

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für
biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für biopsychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 09/2012

**Berufliches Lernen im Rahmen der lernfelddidaktischen
Konzeption einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe
- von der Stufentechnik nach Heigl-Evers zur Integrativen Supervision**

Gudrun Peters, Bielefeld¹

¹ Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>

Inhalt

VORWORT	1
INTEGRATIVE SUPERVISION ALS BINDEGLIED ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS.....	1
ZUM AUFBAU DER ARBEIT.....	2
1. GRUNDLAGEN EINER MEHRPERSPEKTIVISCHEN KONZEPTION KOMPLEXEN LERNENS. 4	4
1.1. LERNEN UND ERFAHRUNG	5
1.2. MENSCHLICHES LERNEN UND DAS KONZEPT DER LEIBLICHKEIT	6
1.3. LERNEN IM THEORIE-PRAXIS-ZYKLUS.....	10
1.4. LERNEN UND GENDER.....	11
1.5. LERNEN IN SOZIALEN UND ÖKOLOGISCHEN LEBENSÄUMEN.....	12
1.6. ERFAHRUNGSBEZOGENES LERNEN UND PERSÖNLICH BEDEUTSAMES LERNEN	14
1.7. LERNEN UND LEBENSALTER	15
1.8. FOKUSSIERUNG DER ERGEBNISSE AUF BERUFSBEZOGENES SCHULISCHES UND SUPERVISORISCHES LERNEN....	18
2. KONTEXTVARIABLEN VON LERNEN AN EINER BERUFSFACHSCHULE FÜR HEILERZIEHUNGSHILFE.....	20
2.1. INSTITUTIONELLE VORAUSSETZUNGEN UND LERNZIELE DER AUSBILDUNG.....	20
2.2. MERKMALE DER LERNGRUPPE	21
2.3. DIE DIDAKTISCHE KONZEPTION DER AUSBILDUNG	23
2.3.1. <i>Handlungsorientierter Unterricht.....</i>	<i>23</i>
2.4. EXEMPLARISCHE DARSTELLUNG DER ARBEIT AN EINER LERNSITUATION.....	26
2.4.1. <i>Prozessbeschreibung</i>	<i>26</i>
2.4.2. <i>Vorgaben für die Arbeit an der Lernsituation.....</i>	<i>28</i>
2.4.3. <i>Bewertungskriterien für die Präsentation der Gruppenarbeiten.....</i>	<i>29</i>
2.5. BEWERTUNG DER LERNFELDDIDAKTIK	30
EXKURS: ENTWICKLUNGEN UND UMBRÜCHE IN DER BEHINDERTENHILFE.....	33
2.6. SUPERVISION IM KONTEXT EINER BERUFSFACHSCHULE FÜR HEILERZIEHUNGSHILFE	38
2.6.1. <i>Supervision und Macht im Kontext praxisintegrierter schulischer Ausbildung.....</i>	<i>39</i>
3. DIE STUFENTECHNIK DER SUPERVISION NACH HEIGL-EVERS.....	43
3.1. THEORETISCHE GRUNDANNAHMEN DES PSYCHOANALYTISCHEN VERFAHRENS.....	43
3.2. DARSTELLUNG DES MODELLS DER STUFENTECHNIK.....	44
4. KRITISCHE WÜRDIGUNG DER STUFENTECHNIK NACH HEIGL-EVERS AUS DER PERSPEKTIVE DES INTEGRATIVEN VERFAHRENS.....	48
LITERATURVERZEICHNIS.....	59
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	
ABBILDUNG 1: WAHRNEHMUNGS-VERARBEITUNGS-HANDLUNGS-SPIRALE	8
ABBILDUNG 2: „DER THEORIE-PRAXIS-ZYKLUS“	11

ABBILDUNG 3: „ZUSAMMENHANG ZWISCHEN HANDLUNGSFELDERN, LERNFELDERN UND LERNSITUATIONEN“	25
ABBILDUNG 4: „MODELL MEHRPERSPEKTIVISCHER SUPERVISION MIT MULTIPLLEN, ITERATIVEN THEORETISCHEN OPTIKEN“	51

Vorwort

Integrative Supervision als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis

In berufsbildenden schulischen und beruflichen Kontexten bildet sich in Prozessen sozialer Wahrnehmung durch fortschreitende selbstreferenzielle Identifikationen und fremdattribuierende Identifizierungen (berufliche) Identität, die sich auf alle Identitätsbereiche – Leiblichkeit, soziales Netz, Arbeit/Leistung, materielle Sicherheit, Werte – auswirkt und sie umfasst.

Die Entwicklung und Förderung „ressourcenreicher Persönlichkeiten“ gehört zu den wesentlichen Aufgaben beruflicher Bildung. Diese Zielbestimmung erscheint durch vielfältige Beeinflussungen sozialer – familiärer, Peergroup bezogener, schulischer und beruflicher – ebenso wie gesellschaftlicher Kontexte erschwert. „Personale Identitätsarbeit in selbstreflexiven und diskursiven Prozessen“ erscheint notwendig, „wirkt (...) „zerfasernden (...) Identitätsstrukturen“ entgegen und erscheint geeignet, „emanzipierte Identität“ zu konstituieren.¹

Supervision als praxisbezogenes „Reflexions- und Handlungsmodell“ zielt auf die Förderung von Kompetenz und Performanz von Berufstätigen² und damit auch auf die (Weiter-) Entwicklung (beruflicher) Identität. Sie erscheint deshalb in besonderer Weise geeignet, Bildungsprozesse auch in Berufsausbildungen zu unterstützen, muss sich aber auch an ihrem Beitrag an der Förderung emanzipierter Identität messen lassen. Neben persönlichkeitsstärkenden Wirkungen kann sie dabei helfen, unterrichtliche Inhalte auf arbeitsfeldspezifische Handlungsaufforderungen derart zu beziehen, dass ihre Bedeutung für Schülerinnen und Schüler sinnlich erfahrbar wird. Supervision kann diese Aufgabe übernehmen, weil sie zur Lösung individuell und kollektiv wahrgenommener Handlungsanforderungen und –überforderungen beruflicher Praxis anwendungsbezogenes Wissen zur Verfügung stellt und theoriegeleitetes, reflexives Handeln ermöglicht. Ein wechselseitiger, sich beeinflussender und bereichernder Theorie-Praxis-Bezug kann hergestellt werden.

Ich arbeite hauptberuflich als Lehrerin an einem Berufskolleg, das für Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen ausbildet. Im Rahmen des Unterrichtsfaches „Praktikumsreflexion“ biete ich hier gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Gruppensupervision für SchülerInnen und Studierende in praxisintegrierten Ausbildungsgängen an.³ Zu Beginn meiner Tätigkeit habe ich mein methodisches Vorgehen

¹ Petzold, Hilarion (2007) Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 302

² Vg. Petzold, Hilarion (2007) a.a.O. 32

³³ Praxisintegrierte Ausbildungen zeichnen sich durch einen kontinuierlichen Praxiseinsatz der Schülerinnen und Schüler aus. Sie umfassen als Vollzeitausbildungen einen Stundenumfang von 38,5 Std./Woche und einen kontinuierlichen Praxiseinsatz von zwei bis drei Tagen in der Woche.

an der psychoanalytisch begründeten „Stufentechnik für Supervision“ von Heigl-Evers orientiert, einem Modell, das bis heute an Berufskollegs breite Anwendung findet. Im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit konnte ich Erfahrungen mit dieser Methode, ihren Wirkungen, Möglichkeiten und Grenzen machen.

Angeregt durch Weiterbildungen in Integrativer Therapie und Supervision hat sich meine Grundhaltung im supervisorischen Geschehen ebenso verändert wie sich meine theoriebezogenen Perspektiven auf Problemlagen und meine methodischen Möglichkeiten erweitern konnten.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich das Modell der Stufentechnik aus der Perspektive „Integrativer Supervision“ einer kritischen Reflexion und Würdigung unterziehen. In diese Auseinandersetzung werden meine Erfahrungen bei der Anwendung der Methode im Kontext einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe, einer zweijährigen Grundausbildung für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, einfließen.

Zum Aufbau der Arbeit

Schulischen Bildungsprozessen und supervisorischem Lernen liegen Vorstellungen von Lernen zugrunde, die in der Regel nicht ausgeführt werden, Lernprozesse aber wesentlich bestimmen. Ich werde deshalb diese Arbeit mit mir wesentlich erscheinenden Aspekten eines Konzepts „komplexes Lernens“⁴ beginnen. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dieser mehrperspektivischen Konzeption von Lernen steht das Leibkonzept. Dessen Dimensionen werden im Zusammenhang mit Lernen im Einzelnen entfaltet und strukturieren das Vorgehen. Am Ende des ersten Kapitels werden zusammenfassend Merkmale und Aspekte von Lernen aufgeführt, die für die weitere Arbeit besonders bedeutsam erscheinen.

Da Lernprozesse immer kontextgebunden stattfinden und die Variablen des jeweiligen „Feldes“, dessen aktuelle Bedingungen und Traditionen starken Einfluss auf die Möglichkeiten und Grenzen des Lernens nehmen, werden im Weiteren die „Feldbedingungen“ einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe vorgestellt. Neben institutionellen Strukturen und gesetzlichen Vorgaben werden hier auch spezifische Merkmale der Schülergruppe und die Konzeption der Lernfelddidaktik thematisiert. Ein Exkurs zu den aktuellen Arbeitsbedingungen im Bereich der Behindertenhilfe soll verdeutlichen, welchen besonderen Herausforderungen SchülerInnen im praktischen Teil ihrer Ausbildung begegnen.

⁴ Sieper, Johanna, Petzold, Hilarion (10/2002) „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit

Die Art der Beziehungskonstellation zwischen SupervisorIn und SupervisandInnen wird immer beeinflusst durch die jeweiligen Kontexte, in die supervisorische Angebote eingebunden sind. Im schulischen Kontext muss die Bedeutung der Rollenkonfiguration „LehrerIn – SchülerIn“ und die Doppelung „LehrerIn/SupervisorIn –SchülerIn/SupervisandIn“ mit reflektiert werden. Auf diesem Hintergrund umfasst das Kapitel auch eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Macht“.

Durch die Art ihres methodischen Vorgehens erscheinen supervisorische Angebote für die Herstellung eines direkten Theorie-Praxis-Bezuges und für „persönlich bedeutsames Lernen“ besonders geeignet. Das Modell der Stufentechnik von Heigl-Evers hat seit 1975 in der supervisorischen Arbeit weite Verbreitung gefunden und wird an Berufskollegs bis heute eingesetzt. Im Zentrum des dritten Kapitels steht deshalb die Vorstellung dieser psychoanalytischen Methode der Supervision. Zur theoretischen Einbindung des Modells werde ich mit der Vorstellung theoretischer Grundannahmen des psychoanalytischen Verfahrens und deren Modifikation im Rahmen der interaktionellen Methode nach Heigl-Evers beginnen.

Die Darstellung der Methode der Stufentechnik orientiert sich eng an den Vorgaben von Heigl-Evers, wie sie sie in der Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 1975 veröffentlicht hat. Das Modell veranschaulicht den hermeneutischen Erkenntnisprozess psychoanalytischen Beobachtens und Schlussfolgerns mit dem Ziel, diese Prozesse in Lerngruppen von AusbildungskandidatInnen systematisch erlernbar und nachvollziehbar werden zu lassen.

Die Stufentechnik hat in der supervisorischen Arbeit weite Verbreitung gefunden und wird an Berufskollegs bis heute eingesetzt. Das vierte Kapitel umfasst eine Würdigung der „Pionierleistung“ von Heigl-Evers, will aber auch Grenzen aufzeigen, die u. a. dem theoretischen Hintergrund des Modells, seinem Anspruchsniveau im Hinblick auf sprachliche Fähigkeiten und einem relativ „starren“ Vorgehen geschuldet sind.

1. Grundlagen einer mehrperspektivischen Konzeption komplexen Lernens

In meiner Tätigkeit als Lehrerin an einem Berufskolleg mit Bildungsgängen im Sozial- und Gesundheitswesen geht es um die gezielte Förderung fachlicher und persönlicher Kompetenzen und Performanzen, mit deren Hilfe Anforderungen des Arbeitslebens bewältigt werden können und die dazu befähigen, gestaltend Einfluss auf die Verbesserung von Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen nehmen zu können. Leitziele der Begleitung von Menschen und der Gestaltung des Umfeldes orientieren sich am Empowerment-Ansatz, dessen Anliegen es ist, ein größtmögliches Maß selbstbestimmten Lebens zu ermöglichen. Neben einer inhaltlichen, auf Aneignung von Wissen ausgerichteten Auseinandersetzung mit diesem Ansatz einer „autonomieunterstützenden Pädagogik“ im Ausbildungsprozess ist es wichtig, dass Grundhaltungen von Empowerment – „Zuversicht, dass Menschen fähig sind, ihr Leben auch in kritischen Situationen erfolgreich zu meistern“ „Achtung vor der Würde, dem ‚So-Sein‘ und ‚Eigensinn‘ des anderen“, „Respekt vor dem eigenen Weg“, „Respekt vor der Selbstverantwortung“, „Orientierung an der Bedürfnislage, Lebenswelt und Lebenszukunft des Betroffenen“⁵, um nur einige zu nennen - auch auf der Beziehungsebene im „Kompetenzdialog“ bzw. -polylog „am eigenen Leibe“ erfahrbar und damit internalisiert werden können.

Bewusst intendierte und rational begründete didaktische Vorgaben schulischer Lehrpläne enthalten Implikationen über das Verständnis von Lernen, deren theoretische Bezüge kaum ausgeführt werden und die den angestrebten Zielen nur begrenzt gerecht werden. Eine ursprünglich aus Berufsausbildungen im gewerblichen Zweig kommende „Lernfelddidaktik“, die sich an beruflichen Handlungssituationen orientiert, bestimmt seit 2003 die Lehrpläne an Fachschulen und Berufsfachschulen auch im Sozial- und Gesundheitswesen.

Sowohl im schulischen als auch im supervisorischen Kontext geht es um die Initiierung, Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen. Ich halte es deshalb für notwendig, diese Arbeit mit einer Auseinandersetzung darüber zu beginnen, wie Menschen lernen und welche Bedingungen Einfluss auf Lernprozesse nehmen. Ich tue das nicht vorbehaltlos, sondern beziehe mich nach einer einführenden allgemeinen Definition von Lernen nach Zimbardo und Gerrig⁶ im Wesentlichen auf die theoretischen Arbeiten von Sieper und Petzold, die den Versuch unternommen haben, Ergebnisse verschiedener

⁵Theunissen, Georg, Empowerment und „verstehende“ Einzelfallhilfe. Zur pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit geistig behinderten und verhaltensauffälligen Menschen. In: Petry, Detlef; Bradl, Christian (1999) Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Geistigbehindertenhilfe. Projekte und Konzepte, Bonn: Psychiatrie-Verlag, 133f.

⁶Zimbardo, Philipp, G; Gerrig, Richard, J. (2004) Psychologie. München: Pearson Education

Einzelwissenschaften zum Thema Lernen auf dem Hintergrund einer metatheoretischen Fundierung Integrativer Pädagogik, Therapie und Supervision zusammenzuführen.⁷

1.1. Lernen und Erfahrung

Eine vorwiegend auf individuell beobachtbare Phänomene begrenzte Definition von Lernen, an der sich auch schulische Bewertungskriterien für Lernerfolg orientieren, nehmen Zimbardo und Gerrig vor. Sie beschreiben Lernen als einen „Prozess, der in einer relativ konsistenten Veränderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert.“⁸ Als Grundlage des Lernens benennen sie Erfahrungen. „Lernen findet ausschließlich durch Erfahrung statt.“⁹

Lernen geschieht immer dann, wenn die Inhalte des Gedächtnisspeichers nicht ausreichen, bzw. differenziert werden müssen, um Handlungsaufforderungen des Kontextes angemessen beantworten und verstehen zu können. Die entstehende Verunsicherung führt zu einer „Labilisierung von Mustern“, die in Fluss geraten und sich „neu formieren“.¹⁰

Diese performanzorientierte Beschreibung von Lernvorgängen stellt Lernen und Verhalten in einen direkten Zusammenhang. An Verhaltensänderungen kann festgemacht werden, ob Lernprozesse stattgefunden haben. Diese Ergebnisse des Lernens sind messbar und zeigen sich in Form von überprüfbareren Leistungen. Lernerfolgskontrollen verbunden mit Bewertungssystemen, z. B. Noten, erreichte Punktwerte o.ä. setzen hier an.

Über diese erste Bestimmung hinausgehend weisen Zimbardo und Gerrig darauf hin, dass Lernen nicht allein in beobachtbarem Verhalten aufgeht. In Lernprozessen werden auch „Verhaltenspotenziale“, z. B. Haltungen, Werteorientierungen etc. erworben, die einer direkten Beobachtung nicht zugänglich sind.¹¹

Im Unterschied zur gezielten, agogischen, therapeutischen und supervisorischen Gestaltung von Lernprozessen herrscht im „Alltagsleben“ eher fungierendes Lernen in Form von meist nicht bewusst werdenden Übens vor.¹² In dieser Form ist Lernen auch als Modelllernen im menschlichen Leben allgegenwärtig und umfasst die gesamte Lebensspanne.

⁷ Vgl. Sieper, Johanna, Petzold, Hilarion (10/2002) „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit

⁸ Zimbardo, Philipp; Gerrig, Richard (2004) a.a.O., 243

⁹ Zimbardo, Philipp; Gerrig, Richard (2004) a.a.O., 244

¹⁰ Vgl. Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion (10/2002) a.a.O., 11

¹¹ Vgl. Zimbardo, Philipp; Gerrig, Richard (2004) a.a.O., 243

¹² Vgl. Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion (10/2002) a.a.O., 25

Als „Gelernt“ gilt, was der oder dem Einzelnen relativ konstant zur Verfügung steht, bzw. relativ leicht aktiviert werden kann. Die Aneignung von überdauernden und nicht nur kurzfristig abrufbaren Kompetenzen und Performanzen setzt eine intensive Auseinandersetzung mit (Handlungs-) Anforderungen durch wiederholtes Üben voraus.

Von diesem erfahrungsbedingten Lernbegriff grenzen Zimbardo und Gerrig physische Reifungsprozesse, altersbedingten Veränderungen des Gehirns und spezifische hirnorganische Erkrankungen bzw. Schädigungen ab.¹³

1.2 Menschliches Lernen und das Konzept der Leiblichkeit

Für Plessner ist die menschliche Existenz durch einen Doppelaspekt gekennzeichnet. Einerseits ist der Mensch durch seine Naturgebundenheit (Körper) bestimmt. Durch seine zentralistische Organisation ist er körperlich ein Tier. Andererseits ist der Mensch auf der Basis dieser Organisationsform in der Lage, eine exzentrische Perspektive auf die eigene Existenz, auf seine „Mitwelt“, die „Außenwelt“ und seine „Innenwelt“ einzunehmen. Durch die Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung seiner selbst besitzt der Mensch die Möglichkeit, von sich selbst Abstand zu nehmen und eine Abgrenzung zwischen sich und seinen Erlebnissen vorzunehmen. Die Möglichkeit eines reflexiv begründeten, bewusst gewählten (Antwort- und Planungs-) Verhaltens und einer relativen Freiheit von Handlungsauforderungen ist hiermit gegeben und entsprechend ein direkter, unmittelbarer Zusammenhang von Reiz und Reaktion, Input und Output aufgehoben.¹⁴

Petzold knüpft an den Ausführungen Plessners an und erweitert sie u. a. in Anlehnung an Merleau-Ponty¹⁵ um das Leib-Konzept.

Er definiert den Menschen (Mann oder Frau) als Leib-Subjekt (Einheit von Körper, Seele und Geist) in einem spezifischen sozialen und ökologischen Kontext und Kontinuum seiner Lebens- und der Zeitgeschichte.¹⁶

Nach Petzold muss Lernen als ein „ganzheitlicher Vorgang“ verstanden werden, der alle Aspekte dieser anthropologischen Grundaussage umfasst. Neben (neuro-)biologischen, psychischen, sozialen und kognitiven Zusammenhängen nehmen der ökologische Lebensraum, die Lebenszeit und die Genderperspektive Einfluss auf Lernen.

Wesentliche Bestimmung des Mensch-Seins ist seine soziale Bezogenheit. Aus Interaktionserfahrungen des „Mitseins“, der Einbindung des Menschen in soziale Zusammenhänge und spezifischen Kon-

¹³ Vgl. Zimbardo, Philipp; Gerrig, Richard (2004) a.a.O., 244

¹⁴ Vgl. Plessner, Helmuth (1975) Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin: Walter de Gruyter, 290 ff

¹⁵ S. hierzu Merleau-Ponty, Maurice (1966), Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: Walter de Gruyter, 89, ff

¹⁶ Vgl. Leitner, Anton (2010) Handbuch der Integrativen Therapie. Wien, New York: Springer-Verlag, 59

textbedingungen von Raum und Zeit entsteht seine Individualität. Einerseits wird der Mensch durch diese Zusammenhänge bestimmt, andererseits nimmt er als (ko)kreatives Subjekt gestaltenden Einfluss und kann sich durch die Fähigkeit zur Exzentrizität, der Fähigkeit, sich selbst in den Blick zu nehmen, aus Determinierungen lösen.

Ausgangspunkt und Voraussetzung für Lernen ist der Leib, der einerseits materiell Körper mit physikalischer und biologischer Ausstattung (Sinnesorgane, Gehirn) ist und andererseits als „informierter Leib“ transmaterielle Qualität besitzt. Ausgehend von leibgegründeten Sinneseindrücken konstituieren sich über neuronale Bahnungen Gedächtnisspeicher im Gehirn, die Prozesse des Erkennens und Verstehens ermöglichen. „(...) aber Gehirne und Neuronen erkennen nicht (...) Subjekte erkennen und verstehen.“¹⁷ Neuronale Netzwerke und Botenstoffe sind Grundlage von Erkenntnis- und Verstehensprozessen. Sinn als emotionale und kognitive Kategorie, bildet sich nur durch „symbolvermittelte Kommunikation (...) in gesellschaftlichen Sprach- und Wertewelten“¹⁸ über Prozesse intersubjektiver Korrespondenz. Als Teil seiner Lebenswelt ist der Leib mit seinem Umfeld verbunden, von dem er gestaltet wurde und wird und das er (mit-)gestaltet. Informationen und Erfahrungen der Lebensgeschichte werden in den Archiven des Leibgedächtnisses wie in einer Chronik sowohl zerebral gespeichert als auch fleischlich in Haltung, Gestik, Mimik „verkörpert“. Diese „Inkarnation“ von Erfahrungen gründet in der Bezogenheit des Menschen auf seine soziale und ökologische Umwelt. Als soziales Wesen ist seine Existenz immer Koexistenz. Im Miteinander schafft sich das Subjekt und wird geschaffen. Die Art der biologischen, seelischen und geistigen Ausstattung des Leibes beeinflusst die Möglichkeiten der kreativen Auseinandersetzung mit Handlungsanforderungen der sozialen und dinglichen Umwelt. Soziale und ökologische Kontextbedingungen wiederum nehmen Einfluss auf die Ausgestaltung des Leibes.¹⁹

Mit dem Konzept der „Zwischenleiblichkeit“ knüpft Petzold an die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen zur „Synchronisierung“ an. Menschen stimmen sich in sozialen Interaktionen auf neuromotorischer, emotionaler und volitiver Ebene ab, lassen sich von Gefühlen anderer erfassen, fiebern beim Miterleben eines Fußballspiels mit, lassen sich vom Willen ihres Interaktionspartners, etwas erreichen zu wollen, anstecken, synchronisieren ihre Bewegungsabläufe beim gemeinsamen Jogging-Lauf.

