‚Sozialen Atom‘	65
Standbildarbeit	66
Das Kulturelle Atom	67
Das ‚Innere Team‘ der Gefühle	70
Real – Ideal (systemisch)	72
Statuenarbeit zu Konflikten.....	72
Lebendiges Denkmal.....	74
Skulpturenarbeit (systemisch): Wahrnehmung eigener Kompetenzen	75
Macht-Ohnmacht-Wippe.....	76

Konflikt – Konfrontation – Kooperation.....	76
Das Bild des Wortes	77
Literatur:.....	78

Einleitung

Als Supervisorin von Lehrerinnen und Lehrern und zugleich Lehrende an einer Pädagogischen Hochschule interessiert mich, wie meine Arbeit dazu beitragen kann, dass diejenigen, die ich lehre und supervidiere, eine Arbeit machen, mit der sie zufrieden sind. Dabei verlasse ich mich aus eigener Erfahrung darauf, dass das subjektive Gefühl von Berufszufriedenheit auch mit der Bewertung von Prozessen und Ergebnissen durch die Zielgruppe, die Schülerinnen¹ und durch die Auftraggeberinnen, Eltern und Schulbehörden zusammenhängt. Gleichzeitig kann solcherart Zufriedenheit kein gesicherter Dauerzustand sein, sondern bleibt beständiger Teil der professionellen Entwicklungsaufgaben.

Empirische Forschungsergebnisse stimmen mit den persönlichen Erzählungen ehemaliger Studentinnen überein: Lehrerinnen sind häufig mit ihrer Arbeit unzufrieden.

Studierende, die sich an der Hochschule intensiv mit Methodik und Didaktik weitestgehend selbstbestimmten Lernens auf der Grundlage konstruktivistischer Lernvorstellungen beschäftigt haben², berichten nach ihren ersten Berufsjahren von vielfältigen Verunsicherungen und „Rückfällen“ in einen rigiden, lehrerzentrierten Unterrichtsstil. Aber auch über den Kreis der Berufsanfängerinnen hinaus verweisen Schlagworte wie Burn-out, die hohe Anzahl von Frühverrentungen und Krankheitsmeldungen auf problematische Verhältnisse. Aktuelle Evaluationen aus dem Bereich der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zeigen, dass die Praxis von der theoretischen Vorbereitung dramatisch wenig profitiert.

Bei dem hier offensichtlichen Handlungsbedarf sehe ich meinen Auftrag als Supervisorin und Lehrende darin, einen Beitrag zur Erhöhung der Berufszufriedenheit und zur Verbesserung pädagogischer Arbeit zu leisten. Zentraler Ansatzpunkt ist für mich dabei die Verbesserung der (Selbst-) Reflexionskompetenz, d.h. der Fähigkeit, über die eigene Berufspraxis nachzudenken und Impulse zu ihrer Veränderung aufzunehmen. Diese Veränderungen können das eigene Verhalten bezogen auf die unterschiedlichsten Bereiche betreffen: Lehrer-Schüler-Interaktion, Unterrichtsorganisation, Stellung im Kollegium, Umgang mit Hierarchinnen und Hierarchien, Elternarbeit, Schulentwicklungsprozesse und vieles mehr.

Seit mehr als zehn Jahren erlebe ich bzw. die Teilnehmerinnen meiner Seminare und in den letzten Jahren auch die meinen Supervisionsgruppen, dass es mit Szenischen Methoden möglich ist, „sich selbst zu überraschen“, d.h. im eigenen Verhalten Handlungsmuster, Wahrnehmungsschemata, Gefühle und - bisher vor sich unausgesprochene - Gedanken zu

¹ Der besseren Lesbarkeit wegen wird in diesem Text nur die weibliche Form benutzt – nicht nur wegen des nützlichen Überraschungseffektes, den das Durchbrechen einer Lesegewohnheit bescheren kann, sondern auch, weil ich es in meinem Arbeitsbereich überwiegend mit Frauen zu tun habe. Die männliche Form ist jeweils, wenn nicht anders vermerkt, mitgemeint. Bei Zitaten bzw. indirekten Wiedergaben von Texten anderer Autorinnen behalte ich deren – meist männliche - Schreibweise bei, ebenso bei gebräuchlichen Komposita.

² Vgl. Konzept der von mir als Projektleiterin betreuten Pädagogischen Werkstatt: ww.ph-freiburg.de/weiterbi/paedwer

entdecken, die alltägliche Haltungen in der beruflichen Praxis bestimmen. Ich konnte die implizit in diese Arbeit einfließenden Praxiserfahrung in unterschiedlichen Settings mit Lehrerinnen und Lehrern machen: Einzelsupervision (und teilweise Schulleiterinnen-coaching), Gruppen- und Teamsupervision. Durch den körperlichen und verbalen Ausdruck in der szenischen Interaktion konnte dabei den Pädagoginnen nicht bewusstes implizites Wissen benennbar und so einer theoretischen Reflexion zugänglich werden. Damit wurden bewusste Entscheidungen zur Verbesserung der beruflichen Praxis möglich, die es dann in längeren Supervisionsprozessen zu begleiten gilt.

In dieser Arbeit öffne ich nun ein theoretisches Fenster, mit dessen Hilfe ich auf meine weitere Supervisionspraxis blicken kann. Mein Ziel ist nicht, diese von einer als höherwertig angenommenen Position theoretischen Wissens aus zu legitimieren. Eine fundierte theoretische Auseinandersetzung ist vielmehr für mich eine Voraussetzung dafür, diese beiden Wissensformen (im Bereich der Pädagogik und Supervision relevantes Theoriewissen einerseits und mein praktisches Erfahrungswissen andererseits) in Beziehung zueinander zu setzen. Ich möchte meinen Kopf weiter dafür öffnen, Kritik und Relativierungen meiner subjektiven Theorien sowie Verbesserungsimpulse aufnehmen zu können. Meine Absicht ist dabei, mir auch auf diesem Weg meiner eigenen Praxis in Zukunft noch bewusster zu werden und mir dadurch Weiterentwicklung und Veränderungen zu ermöglichen.

Ich beginne mit der Darstellung von Überlegungen und empirischen Ergebnissen aus der Debatte um pädagogische Professionalisierung: Hier wird nach Verbesserungsmöglichkeiten für den Weg (oder eher die Wege) vom Wissen zum Können gesucht. Anschließend beziehe ich mich auf Bourdieus ‚Theorie der Praxis‘ mit der Frage, ob Supervision der Ort einer Erkenntnispraxis sein kann, die zu Theorie-Praxis-Relationierung und damit zur Verbesserung von Berufszufriedenheit und Qualität der Arbeit im pädagogischen Feld (v.a. in Schulen) beitragen kann. Bourdieus Habituskonzept stelle ich dar, weil es meiner Lesart nach mit dem Modell des ‚inkorporierten Wissens‘ Anknüpfungspunkte für supervisorisches Arbeiten insbesondere mit szenischen Methoden bietet. Der danach einbezogene konstruktivistische Ansatz systemischen Denkens wird für mein Anliegen insofern bedeutsam, als hier konzeptionalisiert ist, inwiefern die Versprachlichung der Wirkungen (z.B. beruflichen) Handelns die entscheidende Voraussetzung für Systemveränderungen ist. Daran anschließend stelle ich Theorie und methodische Umsetzung des Psychodramas als eine Möglichkeit vor, ‚inkorporiertes Wissen‘ bzw. implizites Wissen zu versprachlichen, also explizit zu machen. Mit Hilfe theaterpädagogischer Theoriebildung wird dafür ergänzend der Zusammenhang von Emotionen, Körperausdruck und Bewusstsein beleuchtet. Zum Schluss stelle ich die Schlussfolgerungen für meine Haltung bei psychodramatischer Supervision im pädagogischen Feld angelehnt an Dialogpraktiken dar. Zur Konkretisierung psychodramatischer Supervisionsmethoden finden sich einige erprobte Übungen aus meiner eigenen Praxis im Anhang dieser Arbeit.

Die auf diesen Hintergründen und meiner Berufserfahrung entwickelte Hypothese meiner Arbeit lautet, dass durch supervisorisches Arbeiten insbesondere mit den szenischen Methoden des Psychodramas sowohl mit werdenden als auch mit praktizierenden Lehrerinnen Berufszufriedenheit und Arbeitsqualität verbessert werden kann, indem die (Selbst-) Reflexionskompetenz erhöht wird. Wenn implizites Praxis- und Erfahrungswissen versprachlicht werden kann, wird Theorie-Praxis-Relationierung erleichtert und damit die pädagogische Professionalisierung gestärkt.

Dieser Hypothese möchte ich in meiner weiteren Supervisionspraxis überprüfen. Mein Erfahrungswissen wird in den nächsten Jahren von mir selbst und im Austausch mit Kolleginnen hoffentlich durch langfristige Prozess Erfahrungen angereichert. Erst dann wird es auf einer breiteren Datenbasis evaluierbar.

An dieser Stelle möchte ich mich nun bedanken bei allen, die mich beim Denken ermutigt haben. Ich habe eine große Menge Dank zu vergeben, dessen Größe wenig mit der Bedeutung dieser Arbeit zu tun hat. Sie hat ihren Stellenwert in meiner Ausbildung zur Supervisorin und ist nur vorläufig abgeschlossen. Aber mein Dank hat mit der Freude am Denken zu tun. Und die war und ist sehr groß! Dafür möchte ich mich bedanken bei meinen Kolleginnen an der PH Freiburg, mit denen zusammen wir uns für supervisorische Elemente in der Lehrerbildung einsetzen bzw. sie im Team erproben und in der Hochschul-Intervisionsgruppe reflektieren (insbesondere Jutta Mägdefrau, Marion Degenhardt, Roswitha Lehmann-Rommel, Silke Spitz und Waltraud Ziegler): bei meiner ehemaligen Kollegin Annita Kalpaka und unseren oft schmerzlichen Auseinandersetzungen um alltäglichen Rassismus (der irritierende Schreck über die nicht gewollten Folgen unseres Handelns als Pädagoginnen); bei meiner Supervisionsausbildungsgruppe und besonders meinen Peers für so viele gemeinsam reflektierte Erfahrungen und bei dem Leiter Klaus Schneider, der dies ermöglichte; bei meinen Supervisorinnen, mit denen ich ‚dialogisches Leben‘ üben kann; bei Katharina Witte für lange Wanderungen mit ermutigender Wirkung; bei den Mitgliedern meiner Playback-Theater-Gruppe, die mir meine Gefühle bei schwierigen Supervisionsprozessen kunstvoll spiegelten und so in Bewegung setzten; bei Mareike Sürder für das Korrekturlesen; bei meiner Schwester Gisela Framhein für das Umsorgen einen Sommer lang und den Konflikt, nach dem ich mir das letzte Kapitel erwandert habe; bei den Produzenten aller Bücher, die ich lesen durfte und bei denen, die das Papier dafür hergestellt haben ... bei so vielen und bei mir selbst dafür, dass ich all das abverlangt und einiges aufgeschrieben habe.

1. Problem der pädagogischen Professionalisierung: Wie können Theorie- und Praxiswissen miteinander vermittelt werden?

Für die Konzeptionierung von Supervision mit Pädagoginnen gilt es zu rezipieren, wie in diesem Feld Schwierigkeiten damit, erfolgreich und zufriedenstellend zu handeln, theoretisch gefasst werden. Für den Zusammenhang dieser Arbeit bietet die Wissensverwendungsforschung mit Debatte und empirischen Ergebnissen zum Thema der pädagogischen Professionalisierung³ insofern nützliche Zugänge, als hier nach Wegen gesucht wird, wie berufliche Praxis durch Theorie verbessert werden kann. Die theoretischen Arbeiten über Lehren und Lernen füllen Bibliotheken, aber Forschungen zur Wissensverwendung haben gezeigt, dass Theorien – nicht nur im Lehrerberuf – nicht „umgesetzt“ werden.

Aus der Diskussion um den Begriff „Pädagogische Professionalisierung“ skizziere ich im ersten Kapitel zuerst, inwiefern Handlungsprobleme von Pädagoginnen nicht der mangelnden Qualität der Theorien oder ihrer Vermittlungsmethoden anzulasten sind, sondern der Tatsache, dass Theoriewissen und Praxiswissen unterschiedlich strukturiert sind. Dazu beschreibe ich althergebrachte Transfermodelle (von Theorie zur Praxis), die durch Modelle von Transformation und Relationierung abgelöst wurden. Abschließend benenne ich Konsequenzen aus dieser Diskussion für Supervision im pädagogischen Feld.

1.1 Pädagogische Professionalisierung

Die Verberuflichung der Erziehung ist mit ihrer Etablierung als eigenständigem, institutionalisiertem Sektor historisch weitgehend abgeschlossen. Pädagogische Institutionen decken ein weites Spektrum erzieherischer Tätigkeiten und Berufe mit unterschiedlichen staatlich zertifizierten Qualifikationsniveaus ab. Die Professionalisierung der Pädagogik meint aber mehr als deren Verberuflichung, nämlich die Ausbildung einer spezifischen Handlungskompetenz, die von der Struktur der professionellen Handlung gefordert wird: „Professionalität ist die Voraussetzung für das Hervorbringen einer Handlungsstruktur, die es ermöglicht, Handlungsprobleme in der Alltagspraxis *aus der Distanz (...) wissenschaftlich reflektiert* zu deuten und zu bearbeiten“ (Dewe u.a. 1992, S.81). Bei Professionstheorien geht es also um die Aufhellung der spezifischen Handlungsgrammatik unmittelbar personenbezogener Dienstleistungen.

Pädagogisches Handeln findet in komplexen, unvorhersehbaren und unübersichtlichen Interaktionszusammenhängen statt, die von Widersprüchen geprägt sind: Hierarchische institutionelle Rahmenbedingungen mit Selektionsauftrag stehen pädagogischen Zielen wie Selbstständigkeit oder gar Selbstbestimmung gegenüber. Daraus folgen für die Lehrenden bei der pädagogischen Interaktion unaufhebbare Handlungsdilemmata, die als gesellschaftlich

³ Dabei beziehe ich mich hauptsächlich auf konstruktivistische Beiträge.

eingebundene ‚Antinomien im Lehrerhandeln‘ beschreibbar sind (vgl. Helsper 1996, auch Holzkamp 1997): Distanz versus Nähe, Subsumtion unter allgemeine Regeln versus Rekonstruktion von Einzelfällen, Einheit der Werte und Bewertungen versus Differenz und Pluralität, hierarchische Organisation versus Interaktion, Autonomie versus Heteronomie. Diese Dilemmata sind eine Quelle ständiger Verunsicherungen, die nicht wirklich aufgehoben werden können. Pädagogisches Alltagswissen (wie etwa von pädagogisch nicht vorgebildeten Eltern) reichen hier nicht aus, um einem professionellen Anspruch gerecht zu werden. Die Wissensverwendungsforschung fragt darum danach, ob wissenschaftlich erarbeitetes Wissen hier helfen kann.

Persönliche Erzählungen von PH-Absolventinnen über ihren „Praxisschock“ geben Lehrerbildnerinnen hier wenig Grund für Optimismus. Sie stimmen überein mit wissenschaftlichen Untersuchungen: Praktizierende Lehrerinnen schreiben ihrem in der Ausbildung erworbenen Wissen so gut wie keinen praktischen Nutzen zu (Terhart u.a. 1994, S.196). Pädagoginnen handeln – besonders in den häufigen Situationen „unter Druck“ - eher „aus dem Bauch“, also aus ihrem allgemeinen und berufssozialisatorischen Erfahrungswissen heraus und beziehen sich in ihren Handlungsbegründungen nicht auf früher angeeignetes Theoriewissen.

Um möglichen Gründen für dieses Scheitern der Bemühungen um eine qualifizierende Berufsvorbereitung durch eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung auf die Spur zu kommen, werden in der Wissensverwendungsforschung Modi der Verwendung und Vermittlung sozialwissenschaftlichen oder pädagogischen Wissens beobachtet und rekonstruiert. Analysen zur Professionalisierung fragen nach der Wissensbasis professionellen Handelns und unterscheiden hierbei zwischen wissenschaftlichem Theoriewissen einerseits und alltagspraktischem Handlungswissen andererseits (vgl. Dewe u.a. 1992, Mägdefrau u.a. 2001).

1.2 Das Transfer-Modell

Als überholt, wenn auch im Alltagsdenken gerade bei Studierenden weiterhin tief verankert, gilt das Modell des Wissenstransfers, das inzwischen abgelöst wurde vom Konzept der Wissenstransformation.

Das im Denken der Periode der Bildungsreform der 70-er Jahren vorherrschende Transfermodell geht davon aus, dass Wissensvermittlung wie ein technischer Transfer funktioniere. Theoriewissen ist hier ein Regelsystem, das auf Praxissituationen übertragen und angewendet werden kann. Diese naive Vorstellung impliziert, dass Wissenschaftswissen vernünftiger, rationaler sei als Handlungswissen und es gelte, dieses Gefälle aufzuheben, d.h. durch eine Implementation theoretischen Wissens in die Praxis diese zu verbessern. Theoriewissen sollte also zuerst gespeichert und dann z.B. in Schulklassen situativ angewendet werden (vgl. Döring 1974, nach Dewe 1992, S.72). Dieses Konzept verkennt den Unterschied von Theorie- und Praxiswissen: Wissenschaftswissen ist hoch generalisiertes

Erklärungswissen und als solches in Einzelfällen unanwendbar - anders als Regeln, die Praxishandeln anleiten.

Dies zeigte sich bald auch in der Erfahrung. Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung führte nicht zu einer signifikanten Verbesserung der Praxis. Dies wurde aber mit Rezeptionshindernissen und Aufnahmewiderständen auf Seiten der Praktikerinnen erklärt. In der Folge wurde darum an einer Verbesserung der kommunikativen Prozesse und didaktischen Operationen gearbeitet (vgl. u.a. Bulla 1976, Moser 1977, nach Dewe 1992, S.73).

1.3 Das Transformationsmodell

In den achtziger Jahren wurde das Theorie-Praxis-Problem in einem Transformationsmodell theoretisch gefasst: Zwar wurde es weiter als Vermittlungsaufgabe gesehen, jedoch die Vorstellung aufgegeben, dass praktische Handlungsregeln schlicht durch wissenschaftliche Erklärungen zu optimieren sind. Manchmal könnten Theorien allenfalls praktische Handlungstheorien revidieren. Praxiswissen und Theoriewissen werden nun als zwei Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen (also gewissermaßen Theorien) gesehen, die unterschiedlich strukturiert sind. Das Theorie-Praxis-Problem wird zu einem Theorie-Theorie-Problem. Dem Praxiswissen wird ein eigener Stellenwert zugestanden. Gleichzeitig kommen mit dem Ansatz der Wirklichkeitskonstruktion die Subjekte der Transformationsleistungen in den Blick. Überlegungen über die Selektionsfähigkeit der Abnehmerseite (Praktikerinnen) und ihrem produktiven Umgang mit dem adaptierten Wissen wurden ergänzt durch Konzepte, die von einem „Verhältnis wechselseitiger Bereicherung“ beider Wissensformen ausgingen, bis schließlich nur noch von der Seite der Abnehmerinnen her gedacht wurde (vgl. Cornelißen 1976, Groeben/Scheele 1976, nach Dewe 1992, S.74. In diesem Kontext ist auch die Diskussion um die subjektive Didaktikleistung im Planungshandeln von Lehrerinnen zu verorten, vgl. Koch-Priewe 1997, nach Mägdefrau 2001, S.412).

Die behavioristische Konstruktion der Einstellungen von Praktikerinnen wurde durch das Konstrukt des „Alltagswissens“ bzw. der „Alltagstheorie“ ersetzt. Gemäß dieser Wendung zum „epistemologischen Subjekt“ wurde pädagogisches Handeln als gesteuert durch „subjektive Theorien“ bzw. „handlungsleitendes Wissen“ verstanden. Letzteres gelte es wissenschaftlich anzureichern, indem Wissenschaftlerinnen ihre Theorieproduktion an die jeweils unterstellten und zuvor erhobenen Wissensbestände des Alltags anschlussfähig machen wollten (vgl. Mutzek 1988, Hofer 1986, Hubermann 1985, nach Dewe 1992, S.75). Es wurde jetzt von einem doppelten Transformationsprozess (Diffusion und Adaption) ausgegangen und von einer gegenseitigen Bereicherung. Die Aktorin verschiebt sich dabei von der Wissenschaftsseite auf die Verwenderinnenseite. Dabei wird die Untersuchung der empirisch unumstrittenen Selektivität interessant, die aus berufspraktischen Motiven den Umgang von Pädagoginnen mit dem in der Ausbildung erworbenen Wissen kennzeichnet. Erforscht wird, wie Theoriewissen in den Legitimationshaushalt einer institutionell

aufgenötigten Praxis „eingebaut“ wird (vgl. v. Engelhardt 1982, nach Dewe 1992, S.76). Radikale Konsequenzen werden zuletzt von Kade aus einer Analyse des „Professionellen Handlungswissens“ von Erwachsenenbildnerinnen gezogen: Der Erwerb einer Transformationskompetenz reiche nicht aus, um Theorie in Praxis zu „übersetzen“. Vielmehr führe überhaupt kein direkter Weg vom Sonderwissen der Theorie zum Handlungswissen der Praxis (vgl. Kade 1989, nach Dewe 1992, S.77).

1.4 Die konstruktivistische Perspektive: Relationierung von Wissen

Konstruktivistisch und systemtheoretisch beeinflusste Konzeptualisierungen verlassen in den achtziger Jahren die Denkfigur der Transformation ganz und sprechen von einer eigenständigen „dritten Wissensform“, die aus der Begegnung von wissenschaftlicher und alltags- bzw. berufspraktischer Sichtweise resultiere. Das Kausalmodell wird zugunsten von „Selbstbezüglichkeit“ aufgegeben. Dabei bleiben Theorie- und Praxiswissen jeweils erhalten, werden aber „kontrastiert und relationiert“ (vgl. Kroner/Wolf 1984), „übereinandergeschoben“ (vgl. Radtke 1988) oder „wechselseitig etikettiert“ (vgl. Wingen/Fuchs 1989, alle nach Dewe 1992, S.78/79). Mit der Metapher des „kubistischen Bildes“ (Radtke 1988, vgl. Dewe 1992, S.79), das denselben Gegenstand aus zwei oder mehr Perspektiven zeigt, wird auch die Begegnung von Theorie und Praxis als eine „Wirklichkeit sui generis“ beschrieben. Die wissenschaftliche Perspektive zielt darauf, eine generalisierte Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat. Die praktische Perspektive richtet sich auf die konkrete Art und Weise des Befolgens dieser Regel. Beide Perspektiven ergänzen sich nicht, sondern bleiben nebeneinander bestehen. Sie beobachten sich gegenseitig und können ggf. blinde Flecken der jeweils anderen Perspektive aufdecken (vgl. Luhmann 1988, nach Dewe 1992, S.79). „Diese artifizielle Wirklichkeit lehrt Sehen und die alltagspraktisch-situative Deutung der Wirklichkeit zu relativieren“(Dewe 1992, S.79). So kann Wissenschaft weder neues Wissen in die Praxis einführen, noch bedient sich die Praxis selektiv der Wissenschaft – es kommt höchstens zu wechselseitiger Resonanz. „An die Stelle von Problemdeutungen treten Strukturdeutungen pädagogischer Handlungen, deren Verarbeitung dem beobachteten und beobachtenden Professionellen in eigener Autonomie überlassen bleibt, seinem Können jedoch Reflexivität hinzufügt“ (Dewe 1992, S.80).

Dewe sieht den Ort für die Theorie-Praxis-Vermittlung (im Sinne der Bearbeitung praktischer Probleme unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens) im professionellen Handeln. Hier ist die dritte Wissensform - zwischen praktischem Handlungswissen und systematischem Wissenschaftswissen -, das Professionswissen durch die Rekonstruktion der spezifischen Strukturlogik professionellen Handelns aufzubauen. Praktikerinnen brauchen Theoriewissen als Vorkenntnis, das aber allein keine Aussicht auf eine gelingende Praxis garantiert. Professionswissen wird erst im berufsförmigen Vollzug erworben, und zwar durch Routinisierung und Habitualisierung, d.h. durch Eintritt in eine kollektiv gültig gemachte Praxis. Dieses Wissen gehört nicht dem Bereich des Irrationalen an und kann durchaus vernünftig erörtert werden. Trotzdem lässt es sich nur begrenzt in Gestalt von

wissenschaftlichen Sätzen präsentieren. Das Professionswissen der Praktikerinnen kann nicht durch Beobachtung von außen verlässlich erkannt und benannt, sondern nur durch Selbst-Reflexion zur Sprache gebracht werden. Die Professionellen brauchen Distanz für diese (Selbst-) Reflexivität, mit der sie Theoriewissen in Praxiswissen überführen können (vgl. Dewe 1992, S.84/85).

Damit wären wir bei der Definition von pädagogischer Professionalisierung angelangt, wie sie eingangs zitiert wurde: die sich in der berufsbiographischen Entwicklung auf- und ausbauende wissenschaftlich reflektierte Handlungskompetenz in komplexen, unvorhersehbaren Situationen der pädagogischen Arbeit mit Menschen. Diese zu stärken wäre also die Aufgabe von Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Könnte auch Supervision dazu beitragen und damit die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern erhöhen? Zur Beantwortung dieser Frage lohnt es sich, die Ergebnisse empirischer Expertiseforschung anzusehen. Hier wurden Bedingungen für erfolgreiche Theorieaneignung formuliert, die für die Frage, ob Supervision Könnerschaft unterstützen kann, relevant sein dürften.

1.5 Empirische Expertiseforschung

In den neunziger Jahren geht auch die empirische Expertiseforschung aus dem Bereich der kognitiven Lernforschung, die Wege vom Wissen zum Können und dabei Unterschiede zwischen Expertinnen und Novizinnen untersucht, von folgender Grundannahme aus: Die Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen, ihren pädagogischen Alltag gefühlorientiert und theorielos zu bestreiten, ist eine Fehlannahme. Vielmehr verschmelzen Pädagoginnen ihr Wissenschaftswissen und praktisches Erfahrungswissen zu einer Form auch kognitiv repräsentierten Könnens. Theoriewissen habe insofern eine steuernde, regulierende Funktion für die Praxis, wenn auch unbewusst. Ziel der Forschungsbemühungen ist es, die unbekannteren Transformationsregeln bei der Verwandlung von Wissen in Können zu ermitteln (vgl. Mandl/Gerstenmeier 2000).

Die Forschung zum „trägen Wissen“ („tacit-knowledge“-Forschung z.B. Gruber/Renkl in Neuweg 2000, S.155-174) fragt mit dem gleichen Ziel danach, warum erlerntes Wissen „träge“ wird (d.h. nicht zur Anwendung kommt) bzw. wie eben das verhindert werden kann. Die Schlussfolgerung aus den Ergebnissen ist, dass Theoriewissen in komplexen und authentischen Problemsituationen möglichst anwendungsnah und mit geeigneten instruktionellen Unterstützungsmaßnahmen (systematisches Erklärungswissen) aufgebaut werden soll. Dabei liegt die Betonung auf der Anwendungsnähe, d.h. der Möglichkeit für die Praktikerinnen Bezüge zwischen dem Theoriewissen und der Anwendungssituation herstellen zu können, was dann leichter fällt, wenn die Lernsituation der Anwendungssituation nah ist (Gruber/Renkl 2000, S.169).

Ein irritierendes Fragezeichen in dieser Forschungsrichtung setzt nicht zuletzt Neuweg (Neuweg 2000): Er widerspricht der Annahme einer „unbewussten Planung“ von intelligentem Handeln vor oder während des Tuns (Plan- und Anwendungstheorie) und geht

davon aus, dass Handeln nicht aus einem Zustand vorübergehender Unentschiedenheit hervorgeht. Zwar gebe es auch - eher seltener - Situationen des Abwägens von Handlungsalternativen, des bewussten Entscheidens sowie eine Planung (z.B. von Unterricht). Aber vernünftige Handlungen unterschieden sich von unvernünftigen durch ihre Ausführungen, nicht durch ihre Herkunft. „Das jeweilige Können wird stillschweigend (tacit) in dem Sinn ausgeübt, dass das Subjekt sich nicht selbst instruiert, sich nichts zuflüstert“ (Neuweg 2000, S.71). Mit Polanyi weiß er: „Wir wissen mehr, als wir zu sagen wissen“ , aber „wir sagen auch oft mehr, als wir wissen können“ (a.a.O. S.72/73). Jede Explikation von „tacit knowledge“ oder implizitem Wissen ist eine Rekonstruktion. Beschreibbar ist nur das Verhalten, nicht aber die mentale Struktur, die es hervorbringt. Neuweg schlägt darum folgende Formulierung vor: Das Subjekt verhält sich in einer Klasse von Situationen, *als ob* es die Regel X kennen und anwenden würde. (a.a.O. S.75) Die Handlungstheorie des Beobachters ist nicht dieselbe wie die Handlungstheorie des Akteurs. Diese partielle und hypothetische Wissensbeschreibung kann vom Akteur zur Selbst- und Fremdinstruktion herangezogen werden. Die Frage „Welches Wissen wendet der Könnner unbewusst an?“ ist umzuwandeln in die Frage „Inwieweit beschreibt das Wissen der dritten Person das Können der ersten Person angemessen?“ und die Frage: „Inwieweit eignet sich dieses Wissen zur Instruktion oder rationalen Korrektur des fraglichen Könnens?“ (a.a.O. 77). Neuweg selbst bezweifelt, dass praktisches Können in dem Sinn erschöpfend auf explizites Wissen abbildbar und damit vermittelbar sei. Darum plädiert er – wieder mit Polanyi - für Expertenkulturen und Meister-Lehrling-Beziehungen: „Indem er dem Meister zuschaut und seinen Bemühungen in Gegenwart seines Beispiels nacheifert, erwirbt der Lehrling unbewusst die Regeln der Kunst, darunter jene, die der Meister selbst nicht explizit kennt“ (Neuweg 2000, S.78).

