

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, Naturtherapien und Kreativitätsförderung, Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. (emer.) **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 Märten**, 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. (emer.) **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit, 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. Supervision ISSN 2511-2740.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 06/2019

Integrative Supervision eines Teams in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (UMF).*

Christoph Kriescher, Aachen

*Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de> oder info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>). Teilnehmer der EAG- Weiterbildung ‚*Integrative Supervision und Organisationsentwicklung*‘. Betreuer der Arbeit: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold.

1.	Einleitung	4
1.1.	Triplexmodell für Teamsupervision	5
1.2.	Kontext und Kontinuum: Die äußeren Rahmenbedingungen der Supervision eines Teams in der Arbeit mit unbegleiteten Flüchtlingen	8
1.2.1.	Der globale Kontext	8
1.2.2.	Der gesellschaftliche Kontext: Menschen mit Fluchtgeschichte in Deutschland	9
1.2.3.	Die Wirkung des gesellschaftlichen Kontext auf die Institution	9
1.3.	Kollektive mentale Representationen und „social worlds“	9
1.3.1.	Schlussfolgerungen für Teamsupervision im Feld der Flüchtlingsarbeit	10
2.	Die Ebene der Supervision	11
2.1.	Zur Theorie des Lernens und Lehrens im Integrativen Ansatz - Komplexes Lernen und informierter Leib	11
2.1.1.	Die anthropologische Perspektive – Der Mensch als „Wesen, das lernt“	11
2.1.2.	Lernen ist Ko-respondenz	12
2.1.3.	Lernen zielt auf Performanz	13
2.1.4.	Lernen ist kreativ, Konektiverendes Lernen	14
2.1.5.	Lernen heißt Erfahrungen speichern (einleiben) - Informierter Leib -	14
2.1.6.	Lernen im Kontinuum – Biographisches Lernen	14
2.1.7.	Folgerungen für die Teamsupervision	15
2.2.	Zur Theorie der Relationalität in Supervisionsprozessen	15
2.2.1.	Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung - Qualitäten von Bezogenheit	18
2.2.2.	Übertragung	20
2.2.3.	Affiliation und Reaktanz	20
2.2.4.	Relationalität zwischen Supervisor und Team (Supervisanden_innen)	21
2.3.	Rahmenbedingungen des Supervisionssettings	22
2.3.1.	Daten des Supervisors	22
2.3.2.	Daten des Teams bzw. der Supervisanden_innen	22
2.3.3.	Darstellung des Arbeitsauftrags	23
2.3.4.	Darstellung des Supervisions-Settings	24
2.3.5.	Fach- und Feldkompetenz des Supervisors	25
2.4.	Analyse des Kontinuums: Der Supervisionsprozess im Jahr 2015	26
3.	Die Ebene des Teams	27
3.1.	Begriffsbestimmung: Gruppe, Team, Gruppenprozess	27
3.2.	Analyse des institutionellen Kontextes	30
3.2.1.	Der rechtliche Rahmen: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)	30
3.2.2.	Die Kinder- und Jugendhilfe Einrichtung	32
3.2.3.	Zielsetzung der Institution	32
3.2.4.	Auftrag der Institution an das Team	32
3.2.5.	Ressourcen der Institution	33
3.2.6.	Organigramm	33
3.3.	Analyse des Teams unter dem Aspekt: Gruppe	34
3.3.1.	Persönlichkeit der Gruppenmitglieder	34
3.3.2.	Analyse von Kooperation und Aufgabenbewältigung	35
3.3.3.	Relationalität der Supervisanden_innen untereinander	35
3.3.4.	Aufgaben und Zielsetzungen	35
3.4.	Analyse des Teams unter dem Aspekt: Professionelle im Arbeitsfeld	36
3.4.1.	Analyse der Personalen Ressourcen	36
3.4.2.	Spezielle Fähigkeiten der Teammitglieder	36
3.4.3.	Werte	36
3.4.4.	Professioneller Status	36

4.	Die Ebene der Klienten	37
4.1	Wegbegleitung für UMF – entwicklungspsychologische Überlegungen	37
4.2	Arbeitsfeld Unbegleitete minderjährige Geflüchtete	38
4.3	Analyse des Klientensystems	40
4.4	Relationalität zwischen Supervisor_innen und UMF (Klienten)	40
5.	Darstellung der einzelnen Supervisionseinheiten	41
5.1	1. Sitzung am 09.05.2016	41
5.1.1	Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin	41
5.1.2	Zielfindung für diese Sitzung	41
5.1.3	Prozessverlauf	45
5.1.4	Prozessanalyse	46
5.2	2. Sitzung am 16.06.2016	48
5.2.1	Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin	48
5.2.2	Zielfindung für diese Sitzung	48
5.2.3	Prozessbeschreibung	50
5.2.4	Prozessanalyse	52
5.3	3. Sitzung am 28.07.2016	53
5.3.1	Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin	53
5.3.2	Zielfindung für diese Sitzung	54
5.3.3	Prozessbeschreibung	56
5.3.4	Prozess- und Konfliktanalyse	57
5.4	4. Sitzung am 22.09.2016	59
5.4.1	Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin	59
5.4.2	Zielfindung für diese Sitzung	59
5.4.3	Prozessbeschreibung	60
5.4.4	Prozessanalyse	64
5.5	5. Sitzung am 13.10.2016	65
5.6	6. Sitzung am 17.11.2016	65
5.6.1	Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin	65
5.6.2	Zielfindung für diese Sitzung	65
5.6.3	Prozessbeschreibung	66
5.6.4	Prozessanalyse	67
5.7	7. Sitzung am 09.02.2017	68
5.7.1	Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin	68
5.7.2	Zielfindung für diese Sitzung	68
5.7.3	Prozessbeschreibung	68
5.7.4	Prozessanalyse	71
6.	Fazit	72
7.	Zusammenfassung / Summary	73
8.	Nachweise	74
8.1	Literaturverzeichnis	74
8.2	Abbildungsverzeichnis	75
9.	Anhang	76
9.1	Regelwerk der Gruppe	76
9.2	Fotografien	78
9.3	Anonymisierungsvermerk	79

1. Einleitung

Ich begleite seit 2015 ein Team von Erzieher_innen und Sozialpädagogen_innen in der Arbeit mit Unbegleiteten Minderjährigen Geflüchteten (UMF)¹. Mit dem vorliegenden Supervisionsjournal möchte ich den bisherigen Prozess dokumentieren und reflektieren, einen Schwerpunkt lege ich dabei auf die sieben Sitzungen Im Zeitraum Mai 2016 bis Februar 2017.

Die Bedeutung der Arbeit mit Journalen für die therapeutische und supervisorische Ausbildung wurde bereits ausführlich von *H. Petzold* und seinen Mitarbeiter_innen dargelegt. Die Idee des Journals geht dabei weit über das protokollieren von Sitzungseinheiten hinaus. Im integrativen Ansatz ist ein Supervisionsjournal theoriegeleitete Reflexion von Praxis. (Petzold, et al., 2010) (Petzold, 2011). In ihren Arbeiten belegen *H. Petzold* und seine Mitarbeiterinnen die Notwendigkeit der Arbeit mit Journalen für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Ausbildung und Praxis integrativer Psychotherapie und integrativer Supervision. Um diesen Qualitätsanspruch einlösen zu können muss ein Journal den Ansprüchen wissenschaftlichen Arbeitens genügen. *Petzold* führt diesen Gedanken noch weiter und betont, dass mit diesem Ansatz Supervisionsjournale einen Beitrag zu qualitativer Sozialforschung leisten und insofern Supervisionsforschung leisten.

Diese Überlegungen wurden auf ein entsprechendes Gliederungskonzept für dyadische Settings² in der Supervision von *S. Linz, D. Ostermann und H.G. Petzold* übertragen. (Linz, et al., 2008, pp. 1-17). Für die Darstellung von Supervisionsprozessen mit Teams bedarf dieses Konzept m. E. jedoch einer Ergänzung. Denn es fehlt für eine hinreichende Beschreibung und Reflektion eines Teamprozesses der spezifische Blick auf die Gruppe, denn Teams sind Gruppen und dass muss in einem Supervisionsjournal, berücksichtigt werden. Die Aufgabenstellung gewinnt damit an Komplexität, denn neben der Beziehung zwischen Supervisor und Supervisanden_innen sowie Supervisanden_innen und Klienten_innen kommt eine weitere Ebene hinzu, die Ebene der Beziehungen der Teammitglieder zueinander.

In der hier vorgelegten Arbeit zu einem Supervisionsprozess eines Teams in der Arbeit mit Unbegleiteten Minderjährigen Geflüchteten ist daher zu reflektieren wie das Team als Ganzes die Arbeit mit den anvertrauten Jugendlichen gestaltet. „Supervisand“ ist hier nicht nur das einzelne Teammitglied, sondern das Team als Ganzes. Teamsupervision ist Supervision in einem **polyadischen Setting**.

Ich beginne den Theoretischen Teil dieses Journals mit der Konzeptualisierung von Teamsupervision im Rahmen eines Triplexmodells, welches Teamsupervisionsprozessen als Strukturelement zugrunde liegt und gleichzeitig diesem Journal als Gliederungsvorlage dient. (s. u. 1.1). Des Weiteren werden im ersten Kapitel unter Berücksich-

¹ Die Daten dieses Journals wurden insgesamt anonymisiert. Der Begriff „unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge“ muss strukturanalytisch, dekonstruktivistisch hinterfragt werden. Dies ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht leistbar und muss an anderer Stelle geschehen. Im Folgenden verwende ich entweder die Formulierung „unbegleitete, minderjährige Geflüchtete“ oder als Abkürzung dafür: „UMF“.

² Der Begriff „Einzelsetting“ ist strukturlogisch zu hinterfragen, denn es sind an diesem Setting ja zwei Personen beteiligt.

tigung des Mehrebenenmodells Kontext und Kontinuum des hier beschriebenen Supervisionsprozesses dargestellt. (s.u. 1.2).

Mit der Theorie der **sozialen Repräsentationen** (Serge Moscovici) verdeutliche ich den Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen Kontinuums- und Kontextfaktoren und dem Supervisor, der Supervisorin den Supervisand_innen und dem Team sowie den Klienten. (s. u. 1.3)

In Kapitel 2 reflektiere ich die Ebene der Supervision. Ich beginne mit Überlegungen zur Theorie des Lernens und Lehrens (s.u. 2.1) und zur Theorie der Relationalität im integrativen Ansatz (s.u.2.2) An dieser Stelle reflektiere ich des Weiteren die Relationalität zwischen Supervisor und Supervisanden. Abschließend stelle ich die Rahmenbedingungen des Supervisionsprozesses dar (s.u. 2.3) und gebe einige Hinweise auf den vorangegangene Supervisionsprozess im Jahr 2015 der ein wichtiger Aspekt des Kontinuums dieses Teams ist. Dieser „Vorlauf“ wird mit seinen wichtigsten Themen skizziert. (s. u. 2.4)

In Kapitel 3 stelle ich meine Reflexion zur Teamebene vor. Die Begriffe Gruppe und Team werden differenziert und es wird vertiefend auf Aspekte der Gruppenprozessanalyse in ihrer Bedeutung für Teamsupervision eingegangen (s. u. 3.1). Anschließend erfolgt eine Analyse des Institutionellen Kontext (s.u. 3.2), eine Analyse des **Teams als Gruppe** (s. u. 3.3) und eine Analyse des **Teams als Verbund von Professionals** (s.u. 3.4).

Die Klienten-Ebene analysiere ich in Kapitel 4. Ich beginne mit Überlegungen zum (Arbeits-)Feld „Jugendhilfe“ und stelle die Jugendhilfe im Allgemeinen und im Hinblick auf UMF im Besonderen dar. Abschließend folgt eine Beschreibung der betreuten Jugendlichen.

Kapitel 5 gibt den Prozessverlauf anhand der Supervisionsprotokolle wieder. Die Mitarbeiter_innen wurden hinsichtlich der Dokumentation des Prozesses bereits in der Vorphase befragt und alle erklärten mündlich ihr Einverständnis unter der Bedingung der Anonymisierung.

Kapitel 6 ist dem Fazit gewidmet. Summary (Kapitel 7), Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis schließen die Arbeit ab (Kapitel 8).

1.1 Triplexmodell für Teamsupervision

Im Integrativen Ansatz wird der Begriff Supervision von *H. Petzold* wie folgt definiert: „Supervision ist ein praxis gerichtetes Reflexions- und Handlungsmodell, um komplexe Wirklichkeiten mehrperspektivisch zu beobachten, multitheoretisch zu integrieren und methodenplural zu beeinflussen. Sie ist auf die Generierung flexibler, inter- und transdisziplinär fundierter theoretischer Erklärungsmodelle gerichtet, um die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen zu ermöglichen und Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu entwickeln. Die Supervision verwendet hierfür ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Theorien und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Intervention zurück. Sie deckt ein breites Spektrum von Einsatzmöglichkeiten ab: Melioristisch von der Verbesserung der Qualität psychosozialer Hilfeleistung bis zur Optimierung von Arbeitsprozessen in Organisationen und Institutionen und muss die Effizienz ihrer Praxis durch Wirksamkeits- und Evaluationsforschung nachweisen“ (Petzold 1998a/2018i)

Supervision im integrativen Ansatz arbeitet nach dem Mehrebenenmodell, der „metahermeneutischen Triplexreflexion“ (vgl. Petzold, 2007, 128-136). Es werden drei Ebenen, die Klienten-Ebene, die Supervisanden- oder Teamebene und die Ebene der Supervision jeweils in Kontext und Kontinuum berücksichtigt. Um Teamsupervision als Supervision in einem Poliadischen Setting zu beschreiben, stelle ich ein Triplexmodell der Teamsupervision vor. Dazu ziehe ich den differenziellen Teambegriff nach *H. Petzold* heran und konnektiviere diesen mit der triadischen Struktur nach *Rappe-Giesecke*, indem ich die Merkmale der Teamdefinition von *H. Petzold*, den drei Aspekten „Team als Organisationseinheit“, „Team als Gruppe“ und „Team als Verbund von Professionals“ zuordne. Den Aspekt „Team als Organisationseinheit“ ordne ich dem institutionellen Kontext zu.

Mit dem triadischen Ansatz von *Rappe-Giesecke* (*Rappe-Giesecke*, 2009), ergibt sich die Möglichkeit die gruppenprozessanalytischen Überlegungen für Teams anzupassen weshalb ich die Ansätze von *Petzold* und *Rappe-Giesecke* miteinander konnektiviere.

Rappe-Giesecke benennt drei Strukturelemente, die in der Supervision das Spezifikum eines Teams in Abgrenzung zu einer Gruppe ausmachen. Diese Strukturelemente sind: das Team als **Organisationseinheit** oder **Subsystem einer Organisation/Institution**, das Team als **Gruppe** i.S. von Gruppendynamik und das Team als **Verbund von Professionals**. *Rappe-Giesecke* betont, dass diese Trias nur für Teams geeignet ist, „deren Produkt eine Dienstleistung ist, die die Professional-Klient-Beziehung als Arbeitsinstrument nutzt.“ (*Rappe-Giesecke*, 2009, p. 13) D.h. hier sind Teams im psychosozialen Arbeitsfeld angesprochen.

Das Strukturelement „Team als Organisationseinheit“ meint das Eingebunden-Sein des Teams in eine übergeordnete Organisation und gehört, bezogen auf die Arbeit von Teams m. E. zum **institutionellen Rahmen** oder **institutionellen Kontext** (Meso-Aspekt). Die Definitionsmerkmale sind:

- *institutionelle Ressourcen*
- *Zielsetzungen der Institution*
- *Auftraggeber*

Die Elemente „Team als Gruppe“ und „Team als Verbund von Professionals“ sind m. E. gut geeignete theoretische „Folien“ für eine differenzierte Erfassung und Analyse von Teamprozessen und sind an die Perspektiven der Gruppenprozessanalyse anchlussfähig.

Team als Gruppe beinhaltet die Definitionsmerkmale:

- Persönlichkeit der Teammitglieder,
- Kooperation und Aufgabenbewältigung sowie
- Aufgaben und Zielsetzungen des Teams.

Team als Verbund von Professionals beinhaltet die Definitionsmerkmale:

- Status,
- Gemeinsame Werte/Berufsethos sowie
- spezielle Kenntnisse.

Darüber hinaus lassen sich unterschiedliche Formate von Teams unterscheiden etwa strukturelle Formate wie Leitungsteams, Projektteams und Produktionsteams oder

organisatorische Formate wie Inter-Pares-Teams, Primus-Inter-Pares-Teams und Primus/Non Pares-Teams.