¹⁷ Vgl. Petzold, Hilarion, Müller, Marianne (2005/2007) Modalitäten der Relationalität – Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung, Bindung – in einer „klinischen Sozialpsychologie“ für die Integrative Supervision und Therapie. Aus: Textarchiv H.G. Petzold et al Jahrgang 2005 <http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>, 4

¹⁸ Petzold, Hilarion; Müller, Marianne (2005) a.a.O., 4

¹⁹ Vgl. Petzold, Hilarion (1993) Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenergreifende Psychotherapie, 3. Klinische Praxeologie. Bd. II/3, Paderborn: Jungfermann-Verlag, 1154 ff

Gallese hat „Spiegelneuronen“ als Basis dieser empathischen Fähigkeit bei der Beobachtung von Affenentdeckt und später auch bei Menschen nachgewiesen.²⁰

Spiegelneuronen scheinen die neurologische Basis vieler komplexer Vorgänge der Abstimmung von Menschen in sozialen Gruppen zu sein: Z. B. das Lernen am Modell bzw. Imitationslernen, für interaktionale und kommunikative Prozesse, für die Entwicklung von Sprache und die Herausbildung emotionaler Stile, für die Fähigkeit, die Perspektive eines anderen Menschen einzunehmen.

Das Leibsubjekt verbindet die sensorisch begründete Wahrnehmung der äußeren und inneren Welt, kognitive Gedächtnisinhalte, die emotionale Bewertung von Wahrnehmungsinhalten und motorische Reaktionen. In der Verschränkung von Wahrnehmen, (reflexivem) Verstehen und Handeln bildet der Leib damit die Basis für Lernen. Lernen findet also immer in „intra- und intersystemischen Zusammenhängen statt, in Kontext und Kontinuum (...)“²¹

Dieser kontinuierlich ablaufende Austauschprozess zwischen Leibsubjekt und seinem sozialen und ökologischen Kontexten stellt die Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsspirale anschaulich dar.

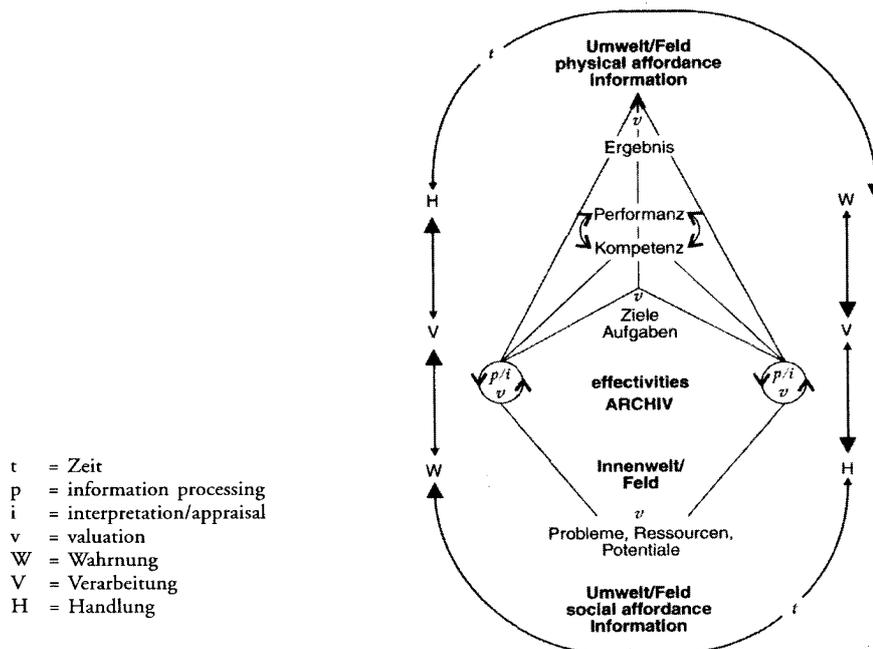


ABBILDUNG 1: WAHRNEHMUNGS-VERARBEITUNGS-HANDLUNGS-SPIRALE

Als „interaktive, synergetische Ganzheit“ (Synergem) (...) werden Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungseinheiten psychophysiologisch gespeichert, archiviert als Information von verschiedenen Organisationsniveaus, vom biochemischen Erregungsmuster bis zur mentalen Repräsentation.“ Es

²⁰Gallese, V. (2001) From Grasping to Language: Mirror Neurons and the Origin of social Communication. Towards a Science of Consciousness Section 4: Vision and Consciousness –Introduction. CogNet Proceedings. In: Sieper, Johanna, Petzold, Hilarion (10/2002) a.a.O., 21

²¹Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion (10/2002) a.a.O., 18

bilden sich mentale Strukturen/Schemata, die gespeicherte Informationen „nicht-linear“ nach „Gemeinsamkeiten und Bezügen“ archivieren, sodass Informationen für die die Lösung von Handlungsanforderungen rasch aktiviert werden können.²²

Auch Pribram (1979) geht von einem „holographischem Gedächtnis“ aus. Nach ihm werden alle „wahrgenommenen Ereignisse ... wie ein Hologramm aufgenommen und gespeichert, also als ultrakomplexe Interferenzmuster.“²³Dieses Modell enthält die Vorstellung, dass mit jeder einzelnen Information die Gesamtsituation mitgegeben ist und dass über die Erinnerung von Einzelaspekten die gesamte Situation erinnert werden kann.²⁴Alltagserfahrungen belegen diese Annahme sehr eindrücklich. So können z. B. spezifische Gerüche Erinnerungen an bestimmten Szenen der Vergangenheit hervorrufen, die als Ganzes „gesehen“ und deren Atmosphären (wieder) gefühlt werden können.

Empfindungen, die durch Wahrnehmungen ausgelöst werden, stehen im Zusammenhang der eigenen individuellen Geschichte, bereits repräsentierter unbewusst bleibender und vorbewusster oder bewusster Vorerfahrungen.²⁵Im Gedächtnis ist die eigene Geschichte szenisch und atmosphärisch gespeichert. Diese Strukturen haben überdauernde Qualität, selektieren Sinneseindrücke, geben Wahrnehmungen einen Sinn und wirken handlungsleitend. Im positiven Sinne wirken sie als eine Art „Drehbuchvorlage“ für Handlungen, die einer gegebenen Situation entsprechend kreativ modifiziert werden können.

Bei Schädigungen von Entwicklungsverläufen durch z. B. rigide, disziplinierende Einflüsse des sozialen und/oder ökologischen Kontextes, können Fixierungen in Form von Wiederholungszwängen entstehen, die einen „angemessenen“ Umgang mit neuen Situationen verhindern. Durch inkonsistente Stimulierungen und/oder Vernachlässigungen (Defizite) können neuronale Vernetzungen, Strukturbildungen beeinträchtigt werden. Betroffene haben dann Schwierigkeiten, auf „Vertrautes“ zurückzugreifen, haben statt eines gut gegliederten und geordneten „Scripts“ eine „Lose-Blatt-Sammlung“ und sind in ihren Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten entsprechend eingeschränkt.

Das, was der Wahrnehmung zugänglich wird, gründet damit immer schon auf bereits repräsentierten mentalen Inhalten. Die Sicht auf die Welt ist demnach immer subjektiv geprägt.

²² Petzold, Hilarion, Leuenberger, Res, Steffan, Angela: Ziele in der Integrativen Therapie. In: Web-Bearbeitung: Frauchiger, Markus, Bern. <http://www.integrative-therapie.ch/ziele.htm> Stand: 26.10.12

²³ Petzold, Hilarion (1993) a.a.O., 704

²⁴ Vgl. Petzold, Hilarion (1993) a.a.O., 704

²⁵ Vgl. Merleau-Ponty, Maurice (1966) 252

1.3 Lernen im Theorie-Praxis-Zyklus

Fachlich orientiertes komplexes Handeln zeichnet sich durch eine Verschränkung von Kompetenz und Performanz zu einer Metaperformanz aus. „Immer wenn es zu komplexen Handlungsvollzügen (...) in sozialen Situationen kommt, sind in ihnen Wissen/Fähigkeiten (competences) und Können/Fertigkeiten (performances) verschränkt (...).“²⁶

Eine didaktische Konzeption beruflicher Bildungsprozesse muss diesen Zusammenhang berücksichtigen, wenn theoretisches Wissen handlungsleitend werden und aus spontanem Antwortverhalten in Situationen des beruflichen Kontextes mit Aufforderungscharakter reflektiertes Handeln werden soll.

Die Theorie-Praxis-Spirale des Korrespondenzmodells im Integrativen Ansatz veranschaulicht einen „Zyklus von Reflexion und Handlung, von Theorie und Praxis, von Stabilisierung und Veränderung, von Integration und Kreation“²⁷, der in der Lage ist, die Verschränkung von Wissen und Können herzustellen und Neuorientierungen zu ermöglichen.

Die spiralförmige Ausbildung des Theorie-Praxis-Zyklus veranschaulicht den Prozesscharakter des Bildungsprozesses, in dessen Verlauf durch kooperative und kokreative Prozesse sowohl die Komplexität einer Problematik prägnant, als auch vertieftes und mit anderen geteiltes Verstehen und Erklären ermöglicht und an Differenzierungen des Antwortverhaltens (Performanzen) gearbeitet wird.

²⁶ Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion (10/2002) a.a.O., 26

²⁷ Petzold, Hilarion (2007) a.a.O., 106

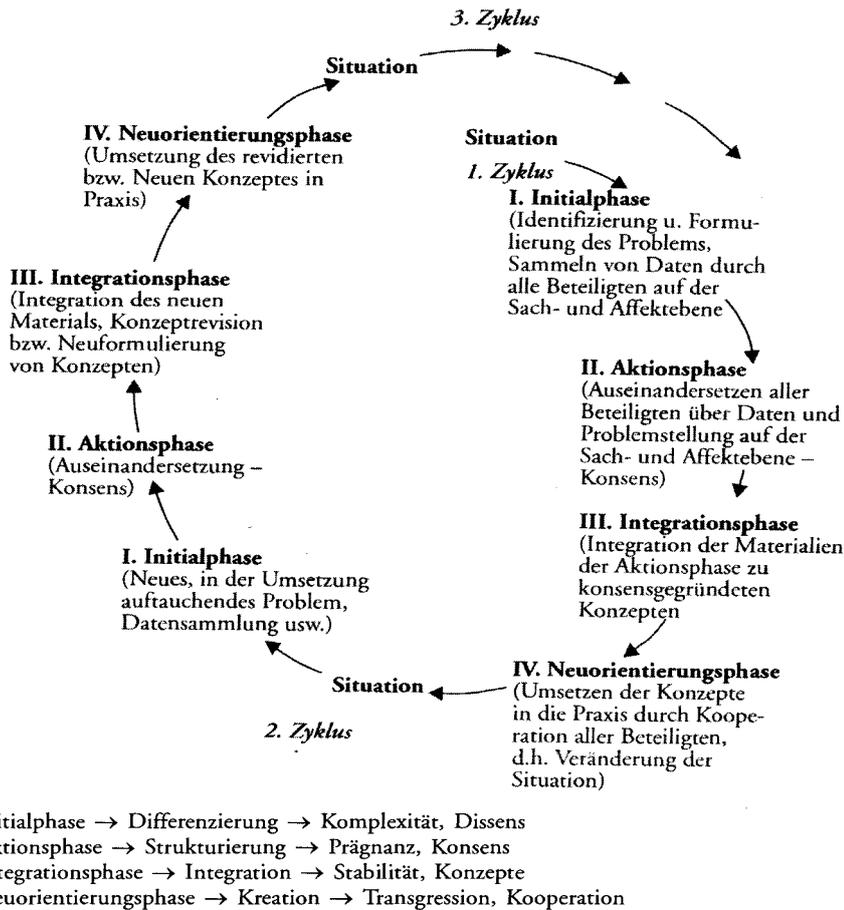


ABBILDUNG 2: „DER THEORIE-PRAXIS-ZYKLUS“²⁸

1.4 Lernen und Gender

Auch die Genderperspektive ist eine wichtige, wenn auch immer noch zu wenig beachtete Dimension einer mehrperspektivischen Sicht auf den Menschen und auf Lernen. „Sex“, als biologische Grundlage des Geschlechts, und „Gender“, als in Prozessen der Enkulturation und Sozialisation erworbene Geschlechtlichkeit, bedingen sich wechselseitig.²⁹ Die wandlungsfähigen Habitualisierungen der Geschlechterrolle zeigen sich im historischen Vergleich. „In der Renaissance sollten kluge Männer weinen und Frauen cool sein. So veränderlich sind Geschlechterklischees.“³⁰

In ihrer Wechselwirkung begrenzen und/oder begünstigen interiorisierte soziale Erwartungen und Rollenbilder an Mädchen und Jungen, Frauen und Männer, aktuelle Erwartungen des sozialen Umfelds.

²⁸ Petzold, Hilarion (2007) a.a.O., 105

²⁹ Vgl. Petzold, Hilarion; Orth, Ilse; „Genderidentität“ – ein neues Leitparadigma für Supervision und Coaching. In: Abdul-Hussain, Sursur (2011) Genderkompetente Supervision, Wiesbaden (unveröffentlichtes Manuskript), 11

³⁰ Vahland, Kia; Was hindert uns noch? In: Süddeutsche Zeitung Nr. 81, 5./6. April 2012, 13

des, hormonelle Differenzen, in gewissem Ausmaß das Erziehungsverhalten aber vor allem die realen Lebensbedingungen von Frauen und Männern, was und wie gelernt wird und werden kann.³¹

Konzepte geschlechtsspezifischer Erziehung für Mädchen, die in der Bundesrepublik Deutschland im Zuge der Studentenbewegung Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre und der Frauenbewegung der siebziger und achtziger Jahre Eingang in familiäre Erziehung, in Kindertagesstätten und in Schulen gefunden haben, konnten geschlechtsspezifische Benachteiligungen von Mädchen im Bereich der Bildung zum großen Teil aufheben. Inzwischen verfügen deutlich mehr Mädchen als Jungen über qualifizierte Schulabschlüsse, wohingegen letztere besonders stark an Haupt- und Sonderschulen vertreten sind. Der höhere Bildungserfolg von weiblichen Jugendlichen setzt sich in der beruflichen Platzierung aber nach wie vor nicht fort. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen und Männern relativieren auch weiterhin den Bildungserfolg weiblicher Jugendlicher und junger Erwachsener.³²

Spezifische Konzepte der Jungenarbeit, die entwicklungspezifische Bedürfnisse und lebensweltbezogene Erfahrungen männlicher Kinder und Jugendlicher aufgreifen, werden bisher vergleichsweise wenig umgesetzt. Sie erscheinen aber angesichts des vergleichsweise schlechteren Abschneidens und zunehmender Verhaltensprobleme männlicher Jugendlicher im Bildungswesen notwendig.³³

1.5 Lernen in sozialen und ökologischen Lebensräumen

Lernen und Verhalten finden in spezifischen interaktionalen und ökologischen Lebensräumen statt, die als Handlungsfelder Lernen und Verhalten wesentlich bestimmen. In diesen spezifischen sozialen und materiellen Kontexten werden „soziale Repräsentationen“ (social worlds), als geteilte Perspektive auf die Welt gebildet, die ein System von Werten, Ideen, und Performanzen umfassen. Sie schaffen die Voraussetzung dafür, sich in einem spezifischen Kontext zu orientieren und zurechtzufinden und ermöglichen durch geteilte sprachliche Codes und Habitualisierungen wechselseitiges Verstehen in verbalen und nonverbalen kommunikativen interaktionalen Prozessen.

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen sozialen Milieus entstehen erhebliche Nachteile im Bildungswesen, wenn ihre mentalen sozialen Repräsentationen hier nicht anschlussfähig sind.

³¹Vgl. Schmerl, Christiane (1978) Sozialisation geschlechtsspezifischen Verhaltens. In: dies. Sozialisation und Persönlichkeit, Zentrale Beispiele zur Soziogenese menschlichen Verhaltens, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 134 - 164

³² Vgl. Hurrelmann, Klaus (2010) Lebensphase Jugend, Weinheim und München: Juventa-Verlag, 83f.

³³Vgl. Schneider, Claudia (2005) Geschlechtersensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbilder/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien; Kühne, Norbert (2010) Mädchen und Jungen – Entwicklung, Erziehung, Identität; in: Praxisbuch Sozialpädagogik, Band 8, Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Nach wie vor entscheiden die soziale Herkunft, die wirtschaftliche Situation der Eltern, deren Bildungsniveau und der Grad ihrer Integration in die soziale Umwelt über Bildungsabschlüsse ihrer Kinder.³⁴ „... Die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen vorherrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen, bildet eine Gesamtheit von Faktoren, aufgrund derer man sich „am richtigen Platz“ oder „fehl am Platz“ fühlt. Sie bewirken bei gleicher Befähigung eine nach Gesellschaftsklassen ungleiche Erfolgsquote, vor allem in jenen Fächern, die schon vorhandenes intellektuelles Handwerkzeug, kulturelle Gewohnheiten oder finanzielle Möglichkeiten voraussetzen.“³⁵

Bildungsziele des deutschen Bildungssystems richten sich maßgeblich an Bildungsidealen und -inhalten aus, die sich an lebensweltlichen Erfahrungen und Kultur privilegierter sozialer Schichten orientieren. Wenn Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus sog. „bildungsfernen“ Milieus (insbesondere auch MigrantInnen) im Bildungssystem keine hinreichende Passung mit ihren Erfahrungen und für ihren Lebensraum bedeutsamen und relevanten Werten, Ideen, Wissen und Praktiken finden können, stehen sie in Gefahr, sich als wertlos zu erleben und Motivation zum Lernen zu verlieren. Gelingen dagegen „synchronisierende Passungen zwischen Mensch und Umwelt, Mensch und Mitmenschen, Mensch und Aufgabe, Einzelnem und Gruppe (...) kommt es zu positiven Entwicklungen.“³⁶

Als zehnjähriges „Flüchtlingskind“, das 1960 mit seinen Eltern aus der DDR geflohen ist, habe ich die Bedeutung der Passung von Kontextbezügen für Lernerfolge sehr eindrücklich erlebt. Das Lernen in den ersten vier Jahren der Unterstufe der Polytechnischen Oberschule fiel mir als neugierigem und wissbegierigem Mädchen sehr leicht. Mit dem Wechsel des Gesellschaftssystems und der „Einschulung“ in die Sexta eines hessischen Gymnasiums, fand ich mich in einer Situation, einerseits ein bedauernswürdiges Flüchtlingskind zu sein und andererseits große Teile meines im Alltagsleben und vor allem in der Schule erworbenen und dort nützlichen und anerkannten Wissens als falsch erleben zu müssen. Neben anderen, für mich erschwerenden Bedingungen der familiären Situation, hat diese Verunsicherung meine Lernmotivation und meinen Lernerfolg über einen längeren Zeitraum negativ beeinflusst.

Die Auswirkungen der hier beschriebenen Fremdheitsgefühle bei einem Aufeinandertreffen unterschiedlicher social worlds verweisen auf ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen zu Affiliation,

³⁴ Vgl. Hurrelmann, Klaus (21.01.2009) Abschiedsvortrag zum Thema „Sozialisation – Bildung – Gesundheit. Politische Effekte wissenschaftlicher Forschung. Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften. www.uni-bielefeld.de/gesundheithw/hurrelmann/index.html

³⁵ Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, in: Baumgart, Franzjörg (Hrsg) (1997) Theorien zur Sozialisation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235f.

³⁶ Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion (10/2002) a.a.O., 26

zur „Nähe zu anderen Menschen in geteiltem Nahraum zu Menschengruppen mit Vertrautheitsqualität (...).“³⁷ Gefühle von Ausgrenzung führen zu „affilialem Stress“ und sind ein „psychophysiologischer Stressfaktor erster Ordnung.“³⁸

Man kann nur unbeschwert lernen, wenn man sich wohlfühlt. Sofern Störungen in einer Lerngruppe nicht behoben sind und Lernende sich nicht „gesehen“ und auf ihrem Niveau angesprochen und herausgefordert fühlen, bleiben Lernprozesse erschwert und blockiert. Ruth Cohn hat in ihrem Ansatz des „Living Learning“ darauf hingewiesen, „dass beim Lernen immer (...) emotionale und somatische Zustände“ einbezogen werden müssen.³⁹ Eine ihrer Prämissen für die Gestaltung von Lernprozessen ist deshalb, dass der Umgang mit Störungen Vorrang hat. Störungen müssen thematisiert und bearbeitet werden, damit die inhaltliche Weiterarbeit ermöglicht werden kann.⁴⁰

Die Herstellung von Passungen im Lernprozess über Prozesse von Affiliation, der Aufbau einer wertschätzenden intersubjektiven Beziehung zu den Lernenden und die Aufmerksamkeit für Gruppenprozesse sind deshalb von besonderer Bedeutung. Eine distanzierte Haltung von Lehrerinnen und Lehrern erschwert bzw. verhindert derartige Synchronisierungen und schränkt Lernmöglichkeiten ein.⁴¹

1.6 Erfahrungsbezogenes Lernen und persönlich bedeutsames Lernen

Dem Problem der mangelhaften Passung von Bildungsinhalten mit Erfahrungen benachteiligter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener hat sich Paolo Freire⁴² in seiner Bildungsarbeit mit ungebildeten brasilianischen LandarbeiterInnen und SlumbewohnerInnen angenommen. Ausgangspunkt eines im zwischenmenschlichen Dialog stattfindenden gemeinsamen Bildungsprozesses war das im Erlebnisraum der eigenen Lebenssituation erworbene Wissen und die Anerkennung des Vokabulars der Alltagssprache dieser Menschen. Die eigene Lebenssituation wurde in emanzipatorischer Absicht kritisch und wertschätzend analysiert. Durch diesen gemeinsamen reflexiven Prozess wurden die Voraussetzungen für eine solidarische, kokreative (Neu-)Gestaltung der Lebensbedingungen geschaffen. Nach Freires Auffassung entwickeln Menschen „in der problemformulierenden Bildung (...) die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren (...) sie lernen die Welt (...) als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung.“⁴³

³⁷ Petzold, Hilarion; Müller, Marianne (2005) a.a.O., 10

³⁸ Petzold, Hilarion; Müller, Marianne (2005) a.a.O. 14

³⁹ Schreyögg, Astrid (2010) Supervision, Ein integratives Modell. Wiesbaden: Springer-Verlag, 5. Auflage, 317

⁴⁰ Schreyögg (2010) 315

⁴¹ Vgl. Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion (2002) 26

⁴² Freire, Paolo (1973) Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Reinbek

⁴³ Freire, Paolo (1973) 67

In der Bundesrepublik Deutschland ist Oskar Negt (1971)⁴⁴ mit dem Prinzip des exemplarischen Lernens für den Bereich der gewerkschaftlich organisierten Arbeiterbildung z. T. ähnliche Wege gegangen. Er nahm einen von Martin Wagenschein ursprünglich für den Bereich der Physik formulierten Gedanken auf: „Das Einzelne (Exemplarische, O. N.), in dem man sich versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen“.⁴⁵ Ausgangspunkt seiner Bildungsarbeit waren gesellschaftliche Konflikte, wie sie sich im Erleben der betroffenen Menschen (hier gewerkschaftlich organisierten Arbeiterinnen und Arbeitern) darstellen. Negt nutzte diese konkreten, der Erfahrung zugänglichen und bedeutsamen, d. h. emotional berührenden Situationen, um ausgehend von Phänomenen, mithilfe eines induktiven Vorgehens, Strukturen in gesellschaftskritischer Absicht zu erschließen.