1.6 Bedeutung für Supervision im pädagogischen Feld

Für die Konzeptionierung einer supervisorischen Arbeit mit Pädagoginnen lässt sich also bisher Folgendes zusammenfassen:

In der Diskussion um pädagogische Professionalisierung hat sich herauskristallisiert, dass theoretisches Erklärungswissen und praktisches Handlungswissen in sich geschlossene Systeme sind. Für eine Stärkung professioneller Handlungskompetenz der Praktikerinnen ist nach Wegen zu suchen, wie diese beiden Wissensbereiche so miteinander in Beziehung gesetzt – relationiert - werden können, dass Veränderung und Weiterentwicklung, Relativierungen und Resonanzen möglich werden. Drei Ergebnisse sollen hier hervorgehoben und im Folgenden auf Konsequenzen für die Supervision mit praktizierenden Pädagoginnen bezogen werden: die Ergebnisse aus der Wissensverwendungsforschung zu günstigen Bedingungen für Wissensaneignung (1), die These von der unbewussten Wissensvermittlung in Expertinnenkulturen (2) und das Verhältnis von Außenbeobachtung und Selbstreflexion bei der Explizierung impliziten Wissens (3):

(1) Die empirische Forschung zur Wissensverwendung spricht davon, dass für diese Wissensrelationierung v.a. Anwendungsnähe, Authentizität und Komplexität der

Problemsituation bei der Theorieaufnahme eine große Rolle spielt. Berufsbegleitende Supervision findet grundsätzlich anwendungsnah statt, d.h. problematische Situationen aus der Praxis werden wenige Stunden oder Tage nach dem Handeln reflektiert und die Ergebnisse können zeitnah in der Praxis ausprobiert werden. Zu suchen ist also nach Methoden, die eine komplexe und authentische Problempräsentation im supervisorischen Setting ermöglichen (vgl. das vierte Kapitel dieser Arbeit). Außerdem ist im Supervisionsprozess immer wieder danach zu fragen, ob die Reflexionsergebnisse in der beruflichen Praxis wirklich erprobt wurden.

(2) Die unbewusste Vermittlung von Professionswissen (Meister-Lehrling-Beziehung) wird im pädagogischen Berufsfeld (Expertenkulturen) aufgewertet. Auch Supervision kann ein Element in einer Expertenkultur besonderer Art sein: In meiner Gruppensupervision von Junglehrerinnen treffen sich z.B. Pädagoginnen, deren Theorie- und Erfahrungsschatz durch das gemeinsame Nachdenken über Praxisprobleme aktiviert und damit expliziert wird. Jede einzelne für sich ist vielleicht keine Expertin in allen Fragen, der Synergieeffekt des geleiteten Gruppengesprächs bringt jedoch Expertenwissen zu Tage. Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden methodisch gestützt herausgearbeitet und die Rückmeldung, dass dieser Austausch als stärkend für die professionelle Identität erlebt wird, ist ausgesprochen häufig. Möglicherweise ist eine Expertinnenkultur in supervisorischem Setting nicht nur ergänzend zur Meister-Lehrling-Beziehung von Lehramtsanwärterinnen mit ihren Mentorinnen in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) sinnvoll, sondern gerade im berufspraktischen Vollzug der darauffolgenden Jahre dringend notwendig. Zu diesem Ergebnis kommen zumindest Herrmann/Hertrampf in ihrer qualitativen Forschung zu der Frage „Wie lernt ein Lehrer seinen Beruf“ (Herrmann/Hertrampf 2000): Problemthemen seien neben fachlichem Überleben v.a. Disziplinprobleme, das Finden der eigenen Rolle und die Positionierung im eigenen Kollegium. Im Zentrum stehe dabei „die Angemessenheit der Bewertung eigener Schwierigkeiten“ (ebd. S.55) und am hilfreichsten sei der Austausch und die gegenseitige Beratung von Gleichen mit Gleichen: „Für den Berufsanfänger *kann* hilfreich sein, zu sehen und zu übernehmen, was die Erfahrung *anderer* nahe legt. Aber wenn es darum geht herauszufinden, wie die Technik und Qualität einer *eigenen* Problemlösung auf dem *jeweiligen* Kompetenzniveau zu beurteilen ist, liegt vielleicht die ‚Messlatte‘ des Meisters unerreichbar hoch – und diese Einsicht wirkt leicht entmotivierend (...) Der Berufsanfänger lernt *seine* Leistungs- und Erfolgsmaßstäbe vielleicht nicht so sehr am berufserfahrenen Profi, sondern am berufsbiographisch viel näherstehenden, als erfolgreich eingeschätzten Referendar bzw. Anfänger“ (ebd. S.56). Die von den Autoren in die länderübergreifenden Beratungen zur Reform der Lehrerbildung eingebrachte Schlussfolgerung lautet dementsprechend für den Berufsanfang: Verpflichtung zur Supervision und ihrer Effektivitätskontrolle (ebd. S.61). Dem Austausch und der gegenseitigen Beratung ist also insbesondere bei Supervision mit Berufsanfängern viel Raum einzuräumen. Gleichzeitig kann die Supervisorin selbst eine Art Meisterinnenwirkung haben: Die Supervisandinnen erleben, wie ein Problem sich unter ihrer Anleitung Schritt für Schritt durch gemeinsames Nachdenken unter Einbeziehung aller Gruppenteilnehmerinnen klärt, ohne dass

von der „Meisterin“ Lösungen vorgegeben werden. Beispielsweise war für einen meiner Supervisanden das wichtigste Lernergebnis einer Sitzung, dass es bei der Bearbeitung des Anliegens einer Kollegin methodisch möglich gewesen sei, mit unvorhersehbaren Entwicklungen bei der Problemklärung kreativ umzugehen. Als Supervisorin muss ich mir also der Wirkung der von mir mehr oder weniger meisterhaft angewandten Methoden und Haltung im Supervisionsprozess stets bewusst sein.

(3) Folgende Frage, die für Supervision grundsätzlich relevant ist, ist in der Professionalisierungsdiskussion als zentral für eine Wissensrelationierung herausgearbeitet worden: Wie wird das implizite Wissen, das dem professionellen Können (oder auch Nicht-Können) von Praktikerinnen zugrunde liegt, reflexiv zugänglich?⁴ Bei der Suche danach, ob und wie dieses implizite Wissen dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden kann, wird zwischen den Handelnden selbst und ihren Beobachterinnen unterschieden: Beobachterinnen können das äußere Verhalten, d.h. die Wirkungen des beobachteten Handelns beschreiben und auf ihren theoretischen Hintergrund als Erklärungswissen beziehen. Die Praktikerinnen selbst brauchen – außer wissenschaftlich fundierten Vorkenntnissen – Möglichkeiten zur (Selbst-) Reflexion in Distanz zur beruflichen Alltagspraxis. Für Supervision bleibt hier festzuhalten: Die Bedingungen einer Praxis, die (Selbst-) Reflexion erleichtern könnten, bleibt in der bisher dargestellten Literatur verschwommen – bis auf die oben erwähnten: Distanz und Anregungen durch eine Beobachterin. Supervisorinnen können solche Beobachterinnen sein – allerdings eher selten vor Ort, d.h. im Klassenraum. Diese Möglichkeit haben Dozentinnen in der Lehrerbildung, die bei Praktikumsstunden hospitieren und Lehrbeauftragte in der zweiten Phase der Lehrerinnenbildung. Supervisorinnen können aber die Art und Weise beobachten, wie Supervisandinnen ihre (Selbst-) Beobachtungen mitteilen und dies mit ihrem eigenen Theorie- und Praxiswissen verknüpfen. Die Beschreibung der Beobachtung, die eine Supervisorin von der (Selbst-) Beobachtung der Supervisandin und den impliziten Annahmen macht, die ihrer Auffassung nach diesen Beobachtungen zugrunde liegen, sind und bleiben ihrerseits subjektive Wissenskonstruktionen. Dieses Wissen kann für die Supervisandin zur Korrektur ihres Verhaltens durchaus nützlich sein. Über die „Angemessenheit“ kann - wie bei Neuweg die Praktikerin - auch nur die Supervisandin selbst entscheiden.

Offen bleibt demnach die Frage, wie den Praktikerinnen selbst der reflektierende Zugang zu ihrem impliziten Wissen ermöglicht werden und unter welchen Bedingungen eine Supervisionspraxis dabei unterstützen kann, um insofern im Prozess pädagogischer Professionalisierung hilfreich sein zu können. Bourdieus „Theorie der Praxis“ bietet für diese Überlegungen Anknüpfungspunkte.

⁴ Auch wenn der Bestand unsere impliziten Wissens erheblich größer ist, als der unseres expliziten Wissens, so muss es nicht immer explizit werden. Oft ist das schnelle, problemlose, automatische Funktionieren sinnvoll und macht uns handlungsfähig, z.B. beim Gitarrespielen, Schwimmen, Autofahren usw.. dieses Wissen haben wir übrigens zuvor von Explizitem zu Implizitem transformiert. (vgl. Palmowski 2002, S.352/353). In dieser Arbeit ist mit dem zu explizierenden Wissen das Praxiswissen gemeint, das es für ein erfolgreiches berufliches Handeln zu erweitern, korrigieren, relativieren gilt.

2. Anknüpfungspunkte für eine Relationierung von Theorie- und Praxiswissen in Bourdieus „Praxeologie“

Den engagierten Soziologen und Philosophen Pierre Bourdieu (1930- 2002) hat seit den sechziger Jahren in Frankreich die Frage beschäftigt, wie solide soziologische Forschung und politische Praxis in Verbindung zueinander zu bringen sind. Seine dabei entwickelten Begriffe und Modelle konnte er auf weitere Forschungsfelder wie Politik und Kultur anwenden. Seit den neunziger Jahren werden seine Schriften auch in Deutschland über die Soziologie und Ethnologie hinaus vor allem in der Erziehungs-, Literatur- und Geschichtswissenschaft rezipiert. Auch für die Klärung einer wissenschaftlich fundierten Supervisionspraxis im pädagogischen Feld, die den Anspruch hat, eine soziale Praxis (wie die berufliche) zu verbessern, kann Bourdieus Denken hilfreich sein: Seine ‚Theorie der Praxis‘ – in Auszügen im ersten Abschnitt dargestellt - liest sich wie eine Grundlegung der aktuellen Wissensverwendungsforschung. Aus ihr lassen sich Kriterien für eine Verortung von Supervision an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis ableiten. Das von ihm entwickelte Habituskonzept (zweiter Abschnitt) bietet mit dem Modell des inkorporierten Wissens Anknüpfungspunkte für eine supervisorische Arbeit, die beim Körper ansetzt, um implizites (Praxis-) Wissen von Praktikerinnen explizit zu machen ohne den sozialen Kontext, gesellschaftliche Strukturen und deren Veränderungsprozesse aus dem Blick zu verlieren.

2.1 Theorie der Praxis

Im ‚Entwurf einer Theorie der Praxis‘ beschäftigt sich Bourdieu kritisch mit dem phänomenologischen (bei Bourdieus auch ‚subjektivistischen‘) und dem ‚objektivistischen‘ Modus der Erkenntnis, um seine ‚praxeologische Erkenntnisweise‘ zu begründen, die die beiden komplementären Einseitigkeiten dieser beiden Modi vermeiden soll (Bourdieu 1976, S.146 ff., vgl. auch Schwingel 2003a). Durch diesen dritten Erkenntnismodus wird das Praxiswissen in seiner spezifischen Eigenart bzw. Eigenlogik aufgewertet, das grundsätzlich mit keiner Form theoretischer Erkenntnis (weder subjektivistischer noch objektivistischer Art) gleichgesetzt werden kann. Bourdieus Ziel ist die Analyse und theoretische Präzisierung eben dieser spezifischen Eigenlogik sozialer (Alltags-) Praxis (vgl. Schwingel 2003a, S.53). Im folgenden Kapitel wird der Weg seiner Denkentwicklung skizzenhaft nachvollzogen: Seine Kritik der theoretischen Vernunft führt ihn zur Entwicklung einer praxeologischen Theorie der Praxis (Metatheorie): Er entwickelt Kriterien, nach denen er theoretische (Erkenntnis-) Praxis und praktische (Erkenntnis-) Praxis voneinander unterscheiden kann. In meiner Lesart dieses Ansatzes verstehe ich den Prozess pädagogischer Professionalisierung als den einer Vermittlung von theoretischer und praktischer Erkenntnispraxis im pädagogischen Feld – hier insbesondere in dem der Schule. Den Bourdieu’schen Differenzierungskriterien gemäß kann Supervision als Ort einer solchen Vermittlungspraxis gelten.

Die Phänomenologie als Lehre von den Erscheinungen „begreift die soziale Welt als eine natürliche und selbstverständlich vorgegebene Welt, sie reflektiert ihrer Definition nach nicht auf sich selbst und schließt im weiteren die Frage nach Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeiten aus“ (Bourdieu 1976, S.147). Demzufolge würden die unmittelbaren Erfahrungen sozialer Akteure (z.B. von pädagogischen Praktikerinnen, J.H.) lediglich registriert und systematisiert. Damit gebe die phänomenologische Forschung etwas als wissenschaftliche Erkenntnis aus, was kaum mehr als die „Projektion eines Gemütszustandes“ sei (Bourdieu 1987, S.26). Die wissenschaftliche Beschreibung der vorwissenschaftlichen Erfahrung gebe eine oberflächlich bleibende Reproduktion der Alltagserfahrung als Sozialwissenschaft aus und gebe damit die für die (kritische) Wissenschaft konstitutive Distanz zu ihrem Erkenntnisgegenstand preis (vgl. Bourdieu 1976, S.150). Insofern sei eine unkritische Reproduktion subjektiver Primärerfahrungen bzw. des subjektiv gemeinten Sinnes unwissenschaftlich: „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Handeln mehr Sinn, als sie selber wissen“ (Bourdieu 1987, S.127). Darum sei eine Methode zu konzipieren, die dieses ‚Mehr an Sinn‘ erfassen kann bzw. ‚objektiviere‘. Gleichzeitig gelte es die Einsicht des ‚Subjektivismus‘ zu bewahren, dass die unmittelbaren Erfahrungen sozialer Akteure und die mehr oder weniger expliziten Repräsentationen und Vorstellungen, die sie sich von ihrer Praxis bilden, konstitutiver Bestandteil der sozialen Welt seien (vgl. Bourdieu 1976, S.148). Hier trifft sich seine Absicht mit der Professionalisierungsdiskussion und Wissensverwendungsforschung, allerdings bei Bourdieu erweitert um den Aspekt der Frage nach der Konstituierung der sozialen Welt.

Der ‚Objektivismus‘, den Bourdieu bei F. de Saussure, C. Lévi-Strauss und L. Althusser diagnostiziert, ignoriere eben diese Primärerfahrungen der Subjekte bzw. begreife sie als tendenziell vernachlässigbare Rationalisierungen oder Ideologien. Erkenntnisträchtig seien dem objektivistischen Denken zufolge primär die allein vom Wissenschaftler erfassbaren objektiven Strukturen, Funktionen und Gesetze, die unabhängig von den Akteuren und ihren Erfahrungen existieren. Wissenschaftliche und praktische Erkenntnis hätten keine Verbindung, erstere sei als letzterer überlegen angesehen: „Jede objektive Erkenntnis enthält einen Anspruch auf legitime Herrschaft“ (Bourdieu 1987, S.51, 55). Die Frage nach den Bedingungen objektiver Erkenntnis bleibe ausgeklammert.

Bourdieu will nun mit der von ihm entwickelten Praxeologie die scheinbare Antinomie zwischen wissenschaftlich-theoretischer und praktischer Erkenntnis überwinden, indem er die Grenzen theoretischer Erkenntnisweisen kritisch analysiert und über die Beschreibung der Unterschiede zwischen beiden Informationen über ihre jeweilige Eigenart erhält. Diese jeweilige Spezifik soll dabei nicht annulliert, sondern bewahrt bleiben und in eine produktive Verbindung miteinander gebracht werden. (Bourdieu 1976, S.148). V.a. geht es ihm um die Wiedereinbeziehung der Erfahrungen sozialer Akteure, ihrer Wahrnehmungen und deren Repräsentationen (Alltagserkenntnisse), da diese sozialen Akteure konstitutiver Bestandteil der sozialen Welt seien und darum „neben den objektiven Struktur Faktoren“ berücksichtigt werden müssen (vgl. Schwingel 2003a, S.49).

Diese Hinwendung zum Alltagswissen vollzieht Bourdieu, indem er die praxeologische Erkenntnis aus seiner ‚Kritik der theoretischen Vernunft‘ (Bourdieu 1987, S.47 ff.) heraus entwickelt. Er analysiert die Bedingungen theoretischer Erkenntnis und damit auch ihre Grenzen. Jede theoretische Erkenntnis, subjektivistisch oder objektivistisch, ist begrenzt aufgrund folgender Bedingungen:

- eine distanzierte Perspektive des Unbeteiligtseins,
- Muße und Handlungsentlastetheit,
- Entbundensein von ökonomischen und sozialen Zwängen und Zwecken der Praxis.

Diese Praxisbedingungen ermöglichen die Aneignung und Entwicklung von Theorien, Methoden und Modellen, aber bedingen auch die Grenzen ihrer institutionell organisierten Anwendung z.B. auf Hochschulen.

Die praktische Erkenntnis dagegen ist dadurch charakterisiert, dass sie

- den Anforderungen der Praxis untergeordnet ist,
- weitgehend (!) implizit bleibt und selten hinreichend reflektiert und begriffen wird.

Diese beiden Erkenntnisarten sind unterschiedlichen Standpunkten, unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Bedingungen zu verdanken. Sie sollten nicht miteinander verwechselt werden, wenn es um die Analyse und anschließende Präzisierung der spezifischen Eigenlogik sozialer, z.B. beruflicher Alltagspraxis geht – so wie es für diesen Zweck unpassend wäre, „den Standpunkt des Schauspielers mit dem des Zuschauers zu verwechseln“ (Bourdieu 1987, S.151).

Die praxeologische Erkenntnisweise fragt nun nach den Bedingungen der praktischen Alltagserkenntnis der sozialen Akteure wie z.B. der Lehrerinnen - der ‚Schauspieler‘ - und nach deren spezifischer Logik. Als entscheidendes Kriterium, das einen Unterschied zwischen den beiden gesellschaftlichen Praxen (theoretisches Erkennen und praktisches Erkennen) und ihrer jeweiligen Logik macht, nennt Bourdieu die ‚Zeitlichkeit‘: Die Zeit der Praxis, z.B. der Unterrichtspraxis, ist unumkehrbar und bildet ein Kontinuum. Sie hat eine bestimmte Richtung, ggf. einen spezifischen Rhythmus und meistens die Bedingung der Dringlichkeit und Unaufschiebbarkeit. Für die handlungsentlastete wissenschaftliche Analyse dieser Praxis ist die Zeit dagegen umkehrbar, quasi aufgehoben (vgl. Bourdieu 1987, S.148,149).

Daraus folgt, dass wissenschaftlich-theoretische Erkenntnisse nur im Rahmen dieser Praxisentlastetheit (innerhalb des Wissenschaftsfeldes) gültig sind und keine unmittelbare Praxisrelevanz beanspruchen können (Bourdieu 1987, S.55). Praktische Erkenntnisse brauchen sich nicht an den strengen Kriterien formaler Logik und Wissenschaftlichkeit zu messen, da ihre eigene praktische Logik für Praxiszwecke ausreichend ist. Die praktische (Selbst-) Erkenntnis der sozialen Welt kann uneindeutig und in sich widersprüchlich sein – z.B. wenn sich die Praktikerinnen in strukturell problematischen, konfliktreichen Situationen befinden.

Für die Forschungspraxis heißt das: Die von den Probanden in Interviews formulierten subjektiven Erkenntnisse der eigenen Stellung innerhalb ihrer sozialen Welt werden durch objektivierende Kommentare des Wissenschaftlers - teilweise auch durch die Probanden selbst - ergänzt und relativiert. So wird eine umfassende Einsicht in eine widersprüchliche Wirklichkeit gegeben (Schwingel 2003a, S.56/57).

2.2 Bedeutung für Supervision im pädagogischen Feld

Was könnte dies für eine supervisorische Praxis bedeuten? Berufsbegleitende Supervision findet in einem anwendungsnahen und dennoch handlungsentlasteten Raum statt, also irgendwo zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher (beruflicher) Praxis. Das Ziel der Arbeit in einem supervisorischen Setting ist keine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis, sondern die Verbesserung von Berufszufriedenheit und Qualität der eigenen Arbeit. Diese entwickelt sich nicht automatisch, sondern bedarf einer besonderen Aufmerksamkeit. Dafür hat sich in den letzten Jahren auch im pädagogischen Feld eine supervisorische Praxis herausgebildet.

Im Bildungsbereich, insbesondere im schulischen Feld kam Supervision als Praxisreflexion und Element beruflicher Qualifizierung – im Vergleich zur Sozialarbeit – mit einiger Verspätung an⁵. Während dort bereits zwischen 1955 und 1975 Casework und Supervision ihren Weg in Aus- und Weiterbildung, etwas später (achtziger Jahre) auch in die berufsbegleitende Beratung gefunden haben (vgl. Belardi 1998, S.26/27), findet im schulischen Bereich Supervision nach meinem Überblick immer noch nicht als fest verankerter Bestandteil von Aus- und Weiterbildung statt. Aus meiner eigenen Erinnerung und den Titeln von Veröffentlichungen über Lehrerinnensupervision⁶ schließe ich Folgendes: Seit den achtziger Jahren existieren freiwillig zusammengesetzte Gruppen von Lehrerinnen⁷, die zunächst als Balint-Gruppen, später auch mit anderen tiefenpsychologisch fundierten Methoden wie z.B. der Themenzentrierten Interaktion (Ruth Cohn) vorrangig Fallbesprechungen im Gruppensetting durchgeführt haben. Sonderpädagoginnen scheinen eher als Lehrerinnen anderer Schultypen Supervision zu nutzen. Seit den neunziger Jahren werden im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen (Organisationsentwicklung) systemische Supervision als interne Teamsupervision oder externe Gruppensupervision, Einzelberatung, Coaching für Schulleiterinnen und kollegiale Praxisberatungsgruppen (Intervision) diskutiert. Als Themen stehen Belastung, Stress, Burn-out und Genderfragen im Vordergrund.

In den unterschiedlichen supervisorischen Settings und Ansätzen lassen sich aus der Perspektive der Supervisandinnen⁸ folgende Bedingungen beschreiben – und sind, wie hier deutlich wurde, als für Erkenntnisprozesse besonders wertvoll zu beachten: Die Supervisandinnen können ihre alltägliche Praxis ohne den unmittelbaren Druck von

⁵ Zur Geschichte von Supervision in Deutschland – auch im internationalen Vergleich – und insbesondere im sozialen Feld vgl. Belardi 1998.

⁶ Vgl. auch West-Leuer 1995, S.555. Gibt man per Suchmaschine die Stichworte „Supervision“ und „Lehrer“ ein, so erscheinen ab 1988 erste deutschsprachige Titel (vorher englischsprachige), davon knapp 70 % aus den letzten zehn Jahren.

⁷ Schließt man von den Autorinnen auf die Geschlechterzusammensetzung, so handelt es sich dabei überwiegend um Frauen.

⁸ Supervision ist aus der Perspektive der Supervisorin eine soziale Praxis, die es ihrerseits im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis immer wieder neu kritisch zu reflektieren gilt. Nicht zuletzt darum ist die Verpflichtung zur Kontrollsupervision so zwingend.

Dringlichkeit und Unaufschiebbarkeit analysieren. Rhythmus und Denkrichtung können sie selbst freier wählen als z.B. im Klassenraum. Zu untersuchende Situationen werden mental „zeitlos“ hin und her gewälzt. Methoden der Entschleunigung werden angewendet. Außerdem ist – meistens⁹ – eine Supervisorin als „Hüterin“ dieses Settings anwesend, die die Wirkung von Haltungen der Supervisandin beobachtet und gegebenenfalls die von der Supervisandin thematisierte Situation auf dem Hintergrund eigener praktischer Erkenntnis, aber auch unter Einbeziehung von Theoriewissen, kommentieren und relativieren kann. Dabei bleibt die Nicht-Reduzierbarkeit praktischer Erkenntnis auf irgend eine theoretische Erkenntnis bestehen, d.h. theoretische Impulse der Supervisorin bleiben Denkangebote, die sich mit Facetten des Praxiswissens verbinden lassen oder nicht - gemäß ihrer Angemessenheit und Nützlichkeit für die Supervisandinnen. Solche kommentierenden und relativierenden Denkangebote geben sich selbstverständlich auch die Supervisandinnen – wie die Probanden in Bourdieus Forschungsprojekten - gegenseitig. Gleichzeitig sind in der Supervisionspraxis gewonnene Erkenntnisse trotz der Nähe zur wissenschaftlichen Praxis immer den Anforderungen der (Berufs-) Praxis unterworfen, die schließlich der Grund des Zusammentreffens von Supervisionsgruppen oder des Aufsuchens einer Einzelsupervision ist.

In der Supervision befinden sich also ‚Schauspielerinnen‘ und ‚Zuschauerinnen‘ in einem Raum - teilweise in einer Person - und beziehen sich aufeinander. Eine präzise Analyse der Bedingungen supervisorischer Erkenntnis und ihrer entsprechenden Logik steht noch aus, aber bereits jetzt lässt sich hier feststellen, dass die besonderen Bedingungen supervisorischer Praxis nahe legen, Supervision an einer Schnittstelle zwischen theoretischer und praktischer Erkenntnispraxis zu verorten. Damit bietet sie sich besonders als Ort der Relationierung von Theorie- und Praxiswissen an.¹⁰

Damit diese Beziehung zwischen dem weitgehend impliziten Praxiswissen der Praktikerinnen (Supervisandinnen) und den Impulsen der kommentierenden Beobachterinnen (Supervisorin bzw. Gruppenmitglieder) fruchtbar werden kann, muss die Frage nach der Explizierbarkeit des impliziten Wissens weiter verfolgt werden. Mit seinem Habituskonzept konstruiert Bourdieu ein Modell, mit dem er die generativen Mechanismen von Praxis und praktischem Erkennen klärt. Damit gibt er auch Antworten auf die Frage, wie implizite, alltagspraktische Erkenntnis entsteht und sich zeigt. V.a. Letzteres beinhaltet Anknüpfungspunkte für ihre mögliche Explizierbarkeit unter den speziellen Bedingungen supervisorischer Praxis.

⁹ Alternative Settings wie Intervision, kollegiale Praxisberatung werden in der Literatur empfohlen, sind aber in der Praxis meinem Eindruck nach noch weniger verbreitet als Supervision.

¹⁰ Der Begriff der „Schnittstelle“ wird im Rahmen der Professionalisierungsdebatte auch in im Sinn des Überlappens von Theorie und Praxis als einem „hermeneutisch-reflexionsgesteuerten Verschmelzungsprozess“ zur Entwicklung professioneller Berufskompetenz benutzt (vgl. Mägdefrau 2001, S.414). In dieser Arbeit benutze ich ihn als Metapher für den Ort der Supervision im pädagogischen Feld und bin mir der Einschränkungen dies Bildes dabei bewusst: Der supervisorische Vermittlungsprozess ist komplexer und dynamischer als die Computerassoziation dieser Metapher zulässt.

2.3 Das Habituskonzept

Das Habituskonzept ist bei Bourdieu eine „Theorie des Erzeugungsmodus der Praxisformen“ (Bourdieu 1976, S.164). Habitus bedeutet Anlage, Haltung, Erscheinungsbild, Gewohnheit, Lebensweise sozialer Akteure. Bourdieu definiert Habitusformen als „Systeme dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturprinzip von Praxisformen und Repräsentationen“ (Bourdieu 1976, S.165). Nicht das frei entscheidende Individuum (wie überwiegend bei der Wissensverwendungsforschung), sondern der gesellschaftlich geprägte soziale Akteur steht im Mittelpunkt von Bourdieus Menschenbild. Genauer gesagt: Der Habitus ist gesellschaftlich bedingt – nicht der soziale Akteur, in dessen Handeln gesellschaftliche Prädeterminationen als bestimmend einfließen.