Die folgende Graphik stellt das Supervisionskonzept in einem Triplexmodell dar:

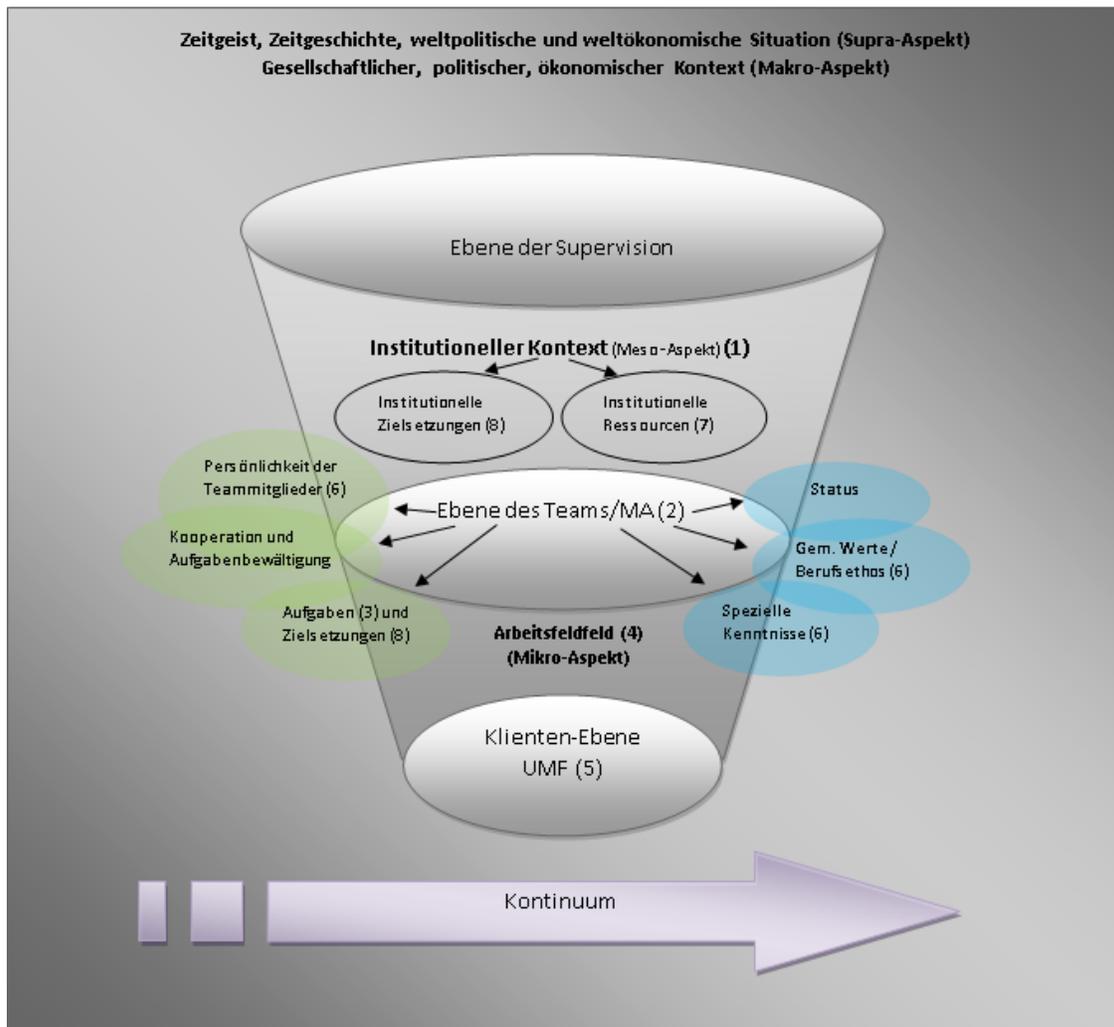


Abbildung 1 Triplexmodell der Supervision. Graue Fläche = Kontext, Grün = Team als Gruppe, Blau = Team als Verbund von Professionals.

Ziel des integrativen Supervisionskonzeptes ist die Förderung *persönlicher Souveränität* und *fundierte Kollegialität*. Das Konzept der *persönlichen Souveränität* als Kernkonzept des integrativen Ansatzes schließt die psychologischen Begriffe wie Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit ein, erweitert diese jedoch um die Leibdimension (*locus of control*), die Subjektdimension und die soziale Dimension um so eine ganzheitliche Perspektive zu gewinnen. (Petzold, 2007, p. 226 und 235)

Die *persönliche Souveränität* bildet gleichsam das Fundament für *fundierte Kollegialität*. „Kollegen sind Menschen, die ein gemeinsames lebensweltliches Fundament und soziales Referenzsystem haben und gleichrangig in wechselseitiger Wertschätzung ihrer Souveränität und im Respekt vor der Integrität des Anderen (sensu Levinas) ...aufeinander bezogen sind und miteinander umgehen“ (Petzold, 2007, p. 235).

Eigenständige, selbstsichere, autonome Kollegen_innen können gemeinsam Verantwortung für Arbeitsprozesse übernehmen und multiprofessionell (und damit auch

mehrperspektivisch) Aufgaben lösen. Hierin liegt die Bedeutung die Konzepte *persönlicher Souveränität* und *fundierter Kollegialität* für die Teamarbeit - denn auch wenn es Teams in vielfältigen und z.T. sehr unterschiedlichen Formaten gibt, ist letztlich die Prozessqualität in psychosozialen Arbeitsfeldern entscheidend.

Der mehr mehrperspektivische und ko-reflexive Blick der verschiedenen Professionen in einem Team hat den Vorteil eine größere Annäherung an die Wirklichkeit (etwa bei der Einschätzung eines jugendlichen Geflüchteten) zu ermöglichen als dies einem Einzelnen möglich ist.

Inhaltlich können Themen der Klienten, des Teams/der Supervisanden und auch Themen des Supervisionsprozesses selbst (z.B. Prozessanalyse) in die supervisorische Arbeit eingebracht werden. Eine Besonderheit von Supervision ist, dass die Supervisanden selbst die Inhalte bzw. das „Material“ einbringen. (vgl. o. 2.1 ff Lerntheorie)

Die einzusetzenden Techniken/Tools richten sich dabei nach den Erfordernissen des Prozesses und sind diesem anzupassen, nicht umgekehrt.

1.2 Kontext und Kontinuum: Die äußeren Rahmenbedingungen der Supervision eines Teams in der Arbeit mit unbegleiteten Flüchtlingen.

Die Begriffe „Kontext“ und „Kontinuum“ bezeichnen im integrativen Ansatz den Umstand, dass ein Supervisionsprozess immer vor seinem gesellschaftlichen und institutionellen Hintergrund (das „Verortet-sein“) und nicht ohne zeitlich/historische Entwicklung (das „Geworden-sein“) betrachtet werden muss. Kontext und Kontinuum werden dabei unter vier Aspekten betrachtet:

- **Mikro-aspekt:** Familie/Freundeskreis/soziales Netzwerk, Arbeit/Leistung/Freizeit, materielle Situation, Leiblichkeit und Werte.
- **Meso-aspekt:** soziale Schicht, Milieu, institutioneller Rahmen, wirtschaftlicher Rahmen der Institution.
- **Makro-aspekt:** allgemeine politische, gesellschaftliche und ökonomische Situation.
- **Supra-aspekt:** Zeitgeist, zeitgeschichtliche Ereignisse, weltpolitische und weltwirtschaftliche Situation.

1.2.1 Der globale Kontext

Wir leben in „wilden Zeiten“. H. Petzold benennt fünf Problemfelder, welche die globale Situation kennzeichnen und den Zeitgeist der „transversalen Moderne“ prägen:

- Die vom Menschen gemachte **Klimakatastrophe** belastet die globale Ökologie in einem nie dagewesenen Ausmaß, aber wirklich greifende Maßnahmen scheitern bisher, ich erinnere hier nur an die Absicht der USA aus dem Pariser Klimaabkommen auszusteigen.
- Die **Wachstumsideologie:** Obwohl es bereits seit 1972 mit dem Bericht des Club of Rome bekannt und obwohl seit 2006 mit dem Update des Club of Rome bestätigt wurde, dass es kein unbegrenztes Wachstum geben kann, setzen wir immer noch auf mehr Konsum, mehr Profit, obwohl klar ist: das geht nicht. Die Wachstumsideologie ist eine Ideologie der Ungerechtigkeit.
- Die globale **Massenarbeitslosigkeit** steigt weltweit und für „bad jobs“ oder „Billiglohnversklavung“, besonders auch in den Ländern des Südens, und gegen die

immer noch rasant wachsende Armut, gegen die immer größer werdende Kluft zwischen Armen und Reichen haben wir kein Rezept.

- Hinzu kommt das Problem der ungebremst **wachsenden Weltbevölkerung**.
- Und nicht zuletzt nimmt die Zahl der **Kriege und Stellvertreterkriege** nicht ab, sie steigt eher und hat ihre Ursachen in Konflikten um Ressourcen sowie in religiösen, ideologischen und ethnischen Interessengegensätzen.

Die aus dieser Situation resultierenden globalen Fluchtbewegungen lassen sich nicht mehr auf die unmittelbaren Nachbarländer der Krisengebiete beschränken sie reichen bis nach Europa, obwohl die Nachbarländer nach wie vor die größten Flüchtlingskontingente aufnehmen. Da eine Lösung der beschriebenen Problemfelder, wenn überhaupt, nur langfristig erwarten ist, ist davon auszugehen dass der Zustrom von Geflüchteten Menschen eher zunimmt. (Petzold, 2016q)

1.2.2 Der gesellschaftliche Kontext: Menschen mit Fluchtgeschichte in Deutschland

Als im September 2015 mit der Öffnung der Grenze das Thema Flucht mit ca. 800.000 geflüchteten Menschen einen vorläufigen Höhepunkt erreichte, verschärfte sich auch der gesellschaftliche Diskurs. Die Faktenlage stellte sich unübersichtlich dar, die Komplexität der Situation wuchs stetig. Während einerseits die Risiken der Flüchtlingswelle verharmlost, vielleicht auch verdrängt wurden, wurden und werden auf der anderen Seite auf unerträgliche Weise und mit leicht zu durchschauender populistischer Motivation, diffuse Ängste und Ressentiments geschürt und Abschottungstendenzen propagiert. Eine unübersichtliche und rasch wachsende Zahl von ehrenamtlichen und freiwilligen Unterstützungsinitiativen einerseits und eine zunehmende größere werdende, xenophobe und fremdenfeindliche Parolen propagierende Pegida-Bewegung andererseits, prägten das Bild in den Medien. Die Lebensbedingungen geflüchteter Menschen in Massenunterkünften und Auffangeinrichtungen müssen als marginalisiert und unsicher gekennzeichnet werden.

1.2.3 Die Wirkung des gesellschaftlichen Kontext auf die Institution

Dieser gesamtgesellschaftliche Makro-Kontext wirkte 2015/16 bis hinein in die Institution, da ein deutlicher Handlungsdruck spürbar wurde, schnell und unmittelbar (quasi über Nacht), auf die steigenden Zahlen von UMF mit passenden Konzepten und Angeboten zu reagieren. Einerseits entstand dieser Druck durch Aufträge aus Politik und Verwaltung (örtliche und überörtliche Jugendämter), andererseits sicherlich aufgrund von wirtschaftlichen Interessen und dem Anspruch, sich möglichst optimal am „Markt“ des psychosozialen Hilfesystems zu positionieren. Dies ist insofern von Belang, da natürlich ein Teil des Drucks aus Gesellschaft und Politik bis ins Team hineinwirkte und die Belastung (tatsächliche und gefühlte) stieg.

1.3 Kollektive mentale Representationen und „social worlds“

Im integrativen Ansatz wird die Bedeutung von **Kontext und Kontinuum** für Supervisionsprozesse besonders betont. Supervision findet nicht losgelöst von gesellschaftlichen Prozessen statt. Sie bilden gleichsam den Hintergrund auf dem Supervisionsprozesse stattfinden.

Mit dem Konzept der sozialen Repräsentationen lässt sich sozialpsychologisch gut erklären wie Kontext und Kontinuum auf Individuen und Gruppen einwirken. Das

Konzept wurde von dem französischen sozialpsychologen *Serge Moscovici* formuliert, er versteht soziale Repräsentationen (*représentations sociales*) (Moscovici 1984) als „System von Werten, Ideen und Praktiken“ (Petzold 2003, in: Petzold et al 2003, 25) mit einer Orientierungsfunktion für Menschen in ihrer Lebenswelt einerseits und einer Kommunikationsfunktion andererseits durch die Möglichkeit, Aspekte ihrer Welt unzweifelhaft zu benennen (Moscovici 1961/976, 13) (vgl. Petzold et al 2003, 25). „Das Konzept der sozialen Repräsentation bezeichnet eine spezifische Bewußtseinsform – das Wissen des Alltagsverstandes –, dessen Inhalte die Wirkung von sozialen Entstehungs- und Funktionsprozessen verdeutlichen“ (Petzold 2003, Bd. 2, 711).

Soziale Repräsentationen können daher als die mentalen Abbilder von Kontext- und Kontinuumsaspekten verstanden werden oder anders ausgedrückt: soziale Repräsentationen sind der Niederschlag von Biographie und Zeitgeist im Bewusstsein von Individuen und wie *H. Petzold* ergänzt, von Gruppen und „social communities“.

Nach *H. Petzold* müssen **subjektiv-mentale Repräsentationen**, als die für ein Individuum charakteristischen, erworbenen, und dann verkörperten Bilder und Aufzeichnungen über diese Welt zu verstehen sind unterschieden werden von **kollektiv-mentalen Repräsentationen**, die als geteilte, gemeinsame Kognitionen, Emotionen und Volitionen von Gruppen entstehen und erfahren werden. Beide Aspekte müssen jedoch im Zusammenhang gesehen werden, kollektiv-mentalen Repräsentationen „stehen immer auf dem Boden“ subjektiv-mentaler, also individueller Repräsentationen sie bilden gleichsam die Schnittmenge der gemeinsam geteilten mentalen Repräsentationen, derjenigen Gruppen bzw. sozialen Gemeinschaften, Netzwerken denen der einzelne Mensch angehört und verbunden ist. Soziale Repräsentationen wirken im Verständnis des integrativen Ansatzes nicht allein auf der mentalen Ebene, sondern müssen ganzheitlich verstanden werden, im Sinne des „Leib-Gedächtnis“ (*Petzold*) werden soziale Repräsentationen „eingeleibt d. h. wirken sich bis in den Habitus und das Verhalten aus.

Dabei bilden die die jeweiligen Gruppen, „social communities“, ihre je spezifischen kollektiv-mentalen Repräsentationen aus und teilen sie. zusammengefasst könne sie als mentale „social worlds“ bezeichnet werden, „*geteilte mentale Welten, in denen Werte, Normen, Regeln, Lebens- und Arbeitspraxen eine ... gemeinsame(n) Auslegung und Bedeutung erfahren.*“ (Edlhaime-Hrubec, 2006).

1.3.1 Schlussfolgerungen für Teamsupervision im Feld der Flüchtlingsarbeit

Soziale Repräsentationen wirken auf allen Ebenen. Sowohl auf der Ebene der Supervision als auch auf der Ebenen des Teams und auf der Ebene der Klienten entwickeln sich „social worlds“.

Auf der **Ebene der Supervision** besteht die Aufgabe darin diese „social worlds“ zu analysieren, gemeinsam zu reflektieren und auf ihre Angemessenheit und Passung hin zu überprüfen. Insbesondere da es in der Arbeit mit UMF immer auch um kulturelle Unterschiede d.h. um kulturell unterschiedlich geprägte „social worlds“ geht. Diese gilt es zu verstehen und auf mögliche kulturelle Missverständnisse hin zu reflektieren. *H. Petzold* weist in seinem Essay auf die Gefahr von Interiorisierungen hin d.h. das mentale Repräsentationen auch zu verinnerlichten Deformierungen und „Zurichtungen“ führen können. Auch dieser Aspekt ist für die Supervision eines Teams in der Arbeit mit UMF von Belang. (Petzold, 2016q)

Auf der **Ebene des Teams** wäre zu prüfen ob es eine hinreichend gute Übereinstimmung der mentalen Repräsentationen bezüglich der einzelnen Teammitglieder gibt d.h die „...kognitiven, emotionalen und volitiven Stile und (die) ...Ziele und Inhalte des sozialpädagogischen ...Handelns...“ müssen hinreichend synchronisiert sein.

2. Die Ebene der Supervision³

2.1 Zur Theorie des Lernens und Lehrens im Integrativen Ansatz - Komplexes Lernen und informierter Leib

2.1.1 Die anthropologische Perspektive – Der Mensch als „Wesen, das lernt“

Supervision, welche ja auf die Optimierung von Arbeitsprozessen und die Sicherung der Qualität eben dieser Arbeitsprozesse abzielt muss auf der Grundlage dieser Aufgabenstellung als Erwachsenenbildung verstanden werden (Petzold, 2007, p. 10) . Ein Supervisionskonzept muss daher auch seine grundlegende Theorie des Lernens reflektieren. Im integrativen Ansatz wird dabei mehrperspektivisch d. h. aus dem Blickwinkel verschiedener Referenztheorien vorgegangen.