Auch Bürmann und Petzold stellen als Bedingung für ein „differenzielles und ganzheitliches Lernen“ die persönliche Bedeutsamkeit von Lerninhalten heraus und grenzen diese Art des Lernens von rein erfahrungsbezogenem Lernen ab. Bürmann (1992) unterscheidet in Anlehnung an Allport (1969)⁴⁶ persönlich bedeutsames Lernen von „aufgabenorientierter Eigenaktivität“. Persönliche Bedeutsamkeit entsteht durch ein „besonderes „Interesse“, das in den lebensgeschichtlichen Aufbau einer Persönlichkeit integriert ist“⁴⁷. Persönliches, emotionales Involviertsein, das „leibliches Erleben, emotionale Erfahrung und kognitive Bezogenheit zu Ereignissen von vitaler Evidenz verbindet“,⁴⁸ führt zu vertiefter Motivation, Prägnanz und Behalten. Persönlich bedeutsames Lernen bezieht sich damit auf Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und hat durch seinen motivationsfördernden Charakter auch im Rahmen der Willensbildung und -förderung erhebliche Bedeutung.

1.7 Lernen und Lebensalter

Lernen steht im Zeitkontinuum der Lebensspanne, muss deshalb auch entwicklungsbezogen betrachtet werden. Erste „Lernerfahrungen“ macht bereits das ungeborene Kind im Mutterleib. Erst der Tod beendet die Notwendigkeit, sich mit der Außen- und Mitwelt sowie inneren Ereignissen auseinanderzusetzen und auf Handlungsaufforderungen und –anforderungen Antworten zu finden. Gesellschaftlich bedingte Entwicklungsanforderungen durch neue Lebensabschnitte und biologisch bedingte Rei-

⁴⁴ Negt, Oskar (1971) Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: EVA

⁴⁵ Wagenschein, Martin, (1951) Zum Begriff des exemplarischen Lernens. Weinheim, 5; In: Negt, a.a.O. 26

⁴⁶ Allport, Gordon, W. (1969) In: Bürmann, Jörg (1992) Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 38f.

⁴⁷ Bürmann, Jörg (1992) a.a.O., 38f.

⁴⁸ Sieper, Johanna (10/2002) Komplexes Lernen in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“, 7

fungsprozesse führen zu Prozessen der Umgestaltung neurophysiologischer Strukturen und des in sozialen Kontexten erworbenen Wissens-, Verhaltens- und Handlungsrepertoires.⁴⁹

Im Kontext einer berufsbildenden Schule sind die sensiblen Phasen der Pubertät, der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters von besonderer Bedeutung. Jugendliche müssen erhebliche Veränderungen auf körperlicher, geistiger, emotionaler und sozialer Ebene bei gleichzeitiger Statusindifferenz bewältigen. Dieser Prozess der Umgestaltung erfolgt häufig in besonders turbulenter Form. Das lässt sich mit Ergebnissen der Hirnforschung auch dadurch erklären, dass der präfrontale Kortex, der für eine situationsangemessene Handlungssteuerung und für die Regulation emotionaler Prozesse verantwortlich ist, in hohem Maße von dieser Umgestaltung betroffen ist. Da sensible Phasen immer mit einer erhöhten Verletzlichkeit einhergehen, ist die Anfälligkeit für die Ausbildung herausfordernden Verhaltens und psychischer Störungen in dieser Phase besonders hoch.⁵⁰ Petzold verweist in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von Leontjev (1979) und Suchomlinski (1977), die die Phasen der Pubertät und Adoleszenz als „zweite Geburt“, als „soziale Geburt der Persönlichkeit“ bezeichnen. Wie bei der „psychischen Geburt des Menschen“ im Säuglings- und Kleinkindalter (Mahler et al. 1975) geht es darum, Kontexte zur Verfügung stellen, die geeignete Antworten auf die „Bereitschaftspotenziale“ der Jugendlichen und jungen Erwachsenen finden⁵¹.

Jugendliche und junge Erwachsene müssen darin unterstützt werden, Kompetenzen und Performanzen persönlicher und biografischer Selbstorganisation zu entwickeln, die ihnen helfen, Anforderungen ihrer körperlichen und psychischen Innenwelt und der sozialen und physischen Außenwelt dieser Lebensphase zu bewältigen. Petzold u. a. plädieren in diesem Zusammenhang für eine Erweiterung von Bildungszielen für ältere Heranwachsende. Blakemore, Frith nennen die „Stärkung der inneren Kontrolle, das Lernen im eigenen Tempo, die kritische Evaluierung des vermittelten Wissens ... und metakognitiven Kompetenzen“.⁵² Petzold erweitert dieses Spektrum indem er darauf hinweist, dass immer sowohl kognitive, volitionale als auch emotionale Kompetenzen und Performanzen in den Blick genommen werden müssen.⁵³ Die Förderung von Willensstärke steht in direktem Zusammenhang mit emotionalen und kognitiven Prozessen wie Motivationsbildung bzw. –aufrechterhaltung, von Aufmerksamkeitsfähigkeit, der Bedeutsamkeit eines Zieles und dessen Kompatibilität mit anderen Zielen, etc.. Ihr kommt im Rahmen beruflicher Erstausbildungen besondere Bedeutung zu. Der

⁴⁹ S. hierzu auch Erikson, Erik H. (1970) Identität und Lebenszyklus, Frankfurt: Suhrkamp-Verlag. Petzold (1993); Entwicklungstheorie. In: Petzold, Hilarion (1993) Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. 2. Klinische Theorie. Bd. II/2, Paderborn: Jungfermann-Verlag, 535 ff

⁵⁰ Vgl. Petzold, Hilarion ; u. a. (9/2007) Mit Jugendlichen auf dem Weg... In: Polyloge, Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit, 15ff

⁵¹ Vgl. Petzold, Hilarion; u. a. (9/2007) a.a.O., 20

⁵² Blakemore, Sarah-J.; Frith, Uta (2006) In: Petzold, Hilarion(9/2007) a.a.O., 13

⁵³ Petzold, Hilarion; u. a. (9/2007) a.a.O. 14

Willen wird in sozialen Netzwerken – Familie, Freundeskreis, Schule, KollegInnen etc. – gebildet, gefördert und/oder behindert. „Aufforderungen (affordance) und die Begrenzung (constraints) in Netzwerken beeinflussen (...) Willenshandlungen (...).“⁵⁴Für die Entfaltung und Realisierung des individuellen Willens ist ein „unterstützender, guter Wille“ wesentlich, der Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglicht. Durch Erfahrungen dysfunktionaler Machtausübung im Kontext Familie, Schule und Beruf kann Wille gebrochen werden und zu volitionalen Stilen wie z. B. „passiver Reaktanz (Nicht-Wollen)“ führen.⁵⁵Ebenso beeinträchtigen Vernachlässigungen und inkonsistente Beziehungserfahrungen den Aufbau kortikaler Strukturen, sodass mentale Repräsentationen erfolgreichen Handelns nur ungenügend ausgebildet werden können und bei aktuellen Handlungsaufforderungen kaum auf Modelle erfolgreichen Tuns zurückgegriffen werden kann.

Hurrelmann differenziert vier weitere zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, die sich auf Übergänge in die Berufsrolle, in die Partner- und Familienrolle, die Konsumentenrolle und in die politische Bürgerrolle beziehen: Der „Aufbau differenzierter intellektueller und sozialer Kompetenzen“, der „Aufbau einer eigenen Geschlechtsrolle und Partnerbindung“, die „Fähigkeit zur Nutzung von Geld- und Warenmarkt“ und die „Entwicklung von Werteorientierung und politischer Teilhabe“.⁵⁶

Die oben formulierten Ziele und Entwicklungsaufgaben stehen in engem Zusammenhang mit der Entwicklung einer beruflichen Identität im Rahmen der Berufsausbildung. Auch die Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess. Identität entsteht und verändert sich in Prozessen der Fremd- und Selbstattribution. Sie umfasst die Dimensionen Leiblichkeit, soziales Netz, Sozialwelt, Arbeit/Leistung/Freizeit, materielle Sicherheiten und Werte. Diese „fünf Säulen der Identität“ bilden die zentralen Identitätsbereiche. Allen diesen Bereichen kommt in beruflichen Bildungsprozessen Bedeutung zu. Durch Verarbeitungen und Bewertungen der Zuweisungen und Rückspiegelungen des sozialen Kontextes, von LehrerInnen, PraxisanleiterInnen, KlientInnen, MitschülerInnen etc. und durch Erfahrungen erfolgreichen bzw. unzureichenden Handelns entstehen „Bilder von sich selbst“, die in das Selbstkonzept integriert werden.⁵⁷

Eine wesentliche Aufgabe von (berufsbildenden) Schulen besteht darin, SchülerInnen darin zu unterstützen, anstehende „Entwicklungsaufgaben lösungsorientiert, wirklichkeits- und zukunftsgestaltend in Angriff ... nehmen“ zu können.⁵⁸

⁵⁴ Petzold, Hilarion; Sieper, Johanna (2007/2008) Integrative Willenstherapie – Perspektive zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen. In: Polyloge Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (08/2012), 486

⁵⁵ Petzold, Hilarion; Sieper, Johanna (2007/2008) a.a.O., 519

⁵⁶ Hurrelmann, Klaus (2010) a.a.O., 37

⁵⁷ Vgl. Petzold, Hilarion (2007) a.a.O., 302

⁵⁸ Petzold, Hilarion (2007) a.a.O., 304

Hurrelmann sieht den Beitrag von Schulen zur Unterstützung dieser Kompetenzentwicklung in der Bereitstellung produktiver und selbstgesteuerter Tätigkeiten.⁵⁹

1.8 Fokussierung der Ergebnisse auf berufsbezogenes schulisches und supervisorisches Lernen

Die Auseinandersetzung mit Lernprozessen und den sie beeinflussenden Bedingungen verdeutlicht die Komplexität des Zusammenspiels verschiedener Wirkfaktoren, die Einfluss auf Lernen nehmen. Damit ist eine mehrperspektivische Sicht auf Lernen und eine Bewusstheit über die vielfältigen Einflussbedingungen bei der Gestaltung von Lernprozessen unumgänglich, auch wenn es in konkreten Situationen kaum gelingen kann, alle möglichen „(Stör)-Faktoren“ zu berücksichtigen. Darum kann es m. E. auch nicht gehen. Immer wieder stoßen LehrerInnen und SupervisorInnen an persönliche und/oder strukturelle Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten und auf Auswirkungen struktureller Gewalt, zu deren Veränderung politische Entscheidungen notwendig sind und die politisches Engagement erfordern.

Zentrales, die verschiedenen Wirkfaktoren verbindendes Konzept und Grundlage für kooperative Prozesse ist die „Intersubjektiven Ko-respondenz“, die Petzold als eine direkte und ganzheitliche „Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten“ - von LehrerIn und SchülerIn, und SchülerInnen untereinander - „auf der Leib-, Gefühls-, und Vernunftebene über ein Thema und unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes/Kontinuums“ definiert. Intersubjektive Ko-respondenz basiert auf Zwischenmenschlichkeit und setzt die „wechselseitige Anerkennung subjektiver Integrität voraus (...)“.⁶⁰

Die Diversität der TeilnehmerInnen von Ausbildungs- und/oder Supervisionsgruppen im Hinblick auf Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, Lebensräumen und damit verbundenen unterschiedlichen Social-World-Perspektiven, heben die Bedeutung von Affiliationsprozessen und die Herstellung von Passungen in Bildungsprozessen besonders hervor. LehrerInnen und SupervisorInnen müssen dafür Sorge tragen, dass ein wertschätzendes Klima intersubjektiver Ko-respondenz entsteht, das Prozesse von Affiliationen fördert und dadurch in der Lage ist, Fremdheitsgefühle, die beim Aufeinanderstoßen unterschiedlicher mentaler Repräsentationen (social worlds) entstehen, aufzulösen und damit kooperatives wie individuelles Lernen zu ermöglichen. Die Beziehungsfähigkeit von LehrerInnen und SupervisorInnen und ihr Eintreten für Humanität und Integrität sind Voraussetzungen für die Initiierung und Durchführung von (Lern-)Prozessen *intersubjektiver* Ko-respondenz und Interaktion.

⁵⁹ Vgl. Hurrelmann, Klaus (2010) a.a.O. 8ff, 24

⁶⁰ Petzold, Hilarion (1993) Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. 1. Klinische Philosophie. Bd.II/1, Paderborn: Jungfermann-Verlag, 55

Besondere Merkmale von SchülerInnen in der beruflichen Erstausbildung auf Berufsfachschulniveau lassen die Förderung und Stärkung von Willen und Wollen als notwendig erscheinen. Zu nennen sind hier einerseits eine durch vielfältige Veränderungen auf hormonaler, neuronaler und sozialer Ebene ausgelöste Labilisierung im jungen Erwachsenenalter und andererseits eine Häufung von Negativkarrieren von AbsolventInnen von Hauptschulen und SchulabbrecherInnen anderer Schulformen. Negative Selbstattributionen erschweren es, persönliche Ziele im Blick zu behalten, wenn „Durststrecken“ bewältigt werden müssen und es anstrengend wird.

Die persönliche Bedeutsamkeit von Lerninhalten wirkt sinnstiftend und nimmt direkt Einfluss auf Motivation, Wille, Wollen und Aufmerksamkeit. Dieses Lernen „bedeutet mir etwas, weil ich etwas damit anfangen kann“. Persönliche Ziele konkretisieren sich, Selbstwirksamkeit kann bei gelingender Umsetzung erlebt werden und stärkend Einfluss auf Selbstwertgefühle nehmen. Persönlich bedeutsames Lernen beinhaltet die Möglichkeit, an lebensgeschichtlichen Vorerfahrungen anzuknüpfen diese über reflexive Prozesse verstehbar werden zu lassen und die persönliche und fachliche Identität zu stärken.

Die Annahme eines holografischen Gedächtnisses, die mit der Vorstellung verbunden ist, dass mit jeder einzelnen Information die Gesamtsituation mitgegeben ist und dass über die Erinnerung von Einzelaspekten die gesamte Situation erinnert werden kann, verweist auf Lernwege mit multimodalem Charakter. Nach Litowschenko⁶¹ kommt es zu besonders guten Lerneffekten, wenn Informationen über verschiedene Sinneskanäle angeboten werden. Erlebnisaktivierende Methoden ermöglichen Zugänge zu biografischem Wissen, die einem rein kognitiven, sprachlich orientierten Vorgehen verschlossen bleiben und führen zu einer Differenzierung und Erweiterung des Verständnisses.

Die Entwicklung von Metaperformanzen, die aus einer Verschränkung von Wissen/Fähigkeiten und Können/Fertigkeiten bestehen, bilden notwendige Voraussetzung für fachlich angemessene Lösungen beruflicher Handlungsanforderungen. Handlungswissen umfasst immer auch holografisch gespeicherte Schemata bzw. Scripts, die als (unreflektierte) Lösungsmuster gerade in Überforderungssituationen fungieren können. Damit eine bewusste Entscheidung über die Angemessenheit des Einsatzes dieser biografisch bestimmten Vorerfahrungen getroffen werden kann, müssen sie einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden. Die hermeneutische Spirale im Theorie-Praxis-Zyklus bietet hierfür gute Voraussetzungen.

⁶¹ Litowschenko, u. a. (1976) In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. (2007) Integrative Therapie kompakt, Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie – Materialien zur „klinischen Wissenschaft“ und „Sprachtheorie“, 17

2. Kontextvariablen von Lernen an einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe

Lernen findet immer in spezifischen Kontexten (Feldern) statt, die als „Feldbedingungen“ z. B. durch Traditionen, Ressourcenlage, strukturelle, konzeptionelle und personale Vorgaben und gesetzliche Regelungen starken Einfluss auf aktuelle Handlungs-, Gestaltungs- und Lernmöglichkeiten nehmen. Deshalb müssen z. B. LehrerInnen und SupervisorInnen die Bedingungen des Feldes/Kontextes und dessen Einfluss auf Lernen immer mit betrachten und mit reflektieren, um vorhandene Strukturen beeinflussen und eigene Handlungsspielräume einschätzen und nutzen zu können. Zur Einführung in den schulischen Kontext einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe werde ich deshalb einige wesentliche Rahmenbedingungen in Form gesetzlicher und curricularer Vorgaben, sowie Ziele der Ausbildung, Merkmale der Lerngruppe und die Organisation der Praktika vorstellen, die ich um einem Exkurs zu aktuellen Bedingungen in der Behindertenhilfe ergänzen möchte.

2.1. Institutionelle Voraussetzungen und Lernziele der Ausbildung

Die Ausbildung zur Heilerziehungshelferin, zum Heilerziehungshelfer in Nordrhein-Westfalen ist im Berufsfeld des Sozial- und Gesundheitswesens angesiedelt und wird an Berufskollegs durchgeführt. Zuständiges Ministerium ist das „Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen“, das die Richtlinien und Lehrpläne der Ausbildungen verabschiedet. Die regionalen Bezirksregierungen kontrollieren die Umsetzung der Vorgaben an den Berufskollegs. Die Berufskollegs haben bei der Konkretisierung der Lehrpläne und der Organisation der Unterrichtsabläufe im Rahmen der Stundenvorgaben Gestaltungsmöglichkeiten. Für eine Gewährleistung der Refinanzierung der Stellen für LehrerInnen muss die Klassenstärke bei mindestens 25 SchülerInnen liegen.

Die Ausbildung endet mit einer staatlichen Abschlussprüfung und qualifiziert für die Mitwirkung bei einer „assistierenden Begleitung, Beratung, Förderung und Pflege von Menschen mit Behinderungen“ in den Lebensbereichen „Wohnen“, „Arbeit“, „Freizeit“ und „Bildung“.⁶²

Zusätzlich kann ein allgemeinbildender Bildungsabschluss, die Fachoberschulreife (FOR) erworben werden. Die Art der Hilfeleistungen, für die Heilerziehungshelferinnen und -helfer ausgebildet werden, soll Menschen mit Behinderungen eine „größtmögliche Teilnahme am Leben in der Gemein-

⁶² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006) Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Zweijährige Berufsfachschule im Berufsfeld Sozial- und Gesundheitswesen. Staatlich geprüfte Heilerziehungshelferin, staatlich geprüfter Heilerziehungshelfer und mittlerer Bildungsabschluss, Düsseldorf, 12

schaft“ ermöglichen, die Hilfen sollen sich an „an den Bedürfnissen der Menschen mit Behinderung zur Führung eines möglichst selbstbestimmten Lebens“ orientieren.⁶³

Das während der Ausbildung angestrebte Kompetenzprofil gliedert sich in Human-, Sozial- und Sachkompetenz. Differenzierte Operatoren werden diesen Kompetenzbereichen zugeordnet. Besonders herauszuheben sind die Fähigkeiten, wertschätzende Beziehungen eingehen, aufbauen und gestalten zu können; zu Empathie, Klarheit und Reflexion, zu zielorientiertem, theoriegeleitetem und solidarischem Handeln, zu Verantwortungsübernahme, die Fähigkeit zur Teamarbeit, eine körperliche und psychische Belastbarkeit.⁶⁴

Voraussetzung für die Aufnahme in den zweijährigen Bildungsgang ist mindestens der Nachweis eines Hauptschulabschlusses. Die Mehrzahl der SchülerInnen verfügt bereits vor Eintritt in die Ausbildung über die Fachoberschulreife, vereinzelt auch mit Qualitätsvermerk.

Vorliegende Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen etwa in Form eines „Freiwilligen Sozialen Jahres“ (FSJ) sind erwünscht. Durch Kenntnis der Anforderungs- und Arbeitsbedingungen im Berufsfeld kann eine Entscheidung für diese Ausbildung fundierter getroffen werden. Durch die einjährige Arbeitserfahrung im FSJ wird darüber hinaus ein Abstand zu oft schwierigen Schulkarrieren hergestellt. Unter der Voraussetzung, dass das zu erreichende Berufsziel attraktiv erscheint, kann in diesem „Erprobungszeitraum“ Motivation zum Lernen entstehen. Zusätzlich wirkt das „Betriebsklima“ mit seinen spezifischen organisatorischen, inhaltsbezogenen und kommunikativen Strukturen sozialisierend, indem es Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und Lebensplanung nimmt. Die Möglichkeiten, eigene Fähigkeiten auszuprobieren, sich auf einen Arbeitsrhythmus einzustellen, in ein Arbeitsteam eingebunden zu sein, Verantwortung zu übernehmen etc. können bei positivem Verlauf zu starken Effekten des Erlebens von Kompetenz, Selbstwirksamkeit, Selbstwert etc. führen.

2.2. Merkmale der Lerngruppe

Alle SchülerInnen dieser Lerngruppe können mindestens einen Hauptschulabschluss vorweisen. Die Mehrzahl hat die Fachoberschulreife (FOR), einige den schulischen Teil der Fachhochschulreife (FHR) erworben. Mehrere SchülerInnen mussten in ihrer schulischen Karriere von Gymnasium oder Realschule in die Hauptschule wechseln.

Das Altersspektrum der SchülerInnen liegt zu Beginn der Ausbildung zwischen siebzehn bis etwa fünfunddreißig Jahren. Bei den Achtzehn- bis Zwanzigjährigen liegt ein deutlicher Schwerpunkt. Beide Geschlechter sind bei leichtem weiblichen Überhang etwa gleich stark vertreten.

⁶³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (...) (2006) a.a.O., 12 f.

⁶⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (...) (2006) a.a.O., 15 f.

Einige SchülerInnen haben vor Beginn dieser Ausbildung bereits andere Berufsausbildungen vorwiegend im Handwerk abgeschlossen bzw. aus verschiedenen Gründen abgebrochen.

Der Anteil der SchülerInnen ausländischer Herkunft liegt bei etwa 18%. Herkunftsländer sind vor allem Polen, die Ukraine, Kasachstan, vereinzelt auch lateinamerikanische Länder, England und die Türkei.