Zu den Dispositionen des Habitus gehören

- die Wahrnehmungsschemata, die die Wahrnehmung der alltäglichen Welt strukturieren (sensueller Aspekt);
- die Denkschemata (1. Alltagstheorien, d.h. Klassifikationsschemata zur subjektiven Konstruktion der sozialen Welt, 2. ethische Normen, implizit zur Beurteilung gesellschaftlicher Handlungen wirkend, und 3. Geschmack, d.h. ästhetische Maßstäbe zur Bewertung kultureller Objekte und Praktiken;
- die Handlungsschemata, die individuelle und kollektive Praktiken der Akteure hervorbringen (vgl. Bourdieu 1987, S.101).

Diese im konkreten Handeln unauflöslich ineinander verwobenen Schemata sind mehr oder weniger implizit bzw. unbewusst - nicht psychoanalytisch verstanden, sondern „in dem Sinne, dass die Genese, die Geschichte vergessen wurde“ (Bourdieu 1993, S.79). Der Praxis und ihrer spezifischen Logik verpflichtet müssen sie auch gar nicht das diskursive Bewusstsein erreichen (Bourdieu 1976, S.270).

Diese habituellen Dispositionsschemata bilden die Grundlage dessen, was Bourdieu den „sozialen Sinn“ nennt. Er dient den sozialen Akteuren als Orientierungssinn in der sozialen Welt und ihren Praxisfeldern. Der soziale Sinn vereinigt in sich alle praxisrelevanten Sinne (neben den fünf Sinnen solche wie den allgemeinen Orientierungssinn, den moralischen, religiösen, ästhetischen Sinn sowie den Sinn für Humor, fürs Geschäft usw. (vgl. Bourdieu 1993, S.127). Er funktioniert instinkthaft, also jenseits aller expliziten Reflexionen. Bourdieu betont, dass dieser Sinn *im menschlichen Körper verankert* ist. Der Körper ist durch die habituellen Schemata geformt. Der Habitus bedingt Körperhaltung und -bewegung, sogar die Art zu sprechen. Die habituellen Körperprägungen reichen bis in die entwicklungspsychologisch grundlegende Schicht der Motorik. „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 1987, S.135).

Der Eigenlogik sozialer Praxis gemäß werden die Praxisformen in der Habitus Theorie auf die impliziten, generativen Schemata des habituellen Dispositionssystems, des „sozialisierten

Körpers“ zurückgeführt. In der Implizitheit, Instinkthaftigkeit, Unbewusstheit kommt die praktische Vernünftigkeit des sozialen Sinns – im Unterschied zur ausdrücklich kalkulierenden oder argumentierenden Vernunft der rationalistischen Theorien – zum Tragen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass nach Bourdieu soziale Praxis durch gesellschaftlich bedingte habituelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen erzeugt wird, die sich in der Geformtheit des menschlichen Körpers zeigen. „Selbst emotionale Momente kommen ins Spiel, insofern sich ein Akteur in einem speziellen Praxisfeld engagiert, es affektiv besetzt und in ihm, über seinen Habitus vermittelt, agiert“ (Schwingel 2003, S.65). Wenn der instinkthaft funktionierende soziale Sinn und seine Grundlage, die habituellen Handlungsdispositionen, den menschlichen Körper formen, dann liegt hier ein wichtiger Ansatzpunkt supervisorischen Arbeitens: Für die Reflexion beruflichen Handelns unter den oben beschriebenen besonderen Bedingungen supervisorischer Praxis könnte dann eine *bewusste Wahrnehmung des Körpers und seines Ausdrucks in sozialen Interaktionen* möglicherweise Zugänge eröffnen zu jenem inkorporierten Wissen, zu jenen in den Körper eingeschriebenen habituellen Dispositionen. Indem der körperliche Ausdruck bewusst wahrgenommen und durch Benennung dem Bewusstsein zugänglich gemacht wird, würde eine Beziehung zwischen diesem einverlebten implizitem Praxiswissen und theoretischem Erklärungswissen herstellbar. Dann wäre über diesen Weg eine Veränderung ‚instinkthaften‘ beruflichen Handelns hin zu bewussten Entscheidungen möglich.

Verweigert nicht aber ein Denken mit dem Habituskonzept die Möglichkeit einer Veränderung sozialer Praxis, indem diese doch sozial determiniert ist? Gibt es diesem Konzept zufolge überhaupt Entscheidungsmöglichkeiten sozialer Akteure, ihre Haltungen zu verändern, um z.B. ihre Berufszufriedenheit zu erhöhen? Lässt sich eigentlich bei dem Habitusmodell ein Spielraum von Praktikerinnen konzeptionell erfassen, den zu erweitern und zu nutzen Aufgabe von Supervision sein könnte? Folgende Überlegungen Bourdieus lassen sich zur Beantwortung dieser Fragen anführen (vgl. auch Schwingel 2003b):

Im Unterschied zu einigen psychoanalytischen Sichtweisen von Charakteren ist der Habitus „in unaufhörlichem sozialen Wandel begriffen“, auch wenn den frühen Lebenserfahrungen, die Lebensbedingungen der Familie und sozialen Klasse ein besonderes Gewicht zukommen (Bourdieu 1987, S.113). Die äußeren Existenzbedingungen werden in Gestalt einer „stillen Pädagogik“ zu habituellen Dispositionen inkorporiert. Nicht erzieherische Absichten sind prägend, sondern eine „List der pädagogischen Vernunft“, die dem Bewusstsein und Erklärungen entzogen ist: unscheinbare pädagogische Imperative und Ermahnungen bezüglich Manieren, Haltungen und Betragen. Habituelle Inkorporationen werden zu etwas Selbstverständlichem, zur „zweiten Natur“ des Menschen, der damit zur Aufrechterhaltung der herrschenden Ordnung neigt, zur „amor fati“ (Liebe zum Schicksal), die die gesellschaftliche Not(wendigkeit) zur Tugend macht (Bourdieu 1987, S.128).

Nun geht aber Bourdieu davon aus, dass der Habitus lediglich die Grenzen möglicher und unmöglicher Praktiken festlegt, nicht aber die Praktiken an sich. Ungleich verteilte Chancen geben Spielräume für Innovationen. Nach Bourdieu handelt es sich bei der Art und Weise, wie Menschen sich im habituellen Rahmen bewegen, um eine „konditionierte und bedingte Freiheit“ (Bourdieu 1987, S.103). Er spricht von der „Erfinderkunst“ des Habitus, von seiner „Spontaneität“ (Bourdieu 1987, S.104, 105) bzw. von der „geregelten Improvisation“, die er zustande bringt (Bourdieu 1976, S.179) und stellt eine Analogie zu Noam Chomskys „generativer Grammatik“ her. Nach Chomsky verfügt jeder Sprecher über ein begrenztes Repertoire an grammatischen Regeln, das es ihm aber ermöglicht, im Prinzip unendlich viele grammatisch korrekte Sätze zu bilden. So erlaubt auch der Habitus als System generativer Schemata „unendlich viele und (wie die jeweilige Situation) relativ unvorhersehbare Praktiken von dennoch begrenzter Verschiedenartigkeit“ zu erzeugen (Bourdieu 1987, S.104).

Im Rahmen der Debatte um pädagogische Professionalisierung spricht auch Dewe von der heuristischen Figur „Sprechen als Metapher für Handeln“; doch bei seiner Lesart des Habituskonzeptes ist keine Perspektive in Richtung auf eine Veränderung der beruflichen Praxis zu erkennen. Auch er vergleicht praktisches Handeln und Sprechen bezogen auf die Funktion von „Grammatik“. Beim Sprechen werden die grammatischen Regeln nicht *angewandt*, der Könner braucht sie nicht einmal zu kennen. Mit der Grammatik können die Muster rekonstruiert werden, die beim Formen richtiger Sätze benutzt worden sein *könnten*. Bezogen auf die Pädagogik heißt das: „Was am einzelnen Pädagogen als Habitus sichtbar wird, ist Ausdruck einer von der Zunft geteilten Berufskultur. Sie stellt personenunabhängig das Handlungsdispositiv dar, mit dem die Pädagogen, gewusst oder ungewusst, ihre Wirklichkeit konstruieren und ihre Praxis organisieren“ (Dewe 1992, S.87). Er zitiert im Weiteren übereinstimmend verschiedene Autoren, die den Habitus als „pädagogische Konventionen“, als Deutungen „von rückwärts“ verstehen, die dazu dienen, Handlungssicherheit durch nicht weiter zu hinterfragende Deutungs- und Handlungsmuster zu erhöhen, wie sie beispielsweise als Handlungsmuster von Lehrerinnengenerationen auf Schülerinnengenerationen direkt übertragen werden. In diesem Sinn sei „pädagogisches Professionswissen“ keine individuelle Schöpfung, sondern der Handelnde bediene sich bei der Entscheidungsfindung bzw. der nachträglichen Begründung aus einer „kollektiv erwirtschafteten Teilkultur“ (Dewe 1992, S.88). Bei einer solchen Deutung des Habituskonzeptes ist die kollektive Handlungsgrammatik dann aber nicht mehr generativ in einem schöpferischen Sinn verstanden. Dieses Verständnis von Habitus gibt keinen Raum für Spontaneität und Innovation. Habituelle Haltungen verkommen so zu einem Repertoire zur Legitimierung vollzogener Handlungen, zu eine Konserve.

Bourdieu möchte zwar mit seinem Habitus-Modell gesellschaftliche, gruppen- bzw. klassenspezifische Praxisformen personenunabhängig erklären. Diese können jedoch von den individuellen Praktikerinnen jeweils akteurspezifisch genutzt werden. Dabei hängen die individuellen Unterschiede von der spezifischen Stellung des Akteurs innerhalb der Struktur seiner Klasse und von Besonderheiten seiner sozialen Laufbahn ab (Bourdieu 1987, S.113).

Für eine Erhellung des Wirkungsraums von Supervision stellt sich hier die Frage: Wann kommen solche individuellen Unterschiede, Innovationen, Veränderungen zum Tragen? Wann kann „pädagogisches Professionswissen“ Beiträge zu Innovationen, zur Veränderung sozialer, beruflicher Praxis beinhalten? In welchen Momenten kann Supervision in diesem Sinn zu einer Relationierung von Theorie- und Praxiswissen beitragen?

Entscheidend ist hier Bourdieus dialektisches Verständnis der Wechselbeziehung von Habitus als einverlebten Strukturen und gesellschaftlichen Strukturen, z.B. dem beruflichen Feld. So wie der Habitus von äußeren Sozialstrukturen geprägt wird, so bilden sich die Sozialstrukturen im Vollzug gesellschaftlicher Praxis heraus, die ihrerseits wieder mittels Veräußerungen habitueller Dispositionen generiert wird. Der Habitus fungiert als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. Soziale Strukturen existieren nur vermittelt durch leibhaftige Akteurinnen. „Soziale Strukturen sind als materielle Wirklichkeit nur existent im Zuge der Ausführung von individuellen oder kollektiven Praktiken. Und nur dadurch, dass Akteure, die in bestimmten (konfliktuellen oder kooperativen) Beziehungen zueinander stehen, permanent durch den Habitus strukturierte Praxisformen hervorbringen, hat so etwas wie eine soziale Struktur überhaupt auf Dauer oder auch nur vorübergehend Bestand. Kurzum: keine leiblichen Akteure, keine Praxis; keine Praxis, keine objektive Struktur“ (Schwingel 2003, S.77).

Als Folge von Praktikabilität und Energieökologie tendiert habituelles Verhalten tatsächlich zur Reproduktion des Bestehenden – allerdings vor allem dann, wenn der Habitus unter denselben gesellschaftlichen Bedingungen zur Anwendung kommt, unter denen er entstanden ist. Dies ist in „einfachen“, d.h. sozialstrukturell relativ undifferenzierten Gesellschaften der Fall (Bourdieu 1987, S.105). In den modernen Gesellschaften mit ihrer Disparität sozialer Klassen und der relativen Autonomie der Felder und den entsprechenden Dynamiken kommt der Habitus häufig unter Verhältnissen zur Anwendung, die mit denen seiner Entstehung nicht mehr übereinstimmen. Doch lt. Bourdieu neigt jeder Habitus dazu, sich „vor Krisen und kritischer Befragung [zu schützen], indem er sich ein *Milieu* schafft, an das er so weit wie möglich vorangepasst ist“ (Bourdieu 1987, S.114). So wird der Habitus zum Erzeuger von systemerhaltenden Praktiken, bei denen die Akteurinnen ihre soziale Welt mit Gewissheit als selbstverständlich erleben. Bei einer solchen „Komplizenschaft“ zwischen Habitus und Feld und der damit einhergehenden Selbstverständlichkeit und „Natürlichkeit“ der sozialen Welt müssen alltägliche Wahrnehmungs- und Denkschemata nicht hinterfragt werden. In Krisensituationen jedoch, in denen die eingelebten, einverlebten Wahrnehmungs- und Denk- und Handlungsstrukturen auf andere soziale Bedingungen und Strukturen treffen als bei ihrer Genese, scheitert der Habitus als Produktionsprinzip von Praxis. Er wird ersetzt beispielsweise durch „reflektierte Chancenabwägung“, die zur Veränderung sozialer, z.B. beruflicher Praxis führen kann.

2.4 Bedeutung für Supervision im pädagogischen Feld

Traditionelle pädagogische Haltungen, die man als Elemente eines Lehrerinnen-Habitus verstehen könnte, sind vielfach in der Literatur v.a. zur Lehrerinnenpersönlichkeit beschrieben. Sich immer noch wiederholende Facetten wie „natürliche Autorität“, „die Schülerinnen im Griff haben“, „gute Wissensvermittler“ sind auch bei der gegenwärtigen Generation von Lehramtsstudierenden als biographische Prägung aus der eigenen Schulzeit zu hören und in Praktikumsberichten zu lesen. Der hohe und illusionäre Anspruch, immer mehr als die Schülerinnen wissen zu müssen und dieses Wissen „vermitteln“ zu können, steht mit seiner eindeutigen Gewichtung auf den kognitiven Lehrkompetenzen u.a. in der antisäkulären (also gegen Mythen und irrationale Gefühle gerichteten) Tradition der deutschen Aufklärung und wurde in neuerer Zeit in der Phase der Verwissenschaftlichung der Lehrerinnenbildung in den achtziger Jahren wieder aufgefrischt. Diese Tradition – oft auch als Druck erlebt, alles „besser wissen zu müssen“ - könnte als Teil des deutschen Lehrerinnenhabitus bezeichnet werden. Als anderer wichtiger Bestandteil wäre die bewertende Haltung zu nennen: Gerade im deutschen dreigliedrigen Schulsystem mit der lebenswegentscheidenden Schulwahl - in den meisten Bundesländern - nach dem vierten Schuljahr ist der Selektionsauftrag oft bestimmender als der Förderungsauftrag oder zumindest prägt diese Antinomie die Haltung von Lehrerinnen entscheidend. Das pädagogische Feld ist aber von einem dynamischen Wandel gekennzeichnet: Schulen, Lehrerrolle, kindliche Lebenswelten, berufliche Anforderungen an Schulabschlüsse usw. verändern sich ständig und schnell¹¹ (vgl. u.a. die aktuellen Diskussionen nach dem internationalen Leistungsvergleich von Schulen um PISA und die nachfolgenden Untersuchungen). Der tradierte pädagogische Habitus der Schullehrerin ist zum Scheitern verurteilt. Krisen im Lehrerinnenhandeln können Ausgangspunkt für Supervisionsanfragen und oder begleitete Schulentwicklungsprozesse werden, wenn die von Bourdieu beschriebene Tendenz des Habitus, sich vor eben diesen Krisen durch Abwehr von Hinterfragen desselben zu schützen, nicht mehr greift. Ehinger/Hennig konstatieren in ihrem Buch zur Praxis der Lehrersupervision folgende Probleme und Schwierigkeiten, die meiner Supervisionserfahrung mit Lehrerinnen entsprechen: Leistungs- und Verhaltensprobleme, Disziplinschwierigkeiten (Lehrerinnen-Schülerinnen-Interaktion), Grenzverletzungen und Gesprächsschwierigkeiten (mit Eltern), Konflikte, mangelnde Kooperation und Störungen bei mangelndem pädagogischen Konsens (im Kollegium), Berufsunzufriedenheit, Burnout-Syndrom und private Probleme (strukturelle Probleme) (Ehinger/Hennig 1997, S.12). Supervisionsanfragen erlebe ich dabei vorrangig von Berufsanfängerinnen. Der Berufsbeginn ist für das Bedürfnis nach einer „reflektierten Chancenabwägung“ besonders geeignet: Es ist eine Phase in der beruflichen Entwicklung, in der die jungen Lehrerinnen zusätzlich zu den gesellschaftlich bedingten Veränderungen im pädagogischen Feld mit dem Wechsel vom studentischen Habitus zum Habitus der verbeamteten Lehrerin in einem für sie in dieser Rolle neuen sozialen Feld konfrontiert sind.

¹¹ Zu Veränderungsprozessen, die einen gestiegenen Beratungsbedarf in Schulen begründen vgl. Palmowski 2002, S.17/18.

Dies scheint einer der Momente zu sein, wo Supervision besonders hilfreich ist. Der Zusammenhang von Habitus und sozialer Praxis verweist darauf, dass supervisorische Arbeit – ob in Einzelsupervision, in Gruppen oder in schulinternen Teams – dann am fruchtbarsten ist, wenn sie gleichzeitig (und am besten in Zusammenhang) mit Schulentwicklungsprozessen stattfindet.

Die Rezeption der pädagogischen Professionalisierungsdiskussion und der soziologische Beitrag zu einer Theorie der Praxis haben also ergeben, dass Supervision mit Pädagoginnen ein Ort sein könnte, an dem pädagogische Professionalität im Sinne der Kompetenz zur Relationierung von Theorie- und Praxiswissen gestärkt werden könnte, indem Praktikerinnen ihre eigene berufliche Praxis anwendungsnah und doch handlungsentlastet, ‚zeitlos‘ und unterstützt reflektieren. Dies kann insbesondere in Krisensituationen sinnvoll sein, d.h. wenn althergebrachte und dennoch in ihrem Feld und auch in ihrer eigenen Haltung dominierende Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata nicht mehr oder noch nicht passen. Eine - meistens - supervisorisch begleitete (Selbst-) Reflexion hat dann das Ziel, eine größere Berufszufriedenheit und eine Verbesserung der Arbeit zu erreichen. Die Habitusstheorie insbesondere mit dem Modell des *inkorporierten* Wissens enthält Anknüpfungspunkte für eine Arbeit mit Körper und Emotionen, die für die Diskussion von supervisorischen Methoden zur (weitgehenden) Explikation von impliziten Wissen aufgegriffen werden können. Gerade für die Berufsgruppe der Lehrerinnen, deren Habitus durch ein Übergewicht an kognitiven, bewertenden Haltungen charakterisiert werden kann, bietet ein solcher Arbeitsansatz besondere Irritationen, d.h. Herausforderungen und Chancen. Die Frage nach methodischen Möglichkeiten wie beispielsweise dem szenischen Arbeitens werde ich später (viertes Kapitel dieser Arbeit) weiter ausführen.

Zunächst aber möchte ich noch deutlicher herausarbeiten, welche Bedeutung das Benennen, die sprachliche Bewusstwerdung von impliziten Handlungsdispositionen für die Theorie-Praxis-Relationierung, d.h. für eine Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz, hat. Wir haben bereits gesehen, dass dies eine der zentralen Aufgaben von Supervision im pädagogischen Feld sein kann. Hier bietet sich der für die Supervisionspraxis in den letzten Jahren bedeutsam gewordenen Theorieschatz des Systemischen Denkens zum Weiterdenken an.

3. Der Beitrag systemischen Denkens zur Theorie-Praxis-Relationierung

In der Diskussion um pädagogische Professionalisierung geht die These von der Entwicklung des Professionswissens als Theorie-Praxis-Relationierung (vgl. S.21 dieser Arbeit) von Grundannahmen systemischen Denkens aus – so z.B. Dewe, der kurz ausführt: Theoriewissen und Praxiswissen sind selbstbezügliche, jeweils in sich autonome Systeme, die im berufspraktischen Bezug miteinander in Beziehung gesetzt werden. Sie können sich gegenseitig beobachten, wobei die Theorieperspektive „Sehen lehrt“ und die alltagspraktisch-situative Deutung der Wirklichkeit relativieren kann (vgl. Dewe 1992, S.79).

Wie findet – nun etwas ausführlicher systemisch gedacht - dieses „Sehen-Lehren“ statt und welche Rolle könnte dabei Supervision, insbesondere mit Szenischen Methoden, spielen? Worin bestehen diesbezüglich Übereinstimmungen und Unterschiede zum Habituskonzept und welche Anregungen lassen sich daraus für supervisorische Praxis im pädagogischen Feld herauslesen? Im Folgenden soll in Beantwortung dieser Fragen nicht der Gesamtansatz systemischen Denkens dargestellt werden, sondern getreu dem Prinzip der Viabilität nur die Elemente, die etwas zur Klärung des Anliegens dieser Arbeit beitragen können, nämlich v.a. inwiefern die *Bewusstwerdung* der Folgen des eigenen Handelns (z.B. im beruflichen Kontext) in Form von *Versprachlichung* die entscheidende Voraussetzung für Systemveränderungen ist.

3.1 Wissen und Erkennen

Wissen hat - systemisch gedacht - nichts damit zu tun, ob Erkenntnisse mit Realität übereinstimmen. Mit der erkenntnistheoretischen Prämisse des Konstruktivismus gehen Systemiker davon aus, dass wir nicht wissen, was die Realität ist, sondern nur, wie wir sie uns erschließen. Wir konstruieren Realität als Landkarten von Bedeutungen, mit deren Hilfe wir überleben. Insofern kann Wissen auch nicht „übermittelt“ werden, da menschliche Erkenntnis nicht „stimmen“ (übereinstimmen mit einer „objektiven Realität“), sondern „passen“ muss (vgl. ‚Viabilität‘ nach v. Glasersfeld 1996, S.51). Erkennen wird also begriffen als „die Beobachtung eines adäquaten Verhaltens in einem bestimmten Bereich, nicht als die Repräsentation einer an sich existierenden Wirklichkeit. (...) Wissen ist somit (...) das von einem Beobachter als angemessen eingestufte Verhalten in einem bestimmten Bereich“ (Maturana 2002, S.68). Wissen ist also ein beobachterabhängiges Produkt und keine objektive Größe.

3.2 Autonomie

Dewe spricht von „Wissenssystemen“. Systeme entstehen dadurch, dass ein Beobachter einen Unterschied macht zwischen Elementen, die „innen“ (im System) und „außen“ (in der Umwelt, anderen Systemen) sein sollen. Die Innenelemente haben untereinander intensivere und produktivere Beziehungen (vgl. Willke, zitiert nach Schlippe 1999, S.55). Sie sind autonom aber nicht autark, d.h. sie besitzen eine Eigengesetzlichkeit, ohne dass sie – ebenso

wie lebende Systeme – von ihrem Medium, ihrer Umgebung, zu trennen wären. Diese Umgebung (z.B. soziale Umwelt) oder andere Systeme (z.B. Theoriewissen) können ein System (z.B. Praxiswissen) beeinflussen, aber nicht determinieren. Der Unterschied zu einer Determination (oder auch: Instruktion) besteht darin, dass der Einfluss immer von der internen Dynamik des Systems selbst bestimmt wird, die diesen Einflüssen erst ihre besondere Prägung verleiht (vgl. Maturana 2002, S.77).

3.3 Relationierung als Strukturelle Kopplung bzw. Systembegegnung

Die Begegnung bzw. Relationierung von zwei Systemen wird systemtheoretisch als ‚strukturelle Kopplung‘ gefasst. Damit ist eine Geschichte wechselseitiger Strukturveränderung gemeint, die es ermöglicht, dass ein „konsensueller Bereich“ entsteht, eine „Verhaltensdomäne ineinander verzahnter und aufeinander abgestimmter Interaktionen“ (Maturana 2002, S.89). In unserem Fall ist dies das ‚Professionswissen‘, das im Laufe der Berufstätigkeit durch die Ko-Evaluationen von Theorie- und Praxiswissen im Denken und Handeln von Pädagoginnen entsteht. Die beiden Wissenssysteme beziehen sich in Form von bewussten oder nicht bewussten inneren Dialogen, Fortbildungen, Lektüre, kollegialem Austausch, Supervision usw. immer wieder aufeinander. Systemiker sprechen von sich immer wiederholenden (rekurrenten) Irritationen, die auf immer gleiche Weise (rekursiv) verarbeitet werden und so Änderungen hervorbringen, ohne dass dadurch die Identität der interagierenden Systeme zerstört wird. Maturana führt als Beispiel für einen solchen Prozess die gegenseitige Beeinflussung von Fuß und Schuh bei jahrelangem Tragen an – ein Bild, das er auf die Begegnung von Menschen überträgt (Maturana 2002, S.87). Solche Änderungen gehen nur sehr langsam vonstatten. Menschen als nicht-triviale Maschinen halten sich (und ihr Denken und Handeln) als System aktiv aufrecht - wie alle lebendigen Systeme im Unterschied zu trivialen Maschinen: Eine Beule im Auto bleibt, wenn nichts von außen unternommen wird - bei einer Beule im Kopf, wenn sie sich nicht verändert, stellt sich die Frage: Was trägt der Mensch zur Aufrechterhaltung dieses „Problemzustandes“ bei (vgl. v. Foerster nach Schlippe 1999, S.56)?

3.4 Menschen (soziale Akteurinnen, Theoretikerinnen und Praktikerinnen) in Systemen

Systemische Denkerinnen haben unterschiedliche Positionen zu der Frage, welche Rolle Menschen in Systemen spielen bzw. ob sie überhaupt eine Rolle darin spielen. Wird ein System als sich selbst erzeugend gedacht, so stellt sich die Frage, ob es überhaupt einen Handlungsspielraum für Menschen darin gibt und damit einen Ansatzpunkt für Supervision. Zu klären gilt an dieser Stelle anhand der Kontroverse zwischen Maturana und Luhmann, welche Rolle z.B. die potenziellen Supervisandinnen und Supervisorinnen oder die Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen bei der Relationierung von Theorie- und Praxiswissen einnehmen, um ein Professionswissen herauszubilden, das helfen kann, die Berufszufriedenheit zu erhöhen. Wenn es zwei Wissenssysteme gibt und es um die

strukturelle Kopplung der beiden geht, geht es dann auch darum, wie die Menschen als soziale Akteurinnen diese Systeme in Beziehung zueinander setzen?

Von Systemtheoretikern wie Luhmann wird der biologische Begriff der Autopoiese (Selbsterzeugung) auch auf soziale Systeme angewandt – ein Begriff, den Maturana und Varela als *eine* Variante von Lebewesen, Autonomie (s.o.) zu realisieren, eingeführt haben. Merkmale von Autopoiese sind Struktur determiniertheit, operationelle Geschlossenheit und der ausschließliche Zweck, sich selbst zu reproduzieren. Maturana lehnt die Übertragung dieses Begriffes auf soziale Phänomene strikt ab: Wenn man das Konzept der Autopoiesis benutzt, um soziale Phänomene zu erklären, verliere man ebendiese aus dem Blick. Es sei der Begriff der Autopoiesis, der einen dann gefangen halte (Maturana 2002, S.110). Dieser Begriff beziehe sich auf Netzwerke von Molekülen, die Moleküle hervorbringen. Dies geschehe ohne fremde Hilfe. Luhmann ersetze Moleküle durch Kommunikation. Kommunikationen aber setzten Menschen voraus, die kommunizieren, d.h. Kommunikationen produzierten nur mit Hilfe von Menschen Kommunikationen. „Durch die Entscheidung, Moleküle durch Kommunikationen zu ersetzen, erscheinen Kommunikationen als die zentralen Elemente, und die Menschen als Kommunizierende werden ausgeklammert“ (Maturana 2002, S.112). Systemtheoretisch wird hier also eine Gesellschaft ohne Menschen konzeptionalisiert, was mit einer statischen Auffassung von sozialen Systemen vergleichbar ist.

Hier finden wir Bourdieus Gedanken von den leiblichen Akteuren (der zu der Idee der Menschen als nicht-triviale Maschinen passt) wieder, ohne deren individuelle und kollektive Praktiken soziale Strukturen keinen Bestand haben können (vgl. S.22 dieser Arbeit). Entsprechend führt der Psychologe Kriz (vgl. Schlippe 1999, S.74 f.) zu Beginn der 90-er Jahre mit der „personenzentrierten Systemtheorie“ die von Luhmann aus der Theorie herausgeworfenen Menschen wieder ein, indem er die psychischen und physiologischen Aspekte der Kommunikation zum Thema macht. Auch er versteht soziale Systeme als selbstorganisiert und interessiert sich für die Strukturen und Muster in den Interaktionen ihrer Mitglieder. Er versteht diese Interaktionen aber gleichzeitig als *persönlichen Ausdruck* der beteiligten Individuen. Wie Bourdieu bei den habituellen Dispositionsschemata unterteilt Kriz „Kommunikationen“ in die drei Phänomenbereiche: Handlungen (das gesamte Ausdrucksspektrum einer Person), Wahrnehmungen (das Eindrucksspektrum einer Person, von ihr aktiv gestaltet) und Gedanken bzw. Gefühle (Strom der Kognitions-Emotions-Phänomene im Bewusstsein, permanenter innerer Dialog). Im Zusammenwirken dieser drei Bereiche werden Stabilität und Veränderungsprozesse produziert (Synergetik). Die Möglichkeit, in diese Prozesse einzugreifen, ist durch die menschliche Fähigkeit zur Selbstreflexion gegeben, durch die sich die Menschen von sich selbst und „vom bloßen Sein im unmittelbaren Hier und Jetzt“ distanzieren und auf sich zurückblicken können (Kriz nach Schlippe 1999, S.75).