Mit dem „Basis-Narrativ“ der grundsätzlichen Lernfähigkeit von Hominiden wird im integrativen Ansatz die Möglichkeit menschlichen Lernens evolutionsbiologisch begründet.

H. Petzold definiert das „Basis-Narrativ“ wie folgt:

„Die grundsätzliche und umfassende Lernfähigkeit der Hominiden, die Veränderbarkeit von Genexpressionen und Genregulationen, die Neuroplastizität des menschlichen Gehirns und Nervensystems und die damit gegebene Modifizierbarkeit von kognitiven Landkarten, emotionalen Stilen, Mustern der Regulationskompetenz aufgrund von „exzentrischer und reflexiver“ Auswertung und volitionaler Umsetzung von Erfahrungen sind die wesentlichsten, evolutionsbiologisch höchst sinnvollen Selektionsvorteile der Hominiden vom Sapiens-Typus. Diese exzentrische Lernfähigkeit und modulierbare Regulationskompetenz muß als das zentrale Programm, als das „Basisnarrativ“ des Homo Sapiens angesehen werden, von dem alle anderen Narrative (Brutpflege-, Paar-, Aggressionsverhalten etc.) bestimmt werden können“ (*Petzold, Orth* 2004b).

Der Prozess der Evolution selbst, wird in der integrativen Lerntheorie als Lernprozess verstanden, welchem der Mensch als „**être au monde**“ (Merleau-Ponty) und als **Leib-Subjekt** zugehört. Der Mensch kann daher charakterisiert werden als „Wesen das lernt“.

Eine kompakte Definition des integrativen Lernbegriffs lautet.

„Lernen ist die durch **Hirnprozesse** geschehende (*Gadenne, Oswald* 1991) Veränderung einer Verhaltensmöglichkeit und gründet e i n e r s e i t s in Prozessen der bewusst wahrnehmenden **Beobachtung**, aber auch der **subliminalen Wahrnehmung** [von außenweltlichem- und innerleiblichem Input] und ihren begleitenden Ressourcen sowie der weitgehend bewußten, konnektivierenden und zugleich diskriminierenden

³ Die vorliegende Arbeit ist dem integrativen Ansatz nach H. Petzold verpflichtet und bewegt sich in diesem Reflektionsrahmen.

Vernetzung mnestisch archivierter Erfahrungen (*Perrig et al. 1993*), die *differentiell* d.h. modalspezifisch (*Emelkamp 1990*) – und holographisch (*Pribram 1979; Petzold, 1983i*) – d.h. ganzheitlich szenisch/atmosphärisch – wahrgenommen und aufgezeichnet / archiviert wurden und leicht spontan abrufbar (*retrievals, retrieving*) oder internal aktivierbar (*memories, memorising*) sein sollen. Lernen beruht a n d e r e s e i t s auf den mit diesem Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen verbundenen Handlungsabläufen (*perception-processing-action-cycles, Petzold et al. 1994; Newell 1989, 1991; Bertental, Clifton 1997*), auf bewußtem und systematischem oder nicht-bewußtem, fungierendem **Üben**. Die Aspekte der Beobachtung, der Konnektivierung und der Übung kommen auch in komplexen, narrativen, interpretativen und diskursiven Lernprozessen „höherer Ordnung“ – z.B. Problemlösungs- oder Diskursstrategien – zum Tragen. Denn wenn man immer wieder Ko-respondenzprozesse, Begegnungen und Auseinandersetzungen zu theoretischen und praxeologischen Fragen in systematischer Metareflexion auf mehreren Ebenen und mit verschiedenen theoretischen Optiken eintritt, so erfolgt ein **Üben** im multiplen Konnektivieren, im Bilden von Synthesen, im kokreativen Finden von Lösungen, ein Schärfen komplexen „*Wahrnehmens, Erfassens, Verstehens, Erklärens*“ und mit dem iterativen Durchlaufen dieser „hermeneutischen Spirale“ ein fortwährendes Erweitern der persönlichen und (bei Gruppen) kollektiven **Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität** bzw. des vorhandenen Emergenzpotentials. Darin liegt die Möglichkeit sowohl individueller wie auch kollektiver Entwicklung, die Fortschreibung der *biologischen Evolution* durch *Transgression* in die kulturelle Evolution. Grundlage bleibt dabei die untrennbar zu sehende Verschränkung der Interaktion von informationsgesättigter (natürlicher und sozialer) Umwelt [I] mit dem Organismus und seiner durch ein immenses Netzwerk von Genen [II] bestimmten Ausstattung. (Diese Ausstattung ist im Sinne von kontextaktualisierbarer *Information* [vgl. *Oyama 1985*] zu sehen, die allerdings auch kokreativ veränderbar ist). Sie bewirkt über ultrakomplex konnektivierte neuronale Netzwerke *Verhaltensperformanzen* [III]. Diese wiederum ermöglichen ein „environmental feedback“ auf solche Performanzen [IV] (Gelingen, Misslingen, erneute Korrektur, erneutes Mißlingen, gegebenenfalls Selektion oder Zugrundegehen) und damit potentiell das Emergieren neuer *Formen* aus „*einem Prozeß*“ (*Petzold 1999r, 13*).“ (Sieper, 2002, p. 29) – Hervorh. i. Original)

2.1.2 Lernen ist Ko-respondenz

Der Prozess des Lernens wird im integrativen Ansatz als Wechselwirkung aufgefasst, präziser formuliert, als Ko-respondenz, als ein sich gegenseitig beeinflussender Austausch von Informationen des lernenden Subjektes mit seiner Umwelt. Bezogen auf die Lerntheorie könnte man eine Variation der anthropologischen Grundformel im Integrativen Ansatz formulieren: Der Mensch ist ein Leib-Subjekt, er lernt in Ko-respondenzprozessen in Wechselwirkung/Auseinandersetzung mit seinem Kontext und seinem Kontinuum. Lernen ist mehrdimensional zu betrachten:

- die ökologische Dimension des Lernens: Ko-respondenz mit der unbelebten Umwelt/Natur und belebten/organismischen „Mitwelt“.
- die soziale Dimension des Lernens: Ko-respondenz mit der menschlichen Mitwelt, Familie, Gruppe Gemeinschaft, Gesellschaft.
- die kulturelle Dimension des Lernens: Ko-respondenz mit der vom Menschen geformten Umwelt und Funktionen „höherer Ordnung“ wie Sprach-

erwerb und Kulturtechniken die ebenfalls in Ko-respondenzprozessen gelernt werden.

- hinzu kommt die Kontinuum Dimension des Lernens, denn wir lernen auch in der Ko-respondenz (Auseinandersetzung) mit unserer Biographie.

Lernen geschieht auf mehreren Ebenen organismisch/körperlich, emotional, volitiv und kognitiv und zwar in Ko-respondenz mit jeder Dimension des Kontextes/Kontinuums, daraus ergeben sich multiple Relationen in welchen die Lernprozesse wirken. Wir sprechen im integrativen Ansatz von **komplexem Lernen**.

2.1.3 Lernen zielt auf Performanz

Mit dem Referenzrahmen der Evolutionsbiologie kann des Weiteren das integrative Konzept des lebenslangen Lernens (life-span-developmental Approach) erklärt werden, welcher im Basisnarrativ der grundsätzlichen und umfassenden Lernfähigkeit der Menschen gründet. Auf dieser Basis eines evolutionären Lernbegriffes, kann das Leben an sich, als Lernprozess aufgefasst werden. Leben ist Lernen und Lernen bedeutet zu leben. Lernen ist ein Verhalten und bezieht sich auf die Verhaltensmodifikation (Verhaltensänderung). Der Begriff Verhalten wird in den einzelnen Teildisziplinen der Psychologie nicht einheitlich verwendet. Für den Integrativen Ansatz kann gesagt werden, dass Verhalten ein nach außen gezeigtes, für Andere wahrnehmbares Geschehen (Agieren und Reagieren) ein **overt Behavior** eines Organismus ist (Petzold zit. nach Sieper/Petzold (Sieper, 2002, p. 6)).

- Verhalten ist ein „Geschehen“ d.h. dass Verhalten eine temporär veränderbare Gegebenheit ist. Verhalten muss im Unterschied zu Fähigkeiten, Eigenschaften oder Dispositionen prozessual gedacht werden. Fähigkeiten, Eigenschaften, Dispositionen und ermöglichen allenfalls Verhalten. Im integrativen Verständnis wird Verhalten auch Performanz genannt um den prozessualen, dynamischen Aspekt zu betonen.
- Verhalten ist ein allgemeines Phänomen lebender Strukturen, bzw. Organismen. Alles Lebendige zeigt Verhalten. Im Unterschied dazu sind Empfinden, Wahrnehmen, Denken und Fühlen kein Verhalten, sondern Aspekte des Bewusstseins, welche wiederum die Voraussetzung für menschliches Verhalten bilden. Empfinden, Wahrnehmen, Denken und Fühlen sind demnach nicht allen Organismen im gleichen Maße zu eigen.
- Verhalten ist von außen beobachtbar. Sachverhalte die nur in direkter Weise nur introspektiv erfassbar sind, sind nach dieser Definition kein Verhalten. ⁴ Wohl aber das Lernen selbst ist als Verhalten zu verstehen.

Teamsupervision zielt auf Entwicklung und Veränderung von Supervisor_innen, von Teams im Ganzen und - das darf nicht übersehen werden- von Klienten ab. Sie muss daher Kompetenz und Performanz auf allen Ebenen fördern.

Kompetenz meint hier die Summe aller Wissensbestände und Fähigkeiten, welche zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich sind. **Performanz** /Verhalten meint Summe der aller Handlungspraktiken und Fertigkeiten, die zur erfolgreichen Umsetzung / Realisierung von Zielen notwendig sind.

⁴ Vgl. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/verhalten/16243> (Zugriff am 06.01.2019)

2.1.4 Lernen ist kreativ, Konektiverendes Lernen

Vor dem Hintergrund der bisher skizzierten integrativen Auffassung von Lernen als Ko-respondenzprozess zwischen Individuum und Umwelt bzw. soziale Mitwelt, sieht sich der Mensch einem permanenten Fluss von Informationen ausgesetzt, welche laufend verarbeitet werden. In diesem Verarbeitungsprozess werden die unterschiedlichen Informationen miteinander verknüpft und als Mentalisierungen im Gedächtnis gespeichert. Diese Prozesse werden im integrativen Ansatz als Emergenz verstanden d. h. durch die permanente Verknüpfung und Speicherung der Informationsflüsse entsteht etwas Neues. Insofern ist Lernen auch ein kreativer Prozess, denn die Verknüpfungen erfolgen auf der Grundlage subjektiver Erfahrungen in Kontext und Kontinuum und generieren Sinnzusammenhänge und Bedeutungen. (Lukesch, 2011, p. 29)

Ein weiterer Aspekt kreativen Lernens ergibt sich aus dem Gedanken der Ko-respondenz die ja nicht nur in Bezug auf die Umwelt zu denken ist sondern auch und v.a. als Ko-respondenz mit der sozialen Mitwelt zu vorgestellt werden muss. Lernen geht dabei über Dialoge hinaus und wird von *H. Petzold* als *Polylog* verstanden als „vielstimmiges Sprechen nach vielen Seiten“ und in diesem *Polylog* wird Ko-kreativität möglich.

„Das ko-respondierende Mitteilen, Miteinander-Teilen, das ausgetauscht werden kann, bereichert in rekursiven Schlaufen den ko-kreativen Lernprozess insgesamt – zumal bei erwachsenen, fach- und feldkompetenten Lernern, wie es im Supervisionsgeschehen meist gegeben ist. Lehren und Lernen, wechselseitiges Lernen, „exchange learning“ z. B. zwischen Alt und Jung, Selbsthelfern und Professionals, interdisziplinären ExpertInnen (Petzold, Schobert, Schulz 1991) wird dann ein Prozess der Ko-kreativität – ein von uns inauguriertes, genuin integratives Konzept (Iljine, Petzold, Sieper 1967/1990). Es entsteht ein „Konflux“ ein zusammenfließen aller Kompetenzen und Performanzen all, derer, die am Prozess beteiligt sind: joint competence and performance.“ (Petzold; Lemke 1979; Petzold, Orth 1996b)

2.1.5 Lernen heißt Erfahrungen speichern (einleiben) - Informierter Leib -

Weiterhin ist mit der Charakterisierung von Lernen als Ko-respondenzprozess klar, das Lernen nicht nur bewusst/explicit, sondern auch unbewusst/implizit erfolgt. Lernen ist insofern holographisch aufzufassen. Lernen geschieht nicht nur kognitiv, lernen geschieht auch emotional, mnestisch und mit allen Sinnesqualitäten, gelernt werden immer **ganze** Atmosphären, Szenen und Eindrücke, die als mentale Repräsentationen im Gedächtnis gespeichert werden. Dieser Prozess des Memorierens geschieht auf einer leiblichen, organismischen Basis (Lukesch, Petzold 2011, p. 31)

Information wird im integrativen Verständnis durch Lernprozesse „eingeleibt“, also im Leib gespeichert. Um etwas zu „begreifen“ braucht es tatsächlich eine körperlich – haptische Erfahrung, um etwas zu „erfassen“ muss ich es anfassen. (Kinder die noch nicht lesen könne lernen den Text eines Liedes besser und schneller, wenn sie das Lied mit Gesten, sozusagen in Bewegung, lernen. Gedächtnis ist daher immer als „Leib-Gedächtnis“ zu denken. (Es ist mir in Fleisch und Blut übergegangen)

2.1.6 Lernen im Kontinuum – Biographisches Lernen

Ko-respondierendes Lernen ist auch als ein innerer, intrapsychischer Prozess aufzufassen, denn die Erfahrungen die wir im Verlauf unseres Lebens gemacht haben und die im Leibgedächtnis als mentale Repräsentationen gespeichert sind, können immer wieder abgerufen werden. Dies kann absichtlich geschehen (Wie war das noch

mal?) oder unbeabsichtigt durch äußere Stimuli hervorgerufen werden. Im Integrativen Ansatz nennen wir dies, sofern es bewusst wahrgenommen wird, eine Resonanz.

2.1.7 Folgerungen für die Teamsupervision

Auf der Basis dieser Definition sollen nun die für Teamsupervision relevanten Aspekte hervorgehoben werden. Im integrativen Ansatz vor diesem Hintergrund des skizzierten Lernbegriffes auch der Begriff von Lehren neu gedacht: Das Verhältnis von Lehrendem und Lernendem ist nicht mehr als klassische Lehrer – Schüler Relation zu denken. Im Verständnis der integrativen Lerntheorie wird nach dem Prinzip der „unterstellten Augenhöhe“ gelehrt. Damit wird dem entsprechenden Machtgefälle der Lehrer – Schüler Relation entgegen gewirkt wenn auch nicht völlig aufgehoben den in seiner Expertise ist der Lehrer den Schülern natürlich voraus. *H. Petzold* formuliert es so „Jeder der Lernpartner lernt im ko-respondierenden Lerngeschehen mit dem anderen Lerner etwas über diesen anderen Lerner, von diesem und auch für diesen anderen Lernenden.“ (Lukesch, Petzold 2011)

Für **Supervision/Teamsupervision** ist dieser Aspekt der integrativen Lerntheorie besonders relevant, denn er wirkt sich auf die Relation zwischen Supervisor_in und Supervisanden_innen aus. Diese muss im integrativen Verständnis als Begegnung auf Augenhöhe betrachtet werden, dies umso mehr als wir uns hier im Bereich der Erwachsenenbildung bewegen. Im Ko-respondenzprozess der Teamsupervision gehen wir von einem Selbstverständnis des Supervisors / der Supervisorin aus, welches dem eines „Mit-lernenden Experten“ entspricht.

Der Supervisor / die Supervisorin „weiß es nicht besser“, sondern stellt Erfahrung und Expertise zur Verfügung (Feld- und Fach- Kompetenz sowie Feld- und Fach- Performanz). Lehren und Lernen sind damit zwei Seiten des polylogisch zu denkenden Supervisionsprozesses. Teamsupervision kann insofern als eine gemeinsame polylogische Such- und Lern-bewegung charakterisiert werden.

Für die **Teamarbeit** beinhaltet der integrative Lernbegriff die Idee des intersubjektiven **Von-einander** und **Mit-einander** Lernens. *H. Petzold* bezeichnet Gruppen und Teams auch als „mehrperspektivisch, konnektivierend und ko-respondierend arbeitende soziale Lernsysteme...“ (Petzold, 2007, p. 126) Die in ko-kreativer Weise ihre Aufgaben bewältigen. Hierin ist die Besonderheit von Teamarbeit zu sehen die dieses Lernsystem im Idealfall konsequent zur Optimierung der Arbeit mit Klienten nutzt.