Die Vorerfahrungen mit schulischem Lernen und die sozialen Repräsentationen (social worlds) sind dadurch sehr verschieden. Vor allem SchülerInnen aus dem osteuropäischen Raum fallen durch eine strenge Leistungs- und Autoritätsfixierung auf. Insgesamt berichten nur wenige der in Deutschland geborenen und zur Schule gegangene Lernenden über positive Erfahrungen im schulischen Kontext. Im Vordergrund stehen eher mit Schwierigkeiten belastete Schulkarrieren und das Gefühl, als HauptschülerIn zu den Verlierern des Bildungssystems zu gehören.

Zu Beginn der Ausbildung schätzen die SchülerInnen ihre Stärken und Schwächen mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsbogen ein. Als Stärken werden häufig soziales Engagement und Hilfsbereitschaft genannt.

Im Lernverhalten sehen dagegen vieler der Lernenden ihre Schwäche. Vor allem Schwierigkeiten im Textverständnis, Konzentrationsschwächen und Defizite bei der Selbstorganisation (Vorbereitung auf Klassenarbeiten, Fehlzeiten und Zuspätkommen) stehen im Vordergrund. Der Transfer theoretischer Konzepte in Handlungswissen fällt vielen sehr schwer.

Belastende Lebensereignisse in familiären und peergroupbezogenen Kontexten führen recht häufig zu Krisen, die Lernen massiv erschweren. Auf seine hohen Fehlzeiten angesprochen, für die sich ein Schüler beispielsweise immer wieder mit Magenproblemen entschuldigt hat, berichtet er im Einzelgespräch von seinem alkoholkranken Vater, der im alkoholisierten Zustand zu Gewalttätigkeiten neige. Er könne nicht zur Schule kommen, weil er seine Mutter und seine kleine Schwester beschützen müsse. Auf den erlebten Stress scheint er mit starken Magenschmerzen zu reagieren, für die der behandelnde Arzt (noch) keine körperliche Ursache findet und die der Schüler selbst noch in keinen ursächlichen Zusammenhang stellt.

Einige SchülerInnen müssen ihre Ausbildung neben dem Schüler-BAFöG ausschließlich aus Eigenmitteln finanzieren und sind auf die Übernahme von Jobs angewiesen. Hier können existenzielle Sorgen in den Vordergrund treten und die Konzentration auf schulisches Lernen sehr erschweren.

Hinter scheinbar mangelnder Motivation von SchülerInnen im Ausbildungsprozess stehen neben oft massiven Belastungen auch sich widersprechende Perspektiven unterschiedlicher social worlds z. B. der Herkunftsfamilie, des Freundeskreises zu Denk- und Handlungsmustern, die für eine erfolgreich verlaufende Berufsausbildung erforderlich sind. Miller und Rollnick weisen darauf hin, dass Motivati-

on „keine allgemeine Charaktereigenschaft ist, sondern sich auf einen spezifischen Kontext bezieht.“⁶⁵

Die hier nur angedeutete Beschreibung der heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe macht deutlich, dass ein hohes Maß (sozial-)pädagogischen, und allgemein menschlichen Engagements in der Begleitung notwendig sind. Voraussetzung und Grundlage für Lernen ist der Aufbau einer zwischenmenschlichen pädagogischen Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerInnen und die Schaffung eines Lernklimas, das Affiliation fördert und dadurch die Möglichkeit schafft, unterschiedliche Social-World-Perspektiven als Bereicherung und nicht als zu bekämpfendes Fremdes erleben zu können. Dann kann ein Lernklima entstehen, das das Selbstwertgefühl der oder des Einzelnen, die Übernahme von Verantwortungsgefühl für andere in Form sozialen Engagements, exploratives Verhalten, Lernmotivation und Konfliktbewältigungsmöglichkeiten stärkt.

2.3. Die didaktische Konzeption der Ausbildung

Bezugspunkt für die Ausarbeitung eines Curriculums sind die Vorgaben des jeweils zuständigen Lehrplans.⁶⁶ Deren Umsetzung und Differenzierung liegt im Verantwortungsbereich von Bildungsgangkonferenzen, an denen alle im Bildungsgang unterrichtenden LehrerInnen teilnehmen. Hier werden didaktische Jahresplanungen vorgenommen, d. h. inhaltliche und organisatorisch/strukturelle Abläufe des Schuljahres festgelegt.

Für inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzungen des Unterrichts spielt z. B. eine spezifische Angebotsstruktur und Ausrichtung der Träger der Behindertenhilfe in der jeweiligen Region eine wesentliche Rolle. Auch strukturelle Entscheidungen, wie z. B. die Art der Durchführung der vorgesehenen Praktika, können hierdurch beeinflusst werden.⁶⁷

2.3.1. Handlungsorientierter Unterricht

Hinweise für die Gestaltung von Lernprozessen im Lehrplan beziehen sich vor allem auf Ausführungen zur „Lernfelddidaktik“. Die Kultusministerkonferenz hat 1996 einen Paradigmenwechsel für berufsbildende Schulen eingeleitet, die von einer fächerspezifischen Aufteilung der Lerninhalte und einer an Entwicklungsprozessen der SchülerInnen bezogenen Didaktik weitgehend absieht und sich an einer handlungsorientierten didaktischen Konzeption ausrichtet. Diese „Lernfelddidaktik“ hat seit 2003 Eingang in die Richtlinien und Lehrpläne der Aus- und Weiterbildungen an Berufskollegs gefunden. Das didaktische Konzept verlangt und fördert von Lernenden und Lehrenden einerseits eine

⁶⁵ Miller, William R.; Rollnick, Stephen (1999) Motivierende Gesprächsführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, 36

⁶⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hsg.) (2006) a.a.O.

⁶⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hsg) (2006) a.a.O., 10ff

anwendungsbezogene, an der Förderung beruflich bedeutsamer Performanzen orientierte Transferleistung theoretischer Konzepte in Handlungswissen und andererseits eine Integration von Lerninhalten verschiedener Unterrichtsfächer zur Lösung beruflicher Handlungsanforderungen.

Im Lehrplan finden sich Hinweise auf übergeordnete (meta-)theoretische Konzepte, die als konsensstiftende Grundlegungen einer gemeinsamen Unterrichtsplanung fungieren könnten. So weisen beispielsweise Formulierungen im Tätigkeitsprofil von HeilerziehungshelferInnen auf eine zugrundeliegende Empowerment-Perspektive hin: „Das Verständnis von professioneller Heilerziehungshilfe (beispielsweise) beinhaltet, Menschen mit Behinderung (derart assistierend zu begleiten), dass es ihnen möglich ist, ihre im Grundgesetz verbürgten Grundrechte wahrzunehmen.“ Sie sollen darin unterstützt und befähigt werden, größtmöglich am Leben in der Gemeinschaft teilhaben zu können. „Heilerziehungshelferinnen und Heilerziehungshelfer orientieren sich an den Bedürfnissen der Menschen mit Behinderung zur Führung eines möglichst selbstständigen Lebens.“⁶⁸

Handlungsorientierte Lernprozesse werden im Lehrplan u. a. durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Ausgangspunkt des Lernens ist eine berufliche Aufgabe mit Handlungsaufforderung, die an Erfahrungen der Lernenden anknüpft und im Sinne beruflicher Aufgabenorientierung bedeutsam ist.
- Der Lernprozess wird von SchülerInnen weitgehend selbstständig geplant, durchgeführt, ausgewertet und korrigiert. Er findet im Rahmen selbstorganisierter Kleingruppenarbeit statt. Im Rahmen der Gruppenarbeit bekommen sowohl soziale, wie fachliche und emotionale Kommunikationsprozesse wesentliche Bedeutung.
- Die SchülerInnen dokumentieren und reflektieren ihren Lernprozess im Hinblick auf einen Zuwachs von anwendungsbezogenem, für die Praxis nützlichem Wissen.
- Die Lehrenden haben Vorbildfunktion.⁶⁹(Worin diese besteht wird inhaltlich nicht ausgeführt.)

In Anlehnung an das Konzept des „Regelkreises der vollständigen Handlung“ der arbeitspsychologischen Handlungsregulationstheorie von Hacker und Volpert werden „ganzheitliche“ Lernprozesse initiiert, die die Handlungsphasen Information, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrolle und Bewerten umfassen und als methodischen Vorgaben den Lernprozess und spätere berufliche Handlungen strukturieren sollen.

⁶⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hsg.) (2006) a.a.O., 12f.

⁶⁹Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hsg.) (2006) a.a.O., 8

Die Inhalte aller fachbezogenen Unterrichtsfächer werden im Lehrplan detailliert aufgelistet und aufeinander aufbauenden „Lernfeldern“ zugeordnet, die als didaktisch aufbereitete berufliche Handlungsfelder definiert sind. Diese Lernfelder werden in zirkulären Lernprozessen vertiefend wiederholt durchlaufen. Thematisch umfassen sie im:

- Lernfeld 1: Das Kennenlernen und Erschließen heilerzieherischer Aufgaben,
- Lernfeld 2: Die Gestaltung assistierender Begleitung im Alltag,
- Lernfeld 3: Das Kennenlernen und die Anwendung heilerzieherischer Konzepte,
- Lernfeld 4: Die professionelle Zusammenarbeit mit anderen.

Jedem der Lernfelder sind jeweils spezifische Kompetenzbeschreibungen zugeordnet, die den Charakter von operationalisierten Zielbeschreibungen haben.

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang von Handlungsfelder, Lernfeldern und Lernsituationen:

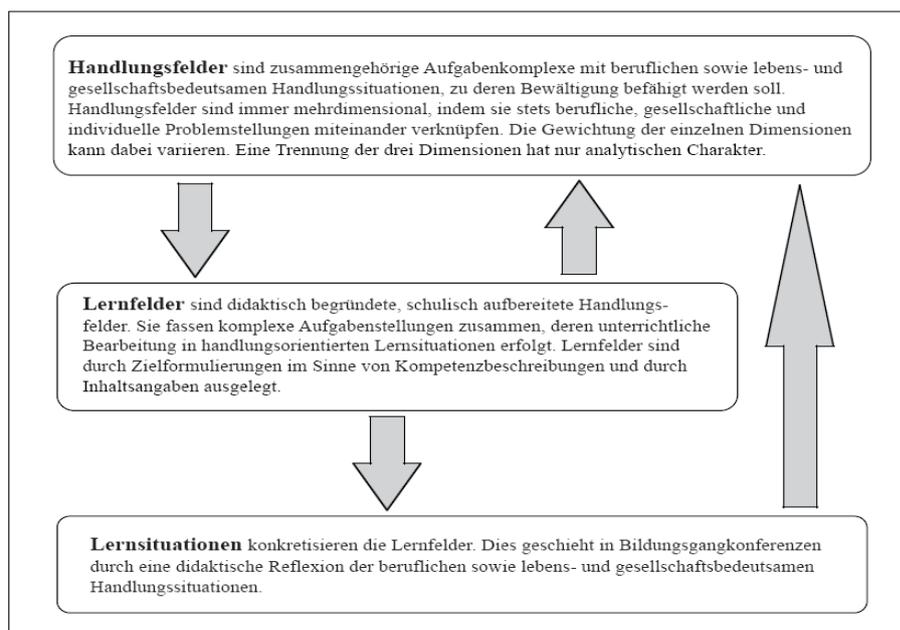


ABBILDUNG 3: „ZUSAMMENHANG ZWISCHEN HANDLUNGSFELDERN, LERNFELDERN UND LERNSITUATIONEN“⁷⁰

Aufgabe der Bildungsgangkonferenzen ist es, passend zu einzelnen oder mehreren Lernfeldern beruflich relevante Lernsituationen zu entwickeln, die wesentliche berufliche Handlungsanforderungen im Praxisfeld aufgreifen. Diese Lernsituationen sollen zum Ausgangspunkt weitgehend selbstorganisierten und kooperativen Lernens in Kleingruppen werden. Die Lösung der Aufgabenstellung erfordert

⁷⁰ Sylvia Rahn, Irmhild Kettschau (WS 2008/2009) Einführung in die Berufspädagogik. Vom Fachunterricht zum Lernfeldkonzept. In: https://en.fh-muenster.de/ibl/.../bp_ws08_09_lernfeldkonzept.ppt, Folie 16

beides: Transferleistungen von Theorie in Handlungswissen und - bedingt durch die Komplexität der Lernsituation - die Integration von Inhalten verschiedener Fächer.

Die Lernenden sind durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernsituationen aufgefordert, ihr Wissen und ihre methodischen Kompetenzen immer wieder in Handlungswissen zu transferieren, zu reflektieren und zur Lösung beruflicher Aufgaben zu nutzen. Im Rahmen von Kleingruppenarbeiten können sich SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungen einbringen und voneinander lernen. Lösungen werden vor der Gesamtgruppe präsentiert. Weitere Ziele beziehen sich sowohl auf die Förderung von Planungsfähigkeit als auch von kollegialer Zusammenarbeit in einer Lerngruppe, Stärkung von Konfliktfähigkeit und Kreativität, Zeitmanagement etc..

Zur Konkretisierung und Veranschaulichung handlungsorientierten Unterrichts im Sinne der Lernfelddidaktik werde ich im folgenden exemplarisch eine Lernsituation, die im ersten Ausbildungsjahr eingesetzt wurde, vorstellen.

2.4. Exemplarische Darstellung der Arbeit an einer Lernsituation

Die im folgenden beschriebene Lernsituation ist den Lernfeldern 2 und 3: „Assistierende Begleitung im Alltag gestalten“ und „Heilerzieherische Konzepte kennen lernen und anwenden“ zugeordnet.

Für die Entwicklung dieser Lernsituation wurden die SchülerInnen aufgefordert, eine Szene aus ihrem Praktikum zu beschreiben, die für sie persönlich bedeutsam ist/war und in der sie sich überfordert gefühlt haben. Aus diesen Vorlagen wurde eine Situation ausgewählt, deren thematische Bezüge ein allgemeines Interesse der Schüler-innen erwarten ließ. Nach leichter Überarbeitung der Szene entstand folgende Lernsituation:

2.4.1. Prozessbeschreibung

„Chris ist ein 23-jähriger Heilerziehungshelferpraktikant in einem Haus für leicht behinderte junge Erwachsene mitten in der Stadt.

Neulich war er mit Bernd Niewasch auf seinen Wunsch hin einkaufen. Auf dem Weg zum „Realmarkt“ fragte Herr Niewasch plötzlich, ob er ihm etwas Vertrauensvolles erzählen und eine ihm wichtige Frage stellen dürfe. Natürlich sagte Chris, dass er ihm alles erzählen und fragen dürfe, was er wolle.

Herr Niewasch erzählte von einem Discobesuch gestern Abend. Er hatte all seinen Mut zusammengenommen und ein Mädchen angesprochen, ob es nicht mit ihm tanzen wolle. Herr Niewasch war völlig überrascht, als das Mädchen einwilligte und die beiden einen ganzen Song lang wild miteinander tanzten. Dann aber, er war noch ganz hin und weg, ging sie einfach ganz schnell weg, sagte nicht Tschüs oder irgendetwas Anderes und verschwand auf Nimmerwiedersehen, einfach so.

Chris sah Herrn Niewasch an, dass er fast mit den Tränen kämpfte, so bewegte ihn der ganze Vorfall. Er schien nicht wütend, aber sehr verzweifelt und hoffnungslos. Jetzt blieb er stehen, sah zu Boden und fragte: „Werde ich überhaupt jemals eine Chance haben, eine Freundin zu bekommen?“

Auch Chris stand jetzt still. Er überlegte fieberhaft, was er sagen sollte. Herr Niewasch war eigentlich kein unattraktiver junger Mann, seine leichte geistige Minderbegabung war minimal, er war kräftig, hatte auch eine Art rührenden Charme, eine gewisse entwaffnende Naivität, die auf Frauen wirkte. Das hatte Chris schon bemerkt.

Allerdings war es für alle Mitarbeiter der Wohngruppe immer sehr mühevoll gewesen, ihn zum regelmäßigen Duschen zu bewegen. Alle Versuche endeten in einem heftigen, aggressiv ausgetragenen Konflikt, in dem Herr Niewasch meist siegte. Er war da unbelehrbar, obwohl er selbst wusste, dass er sehr übel nach Schweiß roch, aber es machte ihm nichts aus.

Andererseits hatte er auch maßlose Ansprüche. Monatelang hatte er einer bekannten Popsängerin Briefe geschrieben, die zum Schluss so drängend und fordernd, ja, grenzüberschreitend wurden, dass der Manager der Sängerin die Polizei einschaltete und erst von einer Weiterverfolgung der Anzeige absah, als er sah, dass Herr Niewasch eine leichte Minderbegabung hatte.

Sollte Chris ihm das mit dem Schweißgeruch sagen? War das seine Aufgabe? Eigentlich wusste Herr Niewasch es doch und hatte sich oft genug dagegen gewehrt.

Sollte er ihm sagen, dass er seine Ansprüche herabsetzen müsse? Sollte er ihn trösten? Sollte er sagen: „Das wird schon werden. Jedes Töpfchen findet sein Deckelchen!“, oder so? Aber würde er ihm damit nicht noch mehr unangemessene Hoffnungen machen und würde er damit vielleicht sogar schlafende Hunde wecken?

Er wusste von den Eltern des Herrn Niewasch, dass diese ganz strikt gegen jede intimen Kontakte ihres Sohnes waren. Als strenggläubige Christen war es für sie undenkbar. Chris hatte auch gehört, dass sie sich sehr vor ungewolltem Nachwuchs fürchteten, nicht zuletzt eine finanzielle Frage, die die vermögende Familie wahrscheinlich vor schwierige Erbschaftsfragen stellen würde.

Gerade die dramatische Geschichte mit der Popsängerin hatte den Eltern von Herrn Niewasch gezeigt, dass ihr Sohn für intime Beziehungen einfach zu unreif war und wahrscheinlich auf Grund seiner Behinderung auch bleiben würde. Die Eltern, vor allem der Vater, hatte der versammelten Mitarbeiterschaft drohend „weitere juristische Schritte“ angedroht, wenn es nicht gelänge, seinen Sohn von seinen überspannten Hoffnungen abzubringen. Der Einrichtungsleiter hätte sich eigentlich schützend vor seine MitarbeiterInnen stellen müssen, aber er war selbst zu verdattert und versuchte erst, als die empörten Eltern wieder weggefahren waren, seine MitarbeiterInnen zu beruhigen, die uneins

waren, ob die Drohungen ernst zu nehmen seien. Auch Chris war dabei und hatte sich gleich gefragt, ob der Vater das hätte sagen dürfen.“

2.4.2. Vorgaben für die Arbeit an der Lernsituation

Die SchülerInnen erhalten gemeinsam mit der beschriebenen Lernsituation Vorgaben, die ihnen dabei helfen sollen, ihre Arbeitsabläufe zu strukturieren:

„Sie haben für die Arbeit an der Situationsbeschreibung zwei Unterrichtstage Zeit. Am dritten Tag werden die Ergebnisse Ihrer Arbeit der restlichen Klasse und den Lehrern-innen vorgestellt, reflektiert und bewertet.“

1. Problemanalyse

- Welche möglichen Faktoren könnten für die Schwierigkeiten von Bernd Niewisch verantwortlich sein?
- Versuchen Sie, die beschriebene Situation aus den verschiedenen Perspektiven der beteiligten Personen: Chris, Bernd Niewisch, seiner Eltern, des Teamleiters, der MitarbeiterInnen zu sehen.

2. Anwendung von Unterrichtsinhalten

- Welche theoretischen Modelle können zu einem Verständnis der Situation herangezogen werden? Denken Sie dabei an die Konzepte und Übungen z. B. zu Nähe und Distanz, Ihr Wissen zur Körperpflege, zur Sexualität und Sexualerziehung, zum partnerzentrierten Gespräch, zur Beziehungsgestaltung, zu Rechten der Eltern bzw. des gesetzlichen Betreuers.
- Einigen Sie sich darauf, mit welchen Erklärungsansätzen Sie weiterarbeiten möchten. Auf jeden Fall sollten Sie mehrere Ansätze (mindestens zwei) für die Erklärung verwenden.

3. Erarbeitung eines Lösungsansatzes

- Erarbeiten Sie einen Lösungsansatz mit dessen Hilfe Chris der Situation begegnen kann.

4. Erarbeitung der Präsentation:

- Entscheiden Sie sich nach der Problemanalyse, wie Sie Ihre Ergebnisse der Klasse und den LehrerInnen vorstellen möchten. Sie können z. B. eine Filmszene, ein Rollenspiel, eine Fotomontage, einen Comic, ein Hörspiel o. ä. entwickeln und gestalten. Ihrer Kreativität sind fast keine Grenzen gesetzt.

- Stellen Sie sich in Ihrer Gruppe darauf ein, Ihre Arbeitsergebnisse am dritten Tag vorstellen zu können.

5. Präsentation:

- Jeder Gruppe stehen für die Präsentation 20 - 25 Minuten zur Verfügung, diese Zeit sollen Sie auch ausfüllen, möglichst aber nicht überschreiten.
- Direkt im Anschluss an eine Präsentation geben die Klasse und die LehrerInnen eine Rückmeldung
- Nachdem alle Gruppen ihre Ergebnisse vorgestellt haben, beraten die LehrerInnen über die Noten und teilen die Ergebnisse mit.
- Die Arbeitsgruppen setzen sich zusammen, reflektieren den Gruppenprozess und treffen eine Entscheidung über evtl. Differenzierung der Gruppennote.

2.4.3. Bewertungskriterien für die Präsentation der Gruppenarbeiten

Die inhaltlichen Rückmeldungen zur Qualität der Ergebnisse berücksichtigen folgende Kriterien:

- Vollständigkeit der Erfassung der Situation
- Angemessenheit der Problemlösung und Anwendung von Theorie
- Differenzierungsgrad der Erarbeitung
- Art der Präsentation: Deutlichkeit, Verständlichkeit, Kreativität
- Vielfältigkeit der Präsentation: verschiedene Sinne werden angesprochen
- Originalität
- Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Präsentation

Unter Berücksichtigung der Beurteilung durch die SchülerInnen bilden die LehrerInnen im Anschluss an die Präsentationsphase eine Note für jede Gruppe. Jede Note ist mit einem Punktwert verbunden. Eine Gruppe aus 5 Mitgliedern, deren Präsentation z. B. mit 2 bewertet wurde, erhält 5 x den Punktwert von 2, d. h. also 10 Punkte.

Bewertung des Gruppenprozesses:

Die Note für die Präsentation kann gruppenintern differenziert werden. Diese Bewertung findet durch die Gruppenmitglieder selbst statt.

Kriterien sind z. B. das Engagement im Gruppenarbeitsprozess, Übernahme von Verantwortung ...