3.5 Menschen und soziale Wirklichkeit: Wer schafft wen?

Wenn die Menschen als Handelnde wieder im Blick sind, stellt sich für supervisorisch begleitete Veränderungsprozesse folgende Frage, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird: Wie frei sind nun die zur Selbstreflexion fähigen Menschen in der Möglichkeit, ihr Verhalten und das sie umgebende soziale Umfeld zu verändern? Was brauchen z.B. (angehende oder praktizierende) Lehrerinnen an Impulsen, um tradiertes, habitualisiertes Verhalten verändern zu können? Wie werden systemisch – im Unterschied zur Bourdieu - Veränderungsmöglichkeiten konzeptionalisiert?

Der Unterschied zwischen Kriz' Verständnis der drei Phänomenbereiche von Kommunikationen und Bourdieus Habituskonzept besteht darin, dass bei letzterem die individuellen Handlungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle als (möglicherweise auch abweichende) Ausführung kollektiver Praktiken gesehen werden, die von gesellschaftlichen Strukturen bestimmt sind und diese wiederum immer hervorbringen. Kriz interessiert sich nicht für die Ursachen des persönlichen Ausdrucks der beteiligten Individuen. Der Zusammenhang der drei Phänomenbereiche der Kommunikation bzw. Bourdieus habituellen Dispositionsschemata einerseits und der sozialen Umwelt andererseits wird bei Kriz nicht konzeptionalisiert. Bourdieu macht die Dialektik von Habitus und sozialem Feld zu seinem Forschungsgegenstand, während systemisch gedacht die Muster und Regeln der Interaktionen interessant sind.

Bezogen auf die soziale Wirklichkeit spricht Bourdieu von „objektiven“ Strukturen. Sie existieren also unabhängig von menschlicher Wahrnehmung – wie im übrigen bei Maturana auch, der allerdings eine allgemeingültige Erkennbarkeit einer „objektiven“ Wirklichkeit außerhalb der Menschen bestreitet und darum Erkenntnisse, die angeblich an dieser Wirklichkeit messbar seien, als Bezugspunkt für Erklärungen sinnlos findet: „Diese Validierung verleiht dem, was man sagt, Autorität und eine fraglose, auf Unterwerfung zielende Gültigkeit“ (Maturana 2002, S.39). Wirklichkeiten sind im systemischen Denken ‚Objektivität in Klammern‘ (ebd.).

Soziale Wirklichkeiten sind hier das Ergebnis konsensueller Übereinkünfte, d.h. wir stellen in sozialen Systemen das her, was wir gemeinsam mit anderen als „Wirklichkeit“ erleben. Insofern ist auch die Frage nach den Ursachen von Verhalten, nach sozialen Prägungen - wie auch immer sie beschreibbar seien - uninteressant: Interaktionsmuster bringen (soziale) Wirklichkeiten hervor. Es gibt keine linearen Kausalitäten, sondern Wirklichkeiten werden gemeinsam in rekursiven Prozessen hervorgebracht. Die jeweiligen Interaktionsmuster werden gemeinsam entwickelt. Eine Lehrerin verhält sich in einem Disziplininkonflikt mit einer Schülerin vielleicht rigide, weil sie einer habituellen Prägung folgt, aber systemisch interessant ist nur, dass sie nach von einer Beobachterin beschreibbaren Mustern an einem „Beziehungstanz“ (vgl. Minuchin nach Schlippe 1999, S.93) teilnimmt, der Signal für ein Problemsystem ist. Indem das Wechselspiel der Beziehungen rund um die Lehrerin

transparent wird, kann nach einem Anstoß zur Entwicklung neuer Interaktionsmuster gesucht werden. An diesem Beziehungsstanz alle nehmen alle teil, die zu dem jeweiligen Problemsystem gehören: z.B. ihre Kolleginnen, die Schulhierarchinnen, die Mitschülerinnen in der Schulklasse, das Familiensystem der Schülerin, vielleicht auch das der Lehrerin.

3.6 Sprache, Reflexivität und Emotionen

Maturana geht davon aus, dass die Welt in der Sprache entsteht, denn es ist den Menschen eigentümlich, dass sie „in der Sprache leben“. Gemeint ist damit, dass Menschen ihr Verhalten nicht nur koordinieren, sondern dadurch, dass sie in der Koordination ihres Verhaltens sprechen können, im Unterschied zu Tieren in der Lage sind, „die Koordination von Verhalten [zu] koordinieren“. So können z.B. Bienen zwar koordinieren, wohin sie fliegen, aber eine Biene kann eine andere nicht darauf hinweisen, dass sie leider in die falsche Richtung geflogen ist (vgl. Maturana 2002, S.94). Wenn eine solche Koordination der Verhaltenskoordination in einer zyklischen Operation erneut auf die Folgen ihrer vorherigen Anwendung angewendet wird, spricht Maturana von dem beobachtbaren „Phänomen der Rekursion“, durch die immer etwas Neues auftaucht. In diesem Prozess der rekursiven Koordination der Verhaltenskoordination wird Sprache hervorgebracht. Sprache ist hier kein System der Kommunikation oder Instrument der Informationsübertragung, sondern „eine Art und Weise des Zusammenlebens in einem Fluss der Koordination von Verhaltenskoordinationen, die dem Struktur determinismus interagierender Systeme nicht widerspricht (vgl. Maturana 2002, S.95/96). Genauso wie die Sprache ist die Welt der materiellen Dinge – sind die außerhalb der Menschen existierenden Objekte und Strukturen – nur Zeichen für Verhaltenskoordination (ebd. S.96).

Was macht also eine Schule aus? Das Lernen und Lehren, das Streiten und Kooperieren sind das Entscheidende, also eigentlich das Tun, die Handlungen, mit denen Verhalten koordiniert wird. Die Institutionen und ihre Strukturen sind Zeichen dieser Verhaltenskoordinationen. Lehrerinnen koordinieren ihr verhaltenskoordinierendes Tun mit Kolleginnen, Schülerinnen, Eltern usw. immer wieder in zyklischen Operationen, die sie erneut auf die Folgen ihrer vorherigen Anwendung anwenden. Damit schaffen sie ständig neue Phänomene, die den Strukturen derjenigen, die an den jeweiligen Interaktionen beteiligt sind, entsprechen. Tun sie dies „bewusst“, d.h. sprechen sie miteinander darüber oder denken allein im inneren Dialog mit sich selbst darüber nach, so entsteht Veränderung.

Noch einmal zurück zu der Frage - formuliert in der Terminologie Bourdieus: Wie frei sind die sozialen Akteurinnen (die Supervisorinnen, die Lehrerinnen, die Studentinnen) darin, den strukturell geprägten und Strukturen prägenden Habitus zu verändern? Oder systemisch gesprochen: In welchem Verhältnis stehen Struktur determiniertheit und Verantwortung bzw. Entscheidungsfreiheit?

Maturana geht davon aus, dass die Reflexion durch Sprache Wahlfreiheit für individuelle Entscheidungen über das eigene Verhalten schafft - trotz bzw. im Rahmen der Struktur determiniertheit der Individuen - und zwar durch die Möglichkeit sprachlicher

Reflexion der Folgen des eigenen Verhaltens, d.h. bewusste Verantwortungsübernahme für die Konsequenzen unseres Tuns in der Metaperspektive. Zunächst sagt er: „Streng genommen gibt es keine Freiheit; streng genommen existieren keine Alternativen, da sich jedes Geschehen und Handeln aus der Übereinstimmung mit den strukturellen Kohärenzen des Augenblicks ergibt“ (Maturana 2002, S.77). Gleichzeitig behauptet er, dass nur Menschen – im Unterschied zu Tieren - in der Lage sind, in Beziehungen Verantwortung übernehmen zu können, weil sie in der Sprache leben. „Es ist die Sprache, die es ihnen möglich macht und gestattet, die Konsequenzen einer Handlung für andere Lebewesen zu reflektieren und zu unterscheiden. Die Sorge für den anderen wird auf diese Weise präsent – und es entsteht die Möglichkeit verantwortlichen Handelns“ (Maturana 2002, S.78). Er löst den Widerspruch zwischen Struktur determiniertheit und Verantwortung dadurch auf, dass er davon ausgeht, dass der Mensch die Kohärenzen (strukturellen Zusammenhänge) des Augenblicks nicht „wirklich“ erkennen kann. Zwei Möglichkeiten, z.B. zwei Wege, können ihm gleich erscheinen. Entscheiden kann er erst, wenn er „einen Unterschied macht“ (z.B. eine Münze wirft), der dann in Übereinstimmung mit der strukturellen Kohärenz des Augenblicks (wozu z.B. sein Ziel, seine Befindlichkeit, seine Lebensweise und vieles mehr gehört) die Wahl ermöglicht.¹² Eine Veränderung der Perspektive, der Position erlaubt es ihm, das scheinbar Identische zu vergleichen, Differenzen wahrzunehmen und eine Wahl zu treffen. Es handelt sich hier „um eine Operation auf einer Metaebene, die auf der Fähigkeit basiert, Sprache zu gebrauchen und sich ein Ereignis und seine Folgen bewusst zumachen. Und in diesem Akt der Bewusstwerdung transformieren sich die Phänomene, mit denen man umgeht, in Objekte der Kontemplation: man gewinnt eine Form der Distanz, die man nicht hat, wenn man ganz und gar in den eigenen Aktivitäten und der Situation aufgeht“ (Maturana 2002, S.79).

Voraussetzung für Entscheidungsfreiheit, für ein verändertes Handeln ist also Distanz zur Alltagspraxis und Sprache, um sich der jeweiligen Umstände und der Konsequenz der eigenen Aktivitäten bewusst zu werden - also eine Haltung, die das genaue Gegenteil von instinkthaftem, unreflektiertem habituellem Handeln ist, das einem zur zweiten Natur geworden ist. Was bei Bourdieu ‚amor fati‘ oder ‚Komplizenschaft von Habitus und Feld‘ heißt, kennt Maturana als ‚agonale‘ Interaktion: „Man handelt auf eine Weise, die den eingeführten, den tradierten Verhaltensweisen im System entspricht“ (Maturana 2002, S.124/125). Er setzt dem den ‚doppelten Blick‘ (integriert ins System und in Distanz dazu) entgegen, um eine ‚orthogonale Begegnung‘ herzustellen, bei der man „auf eine Weise agiert, die das System nicht bestätigt, sondern es in seiner Struktur verändert“ (Maturana 2002, S.95/96). Diese Art von (Selbst-) Reflexion beschert zunächst keine Handlungssicherheit: „Im Moment der Selbstbeobachtung verschwinden die Sicherheiten und die Gewissheit, die man

¹² Hier finden wir den vielzitierten Gedanken von Bateson von der Information als dem Unterschied wieder, der einen Unterschied macht. Um einer Banalisierung des Gedankens (auch bei mit selbst!) entgegen zu wirken, das Zitat einmal im Original: „Um die Nachricht von einem Unterschied, d.h. Informationen zu produzieren, braucht man zwei (reale oder imaginäre) Entitäten, die so beschaffen sind, dass der Unterschied zwischen ihnen ihrer wechselseitigen Beziehung immanent sein kann; und das Ganze muss so aussehen, dass die Nachricht von ihrem Unterschied als ein Unterschied innerhalb einer informationsverarbeitenden Entität, z.B. eines Gehirns (...) dargestellt werden kann.“ (Bateson 1982, S.87).

hat, wenn man ohne Reflexion agiert.“ Aber erst in einem solchen „Zustand der Aufmerksamkeit und der Wachheit“, d.h. auch der Wahrnehmung des anderen, wird Freiheit zur Erfahrung (Maturana 2002, S.80/81).

Zu dieser verantwortlichen und Althergebrachtes verändernden Haltung sind alle Menschen gleichermaßen in der Lage. Maturana sagt, alle Menschen seien in gleicher Weise intelligent. Intelligenz zeigt sich für ihn in der „Möglichkeit, das eigene Verhalten in einer sich verändernden Welt zu variieren. (...) Als in der Sprache lebende Wesen benötigen und besitzen wir eine derartige gigantische Plastizität des Verhaltens, dass man mit Fug und Recht sagen kann: Allein dieses Faktum, dass wir in einem Bereich der Koordination von Verhaltenskoordinationen existieren, macht uns zu allesamt in gleicher Weise intelligenten Lebewesen“. Der Schlüssel des Zugangs oder der Blockierung zu dieser Art von Intelligenz sind Emotionen. Sie sind es, „die bestimmen, ob und in welchem Ausmaß man seine Fähigkeiten und seine fundamentale Intelligenz zu nutzen vermag“ (Maturana 2002, S.143/144)¹³. Darum sollte nach Maturana ein Soziologe jemand sein, der sich mit den Emotionen befasst, die zwischenmenschlichen Beziehungen zugrunde liegen. Emotionen seien es, die uns leiten: „Emotionen verstehe ich als Dispositionen für Handlungen, sie erscheinen mir als etwas vollkommen Elementares, das auch über die Annahme oder die Ablehnung eines rationalen Systems entscheidet“ (Maturana 2002, S.218) und als Quintessenz: „*Wir bringen die Welt hervor, die wir leben. Was immer wir wünschen, sollten wir tun*“ (Maturana 2002, S.222).

3.7 Anknüpfungspunkte für Supervision mit Szenischen Methoden

Aus diesem Denkansatz, in dessen Zentrum Sprache und die Bewusstwerdung über das eigene Handeln steht, kann auf dem Hintergrund der Diskussion um pädagogische Professionalisierung und Bourdieus ‚Theorie der Praxis‘ Folgendes für die Supervisionspraxis im pädagogischen Feld aufgenommen werden:

Die beiden jeweils autonomen Systeme von Theorie- und Praxiswissen können im beruflichen Handeln längerfristig miteinander verbunden (strukturell gekoppelt) werden und zu einer „intelligenten“ Haltung von Praktikerinnen qualifizieren. Intelligenz bedeutet die Fähigkeit, das eigene pädagogische Verhalten in der sich dynamisch verändernden Welt der Schule und

¹³ Die Bedeutung der Emotionen als eine biologische Funktion des Nervensystems, die die grundsätzlichen Richtungen unseres Verhaltens festlegen, wird in neuerer Zeit von neurobiologischer Seite intensiver erforscht (vgl. u.a. Roth 1994 und LeDoux 1998).

Neurobiologische Forschungsergebnisse verarbeitet auch Ciompi bei der Entwicklung seiner „Affektlogik“, in der er sich mit dem Zusammenwirken von Emotion und Kognition in einem unablässigen Prozess der Selbstschöpfung beschäftigt. Der Schwerpunkt seiner Analyse dieses Wirkgefüges liegt auf den emotionalen Einwirkungen auf die kognitiven Funktionen. Er kommt zu dem dem Ergebnis, dass selbst das „bewusste“ Denken größtenteils „unbewusst“, d.h. von fundamentalen Gesetzmäßigkeiten organisiert und reguliert sei, von denen wir nicht wissen und auch nicht wissen könnten (vgl. Ciompi 1997, S.125). Zur Bearbeitung der im Zusammenhang dieser Arbeit relevanten Frage, ob diese Prozesse der Reflexion zugänglich zu machen sind, kann er insofern nichts beitragen.

in den widersprüchlichen (antinomischen), oft unvorhersehbaren, komplexen Anforderungssituationen im Klassenraum so zu variieren, dass man die Verantwortung für die Folgen ihres Handelns in den professionellen Interaktionsbeziehungen übernehmen kann (Berufszufriedenheit). In Krisensituationen kann das bedeuten, so zu handeln, dass man das System, in dem man sich bewegt, nicht bestätigt, sondern Strukturen verändert. Voraussetzung für verantwortliches Handeln und Veränderungen, das fokussiert systemisches Denken, ist für Menschen als im Reich der Sprache Lebende die *sprachliche Reflexion*, d.h. die Bewusstwerdung über die strukturellen Zusammenhänge einer Situation und die Folgen des eigenen Handelns darin.

In Verknüpfung des bisher in dieser Arbeit Dargestellten ergeben sich für Supervision im pädagogischen Feld drei Wege der Theorie-Praxis-Relationierung, die nicht als sich gegenseitig auszuschließende zu verstehen sind, sondern sich - sogar im Rahmen einer Supervisionssitzung - gegenseitig ergänzen können:

Supervision kann bei der Bearbeitung von problematischen Situationen Anstöße geben, die im Bewusstsein der Supervisandinnen Unterschiede deutlich werden lassen, die „einen Unterschied machen“, d.h. die in der Lage sind, die Distanz und Bewusstheit im Umgang mit der erfahrenen Schulrealität herzustellen. Dies - als der erste Weg - ist eine „Operationen auf der Metaebene, die auf der Fähigkeit basieren, Sprache zu gebrauchen und sich ein Ereignis und seine Folgen bewusst zu machen“ (Maturana 2002, S.79). Supervision als ein handlungsentlastetes Setting ohne unmittelbaren Zeitdruck kann eine solche Distanznahme erleichtern. (Selbst-) Reflexion ist dabei mit dem Einüben eines ‚doppelten Blicks‘ verbunden, d.h. der Fähigkeit, gleichzeitig bewusst die Innenperspektive und eine Außenperspektive zu einem System wie z.B. Schule einzunehmen. Dafür ist die explizierte Außenperspektive einer Supervisorin unterstützend. Ihre Rolle findet sich auf einem breiten Spektrum zwischen Expertin, die sich für die Lösung der Probleme der Supervisandinnen verantwortlich fühlt bis hin zur Moderatorin von Gesprächen, bei denen die Supervisandinnen ihre Erkenntnisse aus ihrem impliziten Wissen selbst heraus erzeugen. In meiner Supervisionserfahrung bewegt sich die Supervisorin aufgrund einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren¹⁴ irgendwo zwischen diesen Extremen hin und her. Für den Erfolg des Supervisionsprozesses ist es aber notwendig, dass die Supervisandinnen sich bewusst sind, zu welchem Pol hin die Supervisorin gerade tendiert. Palmowski benutzt dafür das „Bild von zwei Mützen“ für jede dieser Rollen (Feldfachmannmütze und Moderatorenmütze, vgl. Plamowski 2002, S. 355), das er seinen Klienten gegenüber auch explizit macht¹⁵.

¹⁴ Dies ist eines der Momente, das ich in meiner Praxis noch genauer untersuchen möchte. Eine der Bedingungen für eine Expertinnenrolle ist die jeweilige Feldkompetenz. Als Dozentin an einer Pädagogischen Hochschule und ehemalige Lehrerin erlebe ich bei der Lehrerinnensupervision sowohl das für die Supervisandinnen nützliche Potenzialeiner Expertinnenkompetenz als auch die Fallen der Verwicklungsgefahr.

¹⁵ Ich habe sowohl in Supervisionsgruppen als auch in Seminaren der Lehrerbildung mit zwei Tüchern als Symbolen für diese beiden Rollen experimentiert, konnte es aber nie wirklich durchhalten. Ich habe es als eine große, reizvolle Herausforderung an meine Selbstwahrnehmung erlebt. Sicherlich mangelt es mir noch an Übung ...

Beide Rollen setzen jedoch voraus, dass implizites Praxiswissen durch Explizieren für (Selbst-) Reflexion (also einen inneren Dialog – für Platon die Übersetzung des Wortes „denken“) oder für theoretische Impulse von anderen Gruppenteilnehmerinnen oder der Supervisorin zugänglich wird. Hier sind - als ein Weg der Irritation und Verflüssigung z.B. von tradierten, althergebrachten, habituellen Verhaltensmustern – die systemischen Fragetechniken (u.a. zirkuläres Fragen) zu nennen, einfache und paradoxe Verschreibungen, Umdeutungen und Neukontextualisierungen („Reframing“ in der Sprache des Neurolinguistischen Programmierens - NLP), sowie weitere Methoden des Beobachtens der Beobachtungen von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (vgl. u.a. Schlippe 1999, S.116-215¹⁶). Als sprachanalytisches Verfahren ist hier auch der Ansatz der Metaphernanalyse als Methode zur Erfassung impliziten Wissens interessant (vgl. Moser 2000, Lakoff 1998)¹⁷. Auch im Rahmen des Dialogansatzes als der Kunst, gemeinsam zu denken (vgl. Hartkemeyer 1999, dort insbesondere die „Linke-Spalte-Übung S.259-262; oder die Arbeit mit der ‚Abstraktionsleiter‘“ nach Isaacs¹⁸), sind eine Vielzahl von Methoden entwickelt und erprobt worden, die das Ziel haben, unbewusste Hintergründe für Haltungen besonders in Konflikten bewusst und aushandelbar zu machen. Aus der Expertinnenrolle heraus können Theorieimpulse mit unterschiedlichen Informationen, die ‚einen Unterschied machen‘, das Denken differenzieren, neue Perspektiven auf ein Geschehen eröffnen, in diesem Sinn nützlich sein.¹⁹

Die weiter oben dargestellte Position aus der empirischen Wissensverwendungsforschung von Neubauer bezweifelt allerdings die Möglichkeit rational gesteuerten Handelns und vertraut -

¹⁶ Dieses Kapitel heißt - zum Thema Theorie-Praxis-Relationierung passend- „Praxis: Zwischen Wissenschaft, Handwerk und Kunst“.

¹⁷ Metaphern haben eine entscheidende Funktion in der Wissenspräsentation. Die Verwendung bestimmter Metaphern impliziert bestimmte Rollen und Aufgaben für die Interaktionspartner, d.h. Metaphern können potentiell handlungsleitend sein. Metaphorische Aussagen von Praktikern, die unbewusst verwendet werden, sind zu dokumentieren und können Modellen zugeordnet werden (Modell „Kampf“, Modell „Weg“, Modell „Natur“). Solche Modelle können anschließend analysiert, mögliche Konsequenzen daraus besprochen und alternative Modelle gesucht werden. So könne implizites Wissen sichtbar werden (vgl. Moser 2000).

¹⁸ Bei der Arbeit mit der Abstraktionsleiter geht es darum, Abläufe in Organisationen bewusst zu machen, die wider besseres Wissen stattfinden. Es geht darum, in Konfliktsituationen nachvollziehbar zu machen, wie die (notwendige) Komplexitätsreduktion bei den Beteiligten geschieht. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Handeln in solchen Situationen nicht an Daten überprüft wird, sondern die Datenauswahl der Bestätigung der eigenen Überzeugungen dient – wie die nachträgliche Legitimation von Lehrerinnenhandeln durch anerkannte Theorien. Um auf die Daten, Fakten und Ereignisse „selbst“ zurückzukommen, gilt es mit Hilfe der Abstraktionsleiter-Übung, die kulturellen und persönlichen Deutungsmuster zu erkennen – hier die Parallele zum Habitusgedanken. (vgl. Isaacs 2002, S.93-96 und ein Handout in einem Seminar mit Gerhard Fatzer im Rahmen meiner Supervisionsausbildung).

¹⁹ Hier ist zu unterscheiden zwischen berufs begleitender Supervision und supervisorischen Elementen in Seminaren der Lehrerbildung. Bei letzteren arbeite ich zwar auch an selbst erlebten Fallbeispielen aus der Praktikumserfahrung, allerdings nicht unbedingt mit dem Ziel der Verabredung nächster Schritte für die Praktikantin. Das ist strukturell nicht möglich, da die schulpraktischen Einheiten nicht so studienbegleitend organisiert sind, dass ein Erproben von Verabredungen für alle Studierenden möglich ist. Außerdem ist das Ziel des Studiums in der ersten Phase nicht, dass die Studierenden bereits „einen guten Unterricht machen“, sondern dass sie lernen, ihre Praxis exemplarisch zu reflektieren (vgl. z.B. <http://www.seminare.kultus.bwl.de/cgi-bin/index.cgi?action=downloads> zu den neuen Studienverordnungen in Baden-Württemberg). Insofern sind die Fallbearbeitungen Ausgangspunkt für vertiefende Theorieangebote als potenzielles Erklärungswissen für mehr Fälle, als den in diesem Kontext bearbeiteten.

dies wäre also ein zweiter Weg der Erweiterung von Professionswissen - eher dem Prinzip der Meisterlehre (vgl. S.10 dieser Arbeit), d.h. der Professionalisierung durch eine explizit nicht begründete und konzeptionalisierte gemeinsame Praxis (Ko-Evaluation). Einen ähnlichen Gedanken können wir auch bei Maturana finden, wenn er über Lebensformen in der Schule sagt „Es gilt zu leben, was man erreichen will“ und bezogen auf unterrichtliches Handeln: „Primär geht es nicht um die Vermittlung von Wissen, sondern viel umfassender um eine besondere, das eigene Ideal enthaltende Lebensform, eine bestimmte Art des Miteinander, aus der heraus sich dann die jeweiligen Inhalte ergeben. (...) *Der Schüler lernt den Lehrer*“ (Maturana 2002, S.135/136). Übertragen auf Supervision bedeutet das, die prägende Rolle der Supervisorin auch als „Meisterin“ für Haltungen, die auch im pädagogischen Kontext nützlich sind, bewusst einzubeziehen (vgl. S.11 dieser Arbeit).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf einem dritten Weg, nämlich dem des Explizierens von impliziten Dispositionen, die unser soziales, berufliches Handeln steuern, mit Hilfe von Körperwahrnehmung. Übereinstimmend mit dem oben beschriebenen ersten Weg geht es auch hier um eine Operation auf der Meta-Ebene mit dem Ziel, sich die Folgen des eigenen Handelns bewusst zu machen, um die Einübung des ‚doppelten Blicks‘ bzw. das Herstellen eines wachen Zustandes verantwortungsbewusster Aufmerksamkeit. Maturana selbst spricht aber von den Emotionen als Dispositionen für Handlungen und der Gefahr von Rationalisierungen („Menschen sind emotionale Tiere, die ihren Verstand und ihre Vernunft einsetzen, um Emotionen zu leugnen oder auch um sie zu rechtfertigen“ (Maturana 2002, S.218)).

Die menschliche Eigentümlichkeit, in Sprache zu leben, bedeutet nicht, dass es für alle Menschen leicht ist, sich seiner Emotionen und habituell geprägten Handlungsdispositionen bewusst zu werden. Bourdieu beschäftigt sich in seinem Habituskonzept damit, wie sich der soziale Sinn und damit ggf. systemstabilisierendes Verhalten als Einverleibung (Inkorporation) sozialer Strukturen im Körper niederschlägt. Eine Reflexion des eigenen Verhaltens und bewusste Entscheidungen finden erst beim Scheitern des Habitus als Produktionsprinzip von Praxis statt. Um das eigene Verhalten wach und aufmerksam beobachten zu können, um das eigene Beobachten wiederum bewusst beobachten zu können, um anderen mit so viel Ohren wie möglich zuzuhören und in der Lage zu sein, dem eigenen Zuhören zuzuhören, kann es darum hilfreich sein, den Körper und seinen nonverbalen Ausdruck von Emotionen als Handlungsdispositionen auf dem Weg zur Bewusstwerdung zu nutzen. Krisensituationen, problematische Situationen, in denen tradierte Verhaltensweisen scheitern und Gewissheiten, Selbstverständlichkeiten verunsichert werden, sind insofern für eine Bewusstwerdung und damit den Gewinn an Handlungsfreiheit besonders produktiv. Das Habituskonzept kann in diesem Sinn Methoden begründen und erweitern, die die Arbeit mit dem Körper und körperliche Interaktionen nutzen, um implizites (Praxis-) Wissen in seiner habituellen Geprägtheit so, wie es sich im Körper niederschlägt und ausdrückt, explizit zu machen und damit das Bewusstsein für die Wahrnehmung von Unterschieden zu öffnen, die „einen Unterschied machen“. Demnach wäre szenisches Arbeiten ein Ansatz, der dazu

beitragen könnte, Theoriewissen und inkorporiertes Praxiswissen so in eine Beziehung miteinander zu setzen, dass eine strukturelle Kopplung dieser beiden Wissenssysteme längerfristig möglich wäre und das Professionswissen wächst. Dabei gilt es im nächsten Schritt, den Zusammenhang von Emotionen als Handlungsgrundlage und körperlichem Ausdruck in Interaktionen zu klären.