2.2 Zur Theorie der Relationalität in Supervisionsprozessen.

„Da Supervision immer auch Beziehungsarbeit ist, ...“ (Petzold, 2007, p. 417) muss ein Supervisionskonzept die zugrundeliegende Theorie der Relationalität transparent machen, denn „Supervision ist in einer ihrer Kernaufgaben mit Themen der „**Relationalität**“, d.h. mit sozialen *Interaktionen*, Fragen der *Kommunikation*, mit zwischenmenschlichen Beziehungen in alltäglichen Zusammenhängen und Arbeitsbeziehungen aller nur erdenklicher Felder befasst, z. T. mit höchst spezifischen, professionellen Beziehungskonstellationen: Beratungs- und Therapiebeziehungen, Führungs- und Leitungsaufgaben und ihren Dynamiken: mit dyadischen Helfer-Klient-Beziehungen und mit Mehrpersonenkonstellationen, mit Beziehungsnetzten und Mehrebenen-Relationen

[Lehrer-Schüler-Eltern oder Arzt-Patient-Angehörigen-Triaden etc.]. (Petzold, 2007, p. 368) Im integrativen Ansatz wurde ein elaboriertes Modell der Relationalität erarbeitet.

*„**Relationalität** ist ein Oberbegriff, basierend auf der anthropologischen Grundannahme koexistiver Intersubjektivität, unter dem die höchst differentiellen Modalitäten zwischenmenschlichen Miteinanders bzw. Sich-Beziehens gefasst werden, die Menschen in dyadischen oder multidirektionalen, interaktiv-kommunikativen Situationen zu einem oder mehreren anderen Menschen aktualisieren können - also auch in Situationen der "Multirelationalität" in Polyaden, zu denen wir von Säuglingszeiten an fähig sind. Über diese Relationalitätsmodalitäten belehrt uns die Sprache - z.B. mit Begriffen wie Kontakt, Begegnung, Abhängigkeit, Hörigkeit - oder informiert uns die klinische Erfahrung - mit Übertragung/ Gegenübertragung - oder die sozialpsychologische Forschung, etwa über Affiliation, Reaktanz, Bindungsverhalten usw.“* (Petzold 2000h zitiert nach (Petzold, 2007, p. 405).

Deshalb sind für anspruchsvolle, moderne Supervisionskonzepte differenzielle Relationalitäts-Theorien notwendig, die die verschiedenen Referenztheorien bzw. Referenzrahmen einbeziehen. (Petzold, 2007, p. 369)

H. Petzold hebt 2 wissenschaftstheoretische Ebenen und 5 Referenzrahmen, (Perspektiven oder auch „Optiken“) hervor unter welchen der Begriff der Relationalität betrachtet werden muss: Die „**Ebene neurowissenschaftlicher Explikation**“ (I) und die „**Ebene psychologisch-verstehender Explikation**“ (II). (Petzold, 2007, p. 370) Petzold unterscheidet diese Ebenen, um Kategorienfehlern zu entgegen zu wirken beziehungsweise dies zu vermeiden. Die neurowissenschaftliche Explikation erklärt die Funktionsweise des Gehirns und neuronaler Prozesse. Diese sind die materielle Grundlage und ermöglichen Erkenntnisprozesse. Neuronen und neuronale Prozesse erkennen selbst jedoch nicht. Erkenntnis geht über diese materielle Ebene hinaus und ist eine Transmaterielle Qualität. Erkenntnis in diesem Sinne ist eine Eigenschaft von Subjekten, Subjekten die wiederum als eine Emergenz aus und in Organismen entstehen und als Leibwesen materiell-transmaterieell konstituiert, reflexiv und diskursiv verstanden werden müssen. (Petzold, 2007, p. 370).

Für Supervisions Prozesse ist diese Unterscheidung von Belang, denn Relationalität berührt beide Ebenen. Beziehungsgeschehen muss sowohl als neuronaler Prozess auf der materiellen (zellulären, hormonellen, biologischen) Ebene gesehen werden, als auch, auf der transmateriellen Ebene, als Ausdruck menschlichen Bewusstseins betrachtet werden. Im Integrativen Ansatz wird der transmaterielle Aspekt von Relationalität im Korrespondenz-Modell beschrieben. Im Korrespondenz-Modell werden die folgenden fünf Referenzrahmen von Relationalität integriert.

H. Petzold identifiziert folgenden fünf Referenzrahmen oder metaphorisch gesprochen „Optiken“ / „Brillen“, die für die Betrachtung und Analyse von Beziehungsgeschehen in Supervisionsprozessen und damit für ein integratives Supervisionskonzept besonders relevant sind:

1. Der **subjekttheoretische Referenzrahmen**, welcher die Probleme der Intersubjektivität und der Beziehungsethik in den Blick nimmt. Im Integrativen Ansatz gehen wir davon aus, das „Sein Mit-sein“ ist und der Andere dennoch immer der ganz Andere bleibt. Es wird also eine grundlegende Andersheit des Anderen angenommen (Prinzip der Alterität, sensu Levinas). Dieser Referenzrahmen ist

Gundlage für die Beziehungsethik der integrativen Supervision wesentlich. Auf dieser Grundlage werden im integrativen Ansatz die ethischen Konzepte „Client dignity und Client welfare“ sowie die Ächtung von verobjektivierender Sprache über Klienten⁵ abgeleitet, welche hohe Ansprüche an Transparenz und Aufklärung für die Klienten beinhalten. Diese ethischen Überlegungen wirken sich natürlich auf die Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Supervisor und Supervisanden_inne aus und müssen daher beachtet und reflektiert werden.

2. Der **sozialphänomenologisch-hermeneutische Referenzrahmen**, der die Sprache und die Gegebenheiten der sozialen Wirklichkeit fokussiert und verschiedenen Relationalitätsmodi differenziert. Diese sind: **Kontakt, Begegnung, Beziehung und Bindung** sowie **Abhängigkeit und Hörigkeit** als pathologische Beziehungsmodalitäten. Beziehung wird hier in einer grundlegenden Weise verstanden als Grad der Verbundenheit (Nähe) oder der Distanz zwischen Menschen die in einem sozialen Prozess vereint sind. Beziehung ist der Grundbegriff zum Verständnis und zur Beschreibung *sozialer Systeme* die im integrativen Ansatz auch *Polyaden* genannt werden.
3. Der **psychoanalytisch-tiefenpsychologische Referenzrahmen** macht mit der Differenzierung der Konzepte Übertragung, Gegenübertragung und Arbeitsbündnis macht klinische Phänomene verstehbar und beschreibbar. Dabei muss unbedingt beachtet werden, dass es sich hier um Teil- bzw. Spezialphänomene menschlicher Relationalität handelt die nicht generalisiert werden dürfen. Eine Absolut Setzung der psychoanalytisch-tiefenpsychologischer Auffassung kann zu einseitiger, verengter Wahrnehmung und dysfunktionalen Ideologisierung von Supervision führen.
4. Der **sozialpsychologische Referenzrahmen** wird in seiner Bedeutung für die Psychosoziale Praxis, Psychotherapie, Supervision und Beratung von H. Pezold besonders hervorgehoben. Hier werden die Konzepte **Kommunikation, Interaktion und Affiliation** in den Fokus gerückt und für das supervisorische Feld nutzbar gemacht.
5. Der **systemtheoretische Referenzrahmen** erlaubt es Regelmäßigkeiten kommunikativ-interaktiver Prozesse der Relationen in und zwischen Systemen, zu begreifen und zu verstehen sowie die Übergänge von Kommunikationsprozessen zu erfassen. Dabei wird im Integrativen Ansatz auf ein dynamisches, nicht-lineares Verständnis von Systemen abgehoben.

In der Relationalitätstheorie des integrativen Ansatzes werden diese Referenztheorien „in einer mehrperspektivischen Herangehensweise mit einander konnektiert. ...“ (Petzold, 2007, p. 417) und für Supervisionsprozesse fruchtbar gemacht. Von zentraler Bedeutung für die Supervision eines Teams sind dabei die Begriffe **Kontakt, Begegnung, (Arbeits-) Beziehung** aus dem sozialphänomenologischen Referenzrahmen, Das Konzept von **Übertragung und Gegenübertragung** aus dem psychoanalytisch-Tiefenpsychologischen Referenzrahmen sowie die Konzepte **Affiliation und Reaktanz** die dem sozialpsychologischen Referenzrahmen angehören. Sie bilden die „empathischen Grundfunktionen“ (Petzold, 2007, p. 405)

⁵ (Beispiel: Klienten sind Menschen und keine „Fälle“ deshalb sprechen wir im Integrativen Ansatz bevorzugt von Prozessanalysen und nicht von „Falldarstellungen“)

2.2.1 Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung - Qualitäten von Bezogenheit

Zunächst die Definitionen nach H. Petzold:

„Konfluenz

ist die unabgegrenzte Daseinsform des Menschen in totaler Koexistenz, wie sie die Embryonalzeit, die vorgeburtliche Verbundenheit des Föten mit der Mutter in „primordialer Zwischenleiblichkeit“ kennzeichnet, in der die Flut der Propriozeptionen und Exterozeptionen noch nicht durch differenzierende Wahrnehmung strukturiert wird, die das Eigene vom Anderen tennt.“

„Kontakt

ist im Wesentlichen ein Prozess leiblich konkreter, differenzierter Wahrnehmung, der das Eigene vom Fremden scheidet, die Dinge der Welt unterscheidet und durch die Stabilisierung einer Innen-Außen-Differenz die Grundlage der Identität bildet.“ (Petzold, 2007, p. 408).

„Begegnung

ist ein wechselseitiges empathisches Erkennen und Erfassen im Hier-und-Jetzt geteilter Gegenwart, bei dem die Begegnenden im frei entschiedenen Aufeinanderzugehen ganzheitlich und zeitübergreifend ein Stück ihrer Geschichte und ihrer Zukunft aufnehmen und in einem leiblich-zwischenleiblichen (d.h. körperlich, seelisch, geistigen) Austausch treten, eine Berührtheit, die ihre ganze Subjekthaftigkeit einbezieht. Begegnung ist ein Vorgang, in dem sich **Intersubjektivität** lebendig und leibhaftig realisiert.“ (Petzold, 2007, p. 408)

„Beziehung

ist in die Dauer getragene Begegnung, eine Kette von Begegnungen, die neben gemeinsamer Geschichte und geteilter Gegenwart eine Zukunftsperspektive einschließt, weil die freientschiedene Bereitschaft vorhanden ist, Lebenszeit miteinander in verlässlicher Bezogenheit zu leben.“ (Petzold, 2007, p. 409)

„Bindung

entsteht durch die Entscheidung, seine Freiheit zu Gunsten einer frei gewählten Gebundenheit einzuschränken und eine bestehende Beziehung durch Treue, Hingabe und Leidensbereitschaft mit der Qualität der Unverbrüchlichkeit auszustatten.“ (Petzold, 2007, p. 409)

„Abhängigkeit

ist eine Gebundenheit auf Kosten persönlicher Freiheit, was als naturwüchsiges „attachment“ bei Kindern strukturell vorgegeben ist, oder sie ist bindungsbegründetes sozial sinnvolles Verhalten etwa bei pflegebedürftigen Erwachsenen im Nahraum von sozialen Beziehungen und Netzwerken. Sie kann aber auch pathologische Qualitäten haben etwa bei neurotischen Abhängigkeiten, suchtspezifischen Koabhängigkeiten, Kollusionen.“ (Petzold, 2007, p. 409)

„Hörigkeit

beinhaltet massive, pathologische Abhängigkeit noch überschreitende Qualitäten, weil Grundrechte und Rechte verletzend Freiheitseinschränkungen, psychische und z.T. reale Freiheitsberaubung bis zur Versklavung eintritt (oft auf sexueller Ebene bei Zuhälterprostitution, sadomasochistischen Abhängigkeiten oder auf wirtschaftlicher basis bei Schuldklaverei, Erpressung usw.)“ (Petzold, 2007, p. 409)

H. Petzold beschreibt hier die Abstufungen der Qualität von Beziehungen. Diese Unterscheidungen sind für die Teamsupervision besonders in ihren Möglichkeiten für die Teamanalyse und die Zielsetzung in Supervisionsprozessen von Bedeutung. Denn Konzepte wie „fundierte Kollegialität“ (Petzold, 2007, p. 243) gelingen nur in guten Arbeitsbeziehungen. (Petzold, 2007, pp. 243-245). Supervisionsprozesse reflektieren Arbeitskontexte Teamsupervision fokussiert daher auf die Qualität der Arbeits-Beziehungen und muss dabei alle drei Ebenen im Hinblick auf die jeweiligen Relationalität berücksichtigen. (Petzold, 2007, p. 417) (s auch oben Triplexmodell)

Im Folgenden sollen die relevanten Aspekte der Beziehungsqualitäten in ihrer Bedeutung für die Teamsupervision anhand der Ebenen des Triplexmodells skizziert werden.

Konfluenz:

H. Petzold weist darauf hin, dass Konfluenz auch im Verhalten von Erwachsenen vorkommt, dann jedoch als pathologische Konfluenz, sie kann ein Zeichen dafür sein, dass Entwicklungsschritte nicht vollzogen oder vollendet sind oder andere Pathologien vorliegen für die Arbeit mit UMF ist dies besonders relevant da aufgrund der Fluchterfahrungen Traumatisierungen nicht ausgeschlossen werden können. (vgl. unten 5.2)

Konfluenz kann auch positiv wirken etwa wenn es um Entlastung, oder kreative Gestaltung geht und entsprechende Interventionen vom Supervisor gezielt und bewusst eingesetzt werden, etwa wenn die Supervisanden_innen entlastet werden sollen. Kritisch sind Konfluenz-Phänomene, wenn sie vom Supervisor unbemerkt bleiben und unbewusst den Prozess hemmen.

Kontakt ist eine basale Qualität von Relationalität, sie ist mehr als rein körperliches Anfassen. Kontakt ist ein Berührt-sein und geht über die körperliche Berührung hinaus, da Kontakt z.B. auch mit Blicken (Blickkontakt) hergestellt werden kann. Kontakt bildet die Grundlage für Abgrenzung und Angrenzung, ist gleichzeitig Kontaktfläche und Trennungslinie und ist die Voraussetzung für Begegnung. (Petzold, 2007, p. 408)

Teamsupervision fragt wie die Teammitglieder „in Kontakt stehen“ sowohl bezogen auf den Supervisor als auch bezogen auf die Klienten. Des weiteren ist diese Fragestellung auf der Klienten Ebene der UMF wichtig, da auf Grund von Sprachbarrieren und unterschiedlichen Herkunfts-Kulturen zunächst schon viel gewonne ist wenn ein guter Kontakt zustande kommt. Vom Team muss hier sorgfältig beobachtet und gestaltet werden. Dies wird v.a. durch die Herstellung von guter Atmosphäre erreicht werden können.

Begegnung hat eine höhere Qualität als Kontakt denn hier kommt es zu Interaktion und Ko-responzendenz, allerdings ohne Verbindlichkeit. Kommen Verlässlichkeit und Dauerhaftigkeit hinzu spricht *H. Petzold* von Beziehung.

Für Teams sind Begegnung und Beziehung, die relevanten Qualitätsabstufungen, wenn man die Relationen der Teammitglieder supervisorisch in den Blick nimmt. Es handelt sich ja um **Arbeits-Beziehungen**, die im Unterschied zu Paarbeziehungen oder Freundschaften kaum freiwillig eingegangen werden (Kollegen_innen kann man sich nicht aussuchen). Hier kommt weiterhin das Thema der professionellen Regulation von Nähe und Distanz hinzu. In psychosozialen Arbeitsfeldern wird „mit der Beziehung“ ge-

arbeitet: D.h. die Beziehung zwischen Teammitglied und den Klienten ist wesentliches Medium der Arbeit.

Bindung wird als die höchste Qualität von Relationalität gesehen, als in die Zeit getragene Kette von Begegnungen, die von Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit bestimmt ist und die die Bereitschaft beinhaltet auch Nachteile, um der Bindung willen, in Kauf zu nehmen (z.B. in Notzeiten oder bei Erkrankung). Wiederum gibt es unterschiedliche Intensitäten und Verbindlichkeitsgrade von Beziehungen. Sie wachsen in der Dauer. Alters-, Gender- und Ethnieaspekte müssen beachtet werden“ (Petzold, 2007, p. 409)

Die Frage der Bindung an ein Unternehmen oder eine Organisation wäre im Rahmen von Supervision und insbesondere von Organisationsentwicklung sicherlich interessant kann an dieser Stelle jedoch nur erwähnt werden. Bedeutsamer ist im Rahmen von Teamsupervision die Frage wie sich Bindungen, beispielweise ein Pairing oder eine tiefe Freundschaft auf das gesamte Beziehungsgefüge des Teams auswirkt. Da sich diese Beziehungsqualitäten nicht verhindern lassen sind m.E. ein offener verständnisvoller Umgang mit Thema und Transparenz der Betroffenen von Bedeutung für die gemeinsame Arbeit. Teamsupervision kann hier wichtige Unterstützung geben.