Bewertungsverfahren:

Nach oben genanntem Beispiel hat die Gruppe 55 Punkte zur Verfügung und kann nun diese Punkte individuell verteilen. Die Ergebnisse dieses Diskussionsprozesses werden den LehrerInnen mitgeteilt.“⁷¹

2.5. Bewertung der Lernfelddidaktik

Eine wesentliche Intention der Lernfelddidaktik ist das wiederholte Üben einer interdisziplinären Zusammenführung von Unterrichtsinhalten zur Lösung beruflich relevanter, praxisbezogener Aufgaben und damit auch eine Effizienz- und Effektivitätssteigerung von Ausbildung. Die weitgehend selbstorganisierte Arbeit an ausgewählten Lernsituationen in Kleingruppen zur Lösung beruflich relevanter Frage- und Problemstellungen scheint durchaus geeignet zu sein, diese an der Förderung theoriegeleiteten Handlungswissens orientierten Zielsetzung zu erreichen. Weiterhin kann positiv eine in der Regel sehr hohe Motivation der SchülerInnen in selbstorganisierten Arbeitsphasen hervorgehoben werden, in denen sie über Inhalte, Wege und Mittel der Problemlösung selbstständig und im Rahmen inhaltlicher und zeitlicher Vorgaben weitgehend selbstbestimmt entscheiden. Den SchülerInnen wird hier erfahrbar, dass die Potenziale jeder und jedes Einzelnen für die Lösung des Problems wichtig sind und dass ein gut harmonisierendes Team in der Regel zu besseren Ergebnissen kommt als ein konfliktbelastetes, das sich wechselseitig blockiert. In diesen Arbeitsphasen kommen Fehlzeiten von SchülerInnen kaum vor. Besonders beeindruckend sind die hohen Fertigkeiten und das kreative Potenzial im Umgang mit Medien, die zur Präsentation der Lernergebnisse eingesetzt werden. Deutlich werden hier demotivierende Auswirkungen fremdbestimmten Unterrichts, der SchülerInnen wenig Möglichkeiten für selbstbestimmtes Lernen und zu wenig Raum für experimentelle, kreative Problemlösungen zur Verfügung stellt.

Andererseits greift das Konzept der Lernfelddidaktik aber auch an bedeutsamen inhaltlichen Aspekten und strukturellen Bedingungen beruflichen Lernens zu kurz, bzw. lässt sie außer acht.

Die von der Problemschilderung eines Schülers ausgewählte Lernsituation wird zu einer allgemeinen Aufgabenstellung für alle SchülerInnen. Die Bearbeitungswege orientieren sich dabei nicht an den spezifischen Fragestellungen des Schülers, den die Handlungsanforderungen dieser Situation überfordert und verunsichert haben. Er hat entsprechend im Rahmen der Kleingruppenarbeit – ohne direkte supervisorische Begleitung durch eine Lehrerin/einen Lehrer – nur begrenzte Möglichkeiten

⁷¹ Unterrichtsmaterial aus der Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe Bethel, Schuljahr 2011/12: Vorgaben für die Arbeit an der Lernsituation

sowohl ein für ihn „passgerechtes“ Verstehen der Situation als auch seinen individuellen Lösungsweg zu erarbeiten und einzuüben.

Zur Umsetzung der Zielsetzung wird auch von LehrerInnen bei der Planung und Durchführung der Arbeit an Lernsituationen ein größeres Maß an „Teamarbeit“ vorausgesetzt. Diese „kooperative Leistungserwartung“ an LehrerInnen bricht mit habitualisierten Haltungen eines „Einzelkämpferdaseins“ auf LehrerInnenseite und stößt zusätzlich bei der Organisation von Unterricht auf erhebliche Grenzen. Trotz dieser Behinderungen durch die „klassische“ LehrerInnenrolle und weiterhin vorliegender struktureller und zeitlicher Begrenzungen sind kleine Schritte zur Veränderung von Schule erkennbar. So wird z. B. Teamarbeit von LehrerInnen durch die Bereitstellung von „Teamzeiten“ zur Vorbereitung gemeinsamen Unterrichts erleichtert.

LehrerInnen wird in der Lernfelddidaktik die Funktion der Lernbegleiterin/des „Lernbegleiters“ zugeschrieben, der in selbstorganisierten Arbeitsphasen beratende Funktion erhält. Die Funktionen von Kontrolle und Bewertung, die ebenfalls mit der Berufsrolle verbunden sind, werden nicht thematisiert, sondern bleiben ausgespart. Der Doppelcharakter der LehrerInnenrolle – Beratung und Bewertung/Kontrolle – beinhaltet aber erhebliches Konfliktpotenzial, das in einer für SchülerInnen nachvollziehbaren Weise „gelebt“ werden muss. Beziehungsfähigkeit von LehrerInnen, wie sie die Gestaltpädagogik gefordert hat⁷², ist wesentliche Grundlage intersubjektiver Korrespondenzprozesse. Sie zeichnet sich sowohl durch eine Wahrnehmung und Akzeptanz eigenen Bedürfnissen gegenüber aus als auch durch die Anerkennung von SchülerInnen als kompetente Kommunikations- und InteraktionspartnerInnen, denen Wertschätzung, Authentizität und Empathie ebenso entgegen gebracht wird, wie ein reflektierter und von ihnen nachvollziehbarer Umgang mit Macht in Konfliktsituationen.

In der LehrerInnenausbildung wird diesen für die Beziehungsfähigkeit wesentlichen Merkmalen (nach wie vor) zu wenig Gewicht beigemessen. Dagegen finden während des Referendariats immer wieder kontraproduktive Sozialisationsprozesse im Hinblick auf den Umgang mit Macht statt. Häufig erleben zukünftige LehrerInnen einen hohen Anpassungsdruck während ihrer „Vorführstunden“ und den anschließenden Nachbesprechungen als Ausdruck einer Macht-Ohnmacht-Struktur in der Beziehung zu ihrer Studienseminarleiterin/ihrem Studienseminarleiter, die/der ihre Eignung beurteilt und ihr didaktisch-methodisches Planungsverhalten und ihr Vorgehen ebenso wie ihre Reflexionsfähigkeit bewertet.

An die Stelle unreflektierter Machtausübung bzw. Konfliktvermeidung geht es aber auch in der LehrerInnenausbildung ebenso wie im Ausbildungsprozess der SchülerInnen um die Förderung persönlicher Souveränität und Beziehungsfähigkeit.

⁷² Vgl. Bürmann, Jörg (1992) Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, a.a.O., 45f.

Vergleicht man die Phasen des Arbeitsprozesses im Rahmen der Lernfelddidaktik mit denen des Vierstufenmodells im Theorie-Praxis-Zyklus⁷³ Integrativer Supervision, erscheint die Reihenfolge des Ablaufes ähnlich. Die Dimensionen auf den Ebenen der Auseinandersetzungen der Beteiligten dagegen unterscheiden sich erheblich. Handlungsorientierter Unterricht findet vorwiegend aufgabenorientiert auf der Sachebene statt. Die Herstellung von Voraussetzungen für persönlich bedeutsames Lernen mit identitätsbildendem Charakter bleibt weitgehend ausgespart, sodass bei durchaus positiven Ergebnissen des handlungsorientierten Unterrichts wesentliche persönlichkeitsfördernde Lernziele und -wege zu wenig Berücksichtigung finden.

Bei der Beschreibung der Zielgruppe⁷⁴ wurden einige Probleme skizziert, die auf die Notwendigkeit persönlichkeitsstärkenden Lernens hinweisen. Die Förderung von Humankompetenz wird zwar im Lehrplan gefordert, erhält aber im Konzept der Lernfelddidaktik selbst zu wenig Aufmerksamkeit. Die Umsetzung einer individuellen, entwicklungs- und bedürfnisbezogenen didaktischen Konzeption gehört zum beruflichen Handlungsrepertoire einer Heilerziehungshelferin/eines Heilerziehungshelfers. Wesentliche Voraussetzung für eine Integration dieser handlungsleitenden Orientierungen in das eigene Handlungs- und Handlungsrepertoire ist die Erfahrung von intersubjektiver Korrespondenz „am eigenen Leib“. Eine vorwiegend kognitiv und aufgabenorientierte Ausrichtung der Lernfelddidaktik kann diesen Zielen der Ausbildung nicht gerecht werden.

Entsprechend erscheint auch die von Petzold, Frith und Blakemore geforderte Erweiterung von Bildungszielen für ältere Heranwachsenden⁷⁵ in *kognitive, emotionale und volitionale* Dimensionen - die „Stärkung der inneren Kontrolle, das Lernen im eigenen Tempo, die kritische Evaluierung des vermittelten Wissens (...) und metakognitiven Kompetenzen“,⁷⁶ - nur mit Einschränkungen im Rahmen dieses Konzeptes umsetzbar.

Durch die gemeinsame Bearbeitung von Lernsituationen in Kleingruppen soll der Anwendungsbezug komplexen Wissens hergestellt werden. Lernende sollen dazu qualifiziert werden, in spezifischen Handlungssituationen Inhalte verschiedener Fächer angemessen zu integrieren. Eine metatheoretischen Fundierung als Voraussetzung für eine Vernetzung von Fachwissen einzelner Unterrichtsinhalte lässt sich im Lehrplan nur sehr rudimentär erkennen. Dadurch fehlt eine handlungsleitende Wissensstruktur, mit deren Hilfe die Entscheidung über eine mögliche Anwendung und Vernetzung von Fachwissen ermöglicht werden kann. Im Lehrplan finden sich nur einige Bruchstücke, aus denen auf zugrunde liegende Konzepte geschlossen werden kann. Zukünftige HeilerziehungshelferInnen sollen

⁷³ Vgl. diese Arbeit, S. 17

⁷⁴ Vgl. diese Arbeit, S. 21ff

⁷⁵ Vgl. diese Arbeit, S. 16 f

⁷⁶ Blakemore, Sarah-J; Frith, Uta(2006) 170. In: Petzold, Hilarion (9/2007) a.a.O., 13

sich „an den Bedürfnissen der Menschen mit Behinderung zur Führung eines möglichst selbstbestimmten Lebens“⁷⁷ orientieren. Mit diesen Begriffen wird implizit auf den Empowerment-Ansatz verwiesen, der in aktuellen Umstrukturierungsmaßnahmen der Behindertenhilfe als Leitkonzept dient. Gerade die aktuellen Ergebnisse dieses Prozesses verdeutlichen die Wichtigkeit theoretischer und ethischer Diskurse. Das Richtziel „selbstbestimmt leben“ ist in Gefahr zu einem Sparmodell mit erheblichen Risiken für die betroffenen Menschen zu mutieren, die eine helfende intersubjektive Beziehung zugunsten einer kostengünstigeren, punktuellen Begleitung durch wechselnde „HelferInnen“ ersetzt.⁷⁸

Exkurs: Entwicklungen und Umbrüche in der Behindertenhilfe

Die Ausbildung zur Heilerziehungshelferin/zum Heilerziehungshelfer will soziale, kognitive und personenbezogene Kompetenzen und Performanzen vermitteln, die geeignet erscheinen, komplexen Anforderungen in zukünftigen Arbeitsfeldern zu begegnen und zielorientierte Problembewältigungsmöglichkeiten zu erschließen bzw. auszubauen. Eine handlungsorientierte didaktische Ausrichtung muss sich deshalb auch für aktuelle Entwicklungen der Kontextbedingungen der Behindertenhilfe interessieren, in denen Lernende ihre Praktika absolvieren und in denen sie später arbeiten werden. Eine Vernachlässigung der Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen theoretischen Leitorientierungen und strukturellen/organisatorischen und ökonomischen Rahmenbedingungen und Arbeitsabläufen, durch die ein wesentlicher Teil der beruflichen Sozialisation erfolgt, ließe SchülerInnen mit Widersprüchen und Spannungen zwischen Theorie und Praxis allein. Sie erfahren bereits während ihrer Praktika einen sehr hohen Handlungsdruck, unter dem die Umsetzung theoretischer Leitideen – die Ausrichtung des Handelns an der Würde und Selbstbestimmung der Menschen mit Behinderungen – in Gefahr steht, vernachlässigt zu werden.

Im Folgenden möchte ich einige wesentliche konzeptionelle, strukturelle und ökonomische Entwicklungslinien der Behindertenhilfe der letzten 35 Jahre herausgreifen und in Grundzügen darstellen.

Die Ergebnisse der Psychiatrie-Enquête über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland haben ab 1975 weitreichende institutionelle und konzeptionelle Umwälzungen auch in der Behindertenhilfe angestoßen. In ihrem Abschlussbericht stellte die Expertenkommission „katastrophale, menschenverachtende Zustände in den psychiatrischen Großkrankenhäusern“ fest und forderte u. a. „Sofortmaßnahmen zur Befriedigung humaner Grundbedürfnisse“, eine „bedarfsgerechten Ver-

⁷⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) 2006, a.a.O., 12

⁷⁸ Vgl. Soltauer Denk-Zettel Nr. 3, Januar 2012

sorgung“ und die Umsetzung einer gemeindenahen psychiatrischen Versorgung.⁷⁹ In Folge eines nun langsam beginnenden und sich über lange Jahre ziehenden „Enthospitalisierungsprozesses“ von Menschen mit Behinderungen, entwickelten sich allmählich Lebens- und Arbeitsformen, die sich an Konzepten der „Normalisierung“ und „Integration“ orientierten. Familienähnliche Wohnformen wurden geschaffen, Arbeits- bzw. Beschäftigungsplätze in einer Werktherapie oder einer Werkstatt bereit gestellt und Freizeitaktivitäten im Rahmen von Gruppenangeboten ermöglicht. Grundlegendes Ziel pädagogischer und pflegerischer Tätigkeiten war eine bestmögliche individuelle Förderung im Rahmen zwischenmenschlichen Beziehung, durch die ein Zuwachs an „Unabhängigkeit und Selbstständigkeit“ ermöglicht werden sollte.⁸⁰

Auf dem Hintergrund vergleichsweise guter finanzieller Ausstattung für die Reformierung der sozialpädagogischen und pflegerischen Arbeitsbereiche kam es in den achtziger Jahren zu einem Einstellungsboom neuer und junger MitarbeiterInnen. Die politische Leitidee der Humanisierung der Lebensbedingungen der Menschen mit Behinderungen spiegelte sich auch in den Arbeitsbedingungen der dort tätigen Menschen wieder. Stark hierarchisierte Arbeitsbeziehungen der großen Anstalten wurden von flacheren Hierarchien in Form von Teamarbeit abgelöst. Der und dem Einzelnen stand ein relativ hohes Maß (ko)kreativer Gestaltungsspielräume zur Verfügung. Es wurde viel experimentiert und „Freiräume“ für die Entwicklung und Umsetzung von Projekten genutzt.

Seit etwa 15 Jahren findet mit den Leitbegriffen „Empowerment“ und „Inklusion“ ein weiterer „Paradigmenwechsel in der Heilpädagogik“ statt. Als gemeinsames Ziel des aus der amerikanischen Bürgerrechts- und Emanzipationsbewegung der sechziger Jahre stammenden recht uneinheitlichen Empowerment-Begriffes bestimmt Theunissen einen Prozess, „in dem Betroffene als *Experten in eigener Sache* ihre Angelegenheiten selbst(bestimmt) in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen.“⁸¹ Selbstbestimmung als „normativer Bezugspunkt“ ist dabei verbunden mit der Forderung nach „Chancengleichheit und Gerechtigkeit“ und „kollaborativer und demokratischer Partizipation“ in Form einer „Bürgerbeteiligung“. ⁸²

In kritischer Abgrenzung von den Konzepten der Normalisierung und Integration, die - einem eindimensionalen Integrationsverständnis zufolge - von Menschen mit Behinderungen Anpassungsleistungen an die Normen der Gesellschaft verlangen und ein defizitäres Bild von Menschen mit Behin-

⁷⁹ Vgl. Bühring, Petra, Psychiatrie-Reform: Auf halbem Weg stecken geblieben. In: Deutsches Ärzteblatt (2001/98) 6

⁸⁰ Vgl. Nicklas-Faust, Jeanne, Scharringhausen, Ruth (2011) Heilerziehungspflege 1. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege. Berlin: Cornelsen-Verlag, 46

⁸¹ Theunissen, Georg, Empowerment und „verstehende“ Einzelfallhilfe in: Petry, Detlef; Bradl, Christian (1999) Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Geistigbehindertenhilfe. Bonn: Psychiatrie-Verlag, 132f.

⁸² Vgl. Theunissen, Georg (1999) a.a.O. 133

derungen implizieren, treten hier wesentlich eine Stärkenperspektive, eine Achtung vor dem Anders-Sein, und ein Respekt für Selbstverantwortung in den Vordergrund.

Der Begriff der „Inklusion“ hebt die grundsätzliche Diversität von Menschen hervor: Alle Menschen sind als einzigartige, unverwechselbare Individuen in einem Sozialgefüge gleichwertig und gleichberechtigt. Zusätzlich fokussiert der Inklusionsgedanke auf die Notwendigkeit des Umbaus der sozialen und materiellen Umwelt, bzw. der Abschaffung von Barrieren, die eine Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft verhindern bzw. erschweren.⁸³

Zum vorherrschenden Leitbild dieser Phase wird der Assistenzbegriff. Menschen mit Unterstützungsbedarf werden zu AuftraggeberInnen von Assistenzleistungen, die sie selbstbestimmt auswählen und kontrollieren.

Allerdings können nicht alle Lebensäußerungen von Menschen (mit Behinderungen) als Ausdruck selbstbestimmten Handelns verstanden werden. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung muss im Rahmen intersubjektiver Korrespondenz entwickelt und begleitet werden. Dieser Entwicklungsprozess ist notwendigerweise in eine strukturgebende Beziehung eingebunden, die angepasst an den jeweiligen Entwicklungsstand, Selbstbestimmung ermöglicht und auch begrenzt.

Bei der Umsetzung des Konzepts der Selbstbestimmung wird dieser Zusammenhang immer wieder zu wenig oder gar nicht beachtet, sodass es zu eklatanten Mängeln, Schädigungen und sozialen Verwahrlosungen kommen kann.

Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen:

Bei einer Führung durch eine Einrichtung der Behindertenhilfe, in der junge Erwachsene mit leichten geistigen Behinderungen wohnen, fällt mir eine unbehagliche, unwohnliche Gestaltung der Flure und Zimmer auf. Alles wirkt irgendwie lieblos, macht einen schmutzigen, fast verwahrlosten Eindruck. Als ich den Mitarbeiter, der mich herumführt, darauf anspreche, antwortet er mir: „Das wollen die nicht anders, immer wenn wir etwas verändern, sieht es nach kurzer Zeit wieder genauso aus.“

An anderer Stelle erlebe ich Diskussionen mit leitenden MitarbeiterInnen, in denen „Beziehungsarbeit“ als überflüssig erklärt wird. „Für Assistenzleistungen braucht es keine Beziehung.“

Theunissen betont in diesem Zusammenhang, dass „eine ressourcenorientierte Menschensicht keinesfalls einen Verzicht auf eine spezielle Unterstützung“ bedeutet und weder eine dialogisch-

⁸³Vgl. Krög, Walter (2005) Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL – Entwicklungspartnerschaft MIM. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html>

assistierende Kompetenzförderung noch psychosoziale Hilfen oder assistierende Interventionen“ ausschließt.⁸⁴

Auch vernachlässigt eine einseitige Betonung von Selbstbestimmung deren soziale Dimension. Als soziales Wesen ist der Mensch in die Sozialbezüge seiner Lebenswelt und in ein ökologisches Umfeld eingefügt, die ihm Lebensgrundlage und Begrenzung zugleich sind.

Die Konzepte Selbstbestimmung und Inklusion fallen in eine Zeit knapper finanzieller Mittel und zunehmender Konkurrenz der Dienstleistungsunternehmen im Sozial- und Gesundheitssystem. Seit Aufhebung des Kostendeckungsprinzips Mitte der 1990er Jahre, eines Finanzierungssystems, das das Überleben der Institution und damit von Arbeitsplätzen sicherte⁸⁵, stehen zu ermittelnde Hilfebedarfe einzelner Menschen mit Behinderung im Mittelpunkt des Refinanzierungssystems. Im Zuge einer individuellen Hilfeplanerstellung geht es darum, „passgerechte“, bedürfnis- und bedarfsorientierte Hilfen zu ermitteln und entsprechende Maßnahmen zur Umsetzung zu planen und durchzuführen. Finanziert werden Kosten für den ermittelten Umfang und die Qualität der Hilfeleistungen. Die Landschaftsverbände als Kostenträger der Hilfeleistungen sind auf dem Hintergrund immer enger werdender finanzieller Budgets gezwungen, Mittelkürzungen an die Klientel „weiterzureichen“, sodass vieles „auf der Strecke bleibt“, was eigentlich sinnvollerweise getan werden müsste.

In Einrichtungen der Behindertenhilfe löst der entstehende Kostendruck immer wieder neue, von „oben“ verordnete Umstrukturierungsmaßnahmen aus, die sich z. B. in Zusammenlegungen von „MitarbeiterInnenteams“, Stelleneinsparungen, einem höheren Anteil weniger qualifizierter MitarbeiterInnen, von PraktikantInnen und Ehrenamtlichen äußern. Die Möglichkeiten von Teamarbeit werden bei den vorgenommenen strukturellen Veränderungen durch ein Erstarken von Hierarchisierungen und durch raschen Wechsel neuer – kaum verinnerlichter – Leitbilder abgewertet und massiv eingeschränkt.

Das alles beeinflusst die Motivation der MitarbeiterInnen. Besonders langjährig Beschäftigte, die andere Arbeitsbedingungen kennen gelernt haben, scheinen sich „Neuerungen“ gegenüber zu sperren, wenn diese mit einer Verschlechterung von Arbeitsbedingungen verbunden sind. Die Einschränkung von Mitbestimmungsmöglichkeiten, das Erleben eines zunehmenden Arbeitsdrucks und eine Abwertung von Fachlichkeit führen in Relation zu beruflichen pflegerischen und pädagogischen Identitäten des Fachpersonals zu kognitiven Dissonanzen und emotionalen Diskrepanzen. Durch Einschränkungen des Freiheitsraumes werden Reaktanzen ausgelöst, die als individueller und kollektiver Versuch verstanden werden können, Kontrolle durch Verweigerung wiederzuerlangen und sich nicht

⁸⁴ Theunissen, Georg (1999) a.a.O. 138

⁸⁵ Vgl. v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, Gemeinschaft verwirklichen. Unsere Vision und unsere Strategischen Entwicklungsschwerpunkte 2011 bis 2016, 13

zu unterwerfen. Gelingt es nicht, entweder eigene Ansprüche den veränderten Bedingungen anzupassen, d. h. indirekt Kontrolle wiederzuerlangen oder eine „reflektierte Reaktanz zu entwickeln“, die es ermöglicht, „eigene Interessen und Rechte gezielt und strategisch einzusetzen“⁸⁶, drohen bei einer Alternativlosigkeit im Hinblick auf berufliche Veränderung innere Kündigungen oder/und Verrohung. Beide Reaktionen führen zu Risiken und Gefahren für KlientInnen und MitarbeiterInnen.