4. Anschlussfähigkeit psychodramatischen Denkens und Handelns

Der Begriff Psychodrama geht etymologisch auf die Begriffe „Seele“ (griech. Psyche) und „Handlung“ (griech. Drama“) zurück. Der Begründer des Psychodramas Jacob Levy Moreno (1889-1974) sagt dementsprechend: „Psychodrama kann darum als diejenige Methode verstanden werden, die die Wahrheit der Seele durch Handlung ergründet“ (Moreno 1956, S.77). Mit Wahrheit ist im Psychodrama immer die subjektive Wahrheit der Handelnden gemeint. Moreno nennt als Ziel seiner Methoden, „die Psychotherapie dem wirklichen Leben näher(zu)bringen“. Er gilt als einer der Begründer der „Gruppenpsychotherapie“ (Moreno 1956, Vorwort). An anderer Stelle spricht er vom Psychodrama als einer pädagogischen Methode (Moreno 1956, S.106 ff.). Inzwischen wird Morenos Werk sowohl im Bereich der Psychotherapie, als auch in der Erwachsenenbildung, Schule, Supervision und Organisationsentwicklung rezipiert.²⁰

Die theoretischen Überlegungen Morenos und die Methoden des Psychodramas sollen nun vor dem Hintergrund der bisherigen Theorien auf ihre Nützlichkeit für supervisorisches Arbeiten im pädagogischen Feld hin gesichtet werden. Im folgenden Abschnitt werden einige zentrale Begriffe psychodramatischen Denkens mit den bisher in dieser Arbeit ausgeführten Theorien vernetzt. Fokus der Darstellung psychodramatischen Handelns und seiner Grundlegung im Denken Morenos (s.u.) ist die Frage, was dieser Ansatz zur Explikation von Gefühlen als Türöffner zu den verschlüsselten Gängen impliziten Wissens beiträgt. In diesem Kapitel werden Verbindungen hergestellt zwischen den Begriffen „Spontaneität“ – nicht zu trennen von „Kreativität“ – im Gegensatz zur „Kulturkonserve“ und dem Bourdieu'schen Habituskonzept. Danach zeige ich die Nähe des Begegnungskonzeptes zum systemischen Denken und skizziere dann das Szenische Arbeiten, wie es in Morenos Handlungstheorie konzeptionalisiert und mit psychodramatischen Methoden auch in der Supervision umgesetzt wird. Abschließend gehe ich auf theoretische Begründungen des Zusammenhangs von Körper und Emotionen aus theaterpädagogischer Sicht ein, die Morenos Ansatz ergänzen.

4.1 Nähe zum Habituskonzept: Spontaneität, Kreativität und Kulturkonserve

Die psychodramatische Theorie von „Spontaneität“ und „Kreativität“ versucht, die Dynamik zu erfassen, die innerhalb von Individuen, Interaktionen, Gruppen oder Institutionen wirken und für diese strukturbildend sind. Moreno schreibt: „Spontaneität (...) treibt den einzelnen zu angemessenen Reaktionen auf eine neue Situation oder zu neuen Reaktionen auf eine alte Situation. (...) Ein großer Teil der menschlichen Psycho- und Soziopathologie kann der ungenügenden Entwicklung seiner Spontaneität zugeschrieben werden. Die Übung der Spontaneität ist daher das wichtigste Lehrfach und sollte in unseren Institutionen von allen

²⁰ Zu den verschiedenen psychodramatischen Strömungen in der Supervision vgl. Buer 1999, S.111.

Erziehern und Therapeuten verlangt werden“ (Moreno 1967, S.13). An anderer Stelle definiert Moreno Spontaneität als „eine adäquate Reaktion auf neue Bedingungen oder eine neue Reaktion auf alte Bedingungen“ (Moreno 1959, S.34). Auch wenn hier von „Reaktion“ die Rede ist, ist dieser Begriff im Kontext des psychodramatischen Menschenbildes vom Menschen als Schöpfer/Mitschöpfer nicht reaktiv, sondern aktiv-gestaltend zu interpretieren. Leutz betont, dass Spontaneität allein auch zerstörerisch sein kann „wie das spontane, undifferenzierte Zellwachstum einer Krebsgeschwulst, welches nicht auf das übergeordnete Gestaltungsprinzip des Organismus bezogen ist“. Ziel einer psychodramatischen Freisetzung von Spontaneität sei vielmehr, deren sinnvolle Integration in das gesamte Lebensgefüge des Menschen (Leutz 1986, S.56). Auf menschliche Sinn- und Seinszusammenhänge bezogene Spontaneität bedingt nach Moreno Kreativität, ein kosmisches Urphänomen. Ist Spontaneität ein „Erz-Katalysator“, so ist Kreativität „Erzsubstanz“, oder „formende Substanz“, Ursprung und Ziel menschlichen Seins (Moreno 1967, S.16 und S.448). Beides sind Wesensmerkmale des Menschen als Schöpfer, der erst im schöpferischen Akt seine wirkliche Bestimmung erhält.

Die gesellschaftliche Bedeutung von Spontaneität und Kreativität wird im Begriff der „Kulturkonserve“ noch einmal deutlich. So bezeichnet Moreno die haltbar gemachten Produkte des schöpferischen Aktes, die die Kultur kennzeichnen und ihrerseits wieder zu Spontaneität anregen: „Das vollendete Produkt eines kreativen geistigen Vorgangs stellt eine Kulturkonserve dar. Die Konserve erhält die Werte einer besonderen Kultur“ (Moreno 1967, S.440). Im Unterschied zu Erstarrungen und Konservierung, Merkmalen der Entfremdung, ist die Kulturkonserve überlebensnotwendig - das Rad muss nicht immer wieder neu erfunden werden. Sie enthält selbst keine Spontaneität mehr, regt aber zu schöpferischem Handeln an. Wird diese Anregung nicht genutzt, entstehen tatsächlich Erstarrungen, der Mensch entfremdet sich von sich selbst, erleidet eine neue Form des sozialen Todes, wird zum „Robopathen“ (vgl. Yablonsky 1978, S.219 ff.).

Der Begriff der Kulturkonserve erinnert an Bourdieus Habituskonzept, wenn er bei Moreno auch nicht durch soziologische Forschung gestützt wird. Kreativität als Erzsubstanz und Spontaneität als Erz-Katalysator sind die Kräfte, die es durch szenisches Arbeiten freizusetzen gilt. Für Krüger beschreibt Morenos Spontaneitätsbegriff damit ein zentrales Ziel von Supervision: Ein angemessenes Verhalten - ohne einseitige Anpassung, aber auch ohne Vorurteile, ein Verhalten, das die kreative Lebendigkeit in Beziehungen erhält oder wiederherstellt (Krüger 1990, S.323).

Für den Bereich der Organisationsentwicklung werden die Begriffe „Kulturkonserve“, „Spontaneität“ und „Kreativität“ im Zusammenhang von sozialen Akteurinnen und gesellschaftlichen Strukturen wie Institutionen rezipiert. So führt Stimmer schon 1982 in seinem Aufsatz „Der Beitrag Morenos zu einem interaktionistischen Ansatz einer Theorie der Institutionalisierung“ die gedankliche Nähe von Begriffen wie Spontaneität, Kreativität und Institutionen als Kulturkonserve zu Ansätzen von Interaktionstheorien aus. Ihn interessiert der Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Entwicklung gegenseitiger empathischer

Beziehung (Zweifühlung) als Voraussetzung für eine realitätsgerechte, situationsangemessene Rollenentwicklung einerseits und der sozio-emotionalen Tiefenstruktur, dem psychosozialen Netzwerk, das die formale Oberflächenstruktur jeder Gesellschaft durchzieht, andererseits. Stimmer betont die Bedeutung der Bearbeitung dieser Faktoren für institutionelle Veränderungsprozesse, die bei der Sozialisationsgeschichte der Individuen (denn im Sozialisationsprozess werden die jeweils konkreten Inhalte der sozialen und kulturellen Konserve dem Kind vermittelt), den körperlichen und seelischen momentanen Zuständen, den tradierten Vorurteilen (z.B. rassistischen oder sexistischen) und den jeweiligen Gruppenprozessen einer Gemeinschaft ansetzen sollte.

In dem Begriff der Kulturkonserve, deren tradierten Gegebenheiten und ihrem Anregungspotential für kreative Umgestaltung, sieht er die entscheidende Gelenkstelle zum Prozess der Institutionalisierung. Kulturkonserven tradieren und repräsentieren die Werte einer Gesellschaft (kultureller Aspekt) und ordnen die sozialen Beziehungen (relationaler Aspekt) (Stimmer 1982, S.138 ff.).

Damit sind die Vernetzungsmöglichkeiten zum Habituskonzept deutlich: Das psychodramatische Ziel, blockierte Spontaneität und Kreativität freizusetzen, trifft sich mit Bourdieus Gedanken von der „Erfinderkunst“, Spontaneität“ oder „geregelter Improvisation“ des Habitus, mit dem der im Habitus angelegte Raum für Innovation, für die Veränderung sozialer Strukturen zur Sprache gebracht wird (vgl. S.21 dieser Arbeit). Ebenso deutlich ist die Verbindung zu Maturanas Verständnis von ‚Intelligenz‘ als der Möglichkeit, das eigene Verhalten in einer sich verändernden Welt zu variieren (siehe S.31 dieser Arbeit). Für die Supervisionspraxis insbesondere in Situationen, bei denen der Habitus in die Krise gerät, richtet dieser Zusammenhang den Blick auf die Klärung von Beziehungsblockierungen und macht nachvollziehbar, dass mit deren Bearbeitung auch institutionelle Strukturen in Bewegung geraten.

Gemeinsam ist dem Denken von Maturana, Bourdieu und Moreno - bei allen Unterschieden bei der Fassung von Innen und Außen, Subjektivität und Objektivität, Konstruktion und Realität - auch die zentrale Bedeutung, die dem Menschen als handelndem Subjekt gegeben wird. Morenos „Mensch als Schöpfer“ entspricht darin Bourdieus sozialen, leiblichen Akteuren, ohne die es keine Praxis gibt und damit keine „objektive“ Struktur. Und nach Maturana stellen die Menschen in sozialen Systemen aktiv das selbst her, was sie gemeinsam mit anderen als „Wirklichkeit“ erleben.

Weiß schreibt in der Begründung ihres psychodramatischen Supervisionskonzeptes: „Ziel sowohl der Therapie als auch der Beschäftigung mit Arbeits- und Lebenszusammenhängen mit Organisationen ist es, mit den Beteiligten durch das Erkennen und Bearbeiten von geronnenen oder aktuellen Konfliktkonstellationen Kreativität und Spontaneität zur Entwicklung von den Aufgaben adäquaten Veränderungen von Beziehungs- und Verhaltensmustern zu erreichen. Es geht dabei immer um das Zusammenwirken von innerer und äußerer Realität. Es handelt sich um eine *systemische Sichtweise von Konstellationen*“

(Weiß 1993, S.250, Hervorhebung durch die Verfasserin). In Weiß' Verständnis von systemischer Konstellation gibt es eine „innere Realität“ und eine „äußere Realität“, die zusammenwirken. Auf die Art dieses „Zusammenwirkens“, dieser Begegnung von Innen und Außen, von Menschen und Umwelt geht sie an dieser Stelle nicht weiter ein. Das psychodramatische Denken geht auch hier auf Moreno zurück, der diesen Zusammenhang mit dem Begriff „Begegnung“ benennt.

4.2 Nähe zum systemischen Denken: Das Konzept der Begegnung

Schon zu Beginn der Entwicklung seines Ansatzes in den frühen zwanziger Jahren stellte Moreno den „Wunsch nach Begegnung“ in den Mittelpunkt seines Denkens und Handelns. Hier schlugen sich Einflüsse der Expressionisten und deren Antwort auf die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Krisen infolge der technisch-industriellen Expansion ebenso nieder wie Elemente chassidischer „Dialogiker“ wie Martin Buber (vgl. Buer 1989). In Abgrenzung zum marxistischen Denken geht Moreno in seiner Idee einer „kreativen Revolution“ und „therapeutischen Weltordnung“ von der kleinsten gesellschaftlichen Einheit aus, der zwischenmenschlichen Beziehung (Moreno, 1967, S.12).

In einem seiner poetischen Texte, einem Dialog zwischen dem Ich-Gott und dem Menschen (Moreno 1923, zit. nach Leutz 1986, S.66-70), entwickelt Moreno die Vision einer Begegnung. Er soll hier – auf Grund der Länge stark zusammengefasst - wiedergegeben werden, um einen Eindruck von der Denkweise Morenos zu vermitteln, die sich deutlich mit systemischem Denken in Zusammenhang bringen lässt:

Es geht um eine Begegnung mit den Teilen und dem Ganzen, sowie als Teil und als Ganzes in Gestalt der Begegnung mit Männern, Frauen, Kindern auf einer Wanderung von der familiären Wohnung über den Ort, die Gemeinde, den Bezirk, das Land usw. bis zum Kosmos. Gibt es jeweils keine Konflikte (Riss, Bruch, Übel, Verdruss, Unschicklichkeit, Unvollkommenheit), dann ist die Begegnung vollendet und die Wanderung kann weitergehen. Besteht aber ein Riss, dann ist die Begegnung nicht entstanden. Dann „hält mich die Begegnung auf wie ein Strom, den bald Klippen, bald Biegungen, bald Sandbänke am Fließen hindern“ und ich habe einen Grund, „nach unserer Lage zu fragen, unsere Lage zu prüfen, unsere Lage zu erkennen und aus unserer Lage herauszuführen“.

Um die jeweilige Lage zu betrachten, muss der Wanderer das Thema „nicht in mehr, nicht in weniger als so vielen, nur durch die Betroffenen und aus ihnen entstehen (...) lassen“. Je nach Thema entsteht sowohl „die Lage“ als auch die Lösung in einem, zwischen Zweien, zwischen z.B. den Dorfbewohnern oder zwischen Allen. Will der Wanderer Thema und Lösung mit anderen als den jeweiligen Betroffenen „entstehen lassen“, dann „ist er am falschen Ort und schwärmt mit seinem Thema von einer Lage zur anderen, ohne Ende und ohne Ergebnis.“

Die Lösung von Themen und Lagen geschieht nicht isoliert voneinander. Die Teile hängen zusammen wie die Blätter und Früchte eines Baumes. Es sind „unzählige Millionen von Wesen, von welchen unsere Lage abhängt und deren Lage von uns abhängt. So sind es unzählige Millionen Wesen, die den Knoten bilden der uns würgt.“ Der Lösungsweg geht also über die Wohnung zum Haus, zur Straße, zum Ort, dem Nachbarort, in das Land, über die Erde, in den grenzenlosen Raum. Der Weg beginnt dort, von wo du ausgegangen bist, bei dir, und wenn du dir entsprochen hast, bei deinen Mitbewohnern, und wenn du diesen entsprochen hast, bei deinen Hausbewohnern ...“ usw., wobei „entsprechen“ heißt, „wenn ein Konflikt da ist, übe ich den Kampf, beharre ich im Kampf, trage ich den Kampf aus“.

Haben Begegnungen in diesem Sinn stattgefunden, dann „kann ich zu mir sagen: ich fühle mich, ich denke meine Gegenwart, ich sehe mich, ich höre mich, ich taste meine Hände, meine Haut und ich nehme mich vollkommen wahr. Nichts ist mehr, was mich hindert zu begegnen, mein Gefühl ist geheilt, der Knoten gelöst, die Begegnung vollendet“ (Moreno a.a.O., Hervorhebung durch die Verfasserin).

Dieser Text ist vielfältig interpretierbar. Für unseren Zusammenhang lässt sich Morenos Denken als Grundlegung psychodramatischer Praxis mit systemischem Denken folgendermaßen in Verbindung bringen:

- Krisen (Klippen, Risse, Konflikte) sind – ähnlich wie bei Bourdieu - produktiv zu nutzen als Handlungsgrund zur Erforschung und Veränderung der eigenen Lage – oder systemisch ausgedrückt: Klippen, Risse, Konflikte usw. wirken wie Irritationen/Perturbationen.
- Das Problem und seine Lösungen „entstehen“ in Morenos dialogischem Denken *zwischen* den jeweils Betroffenen²¹, und Agens des Entwicklungsprozesses sind diese und nur sie. Hier beschreibt Moreno Grenzen von Wirkungszusammenhängen und damit Systeme, z.B. kann ein „Oberhaupt für den Ort (...) nicht in Einem, in Zweien, sondern in so vielen, als der Ort Bewohner hat, nicht in mehr, nicht in weniger als so vielen, nur durch die Betroffenen und aus ihnen entstehen“ (Moreno 1923, zit. nach Leutz 1986, S.68).

Das Handlungs- und Verantwortungsfeld ist nicht auf das Individuum zu begrenzen, sondern systemisch verbunden mit der sozialen Gemeinschaft bis hin zu dem näher zu definierenden "Kosmos" – ein Begriff, mit dem sich Moreno in die Tradition einer vom Kosmos her gedachten Ganzheitlichkeit stellt (zur griechischen Tradition dieses Begriffes vgl. Ritscher, S.331). Statt im Erklären linearer Ursache-Wirkung-Mechanismen liegt der Lösungsansatz erst in der Begegnung aller Elemente des jeweiligen Systems, ausgehend von den individuellen zwischenmenschlichen

²¹ Das dialogische Konzept des „Zwischen“ wird außer von Martin Buber auch von Hannah Arendt, einer weiteren jüdischen Denkerin, geteilt und für das Thema Macht und Gewalt fruchtbar gemacht – Ausführungen, die ebenfalls für supervisorische Praxis hochrelevant sind, hier aber aus Platz- und Zeitgründen leider nicht einbezogen werden können. (vgl. Arendt 1995, Buber 1992).

Interaktionen²². Dieser Begriff der Verantwortung entspricht dem von Maturana (Verantwortung für die Konsequenzen unseres Tuns). Man könnte Moreno, auch wenn er mit seinen häufigen Formulierungen von „realitätsgerechtem Handeln“ eine von der Beobachterin unabhängige Realität vorauszusetzen scheint²³, hier als frühen Systemiker verstehen, für den – wie für Maturana – die Realität erst zwischen den Menschen entsteht und materielle Welt nichts anderes ist als Zeichen von Verhaltenskoordinationen, also von Handeln, von Tun (vgl. Maturana 2002, S.96). So Moreno an anderer Stelle: „Am Anfang war die Tat“ (Moreno 1959, S.14)²⁴.

- Das Gelingen dieser Begegnung wird nach Moreno daran gemessen, ob sich das Subjekt *fühlend und denkend* in all seinen Kontexten wahrnimmt. Die hier beschriebene Wachheit, Präsenz in den Begegnungen ist also auch im psychodramatischen Denken verbunden mit einem Explizieren der Wahrnehmung, der Gefühle und Gedanken: „Psychodrama ist Einladung zu einer Begegnung im Spiel. (...). Begegnung ist *bewusste*, fühlende und handelnde Teilnahme am lebendigen Sein. Durch die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln in der Begegnung wird das Psychodrama als Methode konkret“ (Leutz, 1986, S.66, Hervorhebung durch die Verfasserin).

„Begegnung im Spiel“ – was darunter zu verstehen ist, soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

4.3 Weitere zentrale Begriffe für die methodische Umsetzung: Tele und Rolle

Auf der Psychodramabühne findet Begegnung zwischen den Gruppenmitgliedern, Supervisandinnen und Supervisorin, mit sich selbst und mit der Welt in konkreten Situationen statt. Als Mitschöpferinnen erleben sich die Supervisandinnen in ihrer Verantwortung für die Entwicklungen „ihres Weltausschnittes“. Sie erleben die Wirkung ihres Verhaltens im Schutzraum der Bühne. „Dann können plötzlich auch die, die sich in ihrem bisherigen Leben als ohnmächtig erlebt haben, ungeahnte Kräfte entwickeln. Sie spüren, auch auf sie kommt es

²² Hier setzt Williams in seinem Aufsatz „Strategische Soziometrie“ an. Für die Arbeit mit Gruppen, die feststecken verbindet er Morenos soziometrische Prinzipien mit der Systemtheorie und führt an einem Beispiel aus, wie er mit Standbildarbeit in Kombination mit zirkulärem Fragen die Gruppenmitglieder Entdeckungen über Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Koalitionen machen lässt (Williams 1991). Ähnlich verbindet Ritscher die beiden Ansätze zu seinem breit begründeten systemisch-psychodramatischen Supervisionskonzept (Ritscher 1998).

²³ So spricht die Moreno-Schülerin Leutz auch davon, Psychodrama sei „die *wirklichkeitsgetreue* Reproduktion vergangener Ereignisse und die *realitätsbezogene* Darstellung von Zukunftsphantasien im gegenwärtigen Erleben der psychodramatischen Handlung“ (Leutz 1986, S.76, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

²⁴ Hier formuliert Moreno polemisch gegen den psychoanalytischen Ansatz seines Zeitgenossen Sigmund Freud und dessen „Gesprächskur“, wie die Psychoanalyse in ihrer frühen Phase genannt wurde. Auch hier finden sich systemische Anklänge: Das Handeln und seine Wirkung ist von Interesse. Die Analyse der Begründungszusammenhänge geschieht handelnd, indem die Folgen des jeweiligen Handelns (auf der Bühne) sichtbar und erst dann – aber dann unbedingt - benennbar werden.

an. Ihr Spiel hat einen Wert im Schöpfungsprozess, auch sie können an diesem Prozess aktiv teilnehmen" (Buer 1991, S.264).

Einige Begriffe (Tele, soziales und kulturelles Atom), die zum Verständnis der supervisorischen Methoden des szenischen Spiels notwendig sind, sollen nun kurz umrissen werden, bevor zur Veranschaulichung die psychodramatischen Instrumente und Techniken dargestellt werden.

Die Psychodramatheorie ist eine Handlungstheorie (vgl. Buer 1999, S.112/113). Der Mensch existiert nur in seinen Handlungen, die immer schöpferisch sind (bzw. sich mit Konserven schöpferisch auseinandersetzen, s.o.). Die kleinste Handlungseinheit ist dabei das soziale Atom, lt. Moreno die kleinste soziale Einheit des Individuums, die Gesamtheit seiner sozialen Beziehungen, in denen Tele, Einfühlung und Übertragung wirken. Das soziale Atom wird durch die Kontaktfähigkeit, d.h. die Reichweite des persönlichen Tele eines Menschen gebildet. (Moreno 1967, S.151 u. 370 ff.; 1959, S.57).

Das Tele (griech.: fern, in die Ferne wirkend) ist nach Moreno die Grundlage aller zwischenmenschlichen Beziehungen und „beruht auf Gefühl und Erkenntnis für die wirkliche Situation der anderen Person“ (Moreno, 1956, S.24). Es bezeichnet die wechselseitige emotional-kognitive Wahrnehmung von sich aufeinander beziehenden Menschen im Rahmen ihres Netzwerkes (Lebensumstände), in das sie eingebunden sind. „Tele ist nicht einseitige Einfühlung, Tele ist *Begegnung*“ (Moreno nach Leutz, 1986, S.20). Moreno spricht auch von „Zweifühlung“ oder „Mehrfühlung“ (ebd.). Hervorzuheben ist hier, dass Tele einerseits einen emotionalen Prozess bezeichnet, nämlich die gegenseitige imaginative Annahme der Rolle des oder der anderen. Andererseits ist die bewusste Wahrnehmung der Lebensumstände, das „Erkennen“ der anderen ein gleichgewichtiger Bestandteil. Das Tele liegt der psychodramatischen Technik des Rollentausches (s.u.) zugrunde.

Aus der Rollentheorie²⁵ sind für Supervision v.a. die psychosozialen Rollen relevant. Sie sind als Teil der Kulturkonserve unabhängig vom Rollenträger (vgl. Habituskonzept) und sind insofern genormt. Anders als bei Rollenkonserven wie im Theater sind Text und Abfolge

²⁵ Die psychodramatische Rollentheorie ist für den supervisorischen Kontext begrenzt nützlich. Hier nur ein Kurzumriss: Ausgehend von einem aktiven Menschenbild tritt bei Moreno der Mensch von Anfang an spontan zur Welt in Beziehung. Seine Interaktion mit dem Kosmos ist immer an mindestens eine Rolle gebunden. Rolle definiert Moreno als "the functioning form the individual assumes in the specific moment he reacts to a specific situation in which other persons or objects are involved." (Moreno nach Leutz, 1986, S.38). Er unterscheidet drei Rollenkategorien:

- die psychosomatischen Rollen (z.B. der Essende),
- die psychodramatischen bzw. psychischen Rollen (z.B. der Genießende, der Verliebte),
- die psychosozialen Rolle (z.B. der Konsument, der Ehemann).

Leutz ergänzt:

- die transzendentalen Rollen (Leutz, 1986, S.47 ff.).

Zur Rollenentwicklung vom ersten bis zum dritten „psychischen Universum: vgl. Leutz, 1986, S.38 ff.

Rollen entstehen aus einem Zusammenspiel verschiedener Verhaltensketten (responses), das mehr ist als deren Summe. Jede Rolle setzt sich aus mehreren Teilrollen zusammen (Rollencuster) (vgl. Petzhold, 1982, 282).

jedoch nicht vorgegeben. In ihnen kann und muss Spontaneität wirksam werden. Insofern ist die Art und Weise, wie die Individuen die psychosozialen Rollen einnehmen, abhängig von ihren psychosomatischen und psychischen Rollen (vgl. Petzhold, 1982, S.282).

Das kulturelle Atom ist die kleinste funktionale Einheit von Rollenmustern und Rollenverknüpfungen, die denjenigen gemeinsam sind, die kulturelle Muster miteinander teilen.

Die konkrete Person, verstanden als ein flexibles Gebilde, eine Verkörperung von Rollen und Netzwerkbeziehungen, wird von Moreno nicht als Substanz, sondern als Relation konzipiert (vgl. Buer 1999, S.113). Im Rollenhandeln auf der Psychodramabühne wird das eigenen Rollenrepertoire erweitert. Kreativität und Spontaneität werden durch Begegnung (s.o.) freigesetzt.

4.4 Arbeitsformen²⁶, Instrumente, Verlauf und Techniken

Die klassische Form des Psychodramas ist das protagonistenzentrierte, bei der eine schwierige Situation einer Person in Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft oder Vorstellung in Szene gesetzt wird²⁷. Die entsprechende Kurzform, die Vignette, verzichtet auf einen ausführlichen Rollentausch mit allen an der Problemsituation Beteiligten sowie auf vertikale Vertiefungen (Vergangenheit). Sie ist in der Supervision (mit dem Ziel der Reflexion beruflicher Situationen) aus Zeitgründen und im Sinne einer Abgrenzung zur Therapie (mit dem Ziel Heilung) eher anzuwenden.

Beim gruppenzentrierten Psychodrama steht die Gruppe selbst und das Netzwerk ihrer Anziehungen und Abstoßungen im Mittelpunkt. Mit soziometrischen Techniken wie z.B. der Arbeit mit dem sozialen Atom werden Gruppenprozesse erkennbar und Konflikte im Hier und Jetzt der Gruppe bearbeitbar.²⁸

Das themenzentrierte Psychodrama inszeniert Themen, die alle Gruppenmitglieder beschäftigen und die durch verschiedene Techniken ausgedrückt werden können: z.B. als Vignette, Stregreif, Soziodrama, Standbilder oder Playbacktheater²⁹.

Für Gruppen- und Teamsupervision hat sich v.a. das gruppengerichtete Psychodrama, insbesondere in seiner Kurzform, der Vignette oder dem Standbild, sowie soziometrische Übungen, v.a. das soziale Atom (siehe Anlage) bewährt. Auch hier wird auf der Bühne ein für alle Gruppenmitglieder relevantes Problem bearbeitet, doch es wird von einer Gruppenteilnehmerin stellvertretend für die anderen auf die Bühne gebracht. Die anderen

²⁶ Psychodrama ist eine Gruppenmethode, kann aber auch in der Einzelsupervision eingesetzt werden (vgl. Wegehaupt-Schneider 1997).

²⁷ Zum kreativen Umgang mit Raum und Zeit bei psychodramatischem Arbeiten in der Supervision vgl. Witte 1997.

²⁸ Psychodramatisches Arbeiten verfügt über eine Vielzahl soziometrischer Arbeitsformen, die jede Psychodramaleiterin in ihrer Arbeit kreativ weiterentwickeln kann. Einige Beispiele sind nachzulesen bei Gellert 1999.

²⁹ Gerade für den supervisorischen Bereich haben sich auf der Grundlage des Psychodramas nach Moreno eine Vielfalt von Formen des themenzentrierten szenischen Arbeiten entwickelt. Verwiesen werden soll hier auf die Techniken des „Theaters der Unterdrückten“ nach Augusto Boal (Boal, 1979, 1992, 1995) und des Playbacktheaters nach Jonathan Fox (Fox 1991, 1996, Salas 1996).

können sich größtenteils mit dem Problem identifizieren und ein erweitertes Verständnis für ihre eigene Problematik gewinnen (ausführlicher zur Klassifizierung vgl. Leutz 1986, S.106 ff.).