2.2.2 Übertragung

*„Im Integrativen Ansatz werden Übertragungen verstanden als **Reproduktionsphänomene**, als die selektive und unbewusste Reaktualisierung alter Szenen und Atmosphären (hier wird weiter gegriffen als in der traditionellen Psychoanalyse) mit den sie einschließenden Beziehungskonstellationen aus den Gedächtnisarchiven in der Gegenwart in einer Weise, dass dadurch die Wahrnehmung, kognitive Einschätzung (appraisal und emotionale Bewertung (valuation) des aktuell Erlebten eingetrübt, disfiguriert oder verstellt wird (in Beziehungen z.B. ist sozusagen ein "unsichtbarer Dritter" anwesend), sodass es zu dysfunktionalen Haltungen und Verhaltensweisen kommt (im Sinne eines breiten Verhaltensbegriffes: Denken, Fühlen, Wollen, Handeln).*

Übertragungen sind Fortschreibungen unverarbeiteter Vergangenheitserlebnisse und der Reaktionsbildung auf dieselben - und das muss aufgearbeitet und bearbeitet werden, sodass die "Quellen der Übertragung", die unerledigten psychodynamischen Konstellationen ihren Impetus, ihre motivierende Kraft verlieren, damit die Übertragung "erlischt".

Übertragungen können aber auch die Perpetuierung einstmals funktionaler, ja rettender Verhaltensstrategien sein, die sich habitualisiert haben und fortgeschrieben werden, auch wenn die zugrundeliegenden Erfahrungen von Defiziten, Konflikten und Traumatisierungen im psychologischen Grund der Persönlichkeit sich erledigt haben, also keine Virulenz mehr besitzen.“ (Petzold, 2007, p. 411)

Übertragungsphänomene können sowohl bei den Supervisanden als auch beim Supervisor auftreten. Beim Supervisor spricht man dann auch von Eigenübertragung. Davon begrifflich zu unterscheiden sind **Gegenübertragungen**, die im Integrativen Ansatz als *„bewusste bzw. bewusstseinsnahe empathische Resonanzen eines Menschen auf Übertragungs- und Beziehungsangebote eines anderen Menschen bezeichnet ...“* (Petzold, 2007, p. 412) werden.

2.2.3 Affiliation und Reaktanz

„**Affiliation** ist das intrinsische Bedürfnis des Menschen nach Nähe zu anderen Menschen in geteiltem Nahraum, zu Menschengruppen mit Vertrautheitsqualität, denn die wechselseitige Zugehörigkeit ist für das Überleben der Affilierten, aber auch der Affiliationsgemeinschaft insgesamt, grundlegend: für die Sicherung des Lebensunterhalts, für den Schutz gegenüber Feinden und bei Gefahren, für die Entwicklung von Wissensständen und Praxen, die Selektionsvorteile bieten konnten. Mit diesem **Affiliationsnarrativ** als Grundlage der Gemeinschaftsbildung konnten die Hominiden gesellschaftliche und kulturelle Formen entwickeln, die sie zur erfolgreichsten Spezies der Evolution gemacht haben.“ (Petzold, 2007, p. 375)

„**Reaktanz** ist das intrinsische Bedürfnis nach Kontrolle und Selbstbestimmung über das eigene Leben, nach einem ungeteilten Eigenraum, d.h. eine hinlängliche Unabhängigkeit von und Eigenständigkeit gegenüber affilialen Banden, die die Möglichkeit zur Entwicklung einer Persönlichkeit mit einer gewissen Eigenständigkeit im Affiliationsraum - mit ihm, durch ihn und gegen ihn - gewährleistet und Eigennutz ggf. dem Gemeinnutz entgegenstellt.“ (Petzold, 2007, p. 375)

Flammer ergänzt um die Verhaltensdimension: *Reaktanz ist ein Sammelbegriff für alle Verhaltensweisen, mit denen sich ein Individuum bei unerwarteter Frustration gegen Einschränkungen zur Wehr setzt. ...*“ (Flammer 1990)

Verweis auf Kulturtheoretische Überlegungen. S7 Starke und Schwache Integration / affiliation.

In der integrativen Teamsupervision geht es darum jeder der drei Ebenen die Balance zwischen Affiliation und Reaktanz zu beachten und ggf. beides in ein Gleichgewicht zu bringen. Das Konzept von Affiliation und Reaktanz ist mit den Konzepten der professionellen Nähe und Distanz sowie dem integrativen Konzept von Abgrenzung und Angrenzung anschlussfähig.

2.2.4 Relationalität zwischen Supervisor und Team (Supervisanden_innen)

Für die Ebene der Supervision, also der Relationalität von Supervisor und Supervisanden lässt sich generell sagen, dass die Atmosphäre während der Supervisionssitzungen von einem grundsätzlichen gegenseitigen Wohlwollen geprägt war und bis heute ist. Sie kann desweiteren als aufgabenorientiert und im grundsätzlich konstruktiv charakterisiert werden. Ich nehme eine hohe Verbindlichkeit bei den Supervisanden_innen für die Supervisionssitzungen wahr. Die Termine werden so gewählt, dass alle die Möglichkeit haben teilzunehmen und bisher gab es Entschuldigungen nur im Falle von Erkrankungen. (Für ein differenziertes Bild verweise ich auf die Beschreibung der Einzelsitzungen in Kapitel 5.) Ich fühle mich willkommen und von den Supervisanden anerkannt und geschätzt. Ich fahre immer gerne zu den Terminen.

Abgesehen von PM4 spüre ich wenig Widerstand in der Gruppe. Ich habe den Eindruck, dass die Supervisanden_innen gerne miteinander arbeiten und abgesehen von PM4, gerne zu den Supervisionssitzungen kommen. Dass die Supervisanden_innen bei den Sitzungen nur sehr selten fehlen, deute ich als Hinweis auf eine allgemein geringe **Reaktanz**. In der **Gegenübertragung** spüre ich Resonanzen auf der kollegialen Ebene zu den Supervisanden_innen. Zu einigen Supervisandinnen spüre ich auch väterliche Resonanzen, was ich darauf zurückführe, dass sie im Alter meiner ältesten Tochter sind.

2.3 Rahmenbedingungen des Supervisionssettings

2.3.1 Daten des Supervisors

Name: Kriescher

Vorname: Christoph

Geburtsdatum: 09.08.1963

Grundberuf: Diplom Religionspädagoge; Diplom Sozialarbeiter.

Fortbildung: Sozialtherapeut Sucht (VDR); Supervisor (DGSv).

Adresse: Prämienstraße 28 in 52976 Aachen

Fon: 0049 2408 5996102

Mobil: 0049 1522 8603781

E – Mail: supervision.kriescher@online.de oder supervision@work-better.de

2.3.2 Daten des Teams bzw. der Supervisanden_innen⁶

1. Teamleitung (TL)

Geschlecht: weiblich

Alter: ca. 40

Beruf / Ausbildung: Diplom Sozialpädagogin (Hochschule)

Position: Team-Leitung

Kultureller Hintergrund: Deutschland

2. Stellvertretende Teamleitung (StL)

Geschlecht: weiblich

Alter: ca. 30

Beruf / Ausbildung: Erzieherin (Berufskolleg)

Position: Stellvertretende Team-Leitung

Kultureller Hintergrund: Deutschland

3. Pädagogische_r Mitarbeiter_in (PM) PM1

Geschlecht: weiblich

Alter: ca. 25

Beruf / Ausbildung: Sozialpädagogin, B.A. (Hochschule)

Position: Pädagogische Mitarbeiterin

Kultureller Hintergrund: Deutschland

4. PM2

Geschlecht: männlich

Alter: ca. 30

Beruf / Ausbildung: Erzieher (Berufskolleg)

Position: Pädagogischer Mitarbeiter

Kultureller Hintergrund: Deutschland

⁶ Aus Anonymisierungsgründen werden hier lediglich Geschlecht, Alter, Beruf/Ausbildung, Position sowie der Kulturelle Hintergrund der einzelnen Teammitglieder dokumentiert. Jedem Teammitglied wird ein Kürzel in Klammer beigelegt um eine eindeutige Zuordnung im folgenden Text zu ermöglichen.

5. **PM3**

Geschlecht: männlich

Alter: ca. 40

Beruf / Ausbildung: Lehrer (Ausbildung in Afghanistan)

Position: Pädagogischer Mitarbeiter

Kultureller Hintergrund: Afghanistan

6. **PM4**

Geschlecht: weiblich

Alter: ca. 30

Beruf / Ausbildung: Erzieherin (derzeit in einem berufsbegleitenden Studiengang Sozialpädagogik)

Position: Pädagogische Mitarbeiterin

Kultureller Hintergrund Deutschland

7. **Praktikantin (Pkt)**

Geschlecht: weiblich (Teammitglied bis zur Sitzung am 28.07.2016, nach erfolgreicher Erzieherinnen Prüfung in ein anderes Team versetzt).

Alter: ca. 20

Beruf / Ausbildung: Erzieherin in Ausbildung Jahrespraktikantin (Berufskolleg)

Position: Ausbildungs-Praktikantin

Kultureller Hintergrund: Deutschland

8. **PM5**

Geschlecht: weiblich. Neues Teammitglied seit Februar 2017

Alter: ca. 25

Beruf / Ausbildung: Erzieherin (Berufskolleg)

Position: Pädagogische Mitarbeiterin

Kultureller Hintergrund: Deutschland

9. **PM6**

Geschlecht: männlich. Teammitglied seit Frühjahr 2016, nahm nur an der Sitzung am 09.05.2016 teil. (Seine befristete Stelle wurde gestrichen)

Alter: ca. 30

Beruf / Ausbildung: Erzieher (Berufskolleg)

Position: Pädagogische Mitarbeiter

Kultureller Hintergrund: Deutschland

10. **Hauswirtschaftliche Mitarbeiterin (HM)**

Geschlecht: weiblich (Seit Frühjahr 2015 im Team, nimmt an der Supervision nicht teil.)

Alter: unbekannt

Beruf/Ausbildung: unklar, vermutlich keine

Position: Hauswirtschaftshilfe

Kultureller Hintergrund: Libanon

2.3.3 Darstellung des Arbeitsauftrags

-
- **Auftrag der Bereichsleitung:** Teamentwicklung und Bearbeitung konzeptioneller Fragen sowie die fachliche Bearbeitung von Problemen / Aufgabenstellungen bei auffälligen jugendlichen UMF.
 - **Auftrag des Teams:** In der ersten Supervisionssitzung am 22.01.2015 äußerten sich die Teilnehmer mit folgenden Erwartungen an die Supervision:
 - a. **Entlastung**
Äußerungen der Teilnehmer: „Supervision ist gut um „runterzukommen“ und nicht „so viel mit nach Hause zu nehmen“, „Wertschätzung ist wichtig“
 - b. **Psychohygiene**
Äußerungen der Teilnehmer: „auf die seelische Gesundheit achten“, „Auf sich aufpassen“, „Selbstsorge“
 - c. **Teamaufbau:**
Äußerungen der Teilnehmer: „Team müsse erst Zusammenwachsen“
 - d. **Kommunikation/Austausch**
Äußerungen der Teilnehmer: „Team arbeitet gegeneinander“, „wir müssen mehr miteinander reden“, „Absprachen funktionieren nicht“
 - e. **Reflexion des Arbeitsalltages**
Äußerungen der Teilnehmer: „die Aufgaben schaffen und sie gut zu schaffen“

Diese Erwartungen sind bisher im Wesentlichen unverändert und wurden v.a. dann, wenn personelle Veränderungen stattgefunden haben, wieder überprüft.

2.3.4 Darstellung des Supervisions-Settings

- **Erstkontakt:** Herbst 2014
- **Auftraggeber:** Bereichsleitung einer Einrichtung der Jugendhilfe in Trägerschaft eines Landschaftsverbandes in NRW.
- **Auftragsgespräch** mit dem Bereichsleiter: Herbst 2014.
- **Erstgespräch** mit der Teamleitung und einem Teammitglied des neu aufzubauenden Teams: Dezember 2014.
- **Ort der Sitzungen:** Die Supervisionssitzungen finden „In-House“ in einem Gruppenraum im Verwaltungstrakt der Einrichtung statt. Es ist ein schätzungsweise 36 bis 40 m² großer Raum, der auf Grund seiner hohen Fenster sehr hell wirkt. An der Kopf Wand steht ein dunkler Bücherschrank, der den Raum dominiert. Wie es bei Altbauten üblich ist, beträgt Deckenhöhe schätzungsweise 4m. Die Atmosphäre erinnert mich entfernt an eine Bibliothek bzw. einen Lesesaal, jedenfalls eine Atmosphäre, die m. E. Gedankenaustausch, Gespräch und Diskussion ermöglicht bzw. unterstützt.
- Der Raum wird auch für Aufnahmegespräche und für Gespräche mit Angehörigen der Jugendlichen genutzt. Er ist mit Konferenztischen, Armlehnstühlen und einer Flipchart ausgestattet. Für die Supervisionssitzungen werden die Tische beiseite gerückt und ein Stuhlkreis gebildet. Die kreisförmige Sitzordnung ist mir wichtig, damit ich alle TN i. S. leiblicher und eigenleiblicher Wahrnehmung vollständig in den „Blick“ nehmen kann, am Tisch wäre dies so nicht möglich. Zudem betont ein länglicher Konferenztisch wie in diesem Fall, eher die Hierarchie. Für die Supervision halte ich eine Begegnung auf Augenhöhe für angemessener.
- **Zeitliche Frequenz der Sitzungen:** Die Supervisionssitzungen finden in der Regel einmal im Monat statt, ausgenommen ist die Sommerpause von ca. 2 Mona-

ten. Die Supervisionstermine richten sich nach dem Dienstplan, der jeweils für den kommenden Monat ausgearbeitet wird. Die Teamleiterin macht mir nach der Fertigstellung des Dienstplanes Terminvorschläge, die wir dann per E-Mail verabreden. Die Sitzungen beginnen um 17.30 Uhr. Dieser "Ecktermin" am Wechsel der Schichten wurde von den Teammitgliedern so gewünscht, weil auf diese Weise die Freizeit der einzelnen MA am wenigsten "zerstückelt" wird. Für mich stellt diese Uhrzeit einen Kompromiss dar. Ich nutze die Gleizeit und dennoch kann es vorkommen, dass ich aufgrund der Verkehrslage nicht pünktlich vor Ort bin. Dies ist dem Team bekannt und wird wohlwollend akzeptiert. Die Dauer der Sitzungen beträgt 90 bis 120 Minuten.

- **Dauer des Supervisionsprozesses:** 2014 wurden zunächst 10 Supervisionssitzungen vertraglich vereinbart. Seitdem wurde der Vertrag stillschweigend und in gegenseitigem Einvernehmen verlängert.
- **Erste Supervisionssitzung:** am 22.01.2015. Mit Stand vom April 2017 sind bisher 16 Supervisionssitzungen durchgeführt worden, weitere sind geplant.
- **Prozessende:** offen.
- **Anmerkung zur Teilnahme:** Die Teilnahme an den Supervisionssitzungen ist für die pädagogischen Mitarbeiter verpflichtend, es wird sehr darauf geachtet, dass die Termine so liegen, dass alle teilnehmen können. Zum erweiterten Team gehört eine Hauswirtschaftshelferin, die nicht an der Supervision teilnehmen soll. Diese Entscheidung wurde von der Teamleiterin vor dem Hintergrund getroffen, dass diese Mitarbeiterin selber einen Migrationshintergrund und mit der deutschen Sprache noch große Schwierigkeiten hat, was ihr die Teilnahme erschweren würde und den Prozess möglicherweise behindern könnte.

Die Teamleiterin, welche die Fachaufsichtskompetenz und teilweise die Dienstaufsichtskompetenz bekleidet, nimmt an der Supervision teil.