Lernende in der Ausbildung zur Heilerziehungshelferin/zum Heilerziehungshelfer in praxisintegrierter Form, machen in Praktikumszeiten bereits Erfahrungen mit beruflichen Anforderungen. Sie versuchen, Gelerntes im beruflichen Kontext anzuwenden und angemessene Antworten für vielfältige Situationen mit Kindern, Jugendlichen, erwachsenen Menschen mit Behinderungen und MitarbeiterInnen in unterschiedlichsten institutionellen und organisationellen Kontexten zu finden.

Den hier nur angedeuteten Widerspruch zwischen konzeptionellen Vorgaben und aktuellen Arbeitsbedingungen und –anforderungen erleben SchülerInnen in ihrem Praktikum direkt und hautnah. Sie müssen in der Regel sehr schnell „funktionieren“ und durch ihre Tätigkeit personelle Engpässe entspannen helfen. Sie machen das häufig auch sehr gern und engagiert, fühlen sich anerkannt und als vollwertige/r MitarbeiterIn ernst genommen. Der Ausbildungscharakter eines Praktikums mit der Bereitstellung angeleiteter Einarbeitung und kontinuierlicher Reflexion des eigenen beruflichen Handelns in vielfältigen Situationen ist unter diesen Umständen gefährdet. Eine sorgfältige Einführung in Anforderungen des Arbeitsfeldes tritt zugunsten eines Modelllernens zurück, das sich unhinterfragt an vorgegebenen Handlungsmustern orientiert. Gerade engagierte, motivierte SchülerInnen erleben einen „Praxisschock“, in dem sie massive Diskrepanzen zwischen ihren Vorstellungen der Arbeit mit Menschen, den Möglichkeiten der Umsetzung und realen Handlungsvollzügen erleben.

Immer wieder begegnen SchülerInnen in ihrem „Arbeitsalltag“ auch Anteile eigener Geschichte, die solange sie unreflektiert bleiben, zu Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen mit KlientInnen, im Teamzusammenhang, mit PraxisanleiterInnen und Teamleitungen führen können und für deren Lösung das Handlungsrepertoire nicht ausreicht.

In diesem Prozess beruflicher Sozialisation dürfen SchülerInnen nicht allein gelassen werden. Werden im schulischen Kontext Räume für Reflexion von Praxiserfahrungen ermöglicht, können „proaktive Strategien“ entwickelt werden, die „zukunftsbezogenes Planen und Handeln“ ermöglichen. In Ergänzung handlungsorientierten Unterrichts ermöglichen supervisorische Angebote für Lernende Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit individuell erlebten Widersprüchen, Spannungen und Konflik-

⁸⁶ Petzold, Hilarion, Müller, Marianne (2005/2007) Modalitäten der Relationalität. Aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold, 49

ten. In Prozessen „Intersubjektiver Korrespondenz“ kann hier die Basis für „individuell bedeutsames“ und identitätsstiftendes Lernen bereit gestellt werden.

2.6. Supervision im Kontext einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe

Die „Stundentafel“ des Lehrplans der Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe ermöglicht im Differenzierungsbereich eine bedarfsgerechte Auswahl von Methodenfächern, die im Rahmen einer didaktischen Jahresplanung festgelegt werden können.⁸⁷ Das Fach „Praktikumsreflexion“ ist hier angesiedelt und wird 14-tätig durchgeführt. LehrerInnen mit therapeutischer und/oder supervisorischer Zusatzqualifikation moderieren dieses praktikumsbezogene supervisorische Lernen in kleinen Lerngruppen von ca. 8 – 9 TeilnehmerInnen. Die Teilnahme ist verpflichtend.

Individuelle Problemschilderungen der SchülerInnen aus dem „Lernort Praktikum“ werden zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Reflexions- und Handlungsprozesses. Damit sind die Voraussetzungen für persönlich bedeutsames Lernen, einer Passung von persönlichen Fragestellungen, Praxiserfahrungen und theoretischen Konzepten gegeben. Darüber hinaus eignen sich diese individuell bedeutsamen Erfahrungen ausgezeichnet als Lernsituationen für alle GruppenteilnehmerInnen. Carl R. Rogers hat darauf hingewiesen, dass gerade persönliche Fragestellungen und Lernerfahrungen in besonderer Weise andere Menschen emotional berühren und darüberhinaus allgemeingültige Wissenselemente beinhalten. „Das Persönlichste ist das Allgemeinste“, und „(...) was am Persönlichsten und Einzigartigsten in jedem von uns ist, (ist) wahrscheinlich gerade das Element (...), das in seiner Mitteilung andere am tiefsten ansprechen wird.“⁸⁸

Als berufsbezogene Form des Lernens, das an individuellen und teambezogenen Problemen des beruflichen Kontextes anknüpft, ist Supervision besonders geeignet, individuell passgerechte Hilfen für komplexe Herausforderungen im Praktikum zu gewährleisten und sowohl persönliche als auch soziale und fachliche Kompetenz und Performanz zu fördern und zu erweitern.

Als „kritische und anwendungsbezogene Sozialwissenschaft“ ermöglicht Supervision mehrperspektivische Erkenntnisprozesse durch die „Bündelung der Kompetenzen“ von SupervisorIn und SupervisandInnen, den Einsatz mehrperspektivischen „theoretischen Wissens und praktischer Erfahrungen, differenzieller Empathie, Tragfähigkeit“ und ‚gesunden Menschenverstandes‘. „Überschau, Klärung, Entlastung, Qualifizierung und Kreativierung“ werden ermöglicht, „(...) persönliches Sinnverstehen als Basis persönlicher Souveränität (...) wie auch soziales Sinnverstehen (...) als Basis gruppaler Identität und fundierter Kollegialität“ werden gefördert.⁸⁹ Wesentliche Intention performanzorientierter Su-

⁸⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006) a.a.O., 18

⁸⁸ Rogers, Carl R. (1985) *Entwicklung der Persönlichkeit*, Stuttgart: Klett-Cotta, 4 f

⁸⁹ Petzold, Hilarion (2007) a. a. O, 11, 27, 76

pervision ist dabei auch die Wirksamkeit von Interventionen auf der Ebene der KlientInnen. Supervision darf sich nicht darauf beschränken, SupervisandInnen bei der Klärung von Konflikten, Spannungen, Überlastungen, Klärung von Unklarem etc. zu unterstützen, sondern muss immer auch darauf bedacht sein, zu einer Verbesserung von Lebensqualität der KlientInnen beizutragen.

Feldkompetenz der Supervisorin/des Supervisors ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Supervision. Entsprechend erfordert die Moderation supervisorischer Prozesse im Rahmen einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe sowohl Erfahrungen im Kontext Schule als auch in den Arbeitsfeldern der Behindertenhilfe. Dies beinhaltet die Kenntnis unausgesprochener Regeln dieser Kontexte, die oft von den Beteiligten selbst gar nicht (mehr) bewusst erlebt werden und ihre Anpassungswirkung umso subtiler entfalten können.

Allerdings kann eine große Nähe zum Praxisfeld auch nachteilig sein, wenn sie zu Systemblindheit führt, die eine exzentrische Sicht einschränkt bzw. verhindert.⁹⁰ Regelmäßige Intervention und/oder Supervision der SupervisorInnen sind notwendig und wünschenswert, im schulischen Zusammenhang aber in der Regel nicht gewährleistet.

LehrerInnen in einer Doppelfunktion als SupervisorInnen müssen ihre Rolle in Relation zu ihren SchülerInnen reflektieren. In beiden Rollen (LehrerIn und SupervisorIn) ist das Thema Bewertungs- und Deutungsmacht angelegt.⁹¹ Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Macht ist deshalb unverzichtbar.

2.6.1. Supervision und Macht im Kontext praxisintegrierter schulischer Ausbildung

Macht ist in ihren unterschiedlichen Dimensionen in allen Alltagssituationen präsent und kommt in institutionellen und organisationellen Zusammenhängen in spezifischen Ausprägungen vor.

Einerseits kann Macht als Potenzial etwas konstruktiv entscheiden und bewirken zu können, verstanden werden. Andererseits entstehen bei dysfunktionaler Machtausübung Risiken für alle Beteiligten, die sowohl einzelne Personen als auch ganze Systeme schädigen und zerstören können.

Als „Beziehungsbegriff“ strukturiert Macht zwischenmenschliche Beziehungen auf Mikro- Meso- und Makroebene in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten. Damit ist das Machtthema auch in jeder pädagogischen und supervisorischen Situation – sowohl in den Interaktionen der SchülerInnen/SupervisandInnen in und mit ihren jeweiligen institutionellen oder organisationellen Feldern, als auch in der Beziehung zwischen LehrerIn/SupervisorIn und SchülerInnen/SupervisandInnen präsent.

⁹⁰ Vgl. Schreyögg, Astrid (2010), a.a.O., 135

⁹¹ Vgl. diese Arbeit 13, 41

Direkte Macht, die bewusst und willentlich ausgeübt wird, muss von „indirekter, struktureller Macht“ und „indirekter, struktureller Gewalt“⁹² unterschieden werden.

In Anlehnung an Hobbes und Weber definiert Petzold *direkte Macht* als „ausgeübte oder ausübbar, als die willensgeleitete Möglichkeit von Personen (Gruppen, Institutionen)“, durch den Zugang und das Verfügen „über Informationen, materielle Ressourcen und Mittel der Gewalt die Willensentscheidungen, das Leben und die Lebensumstände von Menschen in einer Weise zu bestimmen“, die eine direkte Einflussnahme ausschließt. Begrenzungen dieser Form der Machtausübung machen einen Rückgriff auf „Instanzen der Machtkontrolle“ erforderlich. Ausgeübte und erfahrene Macht lässt sich „konfigurativ“ als Macht-Ohnmacht-Struktur darstellen.⁹³

„*Indirekte Macht und strukturelle Gewalt*“ werden als „Vernetzung anonymer, diffus verteilter Wirkmechanismen der Unterdrückung, der nicht legitimierten Reglementierung und Normierung in sozialen Netzwerken, Institutionen, Gesellschaften, ja unbewusste Selbstzwangsapparaturen in den Köpfen und Herzen, in den Mustern des Denkens, Fühlens und Wollens der Menschen, in den Texturen ihrer Gesellschaft und Kultur“ verstanden. „Indirekte Macht durchfiltert die direkte an jeder Stelle, verhindert Wirklichkeitserkenntnis und die elementare Freiheit der Wahl.“⁹⁴

Direkte und indirekte Macht (strukturelle Gewalt) spielen immer sowohl in den Lerngruppen der SchülerInnen als auch in Supervisionsgruppen eine Rolle. Auf SchülerInnenseite wird die Lernatmosphäre einer Gruppe sowohl dadurch mitbestimmt, wie tonangebende SchülerInnen ihre Macht leben als auch wie sie darin bewusst oder unbewusst von MitschülerInnen unterstützt werden. Durch die Art der Machtausübung können im sozialen Miteinander Ängste hervorgerufen und damit Kommunikation und Kooperation blockiert oder aber auch solidarische Kommunikations- und Kooperationsformen gefördert werden.

Auch die verpflichtende Teilnahme der SchülerInnen an Praktikumsreflexion/Supervision als Unterrichtsfach konstituiert eine „Zwangssituation“, die supervisorische Prozesse beeinflussen, Ängste evozieren und Reaktanzen hervorrufen kann. „Kann ich mich mit meinen Ängsten, Konflikten, Schwierigkeiten hier wirklich zeigen, ohne dass meine MitschülerInnen mich als VersagerIn, Schwächling etc. abstempeln?“ „Bleibt das, was ich von mir zeige, wirklich im Schutz der Kleingruppe, oder wird darüber getratscht?“ Die SchülerInnen begegnen sich ja nach der Kleingruppensupervision wieder im Klassenzusammenhang, in dem durchaus ein anderer Ton herrschen kann. Tragfähigkeit, Ver-

⁹² Galtung, Johan (1975) Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek: rororo aktuell, 12

⁹³ Petzold, Hilarion (2007) a.a.O. 273

⁹⁴ Petzold, Hilarion (2007) a.a.O., 273

lässlichkeit, Vertrauenswürdigkeit, Solidarität sowohl der Gruppenmitglieder untereinander als auch gelebte Integrität und Humanität der SupervisorInnen/LehrerInnen müssen erst erfahren werden.

Werden Supervisionsangebote im schulischen Kontext von LehrerInnen durchgeführt, so kommen (mindestens zwei) Rollen zum Tragen, die Konfliktpotenziale bereitstellen. So beinhalten zwar die LehrerIn-Rolle und die SupervisorIn-Rolle ähnliche divergierende Potenziale: Einerseits beinhalten beide Rollen die Funktion der zugewandten intersubjektiven „Lernbegleiterin/des Lernbegleiters“, andererseits sind sie strukturell mit „Bewertungs- bzw. Deutungsmacht“ ausgestattet, die je nach Ausübung und nach biografischen Vorerfahrungen bei SchülerInnen ebenso wie auf LehrerIn-Seite schädigend wirken kann. Dieser Widerspruch ist beiden Rollen immanent und birgt Belastungs- und Konfliktpotenzial. Anders als SupervisorInnen sind LehrerInnen zusätzlich mit direkter Entscheidungsmacht ausgestattet. Sie sind legitimiert, im Rahmen von Notengebungen und festgelegtem Prozedere über Eignung/Nichteignung von SchülerInnen zu entscheiden und damit deren Perspektiven massiv zu beeinflussen - ein Weiterkommen zu verhindern bzw. zu fördern.

Die Dimension struktureller Gewalt durchdringt das gesamte Bildungssystem insofern, als es bis heute nicht gelungen ist, gleiche Bildungschancen für alle, unabhängig von sozialer Herkunft, zu ermöglichen. Soziale Herkunft ist weiterhin der wesentliche Einflussfaktor für Erfolg bzw. Misserfolg im Bildungssystem, d. h. der „aktuelle Grad der Verwirklichung ist geringer als (...) (die) potenzielle Verwirklichung.“⁹⁵ In den Berufskollegs finden sich auf der Ebene der Helferberufe viele SchülerInnen mit negativen Schulkarrieren, die vielfache Schädigungen erfahren haben. Sozialisierte, einverleibte Macht- und Ohnmachtserfahrungen wirken stillschweigend in aktuellen Interaktionssituationen, werden z. T. unreflektiert weitergegeben bzw. verstellen den Blick für aktuelle Beziehungskonstellationen.

Auch SupervisorInnen müssen sich damit auseinandersetzen, wie sie ihre „Leitungsrolle“ leben, ihre „Deutungsmacht“ ausüben und welche Supervisionsaufträge sie ausführen. Das Wort „supervidere“ beinhaltet Bedeutungen wie sich der „Überwachung widmen, auf etwas sehen, beobachten, inspizieren, nach dem Rechten sehen, kontrollieren, beaufsichtigen, führen, kontrollieren.“⁹⁶ Alle diese impliziten Wortbedeutungen weisen auf die Themen Macht, Führung und Kontrolle.

Eine ethische Auseinandersetzung mit der Machtfrage ist deshalb unumgänglich. Mit dem „Integrationsprinzip“, das die „Sorgsamkeit, die Integrität des Anderen (Person, Gruppe, Organisation)“ beinhaltet und fördert und dem „Intersubjektivitätsprinzip“, das die „koexistive Verbundenheit mit dem

⁹⁵ Galtung, Johan (1975) a.a.O.: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“ 9

⁹⁶ Edlhaimeb Hrubec, Christina Maria, Etymologische Fragmente zu Wort und Begriff Supervision, (2004) Universität Krens, In: www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studien/umwelt_medizin/psymed/artikel/etymosup.pdf, 16ff

Anderen und zugleich seine letztendliche Andersheit“ anerkennt, benennt Petzold „normative Orientierungen“, die Konzepte „integrer Führung und fundierter Kollegialität“ begründen.⁹⁷ Diese Konzepte müssen in der supervisorischen Arbeit in den Diskurs der Gruppe gestellt und im Miteinander erfahrbar werden, damit sie als Gegenmodell dysfunktionaler Machtausübung wirksam werden können.

Im Folgenden werde ich die Stufentechnik von Heigl-Evers, die ich zu Beginn meiner Tätigkeit als Lehrerin am Berufskolleg kennen gelernt und angewendet habe, vorstellen, würdigen und kritisch hinterfragen. In die Bewertung des Modells fließen einerseits Erfahrungen ein, die ich bei der Anwendung der Stufentechnik in SchülerInnengruppen machen konnte. Andererseits haben Weiterbildungen im Verfahren der Integrativen Supervision und Therapie mein theoretisches Wissen und meine methodischen Möglichkeiten erweitert, sodass sich meine supervisorische Arbeit mit SchülerInnen zunehmend verändert hat und meine Perspektive auf die Stufentechnik von Heigl-Evers auf dem Hintergrund integrativer Konzepte und integrativen methodischen Repertoires stattfindet.

⁹⁷ Vgl. Petzold, Hilarion (2007) a.a.O. 274

3. Die Stufentechnik der Supervision nach Heigl-Evers

Heigl-Evers entwickelte 1975 eine „Stufentechnik für Supervision“ im Rahmen angewandter Psychoanalyse“⁹⁸

Meine erste Begegnung mit dieser supervisorischen Methode fand Mitte der neunziger Jahre statt und fiel mit dem Beginn meiner Tätigkeit als Lehrerin an einem Berufskolleg zusammen. Dort war ich u. a. zuständig für ein Unterrichtsfach „Praxisreflexion“. Hier haben zukünftige HeilerziehungshelferInnen die Möglichkeit, in vierzehntätigem Abstand ihre Erfahrungen in verschiedenen Praxisfeldern der Behindertenhilfe zu reflektieren. Als methodische Vorgabe für die Durchführung der reflexiven Prozesse fungierte das „Stufenmodell“ nach Heigl-Evers. Mit dieser psychoanalytisch fundierten Methode habe ich im Laufe meiner Tätigkeit an der Schule in verschiedenen Ausbildungsgruppen auf Fachschul- und Berufsfachschulniveau Erfahrungen machen können.

Heigl-Evers ist eine Vertreterin des psychoanalytischen Verfahrens. Ich möchte dieses Kapitel deshalb mit einer Darstellung wesentlicher Grundannahmen des psychoanalytischen Verfahrens und deren Modifikation im Rahmen der psychoanalytisch-interaktionellen Methode, wie sie Heigl-Evers u. a. – bezugnehmend auf Sandor Ferenczi – für PatientInnen mit „frühen Störungen“ entwickelt haben, beginnen.

3.1. Theoretische Grundannahmen des psychoanalytischen Verfahrens

Das allgemeine Interesse des psychoanalytischen Verfahrens liegt bei der Psychodynamik des Seelenlebens, wobei der „mitmenschlichen Umwelt eine unmittelbare Bedeutung für die Stellungnahmen des Individuums eingeräumt (wird).“⁹⁹ Aktuelles Verhalten eines Menschen wird auf dem Hintergrund zugrundeliegender „unbewusster Motivationen (...) insbesondere unbewusster Abwehrvorgänge (gedeutet), mit deren Hilfe er (der Patient) angst- und schuldgefühlsbesetzte Bedürfnisse, Antriebe und Impulse seinem bewussten Erleben fernhält (...).“ Psychoanalytische Psychotherapie versucht diese Prozesse bewusstseinsfähig werden zu lassen und das „zugänglich gewordene pathogene, d. h. zu neurotischen Symptomen führende, konflikthafte Verhalten zu integrieren.“¹⁰⁰ Die diagnostische Aufmerksamkeit richtet sich dabei wesentlich auf Phänomene der Übertragung, wie sie sich in der Art des Beziehungsstruktur zwischen PatientIn und TherapeutIn abbilden. Übertragungen werden als Grundmuster des Beziehungsverhaltens verstanden, die sich in der frühen Kindheit herausgebildet

⁹⁸ Heigl-Evers, Annelise (1975/1) Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik Bd. 9, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 43 ff

⁹⁹ Hofstätter, Peter R. (1964) Sozialpsychologie, Berlin: De Gruyter, 26

¹⁰⁰ Heigl-Evers, Annelise (1972) Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7

haben und unbewusst zur Strukturierung des Umgangs mit anderen Menschen eingesetzt werden. Deshalb ist es Ziel dieser Therapieform, im TherapeutIn-KlientIn-Kontakt Übertragungen hervorzurufen, die zugrundeliegenden, unbewältigten Konflikten wiederzubeleben und eine korrigierende emotionale Neuerfahrung zu ermöglichen.¹⁰¹ Grundlegende „Methode“ analytischer Psychotherapie ist die teilnehmende Beobachtung der sich im Kontakt herstellenden zwischenmenschlichen Beziehungsmuster „in einer Atmosphäre, die durch „wertneutrales Wohlwollen und durch Anwendung des Abstinenzprinzips bestimmt wird.“¹⁰²

Heigl-Evers modifizierte gemeinsam mit ihrem Mann, F. Heigl, in den siebziger Jahren diese psychoanalytischen Grundannahme der Notwendigkeit einer strikten Abstinenzhaltung des Therapeuten, der Therapeutin in Richtung einer interaktionellen psychoanalytischen Methode. Sie hatte die Erfahrung gemacht, dass bei schwergestörten PatientInnen Deutungen unwirksam bleiben bzw. zu einer Verschlimmerung von Symptomen führen. In Anlehnung an S. Ferenczi, der die Beziehung zwischen PatientIn und TherapeutIn in den Mittelpunkt des therapeutischen Prozesses stellte, führt die interaktionelle Methode das „ (...) Prinzip der ‚Antwort‘ ein, welche das Prinzip der ‚Deutung‘ ergänzte.“ „Aus der Couchlage wurde ein Gegenübersitzen. Die Einstellungen von Abstinenz, Neutralität und Anonymität wurden relativiert.“¹⁰³

Die Art des Antwortverhaltens unterscheidet sich deutlich vom Verhalten der Eltern der PatientInnen und orientiert sich am „fiktiven Normal-Verhalten einer durchschnittlich gesunden Mutter“ unter Einbezug der „Position des Vaters als drittem Objekt.“¹⁰⁴ Heigl-Evers und Ott treten dafür ein, diese Modifikation der Gestaltung des therapeutischen Settings solange aufrecht zu erhalten, bis eine strukturelle Nach- bzw. Neuentwicklung des Ich eingetreten ist.¹⁰⁵

Im Folgenden möchte ich das Modell der „Stufentechnik für Supervision“ vorstellen, wie es Heigl-Evers 1975 zum „Erlernen der psychoanalytischen Beobachtungs- und Schlussfolgerungsmethode im Rahmen angewandter Psychoanalyse“¹⁰⁶ für Ausbildungskandidaten-innen entwickelte.

3.2. Darstellung des Modells der Stufentechnik

Heigl-Evers war es wichtig, „systematisches Erlernen der psychoanalytischen Denkvollzüge“ im Kontext einer Ausbildungsgruppe zu fördern und dabei den „Leistungsvorteil der Gruppe“ im Sinne einer

¹⁰¹ Vg. Heigl-Evers, Annelise (1972) a.a.O., 7

¹⁰² Heigl-Evers, Annelise (1972) 7

¹⁰³ <http://www.diplompsychologinsomasy.wg.am/heigl - evers/Stand>: 8.8.2012

¹⁰⁴ Heigl-Evers, Annelise; Ott, Jürgen (1994) Die psychoanalytisch-interaktionelle Methode. Theorie und Praxis, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 69

¹⁰⁵ Vgl. Heigl-Evers, Annelise; Ott, Jürgen (1994) a.a.O., 92f.