Die Instrumente - Ritscher spricht hier vom „Kontext“ (Ritscher 1998, S.282) - des Psychodramas sind:

- die Bühne: Der Spielraum der Protagonist/in oder der Gruppe mit wenigen Requisiten, z.B. bunten Tüchern, Stühlen und ggf. eine veränderbare Beleuchtung, die den Raum der Bühne abheben von der Alltagsrealität und damit Probehandeln und "surplus-reality"³⁰ ermöglichen.
- die Protagonistin: (griech.: protos = erster, agon = Kampf, Spiel, Held) die Hauptdarstellerin im protagonistenzentrierten Psychodrama.
- die Leiterin, hier die Supervisorin: eine bühenrandständige, non-direktive verantwortliche Person, die das Thema der Gruppe herausarbeitet, Bearbeitungsformen vorschlägt, die Protagonistin, Gruppe und Mitspielerinnen immer im Blick hat, mit Wärme und Nähe die Protagonistin begleitet und die Integration des Erlebten ins Bewusstsein für alle Gruppenmitglieder ermöglicht (Moreno 1959, S.78 ff.). Sinnvoll, aber bei Supervisionen eher selten, ist die Anwesenheit eines einer Co-Leiterin.
- das Hilfs-Ich: die Mit-Spielerinnen, die im protagonistenzentrierten Psychodrama die Rollen der Beziehungspartnerinnen annehmen. Die Protagonist/in wählt die Hilfs-Ichs aufgrund von Telebeziehungen selbst aus. Die Rollen werden im Rollentausch mit der Protagonistin erarbeitet und empathisch vertieft. Im Konfliktfall werden die Hilfs-Ichs der Protagonistin Antagonistin genannt. Im gruppen- oder themenzentrierten Psychodrama ist jede ein Hilfs-Ich der anderen.
- die Gruppe: Sie stellt die Mitspielerinnen, bildet eine Art Resonanzboden für die Protagonistin und/oder ist selbst im Mittelpunkt. Beim Psychodrama im supervisorischen Kontext mit Teams ist die Gruppe als Ganzes häufig auch Protagonistin.

Eine durchgängig psychodramatisch aufgebaute Supervisionssitzung³¹ verläuft in drei Phasen:

- der Erwärmungsphase bzw. Warming-up oder Warm-up
- der Aktionsphase und
- der Integrationsphase.

³⁰ Ausführlich zum Moreno'schen Konzept der Surplus-Reality, in der dargestellt wird, was nicht geschehen ist, was aber hätte geschehen sollen, siehe Shearon 1996.

³¹ Psychodramatische Techniken sind auch in Sitzungen einsetzbar, bei denen andere Methoden im Vordergrund stehen (z.B. Doppeln zur Klärung eines Anliegens, ein Standbild zur Exploration eines Konfliktes vor dem verbalen Einholen der Hypothesen in der Gruppe usw.). Der Sitzungsaufbau einer Supervisionssitzung ist jedoch bei den verschiedenen Vorgehensweisen in seiner Grundstruktur vergleichbar, darum soll er hier in psychodramatischer Terminologie vorgestellt werden.

In der Erwärmungsphase kommen Gruppenmitglieder und Supervisorin zunächst einmal im gemeinsamen Rahmen an, lösen sich von dem vorhergehenden Geschehen, nehmen untereinander Beziehung auf, teilen sich – methodisch gestützt, oft in Form eines Rollentausches z.B. mit einem Küchengerät, das ihnen einfällt, wenn sie an die letzten Arbeitswochen denken - ihr Befinden mit. Sie vergegenwärtigen sich ihre jeweiligen Prozesse seit der vergangenen Sitzung, sondieren vorhandene Anliegen (Spielwünsche) und Zeitrahmen und entscheiden sich in einem soziometrischen Verfahren für das Thema. Dieser Prozess wird durch spezielle Erwärmungstechniken, physische, psychische und persönliche Starter, gefördert, die sich inhaltlich bereits auf den Gruppenprozess und die in der Gruppe aktuellen Themen beziehen.

Die Aktionsphase wird von dem Ergebnis der Erwärmungsphase bestimmt und besteht aus einem Protagonistinnen- oder einem Gruppenspiel. In allen Varianten wird per Interview, Gruppengespräch, soziometrischem Arbeiten oder szenischer Darstellung zunächst der Auftrag geklärt, das Thema exploriert (Kontexte), dann die Konfliktsituation auf der Bühne szenisch dargestellt und handelnd erforscht. Ggf. werden Lösungsmöglichkeiten erprobt (Zukunftsprobe). Die Aktionsphase schließt mit dem Entrollen, Abbau der Szenerie und dem Platznehmen in der Gruppe.

Die Integrationsphase dient der emotionalen und kognitiven Integration des im Spiel Erlebten in das *Bewusstsein*. Bei protagonistenzentrierten Psychodramaformen geht es außerdem um die Reintegration der Protagonistin, die viel von sich gezeigt hat und in dieser Exponiertheit vereinzelt ist, in die Gruppe.

Diese Phase unterteilt sich bei supervisorischem Arbeiten wiederum in folgende Schritte (vgl. auch Buer 1999, S.115/116):

- Sharing: Die Gruppenmitglieder und die Supervisorin teilen mit, was sie von dem Spiel aus ihrem eigenen Erleben kennen. Sie benennen ihre eigenen Gefühle. Sie geben keine Ratschläge oder Analysen.
- Rollenfeedback: Die Hilfs-Ichs bzw. Antagonistinnen explizieren, wie sie das Spiel aus der Rolle heraus erlebt haben und geben so weitere Hinweise auf die emotionale Tiefenstruktur des Konfliktes.
- Identifikationsfeedback: Gruppenmitglieder, auch Zuschauerinnen teilen mit, mit welchen Rollen sie sich identifiziert haben und inwiefern.
- Resümee der Protagonistin: Welche der Explikationen von Wahrnehmungen, Handlungserlebnissen, Gedanken und Gefühlen sind für ihr Anliegen in ihrem Kontext, für den sie allein Expertin ist, passend?
- Prozessanalyse: Die Supervisorin erklärt ggf. ihre Hypothesen zum Stellenwert der Spielentscheidungen (Thema, soziometrische Entscheidung, Rollenwahlen) für den Gruppenprozess. In jedem Fall rekonstruiert sie in Rückbindung an den Auftrag der Protagonistin die Entwicklung ihrer Hypothesen im Spielverlauf selbst und erläutert ihr Vorgehen. Beim themenzentrierten und gruppengerichteten Psychodrama im supervisorischen Kontext kann dies der Ort für themenbezogene Theorieimpulse sein.

Spezifisch für psychodramatische Supervision sind die letzten beiden Schritte:

- Ausdrücken der Lernerfahrungen der Gruppe (verbal-diskursiv oder nonverbal-präsentativ z.B. in Form von Standbildern)
- Verabredungen für den beruflichen Alltag, auf die in der nächsten Sitzung Bezug genommen wird.

In der inzwischen mehr als fünfzigjährigen psychodramatischen Praxis werden eine Vielzahl von Techniken angewandt, die sich nicht in einem festen Katalog zusammenfassen lassen. Es entspricht dem Charakter des Psychodramas, jeweils situations- und teilnehmerinnen-spezifische Ideen zur Bearbeitung von schwierigen Situationen spontan und kreativ zu entwickeln. Insofern beziehe ich mich im Folgenden nur auf die drei konstitutiven Techniken des Psychodramas, die auch in der Supervisionspraxis eingesetzt werden (vgl. Leutz 1986, S.44 ff.):

Doppeln:

Die Supervisorin oder Gruppenteilnehmerinnen treten auf spontanen, eigenen Impuls hin hinter die Protagonistin, nehmen eine ähnliche Körperhaltung, Gestik und Mimik ein oder nehmen durch Handauflegen Körperkontakt auf. Auf der Grundlage ihrer Einfühlung spricht die Doppelnde kurz und prägnant Gefühle oder Gedanken der Protagonistin aus, die dieser nicht bewusst sind. Im Anschluss kann die Protagonistin die Intervention des Doppels bestätigen oder zurückweisen, da jedes Doppeln den Charakter einer Hypothese hat. Die Protagonistin erlebt ein stimmiges Doppeln als Unterstützung bei der Akzeptanz eigener Gefühle und Haltungen – eine Voraussetzung für deren Verflüssigung. Im Falle von unzutreffenden Doppelinterventionen dienen diese einer Gefühlsklärung, da gerade der Unterschied die eigene Haltung bewusst machen kann.

Spiegeln:

Bei der psychodramatischen Spiegeltechnik wird für die Inszenierung einer Situation auch die Rolle der Protagonistin mit einem Hilfs-Ich ihrer Wahl besetzt. Die Protagonist/in betrachtet die eigene Szene mit Abstand, bei starker Erregung ggf. sitzend oder auf einem Stuhl stehend. Beim Playbacktheater ist dies das Hauptgestaltungsprinzip: Eine ganze Geschichte wird von Anfang bis Ende von durch die Protagonistin ausgewählten Spielerinnen vorgespielt, so wie diese die Szene mit ihrer Telefähigkeit verstanden haben. Korrekturen sind nach dem Kommentar der Erzählerin anschließend möglich, wenn diese es wünscht (Fox, Salas). Die Konfrontation mit dem eigenen Erleben mit „Sicherheitsabstand“ in der Spiegeltechnik ermöglicht häufig gerade in festgefahrenen Situationen neue Bewegung.

Rollentausch:

Der Rollentausch ist das Herzstück der psychodramatischen Methodik. Die Protagonistin versetzt sich körperlich und sprachlich in die Rolle aller an der Situation Beteiligten und schaut sich selbst aus deren Perspektiven und der entsprechenden inneren Distanz an, bevor diese wieder von einem Hilfs-Ich entsprechend übernommen wird. Nach dem Rollentausch geht die Spielhandlung weiter, wie auch beim Rollentausch zurück - lediglich der letzte Satz

oder die letzte körperliche Handlung der Spielerinnen wird als Anknüpfungshilfe jeweils wiederholt. Bei für die Protagonistin besonders bedeutungsvollen Sequenzen kann manchmal auch die ganze Szene mit getauschten Rollen wiederholt werden.

Der Rollentausch hat eine Vielzahl von Funktionen, die noch weiter zu erforschen sind. Spieltechnisch erfüllt er eine Kontrollfunktion, ob das Hilfs-Ich seine Rolle richtig im Sinne der Protagonist/in ausfüllt. Wie bei den beiden anderen Techniken ist auch beim Rollentausch die Funktion der Entschleunigung und Zeitlosigkeit zu betonen, die für den Prozess der Explizierung von nicht bewussten Gefühlen und Gedanken hilfreich ist. Hier wird sie durch die Aufhebung linearer Abfolgen erreicht: Eine Handlungssequenz wird in Einzelsegmente zerlegt, die jeweils mit den kleinen Unterschieden, die die Rollenübernahme durch ein Hilfs-Ich immer mit sich führen, mindestens einmal – wenn auch fokussiert – wiederholt.

Des Weiteren sieht sich die Protagonistin beim und auch nach dem Rollentausch wie in einem Spiegel. Sie wechselt ständig die Perspektive und kann sich dadurch (z.B. habituell) erstarrte oder in irgendeiner Weise begegnungsblockierende Haltungen leichter bewusst machen (vgl. auch Krüger 1989, S.53 f.)

Auf einer tieferen Ebene ermöglicht der Rollentausch eine Tele-Beziehung „in Praxis“, d.h. die Protagonistin erfasst imaginativ und kognitiv die Rolle und Situation des Gegenübers. Beim Rollentausch handelt es sich entsprechend dem interaktionistischen und schöpferischen Menschenbild Morenos nicht um eine einseitige Identifikation mit einer anderen Person, sondern es geht um das „Zwischen“, d.h. sich selbst *und* die Beziehungspersonen mit den jeweiligen Lebenslagen und interaktionistischen Gestaltungsweisen emotional und kognitiv zu erfassen oder anders gesagt: die Wirkungen der eigenen Haltung in dem für das Anliegen relevanten Systemkontext unmittelbar zu erfahren und zu benennen. Der Rollentausch wird als das originellste und weittragendste Element des Psychodramas bezeichnet (u.a. bei Leutz 1986, S.137).

Zusammenfassend gesagt: Die Begegnungspraxis des Rollentauschs ist das Herzstück der anderen psychodramatischen Techniken – der hier aufgeführten und der vielen weiteren, die ihn verwenden oder ergänzen wie das Explizieren innerer Monolog in der Situation („Beiseite-Sprechen“), die Maximierung, das soziale Atom, der Zauberland, die Arbeit mit dem leeren Stuhl (von dem gestalttherapeutischen Ansatz weiter ausgebaut) usw. (vgl. einige ausgewählte, in meiner Supervisionspraxis bewährte Techniken im Anhang). Szenisches Arbeiten mit psychodramatischen Techniken ist also situiert und anwendungsnah. Diese Methoden ermöglichen den Spielenden, die Wirkungen ihres beruflichen Handelns zu erleben und zu reflektieren. Die Psychodramabühne stellt Distanz zum Alltag her: Hier können konkrete Berufssituationen unter kundiger Begleitung und unter Nutzung des Wissens aller Gruppenmitglieder handelnd erforscht werden, und zwar ähnlich wie im wissenschaftlichen Denken – hier aber spielerisch - von räumlichen und zeitlichen Bedingungen probeweise befreit. Supervisorinnen können habituelle, d.h. ihnen nicht bewusste Haltungen, Gefühle, Gedanken, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster, noch einmal unmittelbar körperlich erleben und sich sprachlich bewusst machen. Sie gewinnen neue Informationen, indem sie im Rollentausch erleben, welche Unterschiede diese Unterschiede *machen*. Eine Veränderung der

Perspektive, der Position erlaubt ihnen, Differenzen wahrzunehmen und eine Wahl zu treffen. Die Spielenden können – zumindest in Momenten - die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen, da sie sich der Folgen ihres Handelns bewusst werden, indem sie auf ganzheitliche Weise unterschiedliche Perspektiven aus dem Wirkungsgefüge komplexer Situationen einnehmen und versprachlichen: unterschiedliche zeitliche Perspektiven (relevante Vergangenheit, Zukunftsprobe, surplus reality) sowie vor allem die Perspektiven derjenigen, die die Situation hervorgebracht haben (*zwischen* denen sie entstanden ist).

Moreno sagt, dass „jedes wahre zweite Mal (...) die Befreiung vom ersten (ist)“ (Moreno 1923, zitiert nach Leutz 1986, S.141/142)³². Dies ist kein Automatismus, sondern den Techniken des Psychodramas geschuldet, die es den Spielenden ermöglichen, nicht nur die Folgen ihres Handelns auf der Bühne zu erleben, sondern dieses Erleben auch sprachlicher Reflexion zugänglich zu machen.

Im Zentrum psychodramatischer Praxis steht diese Erfahrung: Die Arbeit mit körperlichem Ausdruck versetzt die Spielenden in die Lage, sich ihrer Gefühle bewusst zu werden. Maturana - und nicht nur er³³ - sehen in den Emotionen elementare Dispositionen für Handlungen. Von ihnen hängt der Zugang zu der allen Menschen gleich gegebenen Intelligenz ab, zu der Fähigkeit zu spontanem und kreativem Verhalten, das in der Lage ist, die Komplizenschaft von Habitus und Feld aufzugeben. Was geschieht eigentlich, wenn Supervisionsteilnehmerinnen hinter eine Protagonistin treten und ausgehend von einer Imitation von deren Körperhaltung deren implizite Haltungen explizieren? Warum sind die Hilfs-Ichs beim Rollenfeedback in der Lage, erstaunlich tiefgehende Erkenntnisse über Begründungs- und Wirkungszusammenhänge von Handlungen ihrer Rollen zu formulieren? Eine wesentliche Erklärung ist das Erleben von „Unterschieden, die einen Unterschied machen“ durch zeitlichen oder personalen Perspektivenwechsel. Doch bei psychodramatischer Problembearbeitung zeigt sich, dass nicht nur die Protagonistin Erkenntnisgewinn zu verzeichnen hat, sondern alle Spielerinnen zu dem Gesamtprozess durch das Versprachlichen von – zuvor unreflektierten - Gefühlen und Gedanken beitragen. In der theaterpädagogischen Literatur gibt es Erklärungsansätze, die hier ergänzend zu den psychodramatischen angeführt werden sollen.

4.5 Körperwissen als Reflexionspotenzial

Das Zusammenspiel von Bewusstsein und Gefühl bei der szenischen Gestaltung, insbesondere bei der Rollenarbeit, wurde zuerst zu Beginn des letzten Jahrhunderts – und bis in die aktuelle Regiearbeit nachhaltig wirkend – von dem russischen Theatermann und Begründer der Schauspiellehre Konstantin Stanislawski dargestellt. Er beschreibt und systematisiert den Prozess des physischen (körperlichen) Erlebens einer Rolle, das im Spiel nie mechanisch

³² Der hier verwendete „Wahrheitsbegriff“ verweist auf Morenos konstruktivistische Neigung: „Wahr“ ist das, was eine Protagonistin „wahr“nimmt und entsprechend auf der Psychodramabühne in Szene setzt.

³³ vgl. u.a. Ciompi 1997, Goleman 2000.

ablaufen darf und in jedem Moment begründet werden können muss. Dieses physische Erleben der Rolle löst das Gefühl aus und öffnet die Schauspielerinnen für das innere Erleben der Rolle.³⁴ Stanislawski führt den Begriff des ‚emotionalen Gedächtnisses‘ (entlehnt von Ribots ‚affektivem Gedächtnis‘) in die Schauspielkunst ein, dem er das ‚Gedächtnis der Sinnesorgane‘ subsumiert.³⁵ Es bezeichnet die Erinnerung an durchlebte Empfindungen, die der Schauspieler als Material für das schöpferische Erleben seiner Rolle nutzen kann.³⁶ Später greift der amerikanische Schauspiellehrer Lee Strasberg diesen Begriff wieder auf und entwickelt Übungen, um die Schauspieler zu trainieren, „die Inspiration zu beherrschen.“³⁷ Stanislawski spricht davon, dass der auf der Bühne gestaltende Schauspieler ein zwiefaches Leben (dvoistvennaja žizn‘) führe: „Der Schauspieler lebt, er weint und lacht auf der Bühne, doch indem er lacht und weint, beobachtet er sein Lachen und seine Tränen. Und in diesem Doppelleben, in diesem Gleichgewicht zwischen Leben und Spiel besteht die Kunst.“ Das Spiel ist bei einer Arbeitsweise nach Stanislawski und Strasberg also ein Prozess, bei dem die Akteurinnen Gefühle gleichzeitig authentisch erleben *und* beobachten. Im Spiel ein Zustand anzustreben, der mit Wachheit, Präsenz, erhöhter Aufmerksamkeit, Achtsamkeit beschrieben werden kann. Dieses Sich-Bewegen in einem ‚zwiefachen Leben‘ bildet damit eine Kompetenz aus, die dem ‚doppelten Blick‘ bei Maturana bzw. dem Konzept der Beobachtung zweiter Ordnung (das eigene Beobachten beobachten, dem eigenen Zuhören zuhören) entspricht.³⁸

Worauf lässt sich nun die Erfahrung von Supervisandinnenn zurückführen, dass sie im Spiel in der Lage sind, ‚sich selbst zu überraschen‘, d.h. durch die Verkörperung von Haltungen und Verhaltensweisen zu Beobachtungen von Gefühlen zu kommen, die sie sich vorab nicht ‚denken konnten‘? Was hat ihnen geholfen Implizites explizit zu reflektieren?³⁹

Szenische Methoden ermöglichen durch die sinnlich-symbolische Präsentation des physischen Handelns eine Transformation von Gedanken und Gefühlen, wie Christine Bernd in ihrer Arbeit „Bewegung und Theater – Lernen durch Verkörpern“ in Anlehnung an Lorenzer ausführt (Bernd 1988, S.32 ff): Körperlicher Ausdruck spricht unmittelbar zu den (eigenen) Gefühlen bzw. drückt sie aus.

Dies ist begründet in der Bedeutung der vorsprachlichen sinnlich-symbolischen Interaktion für die menschliche Identitätsentwicklung, als „Schaltstelle zwischen Triebmatrix und Bewusstsein“, die auch nach der Spracheinführung unersetzbar bleibt. Die sinnlich-symbolischen Interaktionen steht damit den (auch nicht bewussten) Gefühlen am nächsten

³⁴ Stanislawski 1988, S.26 ff.

³⁵ Stanislavskij 1992², S.72.

³⁶ ebd.

³⁷ ebd. S.139/140.

³⁸ Vgl. auch die Parallele zur ‚Achtsamkeit‘ in der asiatischen Meditationstradition: ‚Achtsamkeit‘ bezeichnet ein selbstreflexives Wahrnehmen, dessen Gegenstand, die Erfahrung selbst einschließlich der Emotionen, vom Geist beobachtet und erforscht wird (...)“ (Goleman 2000, S.67/68, vgl. auch Isaacs 2002 und Kabat-Zinn 2000).

³⁹ Eine Konkretisierung dieses Prozesses am Beispiel von Lehramtsstudierenden, die sich in einem theaterpädagogischen Hochschulseminar mit Gewalterfahrungen von Jugendlichen auseinandergesetzt haben, ist nachzulesen bei Heppekausen/Mägdefrau 2003. Das Potenzial dieser Methode zur Bearbeitung von (ungewolltem) Alltagsrassismus stelle ich in der Reflexikon einer Workshoparbeit mit Pädagoginnen an anderer Stelle dar (Heppekausen 1996).

und können den Menschen am tiefsten erreichen (Lorenzer nach Bernd 1988, S.33). Sie können „Persönlichkeitsdimensionen erreichen, vergegenwärtigen und so dem Bewusstsein zugänglich machen, die sprachsymbolischen, d.h. begrifflich-operationalen Zugriffen nicht in gleicher Weise zugänglich wären. Sie ermöglichen also den Ausdruck, die Auseinandersetzung mit Zusammenhängen, die der diskursiv organisierten Interaktion verschlossen bleiben. (...) Unterhalb und neben den sprachlichen Formen kommt ihnen die Funktion zu, ‚Schaltstelle‘ der Persönlichkeitsbildung zu sein, eine Vermittlung von Sinnlichkeit und Bewusstsein zu leisten „ (ebd.).⁴⁰

Dabei ist die sinnlich-symbolische Interaktion an den Körper als Medium gebunden. Die gestaltete Bearbeitung (das Symbol) muss ebenso ‚leibhaftig‘, also körperlich-sinnlich erfolgen wie das ursprüngliche Erlebnis. ‚Der Körper lügt nicht‘, wie Spielende wissen. Er ist die unhintergehbare Grundlage dieses erkenntnisbildenden Prozesses.⁴¹

In der szenischen Gestaltung werden nun komplexe Bezüge hergestellt: Mit der körperlichen Gestaltung können innere Bilder in wirklichen Situationen realisiert werden und damit auf die innere Erlebniszenerie bei den Darstellenden und Zuschauenden zurückwirken. Die körperliche Gestaltung lässt also innere, dem nicht Bewussten nahe Bilder in einen Wechselprozess zwischen dem Subjekt und seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt eintreten. Insofern vermitteln präsentative Symbole in szenischer Struktur „mehr als einzelne Informationspartikel: sie sind Träger ganzer Praxismodelle „ (Bernd 1988, S.34).

Zurück zu der szenischen Darstellung einer blockierten Interaktionssituation in einer Supervisionssitzung (z.B. als Psychodramavignette) heißt das: Beim körperlichen Gestalten dieser Szene werden also Gefühls- und Realitätsschichten zugänglich, die den Supervisandinnenn vorher nicht unbedingt bewusst waren. Beim Gestalten von Figuren in dem Szenenaufbau eine Vignette stellen Supervisandinnen Beziehungen (Begegnungen) her: zwischen ihren eigenen Erfahrungen und denen der Figuren, zwischen den Figuren untereinander und zwischen ihnen und einer sozialen und gegenständlichen Umwelt. In den Körperhaltungen der Spielenden werden dabei Gefühle und Lebenshaltungen transportiert, die Ausdruck individueller wie kultureller Normen sind (Habitus). So werden diese durch ihre szenische Darstellung der bewussten, begrifflichen Reflexion zugänglich.

Indem die Supervisandinnenn einen problematischen Interaktionsmoment aus ihrer eigenen Erfahrung gestalten, verhalten sie sich aktiv verstehend, begreifend. Der kreative Akt des szenischen Gestaltens bringt innere Bilder, nicht bewusstes Wissen über Gefühle und ihre Einbindung in soziale Situationen im körperlichen – oder besser leiblichen – Ausdruck mit

⁴⁰ Das Registrieren innerer Zustände im Erleben des eigenen Körpers, das Erschließen von Informationsmustern in den Muskeln, im Kreislaufsystem und im Magen-Darm-Bereich wird auch ‚propriozeptive‘ Wahrnehmung genannt. Einige Schulen körperorientierter Psychotherapie (z.B. Focusing, Hakomi) arbeiten mit den leiseren und schwer zu benennenden Signalen dieser Wahrnehmungsorgane und sprechen davon, das Unbewusste sei der Körper bzw. der propriozeptive Teil des Körpers, auch Leib genannt (vgl. Gipser 1999, S.155).

⁴¹ In der entwicklungspsychologischen Terminologie von Piaget ausgedrückt: Körperliche Visualisierung ermöglicht eine Konkretisierung eines Begriffes auf der Ebene des Be-Greifens, indem entwicklungspsychologisch frühere Phasen der kognitiven Entwicklung (sensomotorische und präoperationale Phase) mit den späten Phasen der konkreten und formalen Operationen verknüpft werden (vgl. Piaget 1971).

Sprache (Begriffen) in Verbindung. Die subjektive Deutung der gegenständlichen und sozialen Welt kann den Spielenden so be-greif-bar werden. „Die aktive Tätigkeit des Begreifens und Ver-Stehens vermittelt die soziale Situation mit Sprache und mit den inneren Informationsmustern des spielend lernenden Organismus“ (Gipser 1999, S.156).

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die supervisorische Haltung

Für eine erfolgreiche pädagogische Professionalisierung ist entscheidend, dass die eigene berufliche (soziale) Praxis und die Berufszufriedenheit verbessert werden können, indem die eigenen Erfahrungen (Praxiswissen) reflektiert und für theoretische Erklärungsangebote zugänglich werden. Berufliche Praxis findet in sozialen Strukturen statt und stellt sie her. Es bildet sich ein Berufsgruppen-Habitus heraus und habitualisiertes Praxiswissen wird dabei im menschlichen Körper verankert. Gefühle und Körperausdruck sind insofern nicht nur individuell, sondern Teil sozialer Praxen und wirken auf diese auch zurück. Habitualisiertes Wissen kann bei Lehrerinnen angesichts der dynamischen Entwicklungen im pädagogischen Feld und insbesondere in den Jahren des Berufsbeginns (Habituswechsel) in die Krise geraten. Es entsteht Beratungsbedarf. Supervision – vor allem in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen – nutzt diese Chance, denn sie ist zwischen handlungsentlasteter Wissenschaft und der Praxis, die den alltäglichen Berufsanforderungen unterworfen ist, zu verorten. Darum ist die Supervisionspraxis in besonderer Weise für die Reflexion des eigenen Handelns und für das Erkennen handlungsleitender Dispositionen geeignet. Gefühle als grundlegende Handlungsdispositionen sind „Türöffner“ für das implizite, nicht bewusste Praxiswissen. Die Versprachlichung dieser Gefühle ist die Voraussetzung dafür, die Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen zu können. Szenisches Arbeiten im Sinne des Psychodramas mit seiner sinnlich-symbolischen Interaktion und der Inszenierung komplexer sozialer Bezüge ermöglicht einen aktiven, schöpferischen Zugang dazu. Implizites Praxiswissen kann so der relativierenden, vertiefenden Reflexion von theoretischem Erklärungswissen zugänglich werden. Darum trägt Supervision dazu bei, Professionswissen zu erweitern, die eigene Praxis zu verbessern und so die Berufszufriedenheit zu erhöhen.