2.3.5 Fach- und Feldkompetenz des Supervisors

Im integrativen Ansatz muss in der Supervision neben der „**Allgemeinsupervisorischen Kompetenz und Performanz**“ (generelles Supervisionswissen/Kompetenz und Können/Performanz) auch zwischen **Feldkompetenz** (Wissen/Kompetenz mit Bezug auf das jeweilige Feld) und **Fachkompetenz** (fachliches und wissenschaftliches Spezialwissen, das für das Feld und seine Klienten_innensysteme erforderlich ist) unterschieden werden. Für den jeweiligen Auftrag ist insbesondere die Feld- und Fachkompetenz vom Supervisor zu reflektieren (Petzold, et al., 2008)

Für diesen Supervisionsauftrag bringe ich folgenden Hintergrund mit: Ich arbeite seit mehr als fünf Jahren in einer Reha-Klinik für Suchtkranke in einem Team von 7 Kollegen_innen und verfüge über mehrjährige praktische Erfahrung in der Teamarbeit. Theoretisches Fachwissen habe ich mir durch meine Ausbildung zum Supervisor und durch Aneignung von Fachliteratur erworben. Erfahrungen und Wissen über institutionelle Zusammenhänge bringe ich aus meiner vielfältigen beruflichen Tätigkeit in Schulen, Kirchengemeinden, bei freien Trägern der Wohlfahrtspflege und Gemeinnützigen Vereinen ein. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist mir aus früherer Zeit bekannt, da ich als Religionspädagoge 10 Jahre Erfahrung in Schule und Gemeindefarbeit sammeln durfte. Aus dieser Zeit (zu Beginn der 90er Jahre gab es die erste Flüchtlingswelle seit der Wiedervereinigung 1989) stammen auch meine Erfahrungen in der Arbeit mit Flücht-

lingen. Durch Fortbildung und Lehrsupervision reflektiere ich meine supervisorische Arbeit kontinuierlich.

2.4 Analyse des Kontinuums: Der Supervisionsprozess im Jahr 2015

Der bisherige Verlauf des Supervisionsprozesses mit diesem Team lässt sich in zwei Phasen unterteilen. Der Jahreswechsel 2015/2016 stellt in gewisser Weise eine Zäsur dar, weil das Konzept der Wohngruppe inhaltlich neu ausgerichtet wurde. Die bisherige Clearinggruppe wurde in eine Regelwohngruppe überführt, wodurch sich konzeptionelle, personelle, räumliche und organisatorische Veränderungen ergaben. Hintergrund für diese Änderung waren die Veränderungen der „Flüchtlings-Politik“ (gesellschaftlicher Kontext). Mit der Schließung der sog. Balkanroute gingen die Zahlen der UMF zurück, sodass der veränderte Bedarf auch Veränderungen der konzeptionellen Planung und der Personalplanung notwendig machte. D. h. bereits geplanten Gruppenangebote mussten wieder gestrichen werden und befristete Personalstellen in der Probezeit ließ man auslaufen um einen Personalüberschuss zu vermeiden. Dies betraf auch Mitglieder des Supervisanden-Teams, was in 2015 zu Unruhe im Team führte.

Die erste Phase meiner Arbeit mit diesem Team umfasste 9 Sitzungen im Jahr 2015, für die ich im Rahmen dieses Supervisionsjournals eine kurze Zusammenfassung über den bisherigen Prozessverlauf gebe. Dies wichtige Aspekt der Teamhistorie (Kontinuum) ist zum Verständnis des hier beschriebenen Prozesses im Jahr 2015 notwendig.

Seit 2013 wurde das Thema UMF von zwei sehr engagierten Mitarbeitern (die jetzige Teamleiterin und einem Erzieher, der mittlerweile ausgeschieden ist) vorgebracht. Zunächst betreuten die Beiden ein Angebot im Rahmen von betreutem Wohnen für UMF. Hier standen in der Anfangsphase 6 Plätze zur Verfügung. Als 2014 die Zahlen der Asylanträge erstmals höher stiegen als im Rekordjahr 1998 und die Einrichtungsleitung von Seiten der Kommunen um Plätze für UMF angefragt wurde, bekamen die beiden Mitarbeiter im Sommer 2014 den Auftrag zum Aufbau einer Clearingwohngruppe. Es wurden 6 zusätzliche Stellen für den Aufbau eines Teams eingerichtet. Die Arbeit wurde von Beginn an von mir supervisorisch begleitet. Das Erstgespräch mit der Bereichsleitung fand Ende Oktober 2014 statt, das Vorgespräch mit den schon vorhandenen drei Teammitgliedern Anfang Dezember 2014. Die Clearingwohngruppe wurde im Januar 2015 eröffnet. Die erste Supervisionssitzung fand am 22.01.2015 statt. Zu diesem Zeitpunkt bestand das Team 5 Mitarbeiter_innen und der Teamleiterin. Eine weitere Fachkraft und eine Praktikantin kamen im März zum Team.

Folgende Themen (Foki) wurden in dieser ersten Phase bearbeitet: die Teammitglieder suchten von Anfang an in der Supervision Entlastung und Orientierung, Konflikte wurden in Zusammenhang mit Arbeitsabsprachen und mit unterschiedlichen Arbeitsauffassungen bezogen auf Ordnung, „Mitdenken“ (Kooperation), „Überblick haben bzw. behalten“ und Konzeption der Gruppenarbeit angesprochen. Gegen Ende des Jahres 2015 kam es zu einem Pairing von zwei Teammitgliedern. Als problematisch erwies sich die Verweigerung der Beiden über ihre Beziehung, sofern sie die Arbeit betraf, zu reflektieren. Eine Thematisierung der Konsequenzen für die pädagogische Arbeit wurde von den Betroffenen strikt verweigert bis dahin, dass sie die Beziehung verleugneten, obwohl es Augenzeugen bei den Kollegen_innen und den UMF gab. Da es zu gravierenden disziplinarischen Dienstverfehlungen kam, musste schließlich den beiden Mitarbei-

tern gekündigt werden. Diese Ereignisse sorgten für große Aufregung und Unsicherheit im Team.

Ein weiteres wichtiges Thema im ersten Abschnitt des Prozesses war die Umstrukturierung der Hilfen für UMF innerhalb der Einrichtung. Im Zuge dieses Prozesses wurde die bisherige Clearing-Gruppe in eine Regelgruppe umgewandelt. Damit einhergehend wurde die Nachfolge der Teamleiterin diskutiert, die eine neue Gruppe aufbauen sollte. Diesbezüglich war der Mitarbeiterin PM1 vom Bereichsleiter die Gruppenleitung angeboten worden, was sie jedoch ablehnte, nachdem sie sich in der Supervision mit dem „Für und Wider“ auseinandergesetzt hatte. Der Plan eines Leitungswechsels wurde später von der Geschäftsführung revidiert.

Der **zweite Abschnitt dieses Supervisionsprozesses** umfasst die Sitzungen seit der Umwandlung zur Regelwohngruppe im März/April 2016 Bis März 2017 und wird im Kapitel 4 ausführlich beschrieben.

3. Die Ebene des Teams

3.1 Begriffsbestimmung: Gruppe, Team, Gruppenprozess

Ein Supervisionsjournal über eine Teamsupervision muss reflektieren, welchen Begriff von Team zugrunde gelegt wird. Ein Team kann zunächst als Spezialform einer Gruppe gesehen werden, daher sollen zunächst einige Überlegungen zur integrativen Gruppentheorie angestellt werden. Dies ist auch deshalb von Belang, da Gruppentheoretische Überlegungen auch auf der Klienten-Ebene, nämlich als die Gruppe der zu betreuenden UMF, einbezogen werden müssen. Daher wird im Folgenden die integrative Gruppenprozessstheorie dargestellt und ihre Bedeutung für die Supervision von Teams erörtert.

Im Unterschied zu einer Agglomeration die durch Unterschiedenheit ohne Verbundenheit gekennzeichnet ist und einer Masse die sich durch Verbundenheit ohne Unterschiedenheit auszeichnet wird in der integrativen Gruppentheorie die Gruppe als Verbundenheit und Unterschiedenheit zugleich gekennzeichnet beschrieben. *H. Petzold* definiert den Begriff Gruppe anhand folgender Merkmale:

“Eine Gruppe von Menschen ist ein relativ zeitkonstantes (1) Interaktionssystem (2), mit einem spezifischen Status- und Rollengefüge (3), einem verbindenden Wertesystem (4) und Zielhorizont (5) sowie gemeinsamen Ressourcen (6), wodurch ein eigenes Gruppengefühl und Gruppenbewusstsein (7) möglich wird, aufgrund dessen im Verein mit Identitätsattributionen aus dem sozialen Umfeld (8) eine Gruppenidentität (9) aufgebaut werden kann.” (Petzold, 1993a, 1327). Für klinische Kontexte ergänzt *H. Petzold*: *„... sofern nicht diese Prozesse durch Gruppenkonflikte (10), die Reinszenierung individueller Pathologie (11) und durch Akkumulation solcher Einflüsse zu Phänomenen gruppaler Pathologie (12) gestört wird.“* (Petzold, 1993a).

Insbesondere diese Störeinflüsse sind auch für die Supervision von Teams von großer Bedeutung, denn ein gestörtes Gruppengefüge bremst oder behindert optimale Arbeitsprozesse sowohl auf der Teamebene als auch auf der Klienten Ebene.

An dieser Stelle müssen zunächst noch die Begriffe Gruppe und Team differenziert werden: Ein Team ist nach der Definition von *H. Petzold* ein spezielles Format von Gruppe in der Weise, dass „Gruppe die Grundlegendere Kategorie ist. Also jedes Team ist eine Gruppe aber nicht jede Gruppe ist ein Team. *H. Petzold* identifiziert neun Merk-

male von Teams: *„Ein Team ist eine in einen definierten institutionellen Rahmen (1) eingebundene Gruppe von Mitarbeitern (2), die eine fest umrissene, oft komplexe Aufgabenstellung [...] (3) im Hinblick auf ein bestimmtes Feld (4) und eine spezifische Population (5) hat. Diese Aufgaben sind kooperativ und unter Nutzung und Koordinierung personeller (6) und institutioneller (7) Ressourcen im Sinne der Zielsetzungen (8) der Institution und ihrer Auftraggeber (9) zu bewältigen“* (Petzold, 2007, p. 352). „Team“ ist also eine Gruppe in einem Arbeitskontext mit Aufgabestellung, und Aufgabenbewältigung.

Von Teamsupervision muss die sog. Gruppensupervision unterschieden werden. Hier besteht der Unterschied letztlich in der Art der Adressaten bzw. der Zielgruppe. Im Fall der Gruppensupervision handelt es sich um Professionals aus **unterschiedlichen beruflichen Kontexten** (unterschiedliche Felder, unterschiedliche Institutionen/Organisationen) während mit Teamsupervision Professionals derselben Institution/Organisation im gleichen Arbeitsfeld angesprochen werden. Teamsupervision und Gruppensupervision können daher als unterschiedliche Formate der Supervision von mehr als einem Menschen (Polyaden) verstanden werden.

Gruppe wird im integrativen Ansatz prozessual gedacht, der Analyse von Gruppenprozessen kommt daher eine hohe Bedeutung zu. Gruppenprozesse werden im Tetradschen Modell in Phasenverläufen gedacht: Initialphase, Aktionalphase, Neuorientierungsphase und Integrationsphase. Gruppenprozesse damit auch Teamsupervisionsprozesse sind vor dem Hintergrund des Tetradschen Modell als Lernprozesse zu verstehen. Gruppenprozessanalyse können daher auch als Lernprozessanalyse betrachtet werden. (vgl. o. Kapitel 2.5)

Gruppenprozessanalysen können sich auf einzelne Gruppenphasen einer einzigen Gruppensitzung, eine komplette Gruppensitzung oder auf Sequenzen von Gruppensitzungen beziehen. Dabei liegt auf der Hand, dass je weiter der Zeitrahmen gefasst wird Gruppenprozessanalysen umso komplexer, schwieriger und spekulativer werden (Orth, 1995b).

Für *I. Orth* und *H. Petzold* ist die Mehrperspektivität eine Vorbedingung für Gruppenprozessanalysen, damit Einseitigkeiten vermieden werden. Es gilt verschiedene „Optiken“ (z.B. die sozialpsychologische „Brille“ die psychoanalytische „Brille“ etc.) zu nutzen um Gruppenprozesse „in den Blick“ zu nehmen. Daneben ist jedoch auch eine angemessene Reduktion der Komplexität des Gruppengeschehens notwendig um Gruppenprozesse erfassen zu können. Im integrativen Ansatz werden „metahermeneutische Triplexreflexionen“ vorgenommen die zum einen die Situation in den Blick nehmen, des Weiteren geht es um die „Beobachtung des Beobachtens“ und drittens um die Überprüfung dieser beiden Schritte auf ihre impliziten Voraussetzungen hin (z.B. ideologische Orientierungen, verdeckte Diskurse (sensu Foucault), Einflüsse des gesamt gesellschaftlichen Kontextes, individuelle und soziale Repräsentationen (sensu Moscovici, Petzold)). (Orth, 1995b)

I. Orth und *H. Petzold* betonen, dass Gruppenprozesse als Korrespondenzprozesse zu denken sind. (Orth, 1995b) Sie benennen 14 Perspektiven die in der Gruppenprozessanalyse betrachtet werden können. Diese Perspektiven können für Teams unter der Maßgabe angewandt werden, dass Teams kein Selbstzweck sind, sondern einen institutionell vorgegeben Arbeitsauftrag haben.

Für die Supervision von Gruppen und Teams müssen diese Perspektiven der Gruppenprozessanalyse angepasst werden, denn sie beziehen sich auf die Psychothe-

therapeutische Arbeit mit Gruppen. Im Unterschied zu therapeutischen Gruppen tritt in der Supervision von Teams der kurative/therapeutische Zielaspekt von Gruppenarbeit in den Hintergrund., zu Gunsten einer edukativen, Kompetenz und Performanz fördernden Zielsetzung. Im Folgenden werden die 14 Perspektiven genannt und in ihrer Bedeutung für Teamsupervision beispielhaft erläutert.

- I. **Perspektive der Gruppenstabilität, Gruppenidentität und -Kohäsion.**
Für Teams: Teamstabilität, Teamidentität, Teamkohäsion. Beispiel: eine hohe Mitarbeiterfluktuation beeinflusst den Gruppenprozess. Dies muss in seinen Konsequenzen analysiert und die Folgen daraufhin überprüft werden ob sie konstruktive oder destruktive Wirkungen haben.
- II. **Perspektive der Kontinuität**
Die „Teamgeschichte“ muss von Supervision berücksichtigt und ernstgenommen werden, denn der je aktuelle „Ist-Zustand“ eines Teams ist Folge seines „so geworden-seins“. Alte Geschichten haben in Teams oft noch eine große Wirkmacht die in ihrer Angemessenheit überprüft werden muss
- III. **Perspektive Diskursivität, kommunikative Kompetenz und Performanz**
Die Analyse der Team-Kommunikation, der Teamspezifischen Sprachspiele (Wittgenstein) und auch die jeweilige Streitkultur sind ein Kernstück von Teamsupervision
- IV. **Perspektive Thema, Themenentwicklung**
„Team-Thema“ ist der institutionell vorgegebene Auftrag. Die Teamprozessanalyse fragt nach der Akzeptanz bei den Mitarbeiter_innen aber auch nach Double- Binds und Über- bzw. Unterforderung durch den Auftraggeber.
- V. **Perspektive Gruppenklima, Gruppenbewusstsein, Exzentrizität**
Wird das Teamklima durch Konkurrenzverhalten oder durch Leitungshandeln ungünstig beeinflusst.
- VI. **Perspektive Social World, Werte und Normen**
Welche geteilten mentalen Repräsentationen sind sichtbar, welche Team- Normen gibt es? Was sind geteilte Werte dieses Teams.
- VII. **Perspektive Rolle, Position, Rollenkonflikt**
Sind die verschiedenen Rollen für alle Teammitglieder transparent? Werden die Rollen angemessen gestaltet?
- VIII. **Perspektive Kontext, social affordances**
Ist der Auftrag allen im Team klar? Gibt es darüber einen Konsens? Welche Handlungsspielräume bezüglich des Auftrages sind vorhanden?
- IX. **Perspektive Übertragungsdynamik, empathische Resonanzen, Beziehungsrealität**
Welche Übertragungs- und Gegenübertragungsresonanzen sind spürbar und wie wirken sie sich aus? Vergleiche hierzu auch u. Sitzung 2
- X. **Perspektive psychopathologische Phänomene**
Können psychopathologische Phänomene beobachtet werden? Welche Ursachen könnten die Phänomene haben? Es ist zu prüfen inwiefern Übertragungen der Klienten vorliegen.
- XI. **Perspektive Probleme, Ressourcen, Potenzial, Ziele**
Welche Probleme werden gesehen und welche nicht? Welche Ressourcen werden genutzt, welche nicht? Welche Potenziale sind vorhanden, welche müssen erworben oder erschlossen werden? Sind die Ziele transparent, gibt es eine „Hidden Agenda“?
- XII. **Perspektive Ausgangslage, Rahmenbedingungen**
Wie wirkt der institutionelle Kontext? Welche Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten hat das Team?

XIII. **Perspektive Methoden, Techniken, Medien, Modalitäten**

Welche Methoden, Techniken, Medien, Modalitäten werden eingesetzt? Wie groß ist das Repertoire? Wie werden diese eingesetzt und wie flexibel können sie angewendet werden?