¹⁰⁶ Heigl-Evers, Annelise (1975) 43 ff

„Verbesserung der Produktqualität“ zu nutzen.¹⁰⁷ Anders als in der Einzelsupervision ermöglicht die aktive Mitarbeit aller GruppenteilnehmerInnen eine mehrperspektivische und damit vielfältigere Problemdefinition und –bearbeitung.

Eine in psychoanalytisch fundierten supervisorischen Prozessen vorwiegend angewandte „Spiegelungstechnik“¹⁰⁸ fördere nach Heigl-Evers zwar mithilfe assoziativen Vorgehens die „Fähigkeit zur intuitiven Erfassung“, erschien ihr aber für systematisch verlaufende Lernprozesse von AusbildungskandidatInnen ungeeignet.¹⁰⁹ Es war ihr wichtig, der Beobachtung nicht zugänglicher innerer Prozesse diagnostischen Schlussfolgerns für Lernende (und Kritiker) nachvollziehbar, damit erlernbar und überprüfbar werden zu lassen. Das von ihr mit diesem Ziel entwickelte Stufenmodell veranschaulicht einen hermeneutischen Erkenntnisprozess – vom Erfassen mehrdimensionaler sensorischer Fremd- und Selbstwahrnehmungen über das Verstehen zur diagnostischen Interpretation und zur therapeutischen Intervention - indem es systematisch aufeinander aufbauende Teilschritte definiert.

Zur Einführung in die Arbeit mit diesem supervisorischen Modell erhalten alle Beteiligten einen Überblick über die Reihenfolge des Ablaufs. Bei einer Anwendung der Stufentechnik in Supervisionsgruppen beginnt die Arbeit in der Regel mit einer Absprache darüber, wer eine spezifische Situation ihren oder seines Arbeitskontextes vorstellen und bearbeiten möchte. Nach einer Schilderung der Situation und der Möglichkeit, einer Befragung der Supervisandin/des Supervisanden zum besseren Verständnis der Ausgangssituation durch die GruppenteilnehmerInnen, formuliert die Supervisandin/der Supervisand ein persönliches Ziel. Anschließend führt die/der SupervisorIn durch die einzelnen Phasen bzw. Stufen des Modells. Die Supervisandin/der Supervisand nimmt im weiteren Verlauf als ZuhörerIn eine „passive“ Rolle ein.

Zum Erlernen eines systematischen hermeneutischen Vorgehens werden einzelne, aufeinander aufbauende Teilschritte im Prozess der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung deutlich voneinander getrennt und folgendermaßen definiert:

¹⁰⁷ Vgl. Hofstätter, P.R. (1957) 27f.

¹⁰⁸ Unter Spiegeln wird in der psychoanalytischen Theoriebildung das Phänomen der Übertragung betrachtet. Alte Beziehungserfahrungen, die mit spezifischen Gefühlen und Konflikten verbunden sind, haben sich zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern verdichtet, die sowohl alltägliche Interaktionen überlagern und vorstellen als sich auch in Therapie- und Supervisionssituationen reinszenieren. Mithilfe der bewussten Wahrnehmung der „Gegenübertragung“ durch die Supervisorin, den Supervisor ist es möglich, diese in der Regel unbewusst bleibenden Muster, Betroffenen zugänglich zu machen und Neuorientierungen zu ermöglichen.

¹⁰⁹ Vgl. Heigl-Evers; Annelise (1975) 43

Datensammlung auf der Stufe der Fremdwahrnehmung:

Stufe 1:

Die Wahrnehmungen der Gruppenmitglieder im Hinblick auf verbale und nonverbale Äußerungen der Supervisorin/des Supervisanden werden unter Berücksichtigung möglichst vieler Sinneseindrücke – den Dimensionen des Hörens, Sehens, Riechens evtl. taktilen Empfindens – beschreibend zusammengetragen. Die/der SupervisorIn achtet darauf, dass subjektiv Wahrgenommenes ausschließlich beschrieben und (noch) nicht interpretiert wird.

Die bewusste Wahrnehmung wird auf dieser Stufe gefördert und verfeinert. Darüberhinaus wird der Subjektcharakter von Wahrnehmungsprozessen bereits auf dieser Ebene durch unterschiedlichen Schwerpunkte der Aufmerksamkeiten der GruppenteilnehmerInnen sehr anschaulich verdeutlicht.

Datensammlung auf der Stufe der Selbstwahrnehmung:

Stufe 2: „Antwortende Gefühle“

Wahrgenommene Informationen führen zu eigenleiblich spürbaren emotionalen Resonanzen, die (ebenso wie die Sinneswahrnehmungen) bereits mit im Gedächtnisreservoir gespeicherten Vorerfahrungen verknüpft sind. Diese Resonanzen gilt es aufmerksam wahrzunehmen und erst einmal möglichst kommentarlos zu benennen.

Stufe 3: „Antwortende Vorstellungen“

Emotionen lösen „Vorstellungen, Erinnerungen und Phantasien“ aus, die nun thematisiert und möglichst authentisch und ohne bewertende Äußerungen durch andere Gruppenmitglieder geäußert und ebenfalls gesammelt werden.

Stufe 4: „Datenverarbeitung auf der Stufe der diagnostischen Schlussbildungen“: Aus den durch Fremd- und Eigenwahrnehmung gewonnenen Daten werden erklärende, theoriegeleitete Schlüsse gezogen. Entsprechend psychoanalytischer Theoriebildung spielen Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene auf dieser Stufe eine herausragende Rolle.

Bei der Mitteilung von Interpretationen soll auf deren Wirkung auf die Supervisorin/den Supervisanden, ihre/seine Toleranzgrenze und die mögliche Auslösung von Widerstands- und Abwehrverhalten Rücksicht genommen werden.

Stufe 5: „Datenverarbeitung auf der Stufe der Umsetzung diagnostischer Interpretationen in therapeutische Interventionen“:

Die (therapeutische bzw. supervisorische) Interpretation und die (therapeutische bzw. supervisorische) Intervention beziehen sich auf das vor Beginn des gemeinsamen Prozesses festgelegte Ziel bzw. den Behandlungsauftrag. Es geht um die Beantwortung der Frage, was dazu beitragen kann, diesem Ziel näher zu kommen.

4. Kritische Würdigung der Stufentechnik nach Heigl-Evers aus der Perspektive des Integrativen Verfahrens

Heigl-Evers stellt mit dieser Methode ein anwendungsbezogenes hermeneutisches Konzept vor, das dem psychoanalytischen Verfahren verpflichtet ist. Die von ihr entwickelte Methode schult einerseits die Systematik und Differenzierung verschiedener Phasen des Erkenntnisprozesses und führt durch den Austausch subjektiver Wahrnehmungen, eigenleiblich gespürter Resonanzen und Interpretationen im Gruppenprozess zu einer Erweiterung von Perspektiven im Hinblick auf eine Problemstellung. Eine exzentrische Position kann (wieder)gewonnen, ein unter den theoretischen Prämissen der Psychoanalyse verstehender Zugang zur Fragestellung entwickelt werden. Auf diesem Hintergrund können neue Handlungsmöglichkeiten erkennbar und realisierbar werden. Unter diesen Gesichtspunkten leistet der Einsatz der Stufentechnik im Ausbildungszusammenhang einen bedeutsamen Beitrag für die Entwicklung und Förderung der Wahrnehmungs-, Reflexions-, Interaktions- und Handlungsfähigkeit von SchülerInnen im Hinblick auf ihre berufliche Sozialisation.

Ein Anliegen von Heigl-Evers war es, den „Leistungsvorteil der Gruppe“ zu nutzen. Sie war überzeugt, dass sich durch die Wirkkraft erfahrener Empathie Gefühle von Verbundenheit und Bezogenheit einstellen, die wiederum dazu führen können, dass sowohl das Selbstwertgefühl als auch der Gruppenzusammenhalt gestärkt werden – ein positiver Verlauf des Reflexionsprozesses vorausgesetzt. Sie ging davon aus, dass eine einfühlsame empathische Beschäftigung aller Gruppenmitglieder mit dem Anliegen der Supervisandin/des Supervisanden geeignet ist, soziale Kompetenzen und Netzwerke zu stärken sowie Introspektion und Erweiterung der Perspektive zu fördern: Die Supervisandin, der Supervisand fühlt sich in einem solchen Setting mit der vorgetragenen eigenen Problematik nicht mehr allein (Solidaritätserfahrung) und erfährt, dass das eigene Erleben für andere nachvollziehbar und verstehbar ist (positive Spiegelung).

Dies ist erfahrungsgemäß tatsächlich im Rahmen dieses Modells möglich. Die Pionierleistung der Heigl-Evers kann man nur respektvoll würdigen. Sie ist Generationen von psychoanalytisch ausgebildeten TherapeutInnen und SupervisorInnen zugute gekommen. Sie hat sich auch im Kontext „Integrativer Supervision“ bewährt. Man muss allerdings hinzufügen: Trotz der Einschränkungen durch die Art des methodischen Vorgehens und der inhaltlichen Prämissen. Denn wesentliche Möglichkeiten von Gruppensupervision werden hier nicht ausgeschöpft, werden vielmehr durch die Vorgaben des Verfahrens (Psychoanalyse) eher beschränkt und/oder bleiben unberücksichtigt. Damit komme ich zu einer kritischen Bewertung des Modells der Stufentechnik aus der Perspektive des Integrativen Verfahrens:

Bleibt die Stufentechnik an ihren psychoanalytischen Entstehungshintergrund gebunden, kann es auf der Stufe der Interpretation zu wesentlichen Einschränkungen bzw. Fehlerquellen kommen. Entsprechend psychoanalytischer Konzeptbildung bezieht sich das methodische Modell der Stufentechnik vor allem auf Interpretationsfolien, die sich an dyadische und/oder triadische Strukturen familiärer Herkunftsbeziehungen ausrichten und handlungsleitende notorische Übertragungsphänomene thematisieren, die in der frühen Kindheit internalisiert wurden.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse aktueller Säuglingsforschung beispielsweise von Papoušek & Papoušek müssen diese Annahmen relativiert werden. Bereits der Säugling verfügt über die Fähigkeit, polylog zu kommunizieren. Er ist in der Lage, Kontakt mit bis zu sieben unterschiedlichen Personen aufzubauen. Damit kann die Herstellung eines direkten ursächlichen Zusammenhangs zwischen aktuellem Übertragungsgeschehen und Beziehungserfahrungen in der familialen Dyade bzw. Triade so nicht aufrechterhalten bleiben. Bereits früh können über die primären elterlichen Bezugspersonen hinaus weitere Menschen, Geschwister, Großeltern, Freunde, Nachbarn, ErzieherInnen usw. zu bedeutsamen anderen werden. Ein direkter Bezug auf frühe Eltern-Kind-Relationen ist auch auf diesem Hintergrund nicht möglich. Die Komplexität auch früher Interaktionserfahrung erfordert eine komplexere Analyse.

Weiterhin kann die Entwicklung der Persönlichkeit, die „Internalisierung“ von Beziehungserfahrungen, emotionalen Stilen und Problemlösungsmustern nicht auf „frühkindliche Lebensstadien“ begrenzt werden.¹¹⁰ Frühe, die Wahrnehmung und das Handeln strukturierende Muster, können nicht als Festschreibungen verstanden werden, die das gesamte weitere Leben bestimmen. Lernen ist ein lebenslanger kokreativer Prozess. Durch Beziehungs- und Kontexterfahrungen im Verlauf des Lebens erfahren frühe narrative Strukturen Variationen. Sowohl können schädigende frühe Erfahrungen (zumindest teilweise) kompensiert und geheilt als auch neue, überfordernde Belastungen auch bei günstigen Ausgangslagen zu Brüchen des Selbstkonzeptes führen.

Eine generalisierte Anwendung des „psychoanalytischen/tiefenpsychologischen Konzeptes von Übertragung, Gegenübertragung und Widerstand“ verbietet sich auch noch aus weiteren Gründen. Für sich allein genommen können diese Konzepte, die in der Regel einen „pathologisierenden Beiklang“ haben, die Komplexität und Kontinuität systemrelevanter, zwischenmenschlicher Interaktionen im Kontext gesellschaftlicher Lebenswirklichkeit – vor allem auch in Institutionen und Organisationen – nicht ausreichend erklären. Situationen sind immer mit Handlungsaufforderungen verbunden, auf die Antworten gefunden werden müssen. Die Komplexität sozialer Kontexte, in denen sich Situationen ereignen, verlangt eine differenzielle, über den „Leistungsvorteil der Gruppe“ hinausgehende, mehr-

¹¹⁰ Vgl. Schreyögg, Astrid (2010) 151

perspektivische Betrachtungsweise. Unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf die Fragestellung/das Problem müssen eingenommen und zu einem immer dichter werdenden Gesamtbild geführt werden. Neben Aufmerksamkeiten für „Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft“, „Einzelpersonen, Dyade, Gruppe, auf „Setting, Organisation, Institution, Feld“, auf „Bewusstes und Unbewusstes“, die Genderperspektive, etc. ist die Hinzunahme verschiedener fachwissenschaftlicher sozialwissenschaftlicher, neurobiologischer, psychodynamischer, entwicklungspsychologischer, soziologischer, gesellschafts-theoretischer etc. Theorien und lebenserfahrungsgegründeten Alltagswissens unabdingbar.¹¹¹ Die Erfahrung des Reichtums, der sich durch Mehrperspektivität entfaltet, die Erweiterung der eigenen Perspektive in der Betrachtung von Ereignissen kann Neugier für Wahrnehmungen, Bewertungen anderer, für das Erkennen von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der eigenen und „fremder“ Geschichte wecken und die Bedeutung des Zusammenhangs von Praxis und Theorie erfahrbar werden lassen. Wissen muss immer auf seine „Brauchbarkeit“ hin befragt werden. Der Wert des Wissens wird im supervisorischen Kontext durch seine Anwendbarkeit erlebt. Gute Praxis braucht theoriebegründetes und geleitetes Handeln, will sie nicht in Beliebigkeit des „Irgendwie-kriegen-wir-das-hin“ verhaftet bleiben.

Das folgende Schaubild verdeutlicht die mehrperspektivische Betrachtungsweise, die in supervisorischen Prozessen nach integrativem Verständnis notwendig sind:

¹¹¹ Vgl. Petzold, Hilarion (2007) a.a.O. , 97

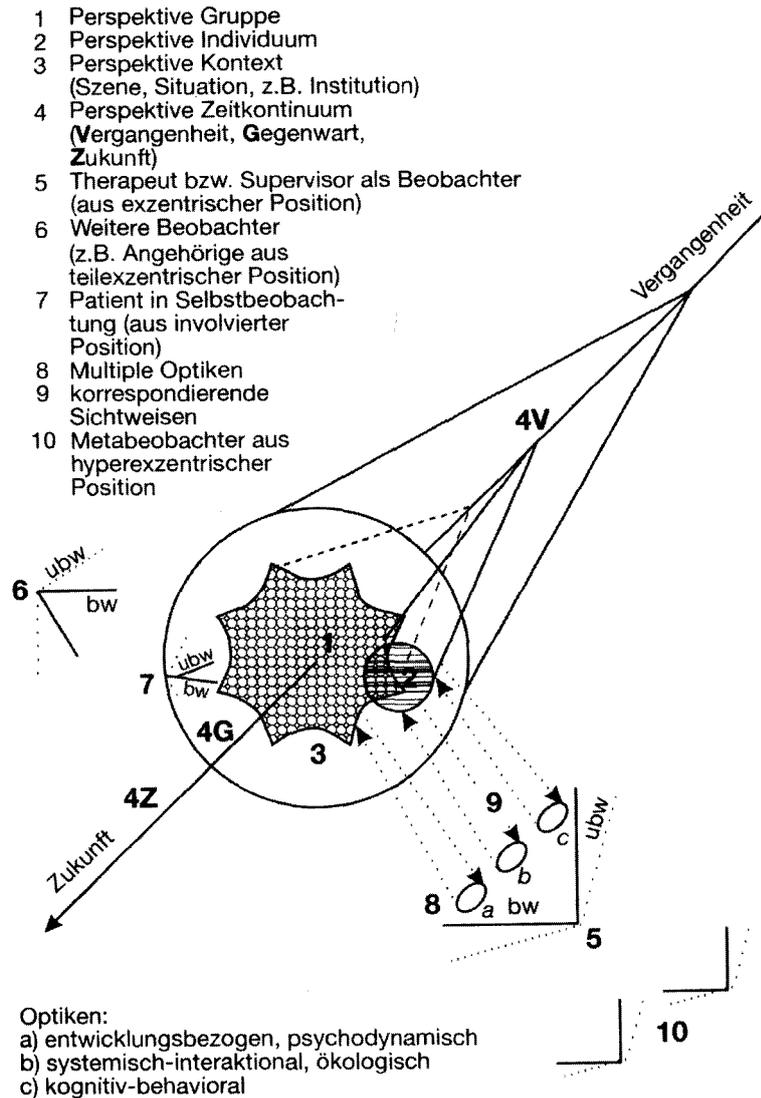


ABBILDUNG 4: „MODELL MEHRPERSPEKTIVISCHER SUPERVISION MIT MULTIPLLEN, ITERATIVEN THEORETISCHEN OPTIKEN“¹¹²

Mehrperspektivität verlangt ein gemeinsames metatheoretisches Fundament, auf dessen Grundlage spezifische Integratoren gebildet werden können, die über die Anschlussfähigkeit bzw. über die Notwendigkeit einer kritischen, begrenzten Betrachtung bzw. Nichteignung wissenschaftlicher Theorien und Praxeologien Auskunft geben können.

Auf dem Hintergrund einer defizitorientierten anthropologischen Sicht auf den Menschen richtet sich die Aufmerksamkeit psychoanalytischer Schule(n) bevorzugt auf Mangelerfahrungen von KlientInnen und SupervisandInnen. „Beziehungsschwierigkeiten werden allzu leicht als „Übertragungs-, Abwehr-,

¹¹² Petzold, Hilarion (2007) a.a.O., 115

Widerstandsphänomene attribuiert, währenddessen ihre Ursachen vielleicht in völlig anderen Bereichen liegen, also Kausalattributionen ins Spiel gekommen sind.“ Eine Erweiterung der Perspektive durch sozialpsychologische Konzepte kann „Fehlbewertungen ... relativieren und damit vorliegendem Übertragungsgeschehen seinen richtigen Ort und Stellenwert geben.“¹¹³ Im Verständnis des Integrativen Ansatzes ist das Widerstandsgeschehen ein „mehrwertiges Phänomen“, das *auch als Widerstandskraft* verstanden werden muss. Von einem „mutativen Widerstand“, der als dysfunktionales, sich generalisierend gegenüber Veränderungen behauptendes Abwehrverhalten als Problemvermeidungsstrategie verstanden wird, grenzt Petzold die Form des protektiver Widerstandes ab, der durch Einschränkungen des persönlichen Freiheitsraums, durch Beschämungen, Zudringlichkeiten usw. ausgelöst wird und funktionalen Charakter besitzt. Der im Integrativen Ansatz verwendete Reaktanzbegriff, verstanden als Möglichkeit, indirekt wieder Kontrolle über eine Situation zu erlangen, kommt dieser Dimension des Widerstands sehr nah.

Potenziale einer ressourcenorientierten Suche nach personalen, sozialen und ökologischen Schutzfaktoren werden im psychoanalytischen Ansatz nicht oder meist zu wenig genutzt. Entsprechend besteht tendenziell die Gefahr, Potenziale von SupervisandInnen und KlientInnen nicht zu erkennen, sie abzuwerten und die Supervisorin/den Supervisoren als „allmächtig“ zu erleben. Zusätzlich verschließt, bzw. erschwert die methodisch geforderte Zurücknahme bzw. Passivität der SupervisandInnen Erfahrungen selbstgesteuerter kokreativer Prozesse der Problemlösung und erhöht die Gefahr von Fehldeutungen. Reagiert die Supervisandin/der Supervisand auf Einschränkungen ihrer Kontrollmöglichkeiten, ihrer Freiheit und Selbstbestimmung, auf Schwierigkeiten in der Beziehung mit Unmut/Auflehnung in Form von Reaktanz, ist die Deutung dieses Phänomens als Widerstandsverhalten gegen Veränderung nicht angemessen. „SupervisorInnen müssen, wenn immer sie auf Reaktanzphänomene stoßen, sich fragen: Was sind bei den Klienten oder bei den Supervisanden die Bedingungen, welche Reaktanz auslösen, und wie kann man sie verändern?“¹¹⁴

Zwar gibt Heigl-Evers der Beziehung im Rahmen der therapeutischen und supervisorischen Arbeit mehr Gewicht und relativiert die geforderte Abstinenzhaltung der klassischen Freudschen Psychoanalyse. Dennoch erscheint der Interaktionsstil im supervisorischen Modell der Stufentechnik innerhalb einzelner Sequenzen des Interaktionsprozesses durchgängig asymmetrisch. Phasen- und inhaltspezifische Variationen sind nicht vorgesehen. Die mögliche und notwendige Variabilität von direktiven und non-direktiven sowie symmetrischen und asymmetrischen Interaktionsstilen je nach Phasenverlauf, Regressionsgrad und Stabilität-Instabilität der Supervisandin/des Supervisanden wird

¹¹³ Petzold, Hilarion; Müller, Marianne (2005) a.a.O. 43

¹¹⁴ Petzold, Hilarion; Müller, Marianne(2005) a.a.O., 47

nicht genutzt.¹¹⁵ Supervisorisches reflexives Geschehen findet im Modell der Stufentechnik (fast) ausschließlich auf kognitiver Ebene statt.¹¹⁶ Für zwischenleibliche, empathische emotionale Berührtheit und für das emotionale Erleben der SupervisandInnen bleibt zu wenig Raum.

Dagegen gründen „intersubjektive Korrespondenzprozesse“, die das Herzstück des Integrativen Verfahrens bilden, auf dem „kosmologischen anthropologischen Axiom (...), dass alles Sein Mit-Sein, Koexistenz ist (...) Sein ist Bewegung, Mit-Bewegung (...) und niemals losgelöst von einem Lebenszusammenhang, einem lebens- und sozialweltlichen Bezug (...)“. Der Mensch ist „wesensmäßig ein Bezogener“, der „mit seinem Leib auf diese Welt gerichtet (ist) in der er sieht und gesehen wird, die er berührt und von der er berührt wird.“¹¹⁷ Aus dieser grundlegenden Notwendigkeit und diesem fundamentalen Bedürfnis des Menschen nach Koexistenz leiten sich als unmittelbar handlungsleitender ethischer Impetus „eine Sorge (caring) um und Verantwortung für den anderen Menschen und diese Welt“ ab.¹¹⁸

Das übergeordnete Ziel bewusster, engagierter Übernahme von Verantwortung muss in der supervisorischen Arbeit handlungsleitend sein und sich in kompatiblen Methoden wiederfinden.