Theoriewissen und Praxiswissen können sich also - das ist das Ergebnis meiner Überlegungen und auch meine praktische Erfahrung – durch die supervisorische Arbeit mit szenischen (psychodramatischen) Methoden begegnen⁴². Von dem Begriff der Begegnung - dem zentralen Konzept psychodramatischen Denkens und Handelns - ist es nicht weit zu dem des Dialoges: In der Supervision geht es um eine Vielzahl von rekursiven Begegnungen: die Begegnung der Supervisandinnen mit sich selbst, um die Begegnung der Supervisandinnen mit dem pädagogischen Habitus, um die Begegnung der Supervisandinnen untereinander, um die Begegnung der unterschiedlichen Wissensarten miteinander, die Begegnung der Supervisorin mit ihren Supervisandinnen, die Begegnung der Supervisandinnen mit ihren Kolleginnen, Schülerinnen, schulischen Strukturen Nachdem es in dieser Arbeit bisher vorrangig um die anderen Begegnungsebenen gegangen ist, stelle ich nun im letzten Kapitel

⁴² Letztlich lässt sich dabei die wachsende Fähigkeit von Supervisandinnen, implizites Wissen bis in alle Tiefen des eigenen Bewusstseins zu erreichen und zu explizieren, kaum empirisch belegen. Darum orientiere ich mich bei meinen Beobachtungen an dem Kriterium der sich stabilisierenden Berufszufriedenheit meiner Supervisandinnen. Sie sind die Expertinnen für ihr berufliches Feld und ihr verantwortliches Handeln darin.

einige Schlussfolgerungen zusammen, die ich für mich selbst als Supervisorin auf dem Hintergrund des hier Dargestellten für die Begegnung zwischen Supervisorin und Supervisandinnen ziehe. Im Sinne des Lernens in Expertenkulturen wurde weiter oben gezeigt, dass die Meisterschaft der Supervisorin in ihrem Methoden und Haltungen einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung von pädagogischer Professionalität leisten kann. Für die Haltung der Supervisorin erscheinen mit folgende Charakteristika, die ich aus meiner psychodramatischen Praxis und ihrer theoretischen Begründung gewonnen habe, nützlich:

Die Haltung der Psychodramaleiterin während der Erwärmung und in der Aktionsphase lässt sich folgendermaßen beschreiben: Pendeln zwischen eigenen Hypothesen, intuitiver Wahrnehmung und dem Folgen der Impulse der Protagonistin (Gruppe oder Person), die immer die Regie behält, zwischen dem Aufnehmen der Hypothesen aus der Gruppe (z.B. in Form von Doppeln), dem Revidieren und Präzisieren der eigenen Hypothesen, der bewusste Hingabe an den Prozess, der bewussten Distanznahme durch das An-den-Rand-der-Bühne-Treten, und immer wieder neuen Versprachlichungen von Beobachtungen und Gefühlen im Kontakt mit der Protagonistin. In der Integrationsphase nimmt die Leiterin (bis auf den Moment, in dem sie ihr eigenes Sharing mitteilt) eine Moderatorinnenrolle ein (vgl. Palmowskis beiden Hüte, S.34 dieser Arbeit), achtet auf die Einhaltung der verschiedenen Schritte, v.a. zum Schutz der Protagonistin (die, wenn es eine Person ist, nach den Spielen oft dünnhäutig ist und erst wieder in die Gruppe integriert werden muss). In der für Supervision charakteristischen Art der Prozessanalyse und beim Zusammentragen der Lernergebnisse und Verabredungen ist der Ort für kleinere Theorieimpulse zur Relativierung, Korrektur oder Vertiefung von Erklärungen des zutage getretenen Geschehens. In all diesen Phasen besteht die Herausforderung für die Supervisorin ihrerseits darin, eine Haltung zu üben – und auf die Dauer zu einer Meisterschaft entwickeln-, die wirkliche Begegnung im Moreno'schen Sinne zustande kommen lässt.

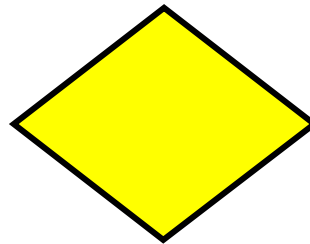
Anregend für meine Praxis war dafür die Auseinandersetzung mit dem Dialogansatz, wie er in den letzten Jahren für Dialoge als die Kunst, gemeinsam zu denken entwickelt worden ist (vgl. Isaacs 2002, Hartkemeyer 1999). Darum sollen einige Schlussfolgerung aus dieser Arbeit für die „Meisterinnen-Haltung“ einer Supervisorin für die Begegnung von Theorie und Praxis im pädagogischen Feld in einer Struktur dargestellt werden, die an die vier Grundkompetenzen für dialogische Begegnungen angelehnt ist. Danach setzt dialogische Begegnung, wenn sie gelingen soll, eine Haltung voraus bzw. entwickelt sie, die folgendes Set von Handlungsfähigkeiten – auch „Praktiken der Entschleunigung“ genannt - ausbalanciert (vgl. Isaacs 2002, S.83-145, 327-329):

VOICING

- = **die Stimme erheben**
- seine eigene Wahrheit sprechen
- alleinige subjektive

SUSPENDING

- = **in der Schwebelage halten, nicht wissen**
- die Richtung wechseln
- inne halten
- einen Schritt zurücktreten und bewusst wahrnehmen
- eine neue Perspektive



LISTENING

- = **Zuhören**
- Inneres Schweigen entwickeln
- Wertschätzung
- Selbstwahrnehmung: Was löst das Gehörte in mir aus?

RESPECTING

- = **den anderen (neu) sehen und legitimieren**
- einbeziehen
- Platz einräumen für Unterschiedlichkeit von Perspektiven

Für meine supervisorische Praxis v.a. mit psychodramatischen Methoden im pädagogischen Feld, mit der ich zur Professionalisierung von Lehrerinnen beitragen möchte, bedeutet das:

5.1 Listening = Zuhören

In allen Phasen einer Supervisionssitzung steht diese Fähigkeit im Mittelpunkt. Zuhören bedeutet nach Isaacs, „den Lärm im eigenen Inneren wahrzunehmen, zu akzeptieren und nach und nach loszulassen“ (Issacs 2002, S.84). Diese Wachheit und Aufmerksamkeit, diese Fähigkeit, dem eigenen Zuhören zuzuhören, setzt voraus, ein inneres Schweigen zu entwickeln. Dann erst gilt: Wie der Körper, so lügt auch das Ohr nicht, sondern es verbindet uns „mit der unsichtbaren, grundlegenden Ordnung der Dinge“ (ebd., S.87). Auch bei Isaacs

finden wir in diesem Zusammenhang eine Deutung des Begriffes ‚Intelligenz‘: abgeleitet von *inter* und *legere*, also „zwischen etwas wählen“. Für Isaacs verweist das auf die frische Fähigkeit des Denkens: „Wir können entweder auf das bereits verknüpfte Netz hören oder auf die Zwischenräume“ (ebd., S.92). Dieses Zuhören ist nicht zu trennen vom Perspektivenwechsel (z.B. durch Rollentausch, J.H.), der Fähigkeit zu erkennen, wie andere die Welt erkennen: Es gilt, nicht mehr nur die eigene Perspektive, sondern die Gefühle und Perspektiven des kompletten Geflechts der Beziehungen zwischen den Anwesenden zu berücksichtigen“. So erweitert es meine eigene Identität und wird zum „Anwalt des Ganzen“ (ebd., S.99).

Im Gegensatz dazu steht die *Abstraktion*, d.h. fragmentierendes Zuhören mit einer Haltung, die „Bedeutung aus etwas herauszieh(t)“ - die wörtliche Übersetzung von *Abstraktion* (vgl. Isaacs, S.103).

Das kann auch bei Supervision geschehen, wenn bei einer Fallbearbeitung das zutage tretende Praxiswissen auf eine Theorie reduziert würde, wie es Bourdieu als Folge einer fehlenden Differenzierung der unterschiedlichen Logik von Theorie- und Praxiswissen kritisiert (vgl. Bourdieu 1987, S.151). Gerade Theorie-Impulse können die Supervisorin dazu verführen, diese nicht als Denkangebote, sondern als Wahrheiten mit fragloser, auf Unterwerfung zielender Gültigkeit der Erfahrung entgegen zu setzen, wie es Maturana kritisiert (vgl. Maturana 2002, S.39). Es gilt, Theorie als reiches, in langen Jahren von Prinzipien abgeleitetes Erklärungswissen zum frischen Denken zu nutzen. Für mich ist für das Zuhören bei der supervisorischen Arbeit hilfreich, wenn die Supervisandinnen ihre Darstellungen im Körperbild ausdrücken. Diese Methoden eröffnen mir eine erweiterte Wahrnehmung des „Gesagten“, lösen vielfältige Assoziationen aus und wirken damit einer kognitiv gesteuerten Komplexitätsreduktion entgegen. Das gilt allerdings nicht für alle Supervisandinnen, weswegen szenische Methoden nicht in jedem Kontext die einzige Methode sein dürfen.

5.2 Respecting = Respektieren

Auch hier geht Isaacs von der Wortbedeutung aus: *re-spectare*, d.h. erneut hinschauen, beobachten: „Jemanden zu respektieren heißt, nach den Quellen seiner Erfahrung zu suchen“ (Isaacs 2002, S.105). Indem ich den anderen in seinem Kontext „legitimiere“, komme ich zu einer Haltung, bei der ich mich den anderen nicht aufdränge, mich aber auch nicht zurückhalte oder distanzieren (ebd. S.108). Hierhin gehört für mich auch die Auseinandersetzung mit dem Habitus als einen Erklärungsrahmen für Lehrerinnenhaltungen z.B. in Konflikten mit Schülerinnen oder Kolleginnen.

Maturana grenzt Respekt von Toleranz mit dem Kriterium des verantwortlichen Handelns ab und verdeutlicht es an folgendem Beispiel: „Churchill besaß großen Respekt vor Hitler – und konnte deshalb erkennen, was Hitler vorhatte, um sich dann gegen den Nationalsozialismus zu stellen. Chamberlain war es dagegen, der Hitler mit einer enormen Toleranz begegnete – und er war daher unfähig, ihn wirklich einzuschätzen und traf vollkommen unsinnige Übereinkünfte mit diesem Mann“ (Maturana 2002, S.48). Auch wenn die supervisorische

Haltung keine Folgen in diesen Maßstäben hat, so ist mir die schwierige Balance zwischen Legitimation der anderen in ihrem Kontext und Distanz, Kritik doch vertraut. Anregend für eine mitfühlende und doch distanzierte Haltung des Respekts war für mich die Geschichte vom Sufi-Helden Nasruddin:

„Nasruddin trifft einen Mann, der weinend am Wegrand steht.

„Was ist los mein Lieber, warum weinst du?“

„Ich weine, weil ich so arm bin. Ich habe kein Geld und alles, was ich besitze, ist in dieser Tasche hier.“

Nasruddin entreißt dem Mann die Tasche und rennt schnell damit weg.

„Nun bin ich noch ärmer“, jammert der Mann laut und anklagend.

Er geht die Straße hinunter, in die Richtung, in die Nasruddin gelaufen ist, und findet nach einem Kilometer seine Tasche mitten auf der Straße stehen.

„Oh mein Gott, jetzt habe ich meinen Besitz wieder!“ stammelt er voller Freude.

„Danke! Danke! Dem Himmel sei Dank!“

„Komisch“, ruft Nasruddin, und kommt hinter seinem Busch am Straßenrand hervorgekrochen, „dass dieselbe Tasche, die dich erst zum Weinen brachte, dich nun in solche Freude versetzt“ (Mannschatz 2002, S.147).⁴³

Für das Ziel der Steigerung von Berufszufriedenheit und Arbeitsqualität ist bei dem in Krisensituationen deutlich werdenden Veränderungsbedarf der Hinweis auf das Kohärenzprinzip für mich zunächst irritierend und darum wertvoll: Isaacs betont, dass es gelte, weniger darauf zu achten, was verändert werden müsse, als auf das, was für die Funktion des existierenden Systems bewahrt bleiben solle. Wenn ich eine Meinung nicht teile, sollte ich auf Folgendes achten: „(W)elche grundlegenden Kräfte haben mich und die anderen an diesen Punkt gebracht“ (Isaacs 2002, S.110)? Der Gedanke, dass wir immer Beobachterin einer Situation sind und zugleich Teilnehmerin, hilft uns bei der Erkenntnis, dass „wir nur das wahrnehmen können, was wir bereits in uns tragen, denn sonst fehlt jegliche Verbindung dazu“ (ebd.). Diese Begründung einer respektvollen Haltung, in der ich mein Erleben bei der Begleitung von Protagonistinnen auf ihren „Bühnenwanderungen“ wiedererkenne, bestärkt mich in der psychodramatischen Praxis des Sharings, das auch ich als Supervisorin nach einem Spiel gebe („Was kenne ich von dem im Spiel Bearbeiteten aus meinem eigenen Erleben?“) - im Unterschied zur oft normativ verstandenen professionellen Distanz bei anderen Methoden. An dieser Stelle, dem Sharing und vor allem den nachfolgenden reflektierenden Schritten, kann und soll aber auch Fremdes, Unverständliches benannt werden, um sich und die Gruppe darin zu üben, Spannungen auszuhalten – eine weitere Facette einer respektvollen Haltung.

5.3 Suspending = in der Schweben Halten

⁴³ Diese Geschichte kann auch als ein gelungenes Beispiel von „Action-Reframing“ gelesen werden: Die Deutung des Mannes wird durch das Handeln von Nasruddin mit einer neuen Rahmung versehen und verändert sich dadurch.

Suspendieren bedeutet „auftauchende Gedanken und Gefühle zur Kenntnis zu nehmen und zu beobachten, ohne zwangsläufig danach handeln zu müssen“ (Isaacs 2002, S.123). Praktisch bedeutet das, im supervisorischen Prozess immer wieder die Richtung zu wechseln, inne zu halten, einen Schritt zurück zu treten und die Dinge aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Nicht Gewissheiten helfen, sondern gerade das Nicht-Wissen hilft beim frischen Denken. Besonders im pädagogischen Feld mit dem Habitus des „Besserwissens“ und des ständigen „Bewertens“ braucht die Pflege der suspendierenden Haltung bei mir als Supervisorin selbst – auch als Modell für die Supervisorinnen - eine große Aufmerksamkeit. Die eigenen Auffassungen gilt es zu suspendieren und eine Haltung zu entwickeln, die Isaacs mit „Nachdenken beim Handeln“ zusammenfasst (ebd. S.125). Gemeint ist die Fähigkeit, Ereignisse in dem Augenblick wahrzunehmen, in dem sie geschehen. Hier verweist Isaacs explizit auf das Psychodrama, das Klienten helfe „die Gedanken und ‚Stimmen‘ in ihrem Kopf nach außen zu bringen, damit sie sich selbst klarer sehen“ (ebd., S.127, vgl. Übungen wie das „Kulturelle Atom“ oder das „Innere Team der Gefühle“ im Anhang). Die Supervisorin muss sich darin üben, während dieser Praxis imaginativ eine Art „analoges Parallelspsychodrama zur eigenen Wahrnehmungsschärfung“ durchzuführen. Bei der Klärung von Anliegen geht es dann auch nicht unbedingt darum schnell Antworten zu finden, sondern darum bewegende Fragen zu suchen, um die Essenz des Anliegens zu erfassen. Bei dieser Fokussierungsaufgabe ist wieder die Arbeit mit dem Körper nützlich: Die szenische Darstellung eines Anliegens zwingt zur Konzentration durch ihre konkrete Situiertheit, die immer die Komplexität fokussiert ohne sie zu reduzieren. Noch einmal Isaacs: „Nach den Fragen zu suchen heißt, die Antworten zu suspendieren und den Weg zum dialogischen Leben zu öffnen“ (ebd., S.133). Auf diesem Weg probeweise Schritte zu markieren, ist meiner Meinung dann, wenn es die Praktiken der Entschleunigung nicht konterkariert, durchaus ermutigend.

5.4 voicing = Artikulieren

Auch als Supervisorin brauche ich Entschlossenheit und Authentizität, um meiner eigenen Stimme Gehör zu verschaffen. Wieder irritiert Isaacs auf klärende Weise: „Die eigene Sprache zu finden und zu artikulieren bedarf es als erstes der Bereitschaft still zu sein“ (Isaacs 2002, S.143). Gerade in der Gruppe wird die eigene Stimme am deutlichsten: „Eine der häufigsten Erfahrungen im Dialog ist die Entdeckung, dass das Ganze größer ist als seine Teile“ (ebd., S.145). Auch das kenne ich: Im Fluss dieses Prozesses zwischen Supervisorinnen und Supervisorin kann der eigene Beitrag – mein eigener als Supervisorin, der Hüterin eines wachen, aufmerksamen Settings, wie der der Supervisorinnen - erst zum Tragen kommen.

Mit der hier skizzierten dialogischen Haltung ergeben sich Möglichkeiten für Begegnungen zwischen all den Elementen, die ein Problemsystem zwischen sich entstehen lassen, wenn die Risse, Felsen, Störungen, Konflikte ausdrückbar und dadurch reflektierbar werden. Der Habitus wird da, wo er brüchig ist, in Bewegung gesetzt und ein Prozess pädagogischer

Professionalisierung mit erhöhter Berufszufriedenheit, mit Freude am eigenen schöpferischen Beitrag zum pädagogischen Feld, kann Platz greifen. Das zu ermöglichen ist mein Versuch. Als Beispiel für eine gelungene Dialogsituation zitiert Isaacs das Gespräch ins Feuer aus dem Film „Der mit dem Wolf tanzt“. Hier befinden sich die vier Fähigkeiten, verteilt auf verschiedene Gesprächsteilnehmer im ständigen Wechsel, keine überwiegt, jede gleicht die andere aus (Isaacs 2002, S.166/167). Ich hoffe, auch in meiner zukünftigen Supervisionspraxis noch viele solcher „Gespräche ins Feuer“ als psychodramatisch gestützte Beiträge zur pädagogischen Professionalisierung zu erleben. An dieser Stelle gebe ich das „Feuerholz“ der Sprechenden - d.h. hier der Schreibenden - erst einmal zurück in die Mitte und hoffe, dass es die Lesenden nehmen.

Anhang

Team-Auto _____	63
Symboleschieben _____	64
Arbeitsschritte hin zur Konfliktbearbeitung in meinem ‚Sozialen Atom‘ _____	65
Standbildarbeit _____	66
Das Kulturelle Atom _____	67
Das ‚Innere Team‘ der Gefühle _____	70
Real – Ideal (systemisch) _____	72
Statuenarbeit zu Konflikten _____	72
Lebendiges Denkmal _____	74
Skulpturenarbeit (systemisch): Wahrnehmung eigener Kompetenzen _____	75
Macht-Ohnmacht-Wippe _____	76
Konflikt – Konfrontation – Kooperation _____	76
Das Bild des Wortes _____	77
Literatur: _____	78

In diesem Anhang findet sich eine Sammlung von Übungen, die ich in den letzten Jahren in meinen Supervisionen eingesetzt habe und mit denen ich gute Erfahrungen im Sinn dieser Arbeit gemacht habe. Sie sind (noch) nicht klassifiziert nach Setting (Gruppensupervision, Team, Supervisionstage oder kürzere Sitzungseinheiten). Die Übungen habe ich in Anlehnung an Übungen entwickelt, die ich selbst als Teilnehmerin in Fortbildungen oder als Supervisandin erfahren habe. Wo mir Literaturverweise bekannt sind, habe ich sie vermerkt. Insbesondere bei diesem Teil freue ich mich über Rückmeldungen von Kolleginnen, die mit diesen oder ähnlichen Übungen Erfahrungen gemacht haben.

Team-Auto

Eine Übung zur Diagnose der Rollenverteilung im Team

Die Teammitglieder gehen durch den Raum und versetzen sich in ein Fahrzeug, das zu ihrer Stimmung passt, mit der sie in den letzten Wochen zur Arbeit gegangen sind.

Alle stellen sich in einem Kreis auf. Eine nach dem anderen geht in die Kreismitte und nimmt die Körperposition eines Fahrzeugteiles ein, das ihrer Rolle im Team entspricht. Jede nennt das Fahrzeugteil dabei laut.

Die Leiterin macht Interviews mit jedem Fahrzeugteil, fragt nach seiner genauen materiellen Beschaffenheit und seinem Beitrag für das Fahrzeug.

Die Teammitglieder treten wieder in den Kreis und lassen das Bild einen Moment lang auf sich wirken.

Auswertung in der Sitzrunde.

Zur Auswertung: Rollen in Teams

(vgl. Gellert, Manfred (2002): Teamarbeit. Teamentwicklung. Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. Meezen: Christa Limmer, darin: Rollen in Teams, S. 67-87 und Arbeitsblatt „Teamrollen“ S. 120).

Symboleschieben

1. Runde:

Jede/r Teilnehmer/in legt einen persönlichen Gegenstand von sich in die Mitte der Runde. Dieser Gegenstand ist das Symbol für die betreffende Person.

Durch Schieben des persönlichen Gegenstandes versucht jedes Gruppenmitglied den passenden Abstand zu den Gegenständen der anderen Gruppenmitglieder herauszufinden – solange, bis sich auf die aktuelle Situation bezogen für jede und jeden ein stimmiges Bild ergibt.

Dabei sollte weder miteinander gesprochen, noch durch Blickkontakt aufgabenbezogen miteinander interagiert werden.

Es entstehen wechselnde Beziehungsbilder, die Nähe und Distanz, vielleicht auch Ambivalenz in der Beziehung zueinander sichtbar werden lassen.

Jede/r sollte sich genügend Zeit lassen, den unterschiedlichen Konstellationen in Ruhe nachzugehen.

Anschließendes Gespräch:

- Wie konnte ich mich auf die Aufgabe einlassen?
- Welche Gefühle konnte ich bei mir wahrnehmen?
- In welchen Beziehungskonstellationen war ich mir mit meiner Einschätzung sicher? In welchen unsicher?
- Wie ist es für mich, wenn andere die Beziehung zu mir ‚einschätzen‘?
- Wo entstand der Wunsch nach mehr Nähe? Wo nach mehr Distanz?
- Wie habe ich die Dynamik der anderen zueinander wahrnehmen können?
- Wo gab es überraschende Momente?

2. Runde:

Jede/r erforscht einen Moment ihren/seinen Wunsch nach Veränderungen in der Beziehungskonstellation: Wo möchte ich jemandem näher sein, wo möchte ich mehr Distanz, wo möchte ich meine Ambivalenz ausdrücken?

Veränderungen können nun durch verständigen Blickkontakt mit der betreffenden Person durchgeführt werden.

(vgl. Gellert, Manfred (1993), Lebendige Soziometrie. In: Bosselmann, Rainer u.a. (Hg.): Variationen des Psychodrama, Kiel, S. 300)

Arbeitsschritte hin zur Konfliktbearbeitung in meinem ‚Sozialen Atom‘

- Lege zunächst ein Symbol / eine Münze für deine Person in die Mitte des Blattes.
- Ordne dann die Personen mittels zweier Formen von Symbolen / Münzen um das Symbol / die Münze für deine Person an.
- Entscheide dabei durch Verschieben der einzelnen Münzen, wie nah oder fern die Personen gegenwärtig zu dir stehen.
- Notiere die einzelnen Namen und markiere auch, ob es sich um eine weibliche oder eine männliche Person handelt – dementsprechend zeichne ein Dreieck für die männliche Person und einen Kreis für die weibliche Person.
- Qualifiziere dann die Beziehung, indem du mit je unterschiedlicher Linienführung anzeigst:

	gegenseitige	einseitige
- Anziehung	←————→	————→
- Abstoßung	←-----→	-----→
- Ambivalenz	~~~~~→	~~~~~→

Betrachte dir dein Beziehungsnetz und lass‘ dich von der Frage anziehen, wo es Konfliktstellen in der Art der Beziehungsgestaltung gibt – dabei ist z.B. auch wechselseitige Abstoßung ein Indiz für die Beteiligung von Gefühlen – selbst wenn sie nicht mit der anderen Person ausgelebt werden. Entscheide abschließend, welcher Konflikt und welche Frage dabei dich aktuell besonders interessiert, wo du dir Veränderung in deinem ‚sozialen Atom‘ wünschst.

Tausche dich darüber mit einer Partnerin aus der Runde kurz aus.

Überlege dir, ob du deinen Konflikt hier in der Gruppe bearbeiten möchtest. Anschließend wird die Gruppe entscheiden, welcher Konflikt von denjenigen, die ihr Anliegen jetzt hier klären möchten, „auf die Bühne kommt“.

Standbildarbeit

Szene rekonstruieren:

Die Protagonistin stellt ohne Worte und ohne alle Erklärungen ein Standbild zu ihrer Situation auf. Dabei sucht sie zuerst eine Spielerin für sich selbst aus und formt sie (Spiegel- und Marionettentechnik), stellt sich hinter ihr Abbild und entscheidet von hier aus, in welcher Reihenfolge mit den gleichen Techniken die anderen an der Situation Beteiligten aufbaut.

Wahrnehmen: Assoziationen in den Raum holen

Die Zuschauerinnen „spekulieren“: Wo und wann findet diese Szene statt? Wer sind die Beteiligten? Worum geht es? Was fällt auf?

Ggf. vertiefen durch Doppeln, die Spielerinnen sagen zum Schluss ihren Rollensatz.

Doppeln: Perspektivenwechsel üben

Die Protagonistin „lüftet das Geheimnis“, indem sie alle Beteiligten und zum Schluss ihr eigenes Abbild doppelt (hier: gleiche Körperposition hinter den Spielerinnen einnehmen und die Gefühlssätze offen aussprechen) und den Titel der Szene nennt.

Doppeln: Perspektiven erforschen

Die Zuschauerinnen werden eingeladen, die Beteiligten zu doppeln. Je nach Thema kann die Spielleitung fokussieren, indem sie gezielt zum Doppeln der Protagonistinnen- oder Antagonistinnenfigur erwärmt. Zum Schluss sprechen die Spielerinnen ihren Rollengefühlssatz aus.

Dynamisieren: Wirkungen erforschen

Auf ein Signal der Spielleitung hin („Gute Fee“) können die Spielerinnen dreimal das Bild in Zeitlupe verändern, indem sie ihrem spontanen Bewegungsimpuls nachgeben. Die Initiative geht dabei von der Spielerin der Protagonistin aus, alle anderen reagieren rollengerecht. Zwischen den drei Dynamisierungsphasen geben die Zuschauerinnen jeweils Feedback „Was hat sich verändert?“ und die Spielerinnen sagen jeweils zum Ende dieses Feedbacks ihre neuen Rollengefühlssätze.

Mini-Forum: Lösungen suchen

Zuschauerinnen können sich in die Rolle der Protagonistin eintauschen. Sie nehmen zuerst die vorgegebene Körperposition ein, die sie dann in Zeitlupe verändern. Die anderen Spielerinnen reagieren rollengerecht. Die Spielleitung ruft „Stop“, wenn die Strategie und ihre Effekte deutlich geworden sind. Die Spielerinnen frieren ein und sagen ihre Rollengefühlssätze (zuerst die Antagonistin, dann die Ersatz-Protagonistin, dann die anderen). Die Ersatzprotagonistin gibt ein kurzes Feedback.

Rollenfeedback, Sharing und Reflexion. Die Protagonistin hat immer das letzte Wort!

Das Kulturelle Atom⁴⁴

Ziel:

Die Arbeit mit dem **kulturellen Atom** veranschaulicht die Vielfalt von kulturell geprägten Rollen, über die ein Individuum bei der Gestaltung einer konkreten – schwierigen - Interaktionssituation verfügen kann.

Das kulturelle Atom ist die kleinste funktionale Einheit von Rollenmustern und Rollenverknüpfungen, die denjenigen gemeinsam sind, die kulturelle Muster miteinander teilen. Bezogen auf eine reale Situation, z.B. eine Konfliktsituation, zeigt es die jeweils subjektive Landkarte von Bedeutungen als individuelle Ausgestaltung von kulturellen Vorgaben. Mit dem Malen des kulturellen Atoms und der anschließenden Aufstellung auf der Bühne kann die eigene Wahrnehmung von Rollen im beruflichen, privaten und kulturellen Bereich in der dialogischen Beziehung der verschiedenen Rollen untereinander und mit den jeweiligen Gegenrollen des Gegenübers bewusst gemacht und geklärt werden.

Zeit: mindestens 90 Minuten

Gruppengröße: 8 – 25 Teilnehmer/innen

Material: große Papierbögen, Stifte, eine bunte Knopfsammlung; ein großer Raum ohne Tische

Schritte: (nach einer Demonstration eines exemplarischen kulturellen Atoms durch die Seminarleitung am Flipchart):

- *Themenerwärmung:* Die Teilnehmerinnen erinnern sich im Austausch mit einer Partnerin an eine selbst erlebte Konfliktsituation mit interkulturellem Hintergrund. Auf einem Blatt Papier markiert dann jede für sich einen Punkt, der sie selbst darstellt und einen zweiten Punkt für das Gegenüber und überlegt: Welche inneren Stimmen haben bei meinem Verhalten eine Rolle gespielt? Für jede dieser Stimmen sucht sie sich einen Knopf aus und legt diese rund um den Punkt, der sie selbst symbolisiert. Dabei ordnet sie die Abstände je nach Intensität der inneren Stimme (nah = intensiv), spielt mit den unterschiedlichen Abständen und malt am Schluss die gefundene Knopfposition und die dazugehörigen Sätze auf. Anschließend tauscht sie sich mit der Partnerin aus und formuliert ihr Anliegen in einem Satz mit der Formulierung: „Ich möchte jetzt hier klären, wie ich in einer solchen Situation ... kann.“

[Bei Zeitmangel: Diesen Schritt auslassen und nach einer Themenanwärmung sofort mit dem folgenden Schritt beginnen.]

⁴⁴ Literatur zum Kulturellen Atom:

Roesler, Michael (1991): Das Kulturelle Atom nach J.L. Moreno. Ein psychodramatisches Instrument zur Erfassung der Persönlichkeit. In: Psychodrama, 4. Jg. 1991, Heft 2, S.197 – 202.

Mathias, Ulrike (1982): Die Entwicklungstheorie J.L. Morenos, S. 219 - 222 . In: Petzold, Hilarion/ Mathias, Ulrike: Rollenentwicklung und Identität. Paderborn, S.191-256.