XIV. **Metaperspektive: Richtziele, Prinzipien, Grundannahmen**

Werden mit Hilfe von Teamsupervision in ihrer bewussten und unbewussten Wirkung analysiert.

3.2 Analyse des institutionellen Kontextes

3.2.1 Der rechtliche Rahmen: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

*„Unter **Kinder- und Jugendhilfe** (mitunter auch nur **Jugendhilfe**; ehemals „Jugendwohlfahrt“) werden in Deutschland alle Leistungen und Aufgaben öffentlicher und freier Träger zugunsten junger Menschen und deren Familien zusammengefasst. Diese wurden 1990/91 im SGB VIII, dem Art. 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, neu zusammengestellt und grundlegend überarbeitet.“*

„Die Kinder- und Jugendhilfe richtet sich an alle jungen Menschen unter 27 Jahren. Das sind: Kinder (unter 14 Jahre alt), Jugendliche (zwischen 14 und unter 18 Jahren), Heranwachsende (zwischen 18 und 21 Jahren) Junge Volljährige (zwischen 18 und unter 27 Jahren) Sowie an: Personensorgeberechtigte (in der Regel die Eltern, ggf. auch ein Vormund oder Pfleger)“

„Die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe, als eine gesellschaftliche und sozialpädagogische Praxis, ergeben sich aus ihrer gesetzlichen Grundlage, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz im SGB VIII. Die gesetzlichen Ziele und Wertvorstellungen werden in § 1. SGB VIII beschrieben.

Demnach hat die Jugendhilfe zur Aufgabe, zur Verwirklichung des Rechts Kinder und Jugendlicher auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten beizutragen. Weiterhin soll sie den Abbau von Benachteiligungen und die Schaffung bzw. Erhaltung positiver Lebensbedingungen junger Menschen und ihrer Familien unterstützen. Als Grundlage gilt: Zentral haben die Eltern das Recht und die Pflicht zur Erziehung und Pflege ihrer Kinder. Die staatliche Gemeinschaft wacht darüber, dass das Recht der Kinder gewährleistet wird (Art. 6 Grundgesetz).

Nach Aufgabenschwerpunkten wird allgemein unterschieden in:

- *allgemein fördernde Aufgaben, die sich generell auf alle Kinder, Jugendliche und Familien beziehen (z. B. Kindergärten, Jugendarbeit, einzelne Kinder/Jugendliche individuell fördern, z. B. Lernhilfen)*
- *direkt helfende Aufgaben, die eher an spezifischen Anforderungen, Problemlagen bzw. Zielgruppen ausgerichtet sind (z. B. Beratungen, Einzelbetreuung, Unterbringung, Jugendschutz, Inobhutnahme).*
- *politische Aufgaben (z. B. Planungsverpflichtung, Einmischung)*
- *Leistungen der Jugendhilfe sind:*
- *Jugendarbeit (§ 11. SGB VIII), Jugendsozialarbeit (§ 13. SGB VIII) und erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§ 14. SGB VIII)*
- *Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16. SGB VIII) – (beispielsweise Beratung bei Trennung und Scheidung), Unterstützung bei der Entwicklung eines einvernehmlichen Konzepts für die Wahrnehmung der elterlichen Sorge bei Trennung und Scheidung (§ 17. SGB VIII); Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge und des Umgangsrechts (§ 18. SGB VIII)*
- *Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege – Kindertagesbetreuung (Kindergärten, Schulhorte, Kinderläden, Kinderkrippen, Kindertagespflege)*

- *Hilfen zur Erziehung (u. a. Erziehungsberatung, Vollzeitpflege, Sozialpädagogische Familienhilfe, Heimerziehung) (§§ 27 ff. SGB VIII), Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a SGB VIII); Hilfe für junge Volljährige (§ 41. SGB VIII)*
- *Sogenannte andere Aufgaben der Jugendhilfe sind z. B.:*
- *Beratung und Unterstützung von Alleinerziehenden bei der Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen (§ 52a SGB VIII),*
- *Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII), (ebenfalls den Hilfen zur Erziehung zuzurechnen)*
- *Mitwirkung in Verfahren vor den Familiengerichten Familiengericht, (§§ 50 ff. SGB VIII)*
- *Jugendgerichtshilfe (§ 38 JGG),*
- *Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen (§ 42 SGB VIII) bei Kindeswohlgefährdung (§ 1666 BGB), z. B. Unterbringung in Heimeinrichtungen (§ 34 SGB VIII)*
- *Übernahme von Beistandschaften, Vormundschaften und Pflegschaften für Minderjährige (§§ 55 ff. SGB VIII)*
- *Beurkundung von Vaterschaftsanerkennungen, Unterhaltsverpflichtungen und Sorgeerklärungen (§ 59 SGB VIII)*

Die Trägerschaften der Jugendhilfe unterteilen sich in öffentliche (Jugendämter, Landesjugendämter) und in freie Träger (Jugend- und Wohlfahrtsverbände).

Leistungen der Jugendhilfe werden überwiegend von freien Trägern erbracht. Die großen freien Träger haben als Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege einen besonderen, gesetzlich anerkannten Status und nehmen entsprechenden Einfluss auf die Sozialpolitik des Bundes. Zu ihnen gehören:

- *das Diakonische Werk (DW) der evangelischen Kirche,*
- *der Deutsche Caritas-Verband der katholischen Kirche,*
- *das Deutsche Rote Kreuz (DRK),*
- *die Arbeiterwohlfahrt (AWO),*
- *der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV) und*
- *die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)*

Gemäß dem Prinzip der Subsidiarität wird bei der Wahrnehmung von Aufgaben der Jugendhilfe, freien Trägern generell Priorität vor Trägern der öffentlichen Jugendhilfe eingeräumt. ... (§ 3 SGB VIII).

Die Wahrnehmung der im dritten Kapitel des SGB VIII aufgeführten anderen Aufgaben obliegt fast ausschließlich der öffentlichen Jugendhilfe. Hierbei handelt es sich größtenteils um sog. hoheitliche Aufgaben, weil bestimmte gesetzlich vorgegebene Ordnungselemente realisiert werden sollen. Freie Träger haben hier, abgesehen von wenigen besonderen Ausnahmen, nach § 3 Abs. 3 SGB VIII regelmäßig kein Betätigungsfeld. ...

... Auf einige Leistungen der Jugendhilfe – wie zum Beispiel die Hilfen zur Erziehung oder die Kindertagesbetreuung – haben Berechtigte einen Rechtsanspruch. Rechtsansprüche und Leistungsverpflichtungen richten sich gegen die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Dies sind zumeist die Jugendämter der Kreise und kreisfreien Städte. Überörtliche Träger sind zumeist die Länder. Andere Leistungen (wie Jugendfreizeitangebote) sind zwar gesetzliche Pflichtaufgaben, ohne dass aber ein individuell einklagbarer Rechtsanspruch bestehen würde.“ (wikipedia, 2017)

Die rechtliche Grundlage für die Institution bilden insbesondere die Bestimmungen der §§ 27-35 35a, 41, 42, 42a, 45 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe).

Weitere rechtliche Grundlagen für die Arbeit mit UMF sind die Genfer Flüchtlingskonvention, Artikel 16a des Grundgesetzes, das Asylverfahrensgesetz und das Asylbewerber Leistungsgesetz. Einen guten Überblick über die Sozialleistungen für Geflüchtete gibt *Classen* (Classen, 2008).

3.2.2 Die Kinder- und Jugendhilfe Einrichtung

Ich begleite das Team einer Regelwohngruppe für Unbegleitete minderjährige Geflüchtete (UMF). Die Regelwohngruppe ist Teil einer Jugendhilfe Einrichtung in NRW. Sie besteht bereits seit über hundert Jahren⁷.

Die Einrichtung bietet mit ihren Wohn- und Betreuungsangeboten in über 20 Wohngruppen 180 vollstationäre Plätze für Jungen ab 6 Jahren. Darüber hinaus werden 30 Tagesgruppenplätze mit 6 ausdifferenzierten Schwerpunkten und der Möglichkeit interner Beschulung angeboten.

Inhaltlich/Thematisch werden folgende Leistungen vorgehalten: Regelwohngruppen, Intensivwohngruppen, Inobhutnahmeplätze mit Aufnahme rund um die Uhr, Wohngruppen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Bewährungswohngruppen, U-Haft-Vermeidungswohngruppe, Verselbständigungsangebote, Tagesgruppen, Individualpädagogische Einzelmaßnahmen, Erziehungsstellen, Mutter-Kind Betreuung/ Frauenwohnprojekt, Sozialpädagogische Familienhilfe, Familiäre Bereitschaftspflege/ Inobhutnahme in Bereitschaftspflege, Flexible Hilfen und Psychologische Zusatzdienste

3.2.3 Zielsetzung der Institution

Globalziel der Einrichtung ist die „Erziehung, Betreuung und langfristige Beheimatung für Jungen, die nicht im elterlichen Haushalt verbleiben können.“

Ziel der pädagogischen Arbeit ist es, zusammen mit den in der Einrichtung lebenden oder von ihr betreuten Kindern und Jugendlichen, den sorgeberechtigten Eltern oder Vormündern sowie dem für das Case-Management zuständigen Jugendamt eine individuelle Perspektive und Lebensplanung zu entwickeln. Im Rahmen des Erziehungsprozesses sollen die Jungen lernen, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen. Die Rückführung in den elterlichen Haushalt, die langfristige Unterbringung in einer der Wohngruppen oder der geplante Weg in die Verselbständigung, wird nach einer individuell abgestimmten Hilfeplanung mit allen Beteiligten erarbeitet und umgesetzt. Kriterien sind dabei der Entwicklungsstand, sowie die konkreten Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes bzw. Jugendlichen. Es wird der Anspruch erhoben, sich dabei nicht ausschließlich am Abbau von möglichen Defiziten zu orientieren, sondern die individuellen Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln.

3.2.4 Auftrag der Institution an das Team

Zum Jahreswechsel 2015/2016 wurde die bisherige Clearinggruppe in eine Regelwohngruppe umgewandelt. Die Clearingwohngruppe richtete sich an unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Alter von 12 bis 18 Jahren. Sie hatte die Zielsetzung, die Jugendlichen nach ihrer Ankunft in Deutschland aufzufangen und während des Clea-

⁷ Die historische Entwicklung der Einrichtung als Kontinuum-Dimension ist für einen mehrperspektivischen Ansatz von Belang, kann aber auf Grund der notwendigen Anonymisierung in diesem Supervisionsjournal nur sehr grob wiedergegeben werden. Insbesondere die Zeit des Nationalsozialismus aber auch die Erziehungsmethoden der Heimerziehung bis in die 1960er 1970er Jahre hinein sind hier für das Kontinuum von Belang, spielen in der Supervision jedoch kaum eine Rolle und bleiben eher im Hintergrund.

ringverfahrens zu begleiten. Die Clearingphase dient der Klärung der ausländerrechtlichen und psychischen Situation der UMF. In der Regelwohngruppe ist die aufenthaltsrechtliche Situation weitgehend geklärt, es rückt nun stärker der Integrations- und Erziehungsauftrag in den Vordergrund.

3.2.5 Ressourcen der Institution

Die verschiedenen Wohngruppen verteilen sich auf Häuser, auf dem Einrichtungscampus. Hinzu kommen Werkstätten (Tischlerei, Schlosserei, Malerei Pferdestall), Sport- und Spielplätze, ein Schwimmbad, ein Verwaltungsgebäude und zwei Schulen. Die einzelnen Wohngruppen (s. u. Organigramm) bieten 5 bis 10 Kindern und Jugendlichen Platz und werden in der Regel von 6 Mitarbeiter_innen in einem 3 Schichtsystem mit 24h Diensten (ab 22.00 Uhr bis 6.00 Uhr Bereitschaftsdienst) betreut. Die Einrichtung legt großen Wert auf eine sinnvolle Freizeitgestaltung und fördert daher die Kooperation mit Angeboten und Vereinen der Gemeinde. Besonders für die UMF bieten diese Kooperationen eine gute Chance der Integration. Die Gruppe verfügt über ein Büro mit Computerzugang und ein Bereitschaftszimmer. Die Gruppen sind 24 Stunden an 365 Tagen im Jahr besetzt.

3.2.6 Organigramm

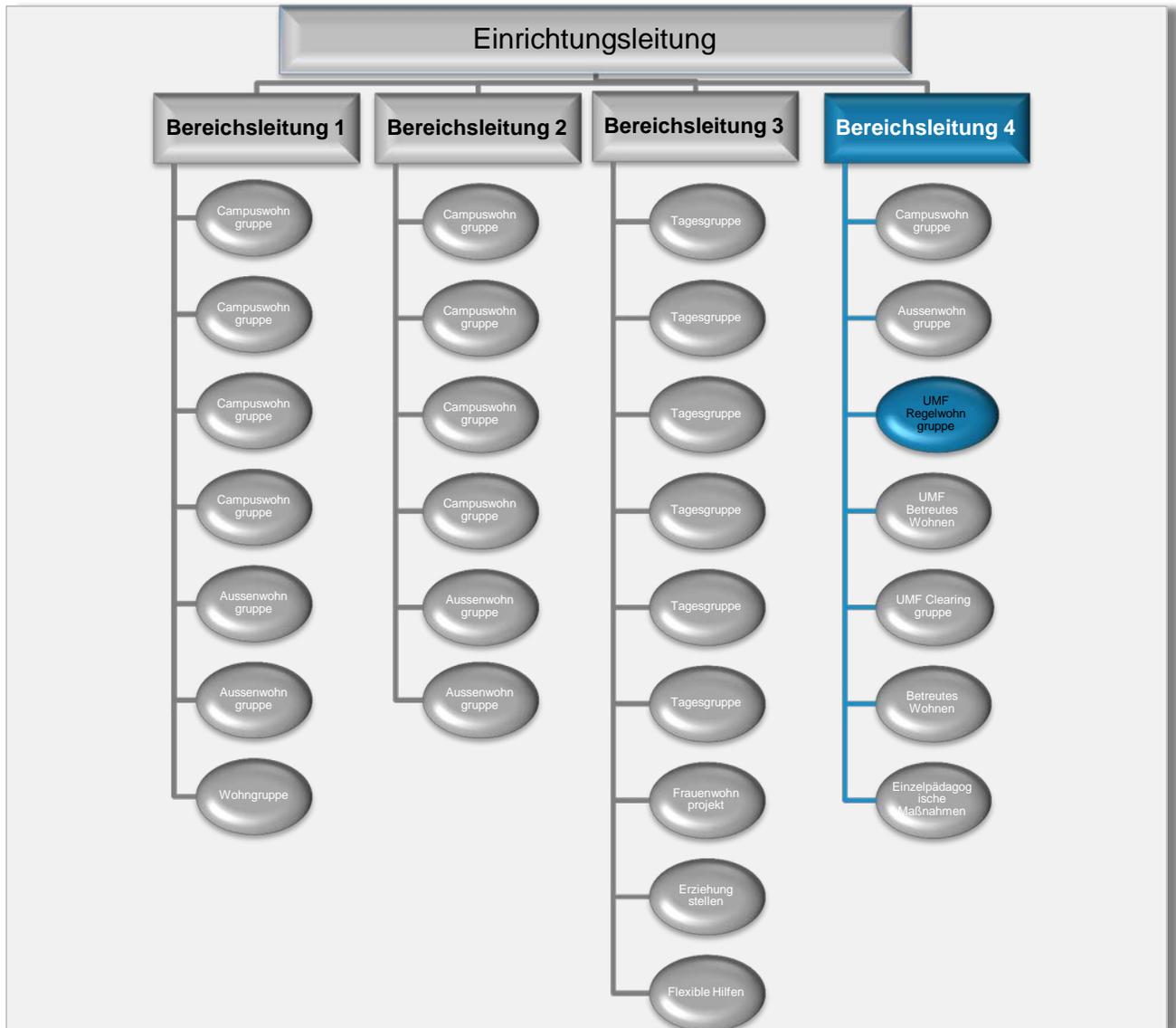


Abbildung 2 Organigramm der Einrichtung

3.3 Analyse des Teams unter dem Aspekt: Gruppe

3.3.1 Persönlichkeit der Gruppenmitglieder

Die persönliche und private Lebenssituation der einzelnen Teammitglieder ist von mir nicht ausdrücklich exploriert worden. Im Prozessverlauf konnte ich dazu jedoch einige Informationen sammeln, denn die Supervisor_innen bezogen ihre private Situation bei ihren Berichten auch unaufgefordert mit ein. Alle scheinen dem Vernehmen nach in recht stabilen Lebensbezügen zu stehen. Die Meisten leben in einer Partnerschaft (Ausnahme PM3). PM4 berichtete von Heiratsplänen. PM2 wurde im Jahr 2016 Vater. Ungleichgewichte in der „Work-Life-Balance“ der Supervisor_innen konnte ich nur selten beobachten, hierzu verweise ich auf die Beschreibung der einzelnen Supervisionsitzungen in Kapitel 4. Gegen Jahresende geriet die Beziehung von TL in eine Krise, die in 2017 zur Trennung führte. Dies hatte während des hier beschriebenen Prozesses keine Relevanz.