Intersubjektive Korrespondenz bildet die Basis wertschätzender Interaktions- und Kommunikationsprozesse *kompetenter* TeilnehmerInnen und *mitmenschlichen Engagements*. Aus der Interaktion mit seinem sozialen und ökologischen Umfeld gewinnt der Mensch seine Hominität und Identität.¹¹⁹

Die gemeinsame aktive Gestaltung des Reflexionsprozesses, die empathische Erfassung der Problematik, die eigene im Gedächtnis gespeicherte Narrative evoziert und anderen bereichernd zur Verfügung stellt, die Erfahrung, dass Mehrperspektivität bereichernd wirkt, Wahrnehmungen immer subjektiven Charakter haben und es nicht nur eine Meinung gibt, führen zu Stärkungen von Toleranz, persönlicher Identität, solidarischen Verhaltens und damit der sozialen Vernetzung.

Für die Bewältigung von Handlungsanforderungen im beruflichen Alltag benötigen die SchülerInnen diesen Erfahrungsraum. Kognitives Wissen über die Wichtigkeit intersubjektiver Interaktion allein reicht nicht aus. Die „Selbsterfahrung“ der Wirkungsmacht intersubjektiver Korrespondenz bildet die notwendige Basis für einen intersubjektiven Beziehungsaufbau zu den KlientInnen in den Praxisfeldern der SchülerInnen. Haltungen im zwischenmenschlichen Miteinander müssen „am eigenen Leib“ erfahren worden sein, damit sie zu interiorisierten Mustern der Beziehungsgestaltung werden können.

¹¹⁵ Zu einem planmäßigen, flexiblen Einsatz von Interaktionsstilen siehe Astrid Schreyögg (2010) a.a.O., 96 ff

¹¹⁶ Vgl. Schreyögg, Astrid (2010) a.a.O., 312

¹¹⁷ Petzold, Hilarion (1993)a.a.O., 21

¹¹⁸ Petzold, Hilarion (1993)a.a.O., 27

¹¹⁹ Petzold, Hilarion (1993) 21

Bei der Arbeit mit dem Modell der Stufentechnik kommt es nach meinen Erfahrungen auch zu Passungsproblemen vor allem bei „schwächeren“ SchülerInnen aus „bildungsfernen Milieus“. Durch das relativ hohe Anspruchsniveau im Hinblick auf Sprechakte, sprachliche Differenzierungen, kognitive assoziative Prozesse und Reflexionsfähigkeit scheinen diese SchülerInnengruppen eher ihre Schwächen im sprachlichen Ausdruck und Verständnis zu erleben und abwehrend mit Konzentrationschwierigkeiten und Müdigkeit zu reagieren. Durch die ausschließlich reflexive und sehr strukturierte Vorgehensweise werden intuitive empathische Prozesse und Interaktionen zurückgedrängt. Entsprechend gering ist auch die emotionale Beteiligung am Prozess ausgeprägt. Berücksichtigt man, dass Lernen vor allem dann geschieht, wenn Inhalte auch emotional bedeutsam werden¹²⁰, erscheint die Effizienz des Reflexionsprozesses eingeschränkt.

Die Fokussierung auf verbale und nonverbale Äußerungen bei der Problemerkennung und –bearbeitung führt im Vergleich zu erlebniszentrierten Methoden des Integrativen Verfahrens, die Begreifen durch aktives Erleben, körperliche Auseinandersetzung mit begreifbaren Zusammenhängen und die Gestaltung real erlebbarer Szenarien ermöglichen, zu einer Reduktion der Fülle an Informationen. Das über sprachliche Akte transportierte Material ist in der Regel bereits „zensiert“, d. h. enthält (bewusste) Auslassungen und kann die Fülle der in einer Szene enthaltenen Informationen kaum vermitteln.

Szenischen Arbeiten eröffnet dagegen weitere Dimensionen. Atmosphären, die mit Szenen verbunden sind, werden für alle Anwesenden „zwischenleiblich“ spürbar und erlebbar. Durch eine emotionale Involviertheit der Supervisorin/des Supervisanden in die Szene verringert sich das Maß an ausgeübter Kontrolle, der inneren Zensur. Beispielsweise werden jetzt Haltungen (sich körperlich ausdrückende Gefühlslagen, geringer Bodenkontakt der Füße, eine verdrehte Körperhaltung, geballte Fäuste, eine Sitzhaltung vorn auf der Stuhlkante, der Gesichtsausdruck, etc.), stimmliche Differenzierungen im Ausdruck (leise, laut, scharf, ironisch, vorwurfsvoll) evident und für die Supervisorin/den Supervisanden in Eigenwahrnehmung erlebbar.

Einflüsse des Kontextes, in dem die Szene sich abspielt, von Haltungen und Verhalten der InteraktionspartnerInnen und von nicht direkt agierenden Anwesenden, der Vorgeschichte der aktuellen Szene, die immer in ein Stück eingebunden ist, können und müssen berücksichtigt werden. Die Arbeit an und mit der Szene eröffnet der Supervisorin/dem Supervisanden auch die Möglichkeit, sich selbst aus der Perspektive des Gegenüber zu sehen und zu erleben. Das ist etwas anderes als (nur) verbale Rückmeldungen zur eigenen Wirkung auf andere zu erhalten.

¹²⁰ Vgl. Bürmann, Jörg (1992), a.a.O. 40f.

Im Folgenden möchte ich die Ausführungen dieses Kapitels mithilfe der Darstellung eines supervisorischen Prozesses im Kontext einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe konkretisieren. Ein Schüler, ich nenne ihn hier Max, berichtet in der Gruppensupervision darüber, dass er sich von seiner Praxisanleiterin nicht gesehen, alleingelassen und nicht gut begleitet fühlt. Max absolviert sein Praktikum im Tagesförderbereich für SeniorInnen, einer tagesstrukturierenden Maßnahme für Menschen mit Behinderungen. Aus Gründen der Kosteneinsparung wurden hier zwei Bereiche zusammengelegt, einige MitarbeiterInnen sind gegangen, andere neu dazugekommen. Durch seine Schilderung entsteht das Bild einer kühlen Praxisanleiterin, die ihre Aufgabe nicht ernst genug nimmt, lieber raucht, als das Gespräch mit ihm zu suchen und sich um ihn zu „kümmern“. Max gibt an, sich alleingelassen zu fühlen. Zu den emotionalen Resonanzen der anderen Gruppenmitglieder gehören in Identifikation mit Max Ärger, Enttäuschung, Traurigkeit gegenüber der Praxisanleiterin, die Max und seine Bedürfnisse nicht wahrnimmt und befriedigt. Eine historisierte Betrachtungsweise kann in diesen Schilderungen Revitalisierungen eines frühen Beziehungsmusters erkennen. Als Kind einer alleinerziehenden, überforderten „russlanddeutschen“ Mutter, hat Max früh gelernt, eigene Bedürfnisse zurückzustellen. Unter dieser Perspektive reagiert Max auf seine Praxisanleiterin nach einem habitualisierten Muster: Immer, wenn er an anderen Menschen Überforderungen erlebt, reagiert er mit Rückzug, Einsamkeits- und Verlassenheitsgefühlen. Andere Handlungsmöglichkeiten scheinen ihm nicht zur Verfügung zu stehen.

Wird dieses Material durch eine szenische Rekonstruktion ergänzt, werden weitere Aspekte fokussiert, die für eine „Lösung“ des Problems für Max wichtig sind. Die Szene konkretisiert sich und wird dabei komplexer. Ort der Handlung ist die Küche der Einrichtung. Eine Mitschülerin übernimmt die Rolle der Praxisanleiterin, weitere Mitschülerinnen stellen zwei Kolleginnen dar, die sich dort treffen, um Kaffee zu trinken und miteinander im Gespräch sind. Max steht sehr zurückgenommen, still, kaum wahrnehmbar in einer Ecke des Raums. Als seine Praxisanleiterin die Küche betritt, geht sie mit einem Handy in der Hand zum Kaffeeautomaten, gießt sich eine Tasse ein, unterhält sich kurz mit den Kolleginnen und verlässt dann wieder den Raum. Die Schülerin in der Rolle der Praxisanleiterin berichtet in der anschließenden Auswertung der Szene von erlebtem inneren Stress und darüber, dass sie Max im Raum gar nicht wahrgenommen habe. SchülerInnen aus der Beobachterrolle melden ihm eine Tendenz, sich unsichtbar zu machen, zurück.

Für Max war es in der Weiterarbeit wichtig zu merken, dass er seinen Wunsch nach Kontakt und Unterstützung in chaotischen und unruhigen Situationen nicht zum Ausdruck bringt und zurückstellt. Diese ausschließliche Deutung seines Verhaltens als Übertragungsgeschehen, das ursächlich seine Kindheitserfahrungen, die Notwendigkeit der Zurückstellung seiner Bedürfnisse gegenüber einer alleinerziehenden, überforderten Mutter für sein aktuelles Problem herausarbeitet, kann nicht aus-

reichen. Der Einfluss des institutionellen Kontextes, in dem es ohne Mitbestimmungsmöglichkeit der MitarbeiterInnen zu einer Arbeitsverdichtung und Zusammenlegung von Teams mit unterschiedlichen Gruppenidentitäten und Arbeitsweisen gekommen ist, strukturiert die aktuelle Szene mit und muss notwendig herausgearbeitet werden.

In der aktuellen Supervisionssituation sucht Max Hilfe für eine ihn überfordernde Situation. Sich-Hilfe-holen ist eine wichtige Coping-Strategie, die ihm offensichtlich aktuell als Potenzial zur Verfügung steht und die positiv hervorgehoben werden sollte.

Nach dem Modell von Heigl-Evers wäre die supervisorische Arbeit nach der Deutung des Problems als Übertragung des in der frühen Kindheit entstandenen Musters und der Benennung einer für Max nachvollziehbaren und annehmbar erscheinenden Lösungsstrategie beendet. Notwendige Performanzen für ein erfolgreiches Handeln in der geschilderten Situation werden hier nicht eingeübt und stehen damit auch nicht zur Verfügung. Die Entwicklung eines Verständnisses für sich selbst in einer spezifischen Situation, reicht aber allein nicht aus. Zusätzlich ist die Aneignung von Performanzen wesentlich. Für Max waren übende Erfahrungen mit alternativen Verhaltensmöglichkeiten, die ihm erst von einer Mitschülerin vorgespielt wurden und mit denen er sich dann selbst ausprobierte, notwendiger Bestandteil der supervisorischen Sequenz.

Im Rahmen intersubjektiver Korrespondenz strukturiert Supervision hermeneutische Erkenntnisprozesse, die praxiswirksam werden. Ausgehend von der Wahrnehmung der Situation, dem Erfassen, Verstehen und Erklären unter Einbezug des jeweiligen Kontextes und seiner Geschichte werden Exzentrizität (wieder-)hergestellt und sowohl differenzielles, strukturiertes Verstehen als auch Handlungsmöglichkeiten erschlossen. Im Prozess der Auseinandersetzung der beteiligten Personen mit dem in die Supervision eingebrachten Material, in den sie ihre je individuellen Sichtweisen und referenziellen Gefühle einbringen, entsteht ein komplexes, vielfältiges Bild, das von allen Gruppenmitgliedern konsensuell geteilt werden kann und durch die Suche und Hinzunahme passender theoretischer Konzepte zu einem komplexen Verstehen der problematischen Situation führt. Als handlungs- und praxisorientiertes Verfahren muss Supervision neben einem Zugewinn an personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz immer auch zu einer Steigerung der Effizienz und Humanität professioneller Praxis führen, die auf der KlientInnen-Ebene spürbar wird. Neben eine Klärung von Störungen im sozialen Miteinander im Team müssen Unsicherheiten, Fragen, Probleme der Arbeit mit den KlientInnen in den Fokus supervisorischen Geschehens gerückt werden. Der virtuelle Einbezug der KlientInnen, die übende Hinführung zur (Neu-)Gestaltung von Interaktionen sind unerlässlich, damit Performanzen entstehen können, die über das Verstehen hinausgehende und durch Verstehen fundierte konkrete Interventionen ermöglichen.

Voraussetzung für ein Gelingen dieses Prozesses ist eine Haltung, die die Kompetenzen der TeilnehmerInnen der Gruppensupervision wertschätzt, Ausdruck fördert und damit „Felder des Erlebens und Experimentierens“¹²¹ schafft, in denen kreative wechselseitige Vernetzungen möglich werden und Gruppenidentität entstehen kann. In diesem Prozess des kokreativen Gestaltens sind alle konstituierenden Merkmale gelingender Kooperation für Teamarbeit erfahrbar, die sich auf kooperatives Miteinander in den Arbeitsfeldern wie auch in Lerngruppen übertragen lassen. Außerdem wird durch die Aneignung dieser Systematik bewusster Wahrnehmungsverarbeitung über angeleitete, wiederholte Erfahrung mit seiner Wirksamkeit ein Arbeitsmodell für den reflexiven Umgang mit beruflichen Alltags- und Problemsituationen zur Verfügung gestellt.¹²²

¹²¹Petzold, Hilarion (2007) a.a.O., 220

¹²² Das Modell des „Theorie-Praxis-Zyklus“ s. S. 12

Zusammenfassung: Berufliches Lernen im Rahmen der lernfelddidaktischen Konzeption einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe – Von der Stufentechnik nach Heigl-Evers zur Integrativen Supervision

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung von Supervision im Rahmen beruflicher Erstausbildung an einem Berufskolleg. Auf dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Komplexen Lernens“ werden die Kontextbedingungen schulischer beruflicher Ausbildung und das Konzept der Lernfelddidaktik auf ihre Übereinstimmung mit Ergebnissen dieser mehrperspektivischen Sicht auf Lernen kritisch hinterfragt. Supervision als Unterrichtsfach kann dazu beitragen, persönlich bedeutsame Lernprozesse zu fördern und die Herausbildung von reflexivem Handlungswissen in Form von Meta-Performanzen zu unterstützen. Die in Ausbildungen im Gesundheits- und Sozialbereich häufig verwendete psychoanalytisch fundierte Methode der Stufentechnik nach Heigl-Evers wird vorgestellt, ihre Möglichkeiten und Grenzen werden herausgearbeitet. Es wird deutlich, dass ein Verfahren allein für das Erfassen, Verstehen und Erklären komplexer Wirklichkeit zu kurz greifen muss. Integrative Supervision verfügt über das Konzept einer metatheoretisch fundierten Mehrperspektivität, das in der Lage ist, Ergebnisse verschiedener Einzelwissenschaften zu integrieren und nutzbar zu machen. Die Wirksamkeit dieses Verfahrens wird anhand eines supervisorischen Prozesses verdeutlicht.

Schlüsselwörter: Komplexes Lernen – Kontextbedingungen für berufliches Lernen an einem Berufskolleg -Lernfelddidaktik – Stufentechnik nach Heigl-Evers – Integrative Supervision.

Summary: Vocational schooling within the framework of “Lernfeld” didactics applied at a school for special needs care - From Heigl-Evers’ “Stufentechnik” to Integrative Supervision -

The text at hand deals with the significance of supervision in the context of a first training course at a vocational school. Against the conceptual background of “complex learning”- a multi-perspective view on learning – the conditions determined by vocational schooling and the concept of “Lernfelddidaktik” are critically discussed with regard to the extent in which they match the results provided by “complex learning”. Teaching “Supervision” at school can support personally significant learning processes and develop the ability to reflect action in general - in terms of meta-performance. Heigl-Evers’ psychoanalytically-based method “Stufentechnik” - a method commonly applied in vocational training in the fields of health and social work, is introduced and discussed regarding its potential and its limits. It becomes clear that a method which solely relies on recording, understanding and explaining complex reality cannot provide satisfactory results. Integrative Supervision, however, applies the concept of a meta-theoretically based multi-perspective view that is able to combine the results of different scientific disciplines and make them usable. The effectiveness of this approach is illustrated by an exemplary supervisory process.

Keywords: Complex learning – conditions determined by vocational schooling – “Stufentechnik” by Heigl-Evers - Integrative Supervision

LITERATURVERZEICHNIS

- Allport, Gordon, W.* (1969) zitiert in: Bürmann, Jörg (1992) *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude*, in: Baumgart, Franzjörg (Hrsg) *Theorien zur Sozialisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag
- Blakemore, S.-J.; Frith, U.* (2006) *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß*. München: DVA. In: Petzold, Hilarion (9/2007) „Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“. *Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen*. Polyloge, Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie
- Bühring, Petra*, *Psychiatrie-Reform: Auf halbem Weg stecken geblieben*. Deutsches Ärzteblatt 2001(98)
- Bürmann, Jörg* (1992) *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 1992
- Erikson, Erik H.* (1970) *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. Main: Suhrkamp-Verlag
- Freire, Paolo* (1973) *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Reinbek –Verlag
- Gallese, Vittorio* (2001) *From Grasping to Language: Mirror Neurons and the Origin of social Communication. Towards a Science of Consciousness Section 4: Vision and Consciousness –Introduction*. CogNet Proceedings. In: Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion (10/2002) „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie
- Galtung, Johan*(1975) *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*, Reinbek: rororo aktuell
- Plessmer, Helmuth*(1997) *Die Stufen des Organischen und der Mensch, Einführung in die philosophische Anthropologie*. Berlin – New York: de Gruyter
- Heigl-Evers, Annelise* (1972) *Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Heigl-Evers, Annelise* (1975/1) *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik Bd. 9, Heft 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hofstätter, Peter R.* (1964) *Sozialpsychologie*, Berlin: de Gruyter
- Hurrelmann, Klaus* (2010) *Lebensphase Jugend . Eine Einführung in die Sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa-Verlag
- Kühne, Norbert* (2010) *Mädchen und Jungen – Entwicklung, Erziehung, Identität*; in: *Praxisbuch Sozialpädagogik, Band 8*, Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Leitner, Anton* (2010) *Handbuch der Integrativen Therapie*. Wien - New York: Springer-Verlag

- Merleau-Ponty, Maurice*(1966) Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: de Gruyter, 6. Auflage
- Miller, William R.; Rollnick, Stephen* (1999) Motivierende Gesprächsführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hsg.) (2006) Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Zweijährige Berufsfachschule im Berufsfeld Sozial- und Gesundheitswesen. Staatlich geprüfte Heilerziehungshelferin, staatlich geprüfter Heilerziehungshelfer und mittlerer Bildungsabschluss
- Negt, Oskar* (1971) Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt am Main: EVA, 6. Auflage
- Nicklas-Faust, Jeanne; Scharringhausen, Ruth* (2011) Heilerziehungspflege 1. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege. Berlin: Cornelsen-Verlag
- Petzold, Hilarion* (1993) Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 1. Klinische Philosophie. Schriften zu Theorie, Methodik und Praxis Bd. II/1, Paderborn: Jungfermann-Verlag
- Petzold, Hilarion* (1993) Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 2. Klinische Theorie. Schriften zu Theorie, Methodik und Praxis Bd. II/2, Paderborn: Jungfermann-Verlag
- Petzold, Hilarion*(1993) Integrative Therapie, Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 3. Klinische Praxeologie. Bd. II/3. Paderborn: Jungfermann-Verlag
- Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion* (10/2002) „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie.
- Petzold, Hilarion, Müller, Marianne* (2005/2007) Modalitäten der Relationalität – Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung, Bindung – in einer “klinischen Sozialpsychologie” für die Integrative Supervision und Therapie, 4.. Aus: Textarchiv H.G. Petzold et al Jahrgang 2005
- Petzold, Hilarion* (2007) Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage
- Petzold, Hilarion* (9/2007) „Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“. Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen. Polyloge, Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie.
- Petzold, Hilarion; Sieper, Johanna* (2007/2008): Integrative Willenstherapie – Perspektive zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen. In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (<http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alleausgaben/08-2012-petzold-h-g-sieper-j-integrative-willenstherapie-perspektiven-zur-praxis-des.html>)

Petzold, Hilarion; Orth, Ilse „Genderidentität“ – ein neues Leitparadigma für Supervision und Coaching, in: Abdul-Hussain, Sursur (2011) Genderkompetente Supervision, Wiesbaden (unveröffentlichtes Manuskript)

Petzold, Hilarion (1/2011) Integrative Therapie kompakt - Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie – Materialien zur „klinischen Wissenschaft“ und „Sprachtheorie“. In: Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“

Rogers, Carl R. (1985), Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart: Klett-Cotta

Schmerl, Christiane (1978) Sozialisation geschlechtsspezifischen Verhaltens in: dies. Sozialisation und Persönlichkeit, Zentrale Beispiele zur Soziogenese menschlichen Verhaltens, Stuttgart: Enke-Verlag

Schneider, Claudia(2005) Geschlechtersensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien

Schreyögg, Astrid (2010) Supervision, Ein integratives Modell, Wiesbaden: Springer-Verlag,

Soltauer Denk-Zettel NR. 3, Januar 2012

Theunissen, Georg, Empowerment und „verstehende“ Einzelfallhilfe. Zur pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit geistig behinderten und verhaltensauffälligen Menschen. In: Petry, Detlef; Bradl, Ch. (1999) Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Geistigbehindertenhilfe. Bonn: Psychiatrie-Verlag

v. *Bodelschwingsche Stiftungen Bethel*, Gemeinschaft verwirklichen. Unsere Vision und unsere Strategischen Entwicklungsschwerpunkte 2011 bis 2016

Vahland, Kia; Was hindert uns noch? In: Süddeutsche Zeitung Nr. 81, 5./6. April 2012,

Wagenschein, Martin (1951) Zum Begriff des exemplarischen Lernens, Weinheim In: Negt, Oskar (1971) 6. Auflage, a.a.O.

¹*Zimbardo, Philipp, G; Gerrig, Richard, J.* (2004) Psychologie. München: Pearson Education

Internetquellen:

http://www.diplompsychologinsomosy.wg.am/heigl_evers/Stand:Stand: 8.8.2012

Edlhaimb Hrubec, Christina Maria, Etymologische Frag-mente zu Wort und Begriff Supervision, (2004) Universität Krems.In: (www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studiem/umwelt_medizin/psymed/artikel/etym-sup.pdf)

Hurrelmann, Klaus (21.01.2009), Abschiedsvortrag zum Thema „Sozialisation – Bildung – Gesundheit. Politische Effekte wissenschaftlicher Forschung. Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften. (www.uni-bielefeld.de/gesundheithw/hurrelmann/index.html)

Krög, Walter (2005): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL – Entwicklungspartnerschaft MIM (In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html>)

Petzold, Hilarion, Leuenberger, Res, Steffan, Angela: Ziele in der Integrativen Therapie. In: Web-Bearbeitung: Frauchiger, Markus, Bern. <http://www.integrative-therapie.ch/ziele.htm> Stand: 26.10.12

Rahn, Sylvia; Ketschau, Irmhild (WS 2008/2009) Einführung in die Berufspädagogik. Vom Fachunterricht zum Lernfeldkonzept. In: (https://en.fh-muenster.de/ibl/.../bp_ws08_09_lernfeldkonzept.ppt)