Stimmer, Franz (1982): Der Beitrag J.L. Morenos zu einem interaktionistischen Ansatz einer Theorie der Institutionalisierung. In: Helle, Horst Jürgen (Hrsg.) (1982): Kultur und Institution. Berlin , S.131 – 155:

Vgl. auch Boal, Augusto (1999): Regenbogen der Wünsche. Seelze. S.60 ff.

- *Soziometrische Fallgeberinnenwahl*: In der Raummitte liegt ein Ball, alle Teilnehmerinnen gehen umher und überlegen, ob sie ihr Anliegen in diesem Rahmen bearbeiten möchten und stellen sich dann entsprechend auf: Wer arbeiten möchten, geht nah an den Ball. Die Nächststehenden stellen ihr Anliegen kurz vor, die anderen Gruppenmitglieder stellen sich danach hinter die Fallgeberin, deren Fall sie am meisten interessiert. Der Fall mit dem meisten Gruppeninteresse wird bearbeitet.
- *Rollentausch*: Die Fallgeberin stellt ihr kulturelles Atom auf der Seminarbühne auf, indem sie für jede innere Stimme und das Gegenüber jeweils ein Gruppenmitglied wählt. Anschließend tauscht sie sich nacheinander in die Rollen der inneren Stimmen ein und gibt ihnen eine Körperposition und einen typischen Satz. Die Spielerinnen der inneren Stimmen gucken von der Position der Fallgeberin aus – d.h. im Zentrum des kulturellen Atoms, markiert durch ein Objekt - zu und übernehmen dann Körperposition und Satz.
[Bei Zeitmangel: Doppeln, d.h. die Fallgeberin tritt hinter die Rollenspielerinnen und spricht den Satz, die Spielerinnen übernehmen ihn und improvisieren eine Körperhaltung dazu].
- *Spiegel*: Die Fallgeberin schaut dabei von außen zu und ordnet diese innere Stimme mit Unterstützung der Leitung und der restlichen Gruppenmitglieder kulturell vorgeprägten Rollen zu (z.B. „die Mütterliche“ oder „die rebellische Tochter“, „die konkurrierende Kollegin“ oder „die Chefin“, „die Helferin“, „die engagierte Christin“ ...)
Am Schluss können aus der Gruppe noch Vorschläge kommen, welche Stimmen evt. noch fehlen. Die Vorschlagenden demonstrieren ihren Vorschlag, indem sie sich mit passender Körperhaltung und Satz auf die Bühne stellen. Die Fallgeberin entscheidet, ob sie den Vorschlag annimmt.
- *Intra- und Interrollenkonflikte*: Die Fallgeberin geht an den Bühnrand und schaut zu. Die Spielerinnen improvisieren Dialoge zwischen den verschiedenen Rollen. Ggf. kann die Leitung einen Impuls geben: Wer hat die besten Ratschläge für die Fallgeberin in dieser Situation?
- *Gegenrollen*: Nun stellt die Fallgeberin mit Unterstützung der Gruppe (Verfahren wie oben) das von ihr wahrgenommene oder vermutete kulturelle Atom des Gegenübers auf und tritt dann wieder an den Bühnrand.
- *Intra- und Interrollenkonflikte beim Gegenüber*: Die Rollenspielerinnen rund um das kulturelle Atom des Gegenübers improvisieren Dialoge: Wer hat die besten Ratschläge für das Gegenüber der Fallgeberin?
- *Gegenrollen- und Kontextkonflikte*: Die Rollenspielerinnen improvisieren Dialoge mit den Rollenspielerinnen der anderen Person: Wem möchte ich dringend etwas sagen? Mit wem könnte ich mich verbünden? Wer ärgert mich am meisten?
- [Wenn noch Zeit und Energie ist: *Veränderungsimpulse*: Die Fallgeberin kann nun auf eigenen Wunsch die Rollenspielerinnen ihres eigenen kulturellen Atoms umstellen: Welche Rolle möchte sie näher an sich selbst stellen, welche weiter entfernen? Sie versucht die Spielerinnen verbal und körperlich zu einer Positionsveränderung zu bewegen. Keine Rolle kann ganz weggeschickt werden. Die Rollenspielerinnen argumentieren, warum sie die bisherige Position sinnvoll finden

und lassen sich nur umstellen, wenn sie aus ihrer Rolleneinführung heraus wirklich überzeugt wurden.]

- *Entrollen*: Die Fallgeberin bedankt sich namentlich bei allen Mitspielerinnen und entlässt sie von der Bühne. Zusammen mit der Leitung überlegt sie, was sie bezogen auf ihr anfangs formuliertes Anliegen herausgefunden hat.
- *Auswertung (Sharing und Rollenfeedback)*: Im Sitzkreis benennen die Gruppenmitglieder, was sie von dem dargestellten Fall aus eigenem Erleben kennen und in einer weiteren Runde, was sie beim Spielen der Rollen bzw. bei einer möglichen Identifikation mit einer der Rollen beim Zuschauen erlebt haben. Zum Abschluss teilt die Fallgeberin ihre Befindlichkeit mit und welche Erkenntnis in diesem Moment für sie die wichtigste ist.

[Mögliche Fortsetzung: In Kleingruppen sortieren die Teilnehmerinnen (auf Metaplankarten), welche der Rollenmuster in einer „Berufskultur“ wurzeln und welche Rollenmuster weiteren Kulturelementen entsprechen (Gender, soziale Schicht oder Klasse, Machtverhältnis, Religion, Familienstatus, Ethnie ...). Plenum: Präsentation der Ergebnisse und Diskussion]

Das „Innere Team“ der Gefühle ⁴⁵

- Erwinnere dich an eine Konfliktsituation, in der du dich unklar, nebulös, widersprüchlich gegenüber einer anderen Person verhalten hast (evt. im Austausch mit einer Partnerin).
- Vergegenwärtige dir *alle* Stimmen, die dich in diesem Moment stimuliert haben! Markiere auf einem großen Blatt Papier mit einem Punkt dich selbst und schreibe die zu den verschiedenen Stimmen passenden Sätze in verschiedenen Farben rundherum auf!
- Tausche dich mit einer Partnerin kurz darüber aus („Hebammengespräche“ in Dyaden) und benenne anschließend deine „Inneren Teammitglieder“, d.h. gib den Figuren, die zu diesen Stimmen gehören, anschauliche Namen. Stell dir auch ihr Aussehen vor und skizziere diese Figuren oder Bildsymbole auf dem Blatt!

Nachdem die Gruppe sich entschieden hat, wer seine Situation auf der Bühne weiter erforscht (soziometrische Protagonistinnenwahl):

- Eine Spielerin (Protagonistin) improvisiert mit einer Antagonistin ihrer Wahl die gefundene Szene (vorher die Antagonistin genau instruieren: Wer, wo, wann, warum, was?).
- Die Protagonistin formuliert ihren Auftrag: Welche Frage möchte ich in diesem Spiel klären?
- Mit Hilfe der Leiterin sucht sich die Protagonistin eine Doppelgängerin (Spiegel, Stand-In) für sich selbst, benennt ihre „Inneren Teammitglieder“ und besetzt diese Rollen mit Mitspielerinnen.
Sie stellt ihr „Inneres Team“ in einem für die eben improvisierte Situation stimmigen Abstand zu sich selbst bzw. ihrer Doppelgängerin auf. Anschließend macht sie zur genaueren Bestimmung einen kurzen Rollentausch mit jedem „Inneren Teammitglied“ (Körperhaltung, verbunden mit einer genaueren Beschreibung des Gefühls. Im zweiten Schritt Formulierung eines zentralen Satz: Was ist mein konstruktiver Beitrag für die Protagonistin in diesem Konflikt?).
- Nächster Bearbeitungsschritt (gruppenorientierte Variante):

Die „Inneren Teammitglieder“ suchen sich untereinander Partnerinnen, die so extrem wie möglich gegenpolig sind. Die Paare treffen sich in einer von der Protagonistin ausgewählten (fiktiven) „Beraterinnen-Ecke“ und streiten sich, wer von beiden die besseren Ratschläge hat. (Prot. und Gruppe sind hier zum Doppeln eingeladen!). Die Protagonistin formuliert abschließend, welchen konstruktiven Beitrag die jeweiligen Gegenpole zum Konflikt darstellen können (vgl. das Wertequadrat bei Schulz v. Thun 1999, S.153, Abb. 46).

⁴⁵ In Anlehnung und dialogischer „Übersetzung“ von Boal, Augusto (1999): Regenbogen der Wünsche. Seelze. S. 60 ff, und Schulz von Thun, Friedemann (1999): Miteinander Reden 3, das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, Hamburg.

- Alternative (eher protagonistinnenzentriert):

Ausführlicher Rollentausch der Protagonistin mit den „Inneren Teammitgliedern“. Fragen: „Wie fühlst du diese Figur? Was hat sie an? Wofür ist sie hilfreich in diesem Konflikt?“

- Alternative (eher leiterinnenzentriert):

Die Leiterin schlägt konstruktive Deutungen der Figuren vor (durch Doppeln oder beim gemeinsamen Betrachten der Aufstellung im Spiegel) und benennt dabei auf der Meta-Ebene, was sie tut.

- Möglicher nächster Bearbeitungsschritt (eher gruppenorientiert):

Die „Inneren Teammitglieder“ setzen sich nacheinander in schneller Abfolge mit der Antagonistin auseinander. Die Gruppe gibt anschließend Rückmeldung über die beobachteten Wirkungen auf die Antagonistin.

- Möglicher nächster Schritt zur Festigung (eher gruppenorientiert):

Die Protagonistin versucht ihre „Inneren Teammitglieder“ körperlich und verbal zu überzeugen, eine andere Position einzunehmen. Die Figuren lassen sich nicht leicht überzeugen, benennen ihren Nutzen für den Konflikt und ihre ‚guten Gründe‘ für die ihnen anfangs zugewiesene Stellung. Keine Figur kann ganz aus dem Spiel entlassen werden.

- Alternative (eher protagonistinnenzentriert) zur Ergebnissicherung:

Die Protagonistin verändert die Aufstellung ihres „Inneren Teams“, indem sie den Figuren im Rollentausch die Positionen und den Satz zuweist, die sie inzwischen für nützlicher hält und schaut sich das Schlussbild an.

- Reflexion:

Rollenfeedback, Sharing, ggf. Theorie - Input (z.B. Schulz v. Thun 1999: „Fünf Phasen innerer Konfliktbearbeitung“, S. 155 oder das Wertequadrat, S.153, Abb. 46)

Real – Ideal (systemisch) Statuenarbeit zu Konflikten⁴⁶

Die Übung schult die Selbst- und Fremdwahrnehmung und macht eine ‚Beobachtung zweiter Ordnung‘ (Beobachtung, wie beobachtet wird) sowie eine Informationsgewinnung durch Unterschiede erfahrbar:

Das Beobachtete/Gehörte wird im Körperbild gestaltet, also unter Einbeziehung nonverbaler Impulse. Der Unterschied zwischen Außenwahrnehmung und Innenwahrnehmung dessen, was die Zuhörende in dem Körperbild ausdrückt, hilft, die Problemhaltung präziser zu erfassen. Ein weiterer Unterschied kann neue Informationen geben, nämlich der zwischen der nonverbalen Wahrnehmung der Zuhörenden und der Sprechenden. Beide benennen anschließend ihre Erkenntnisse. Eine weitere Beobachterin kann diese Unterschiede beobachten und verbal zurückmelden. So wird die Situationserfassung noch weiter verflüssigt.

Vier Spielerinnen (A, B, C, D): A bestimmt, wer Bildhauerin (C) ist und wer ihre Antagonistin spielt (B), D ist teilnehmende Beobachterin.

Realbild:

A erzählt den Konflikt für B,C, und D.

C baut A zu einem Statuenbild zu deren Haltung in dem Konflikt, so wie sie (C) die Haltung von A wahrgenommen hat. Anschließend baut C aus B ein Statuenbild zu der Haltung der Antagonistin B, so wie C diese wahrgenommen hat.

Technik: C gestaltet A und B wie ein Material, nur den Gesichtsausdruck durch Spiegeln (kein körperlicher Rollentausch an dieser Stelle).

Zur Überprüfung macht C nun einen Rollentausch mit A (übernimmt die Körperhaltung des Statuenbildes). Rollentausch zurück.

A kann nun ihre Körperhaltung und die von B verändern, bis sie mit ihrer Selbstwahrnehmung übereinstimmt.

D gibt Rückmeldung: Was ist mir durch die Unterschiede aufgefallen? Welche Hypothese habe ich zu dem Konflikt und zu deiner Haltung darin?

C benennt die Hypothese, die dem Bau des erste Statuenbildes zugrunde lag bzw. die ihr beim Bauen klar wurde.

B gibt ein Rollenfeedback.

A hat das letzte Wort.

→ Rotation



⁴⁶ Angelehnt an eine Übung von Dietrich Krüger, kennen gelernt in einem der Ausbildungsseminare.

Idealbild

A erzählt, was für sie inzwischen eine anstrebenswerte Idealthaltung in dem Konflikt wäre.
C hört zu und baut als Bildhauerin aus A als Material ein entsprechendes Statuenbild.

C erspürt im Rollentausch mit A, ob das von ihr gebaute Statuenbild auch ‚von innen‘ dem entspricht, was C von A gehört hat.
Rollentausch zurück.

A verändert das Statuenbild, bis es zu ihrer Selbstwahrnehmung passt.

B ergänzt das Standbild aus der Rolleneinführung in den Antagonisten/die Antagonistin heraus, indem er sich dazustellen und körperlich die Wirkung der veränderten Haltung von A auf den Antagonisten ausdrückt.

D teilt ihre Beobachtungen mit und bildet Hypothesen.
C und B teilt die eigene Hypothese während der Bildhauer-Arbeit bzw. als Rollenfeedback mit.
A hat das letzte Wort.

Lebendiges Denkmal

1. Vergangenheitsphase:

Die Protagonistin und ihre Parteigängerinnen bauen die Antagonistinnen als Standbild: Wie wir sie im aktuellen Konflikt erleben (Spiegel- und Marionettenmethode).
Alle prägen sich das Bild ein (visuelles und Körpergedächtnis). Sich viel Zeit lassen ca. zehn Minuten!

2. Zukunftsphase

Die Protagonistin und ihre Parteigängerinnen bauen aus der Antagonistin ein Standbild: Wie die Antagonistin sein könnte, wenn sie die vorhandenen guten Eigenschaften weiterentwickeln würde.
Alle prägen sich das Bild ein (visuelles und Körpergedächtnis). Sich viel Zeit lassen ca. zehn Minuten!

3. Dynamisieren

Die Antagonistin macht wiederholt Bewegungsdurchläufe in Zeitlupe: Meine Veränderung von der Vergangenheit in die Zukunft.

4. Reflexion:

Rollenfeedback der Antagonistin: Was habe ich gefühlt? Womit kann ich mich identifizieren?
Was war mir unklar?
Die Protagonistinnen geben Rückmeldung, was ihnen wichtig war und wie sie den Prozess erlebt haben.
Anschließend freie Aussprache.

(nach Glasl 1999, S. 298)

Skulpturenarbeit (systemisch): Wahrnehmung eigener Kompetenzen⁴⁷

Triaden (A, B, C)

A sagt sechs bis acht Sätze zu eigenen Kompetenzen und Stärken. Keine Erklärungen und Einschränkungen!

- „Ich kann gut ...“
- „Ich bin ...“

B hört aufmerksam zu, lässt ein Körperbild in sich entstehen. Am Schluss modelliert sie A zu einer Skulptur.

Danach stellt sich B selbst in der Haltung dieser Skulptur auf und überprüft, ob die Körperhaltung dem wahrgenommenen Gefühl entspricht. Sie kann dabei die Körperhaltung korrigieren.

A geht wieder in die Haltung der - jetzt korrigierten - Skulptur und spürt nach:

- Entspricht dieser Körperausdruck meiner Selbstwahrnehmung?
- Was möchte ich verändern?

A findet eine eigene Körperhaltung zur Darstellung ihrer Kompetenzen und Stärken.

C beobachtet den gesamten Arbeitsprozess schweigend, macht sich Gedanken (Hypothesen). Am Schluss fragt sie danach, was A und B dabei empfunden und gedacht haben (Rollenfeedback) und benennt die eigenen Beobachtungen.

Rollenrotation:

B erzählt, C hört zu und modelliert, A beobachtet.

C erzählt, A hört zu und B beobachtet.

⁴⁷ Nach einer Übungsanleitung von Dietrich Krüger auf einem Ausbildungsseminar.

Macht-Ohnmacht-Wippe

Konflikt – Konfrontation – Kooperation

Vorübung: „Ergänze das Bild“ (nach Augusto Boal)

Zwei Spielerinnen (S) schütteln sich die Hände, frieren ein.

Eine Spielerin (S1) geht aus dem Bild, die andere (S2) bleibt eingefroren stehen.

S1 deutet diese Körperposition neu und ergänzt das Bild mit einer neuen Position entsprechend. S2 darf dabei nicht verändert werden. Nun geht S2 aus dem Bild, deutet die Körperposition von S1 neu und ergänzt entsprechend das Bild usw.

Variante: Spiel zu Dritt:

S1 und S2 schütteln sich die Hände, S3 schaut zu. S1 verlässt das Bild, S3 deutet die Position von S2 neu und ergänzt entsprechend. S1 schaut zu.

S2 verlässt das Bild, S1 deutet die Position neu und ergänzt entsprechend usw.

Macht-Ohnmacht-Wippe

Wie „Ergänze das Bild“, aber die Figur (S1) verändert das Bild, wenn sie sich in ihrer Körperposition ohnmächtiger fühlt als die andere (S2). Ausgehend von ihrer ursprünglichen Körperhaltung ergänzt S1 das Bild auf eine Weise, dass sie die Macht der anderen (S2) bricht. Die Veränderungsbewegung wird fließend und in Zeitlupe vollzogen und ist beendet, wenn S1 sich als mächtiger empfindet als S2. Dann hat S2 wieder die Möglichkeit, sich in Zeitlupe zu verändern und die Macht von S1 zu brechen usw.

Variante zu Dritt:

S3 entscheidet, wann S1 die Macht von S2 gebrochen hat, tauscht sich dann in die inzwischen unterlegene Position von S2 ein und bricht die Macht von S1. S2 entscheidet, wann dies gelungen ist, tauscht sich daraufhin in die dann unterlegene Position von S1 ein, verändert die Position usw.

Kooperation:

Der Anfang wie oben, aber: Die sich als ohnmächtiger empfindende Figur S1 versucht eine Position einzunehmen, die die Kampfdynamik unterbricht und Kooperation ausdrückt. Die Phase ist beendet, wenn beide Figuren das Gefühl von Kooperation haben. Dann geht S1 doch noch in eine überlegene Position und S2 sucht nach einer Kooperationshaltung.

Variante zu Dritt: S2 entscheidet, wann die Kooperation gelungen ist. S1 nimmt daraufhin doch noch eine mächtigere Position ein, S2 verlässt das Bild, S3 sucht nach einer Kooperationshaltung

Reflexion: Rollenfeedback und Assoziationen aus dem beruflichen Alltag

Theoriebezug: Hannah Arendt (1995): Macht und Gewalt. München.

Das Bild des Wortes⁴⁸

Ziel:

Begriffsklärung, hier: des subjektiven Verständnisses eines Begriffes bewusst machen

Methode:

einen spontanen Ausdruck von inkorporiertem Wissen finden und benennen, das eigene Verständnis durch Wahrnehmung sowohl der Unterschiede zu anderen als auch der Gemeinsamkeiten (kollektives Wissen) klären

Schritte:

Nach Lockerungsübungen (Körper und Stimme) im Raum stellen sich die Teilnehmer/innen (TNs) zu einem Kreis auf, wobei die Augen nach außen und die Rücken zur Kreismitte hin gerichtet sind.

Die Leiterin nennt den Begriff (das Wort) und klatscht in die Hände. Mit dem Klatschen drehen sich die Teilnehmer/innen um und springen nach eigenem Impuls in die Kreismitte in eine Körperposition (Standbild), die sie zu diesem Begriff assoziieren.

Die TNs finden, eine rhythmische Bewegung und ein Geräusch bzw. einen Satz, die zu diesem Standbild passen. Dies wiederholen sie ohne Unterbrechung.

Nach einer Weile nehmen die TNs aus den Augenwinkeln die anderen im Raum wahr und suchen nach Gemeinsamkeiten. Diejenigen, die sich miteinander verwandt fühlen, bewegen sich – ohne die rhythmisierten Gesten/Geräusche/Sätze zu unterbrechen aufeinander zu (Bildung von „Verwandtschaftsgruppen“).

Die Leiterin bittet alle, sich ihre Gesten/Geräusche/Sätze zu merken und richtet dann den (imaginierten) Scheinwerfer auf die erste Gruppe, die ihre Gesten/Geräusche/Sätze wieder aufnimmt. Alle anderen schauen zu und geben anschließend Rückmeldung, was sie wahrgenommen haben. Die TNs aus der ersten Gruppe kommentieren auf Wunsch kurz ihre eigene Darstellung.

Entsprechendes Vorgehen mit der zweiten Gruppe usw. .

Zum Schluss haben alle TNs Gelegenheit, die soeben gemacht Erfahrung ins Lerntagebuch einzutragen:

- Was ist mir aufgefallen?
- Wie habe ich in diesem Moment den Begriff verstanden?
- Welche Theorien, Konzepte und Erfahrungen habe ich dafür benutzt?
- Worin bestanden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu den anderen TNs?

⁴⁸ nach Boal, Augusto (1999): Der Regenbogen der Wünsche, S. 41. Seelze-Velber:Kallmeyer

Literatur:

- Ahrendt, Hannah (1995¹⁰): Macht und Gewalt. München: Piper.
- Bateson, B (1982): Natur und Geist. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Belardi, Nando (1998²): Historisches: Geschichtliche Entwicklung. In: Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S.19-34.
- Bernd, Christine (1988): Bewegung und Theater: Lernen durch Verkörpern. Frankfurt/Main: Afra.
- Boal, Augusto (1999): Der Regenbogen der Wünsche – Methoden aus Theater und Therapie. Seelze: Velber.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Buber, Martin (1992): Das dialogische Prinzip. Gerlingen: Lambert Schneider.
- Buer, Ferdinand (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns. Münster: Votum.
- Buer, Ferdinand (1989): Morenos therapeutische Philosophie. Opladen: Leske und Budrich.
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Cleary, Thomas (2002). Zen: Worte Großer Meister. Zürich: Diogenes.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dsb. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich, S.50 – 91.
- Ehinger, Wolfgang; Hennig, Claudius (1997²): Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fox, Jonathan (1991): Die inszenierte Persönliche Geschichte im Playbacktheater. In: PsychoDrama 31 Jg. Juni 1991, S.31-44.
- Fox, Jonathan (1996): Renaissance einer alten Tradition. Playbacktheater. Köln: inScenario.
- Glasl, Friedrich (1999⁶): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern. Paul Haupt.

- Gellert, Manfred (1999): Lebendige Soziometrie in Gruppen. In: Bosselmann, Rainer; Lüffe-Leonhardt, Eva; Gellert, Manfred: Variationen des Psychodramas. Meetzen: Christa Limmer, S.286 – 301.
- Gipser, Dietlinde (1999): „Der Körper unter Belagerung“. Zum Umgang mit Leib und Körperlichkeit – auch – an der Universität, in: Koch, Gerd u.a. (Hg.), Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Milow, S.153-157.
- von Glasersfeld, Ernst (2000³): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goleman, Daniel (2000³): Emotionale Intelligenz. München: Deutscher Taschenbuch.
- Gruber, Hans; Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg 2000, S.155-174.
- Hartkemeyer, Martina u. Johannes F.; Dhority, Freeman L. (1999): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heppekausen, Jutta (1996): Antirassistische Bildungsarbeit als Arbeit an den eigenen Gefühlen. In: Shafik, Nadja/ Löhr, Regina (Hg.): Gemeinsam Erleben. Handreichungen zur interkulturellen Bildungsarbeit. Remscheid, S.375 – 386.
- Heppekausen, Jutta; Mägdefrau, Jutta (2003): Persönlichkeitsbildung in einem theaterpädagogischen Seminar. In: zeitschrift für lehrerinnen- und lehrerbildung 4. Innsbruck (in Druck).
- Herrmann, Ulrich; Hertrampf, Herbert (2000): Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende? In: Die deutsche Schule, 92 (2000) 1, S.54-65.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.521 – 570.
- Holzcamp, Klaus (1997): Verplanung individueller Entwicklung und Verwahrlosung der Lernkultur. In: ders.: Schriften 1. Normalisierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg/Berlin: Argument Verlag S.159 – 278.
- Isaacs, William (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu Denken. Die neue Kommunikationskultur in Organisationen. Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Kabat-Zinn, Jon (2000⁶): Gesund durch Meditation. München: Otto Wilhelm Barth.

- Koch-Priewe, Barbara (1997): Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred; Carle Ursula; Wild, Johannes: Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenspsychologischen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S.139-163.
- Krüger; Reinhard T. (1990): Psychodrama als Supervisionsmethode. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Edition Marhold. S.323 – 339.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1998): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- LeDoux, Joseph (1998): Das Netz der Gefühle, München u.a.: Hanser.
- Leutz, Grete, (1986): Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno. Berlin u.a.: Springer.
- Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (2001). Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93 (2001) 4, S.411 – 428.
- Mandel, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe.
- Mannschatz, Marie (2002): Lieben und Loslassen. Durch Meditation das Herz öffnen. Himberg: Theseus.
- Maturana, Humberto L.; Pörksen, Bernhard (2002): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Moreno, Jacob L.(1959): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme.
- Moreno, Jacob L.(1967²): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Köln, Opladen: Westdeutscher.
- Moser, Karin S. (2000): Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen. Lengerich: Pabst.
- Neuweg, Georg Hans (Hg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck: Studien.
- Piaget, Jean (1971): Psychologie der Intelligenz. Olten: Walter.
- Petzold, Hilarion; Ulrike Mathias (1982): Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann.
- Palmowski, Winfried, (1998): Anders Handeln, Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. Dortmund: borgmann.

- Palmowski, Winfried, (2002⁵): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Dortmund: borgmann.
- Palmowski, Winfried, (2002): Systemische Beratung in Schulen. In: Werning, Rolf: Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. S. 327-378. München ; Wien : Oldenbourg.
- Ritscher, Wolf (1998²): Systemisch-psychodramatische Supervision in der psycho-sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und ihre Anwendung. Eschborn: Dietmar Klotz.
- Roth, Gerhard (1999³): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Salas, Jo: (1996): Playback-Theater. Berlin: Alexander.
- von Schlippe, Arist; Schweitzer, Jochen (1999⁶): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schwingel, Markus (2003^{4a}): Subjektivismus und Objektivismus in den Sozialwissenschaften und die Theorie der Praxis. In: Pierre Bourdieu zur Einführung S.41 – 58. Hamburg: Junius.
- Schwingel, Markus (2003^{4b}): Die Dispositionen des Habitus und die Dialektik von Habitus und Feld. In: Pierre Bourdieu zur Einführung. S.59 – 81. Hamburg: Junius.
- Shearon, Ella Mae (1996): Surplus-Reality in der Einzeltherapie. In: Erlacher-Farkas, B. u.a.. (Hg.): Monodrama - heilende Begegnung. Vom Psychodrama zur Einzeltherapie. Kapitel 2. S.135 – 143.
- Stanislawski, Konstantin S. (1992): Stanislawski-Lesebuch. Zsgest. u. kommentiert von Peter Simhandl. Berlin: edition kunstverlag.
- Stanislawski, Konstantin S. (1988): Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Westberlin: das europäische buch.
- Stanislawski, Konstantin S. (1988a): Ausgewählte Schriften. 2 Bde. Westberlin: das europäische buch.
- Stimmer, Franz (1982): Der Beitrag L.J. Morenos zu einem interaktionistischen Ansatz einer Theorie der Institutionalisierung. In: Helle, Horst Jürgen (Hg.): Kultur und Institution. Berlin. S.131-155.
- West-Leuer, Beate (1995): Supervision – Grundlage und Förderung professionellen Standards für eine gute Schule. In: Pädagogik und Schulalltag, 50 (1995) 4, S.553-560.
- Weiß, Kersti (1993): Psychodrama-Soziometrie. Ein Supervisionskonzept. In: Bosselmann, Rainer; Lüffe-Leonhardt, Eva; Gellert, Manfred: Variationen des Psychodramas. Meetzen: Christa Limmer. S.249-261.

- Wegehaupt-Schneider, Ingrid (1997): Psychodramatische Methoden in der Einzelsupervision. OSC 4, 4, S.371-380.
- Witte, Katharina (1997): Der Weg entsteht beim Gehen. Raum, Zeit und Bewegung in der psychodramatischen Supervision. OSC 4, 4 S.311-330.
- Williams, Anthony J. (1991): Strategische Soziometrie. In: PsychoDrama Dez. 1991, S.273-289.
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt u.a. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang Verlag.
- Yablonsky, Levis, (1978) : Psychodrama. Die Lösung emotioneller Probleme durch das Rollenspiel. Stuttgart.