3.3.2 Analyse von Kooperation und Aufgabenbewältigung

Das Team erscheint mir generell engagiert und motiviert an die Aufgaben heranzugehen. Krisen werden souverän gemeistert auch dann, wenn es zusätzlichen Einsatz für Einzelne bedeutet. Es gab beispielsweise einen Verdacht auf Ebola Infektion bei einem Jugendlichen. Auffällig ist, dass immer wieder Problemen bei der Kooperation bzw. den Übergaben zum Schichtwechsel thematisiert werden. Dies wird bei der Beschreibung der einzelnen Supervisionstreffen genauer dargestellt (s. unten 4.3.).

3.3.3 Relationalität der Supervisanden_innen untereinander

Die Kohäsion der Gruppe ist meiner Wahrnehmung nach hinreichend gut gefestigt. Die Gruppenmitglieder sind miteinander im Kontakt und generell gibt es die Bereitschaft einander zu unterstützen. Ein Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe ist vorhanden. Einige Mitglieder der Gruppe pflegen auch neben der Arbeit Kontakte i. S. gemeinsamer Unternehmungen. Darüber hinaus konnte ich beobachten, dass die Gruppenmitglieder auch an privaten Ereignissen Anteil nehmen (Geburtstage, Hochzeit, etc.). Eine Gruppenidentität ist klar feststellbar und prägnant („Wir Gefühl“, wir sind das „Soundso“ Team⁸).

Die Machtverteilung ist innerhalb der Gruppe aufgrund der Hierarchie (Leitung, Stellvertretende Leitung) formal geregelt und wird von den Gruppenmitgliedern respektiert. Das Teamformat entspricht dem Primus-Inter-Pares Format. Informell scheinen die Frauen im Team dominanter zu sein als die Männer, was an der zahlenmäßigen Überlegenheit liegen mag.

3.3.4 Aufgaben und Zielsetzungen

Die Aufgaben einer Regelwohngruppe umfassen schwerpunktmäßig die Begleitung zu Ämtern, die Sicherstellung des Lebensbedarfs, die Begleitung zu Ärzten, dem Aufbau von tragfähigen Arbeitsbeziehungen zwischen Supervisanden_innen und UMF, dem Erlernen der deutschen Sprache, Klärung von weiterem Jugendhilfebedarf z. B. bei psychischen Problemen, Unterstützung bei der Integration und der Vermittlung von Regeln und Normen.

⁸ Das Team hat einen Namen, welchen ich aber aus Gründen der Anonymität hier nicht nenne.

3.4 Analyse des Teams unter dem Aspekt: Professionelle im Arbeitsfeld

Das Team ist multiprofessionell aufgestellt und besteht aus Sozialpädagoginnen, Erziehern und Erzieherinnen sowie einem in Afghanistan ausgebildeten Lehrer.

3.4.1 Analyse der Personalen Ressourcen

Im hier beschriebenen Zeitraum bestand das Team aus zwei Männern und fünf Frauen inklusive der Leitung. Die Fluktuation des Personals ist m. E. hoch, bisher gab es etwa jedes halbe Jahr einen Personalwechsel. Das Team arbeitet in einem drei Schichtsystem mit Schlafbereitschaft. Nachts ist die Gruppe mit einer/einem Mitarbeiter_in besetzt. An Tag sind i. d. R. zwei Mitarbeiter_innen anwesend. Dabei beteiligt sich die Teamleiterin an den Diensten.

Zum erweiterten Team gehört noch eine Hauswirtschaftshilfe, die selbst einen Migrationshintergrund hat und Mutter ist, aber über keine einschlägige Ausbildung verfügt. Von der TL wurde entschieden, dass die HW aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse nicht an der Supervision teilnimmt. Ich habe dies akzeptiert. Da ich die betroffene Person nicht kenne, folge ich der Einschätzung der Teamleiterin, bin mir jedoch bewusst, dass sie als „mentale Repräsentation“ im Supervisionsprozess „anwesend“ ist. Fachlich verfügen alle Teammitglieder über gute erzieherische Kompetenzen.

3.4.2 Spezielle Fähigkeiten der Teammitglieder

Hier sind besonders die Sprachkenntnisse der Teammitglieder zu erwähnen. Alle verfügen über Englischkenntnisse, die sich meist auf Schulniveau bewegen. Die Teamleitung spricht zusätzlich zu ihrem Schulenglisch auch etwas Französisch. Von PM1 weiß ich, dass sie auf einem guten Niveau Englisch spricht und zu dem über Französisch Kenntnisse verfügt. PM1 reist gerne und ist an außereuropäischen Kulturen interessiert.

PM3 verfügt über eine profunde Kenntnis der afghanischen Kultur und spricht zwei afghanische Sprachen (Dari und Pashtu). Darüber hinaus ist er in Afghanistan zum Lehrer ausgebildet worden. Er lebt schon einige Jahre in Deutschland kennt also auch die deutsche Kultur und verfügt über Kenntnisse des deutschen Ausländerrechts.

Die Hauswirtschaftshilfe unterstützt beim Kochen und kann durch persische und arabische Küche viel zum Wohlbefinden der Jugendlichen beitragen.

3.4.3 Werte

Solidarität, ein hoher Anspruch an die pädagogische Arbeit, hohes Engagement/Einsatzbereitschaft und hohe Motivation prägen die Werte der Gruppe. Dies konnte ich immer wieder bei Krisen beobachten z. B. bei dem schon erwähnten Ebola-Verdacht bei einem UMF. Der hohe Anspruch führt jedoch auch immer wieder zu Diskrepanzen zwischen dem pädagogischen Leistungsanspruch und den tatsächlichen Gegebenheiten bezogen auf die vorhandenen Ressourcen sowie den Bedürfnissen der UMF, was zu Frustration auf Seiten der pädagogischen Mitarbeiter_innen führt.

3.4.4 Professioneller Status

Der gesellschaftliche Status von Erzieher_innen und Sozialpädagogen_innen muss als verbesserungswürdig charakterisiert werden. Wie die meisten Berufe im psychosozialen Arbeitsfeld (mit Ausnahme von Ärzten und Psychologen) genießen sie kein hohes gesellschaftliches Ansehen, was sich nicht zuletzt an der geringen Bezahlung zeigt.

Innerhalb des Teams haben Statusunterschiede zwischen den Berufsgruppen für die meisten Mitarbeiter_innen vordergründig kaum Bedeutung. Beide Berufsgruppen sind in der Teamleitung vertreten und sind somit gleichermaßen repräsentiert. Bei der Bezahlung gibt es Unterschiede, diese wurden in der Supervision bisher nicht thematisiert. Die Aufgabenverteilung ist ebenfalls homogen. Bei einer einzelnen Mitarbeiterin (PM1) habe ich den Eindruck, dass sie durch ihren eleganten Kleidungsstil auch ihren beruflichen Status als Sozialpädagogin unterstreicht.

4. Die Ebene der Klienten

4.1 Wegbegleitung für UMF – entwicklungspsychologische Überlegungen

Im integrativen Ansatz wird entwicklungspsychologisch der Ansatz der „Entwicklung in der Lebensspanne“ („Live span Developmental Approach“) vertreten. Demnach kommt der Jugendzeit (Adoleszenz) eine wichtige Weichenfunktion zu und bietet die Möglichkeit der Neuorientierung und Korrektur maligner Entwicklung. (Petzold, 2007d, p. 3f) Diesem Verständnis von Entwicklung liegt eine Auffassung vom Menschen zugrunde, welche den Menschen als Gruppenwesen sieht, der *„... sich in der evolutionären Hominisation in vielfach vernetzten Polyaden, Wir-Feldern, entwickelt ...“ hat und der „... in diesen emotionalen und hochkommunikativen Nahraumbeziehungen (Affiliationen) Sprache, Humanintelligenz, personale Identität, soziale und personale Regulationskompetenz und -performanz ausbilden ...“ konnte, „... in polyadischer Kulturarbeit die geistigen, seelischen, körperlichen und sozialen Qualitäten zu entwickeln ...“ vermochte „... die den Menschen ausmachen.“* (Petzold, 2007d, p. 4)

Diese anthropologische Position bildet die Grundlage für den entwicklungspsychologischen Ansatz der Vorstellung eines Leib-Selbst ansetzt, welches die Grundlage der sich entwickelnden Persönlichkeit bildet. Aus der archaischen Form des Leib-Selbst entwickelt sich über Embryonal-, Säuglings- und Kindesalter ein „heranreifendes Selbst“ aus. Dieses entwickelt zu nächst Ich-Funktionen bis es über „ein reifes Ich verfügt“ (Petzold 2001p). *„Ein reifes Leib-Selbst verfügt über ein flexibles, leistungsfähiges Ich und eine konsistente Identität.“* Damit ist eine globale Zielsetzung der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen im integrativen Ansatz skizziert.

Im integrativen Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung wird das Entwicklungsgeschehen als „Zusammenspiel von Genexpressionen in sensiblen Phasen und Umweltantworten“ verstanden. Diese Wechselwirkung führt zu Bildung einer Persönlichkeit die ein Selbst, Ich und Identität besitzt. (Petzold, 2007d, p. 6).

Mit zunehmender cerebraler Reifung entwickelt die sich selbst erlebende Persönlichkeit (Selbsterleben) in der Interaktion mit Anderen vermittelt Selbstgefühl (emotional- limbisch) und Selbsterkennen (kognitiv-präfrontal) ein komplexes, metakognitives und metaemotionales Wissen über sich Selbst (theory of my mind) und über Andere (theory of mind) entwickelt - ein Prozess, der sich lebenslang fortschreibt. (Petzold, 2007d, p. 6)

H. Petzold betont, dass dieses Model gut geeignet und relevant ist die Schwierigkeiten und Störungen im Jugendalter zu erklären und zu verstehen. Denn es geht um massive Veränderungen im Selbsterleben und multiple Selbstwertprobleme. Unter einem salutogenetischen Gesichtspunkt liegt hier jedoch auch eine Chance.

„Unter einer salutogenetischen Perspektive kann man die puberalen und adoleszenten neurohumoralen Wachstums- und Umbauprozesse des Gehirns als eine Chance

sehen, dysfunktionale N a r r a t i v e (d. h. Schemata, Lebensstile) aus risikoreichen, belasteten Lebensverläufen, Krankheits- und Devianzkarrieren zu korrigieren, indem man diesen Karrieren durch fördernde Umweltangebote eine positive Wende gibt, damit das reiche Potential der sich durch Genexpressionen neu bildenden cerebralen, vornehmlich präfrontalen Strukturen für eine konstruktive P e r s ö n l i c h k e i t e n t w i c k l u n g in optimaler Weise genutzt werden kann durch umfassende risikomindernde, proaktive, resilienzbildende Maßnahmen nachhaltiger Lebensweltgestaltung, die funktionale neue Genregulationen unterstützen, wobei sozial-, erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote, familien- und netzwerktherapeutische sowie bewegungs-, sport- und jugendlichenpsychotherapeutische Interventionen konzertiert zum Einsatz kommen sollten.“ (Petzold, 2007d, p. 17)

Bezogen auf die Arbeit mit UMF muss jedoch aufgrund ihrer Fluchtgeschichte mit Störungen, Defiziten, Traumata und Konflikten gerechnet werden.

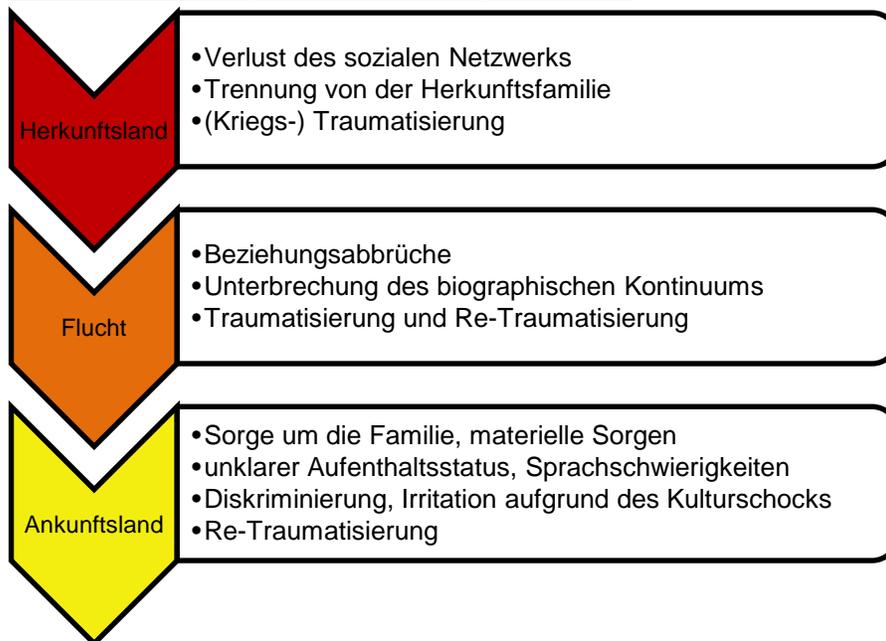
4.2 Arbeitsfeld Unbegleitete minderjährige Geflüchtete

Nach EU Recht sind Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge „Drittstaatsangehörige oder Staatenlose unter 18 Jahren, die ohne Begleitung eines gesetzlich oder nach den Gepflogenheiten für sie verantwortlichen Erwachsenen in das Hoheitsgebiet eines Mitgliedstaats einreisen, solange sie nicht tatsächlich in die Obhut einer solchen Person genommen werden; hierzu gehören auch Minderjährige, die ohne Begleitung zurückgelassen werden, nachdem sie in das Hoheitsgebiet der Mitgliedsstaaten eingereist sind.“⁹

Unbegleitete minderjährige Geflüchtete leiden oft unter multiplen Beeinträchtigungen und komplexen Belastungen, die sie bereits im Heimatland, auf der Flucht und im Ankunftsland erfahren. Diese können in einem Prozessmodell dargestellt werden:

⁹ vgl. Art. 2 in der Richtlinie 2004/83/EG über Mindestnormen für die Anerkennung und den Status von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Flüchtlinge oder Personen, die anderweitig internationalen Schutz benötigen und über den Inhalt des zu gewährenden Schutzes (Qualitätsrichtlinie) und Art. 2h der Richtlinie 2003/9/EG zur Festlegung von Mindestnormen für die Aufnahme von Asylbewerbern in den Mitgliedstaaten (Richtlinie Aufnahmebedingungen)

Prozess der komplexen Belastung von UMF



Die Situation dieser Kinder und Jugendlichen muss als prekär beschrieben werden. Ihre Lebenslage ist bestimmt durch einen unbestimmten Aufenthaltsstatus, lange Verweildauern in Massenunterkünften und einem erschwerten Zugang zu Gesundheits- und Bildungseinrichtungen (z.B. Sprachunterricht).

„... die Nichtbeachtung des Kindeswohls und die Benachteiligung gegenüber anderen Kindern – bestehen damit fort bzw. haben sich im Zuge der Gesetzesänderungen und steigenden Zugangszahlen weiter verstärkt. Ein zentrales Problem stellt die Unterbringung in Massenunterkünften dar, wo Enge, mangelhafte sanitäre Anlagen, fehlende Schutz- und Rückzugsorte, mangelhafte Ernährung, fehlende Beschäftigung und Anreize und vielfältige Gewalterfahrungen den Alltag der Kinder und Jugendlichen prägen.“ (Bundesfachverband, o.J)

Witt, Rassenhofer, Fegert, & Plener (Witt, et al) haben in einer Untersuchung von 2015 festgestellt, dass bis zu 97 % der UMF traumatische Erfahrungen, häufig Kriegstraumata, erlitten haben. Zudem haben sie signifikant häufiger traumatische Erfahrungen gemacht als begleitete minderjährige Flüchtlinge. Die Prävalenz für eine PTSS (Posttraumatische Stresssymptomatik) liegt laut dieser Studie zwischen 17% und 62% für männliche UMF und bis zu 71% für weibliche UMF (Witt, et al., 2015, pp. 209-224).

Für eine Posttraumatische Belastungsstörung liegt die Prävalenz nach Witt et al. bei 20-30%. Die Prävalenz für andere psychische Störungen liegt bei 42-56% was im Umkehrschluss bedeutet, dass 44%-58% der UMF **gute Resilienzen** haben. Die Prävalenz für Depression liegt bei 9%-44%, die für Angst: 18%-38%. Die Prävalenz für externalisierende Störungsbilder (hyperkinetische Störungen und Störungen des Sozialverhaltens, Einfügung d. Verf.) liegt bei 2-5% und ist damit **niedriger** als in der Allgemeinbevölkerung oder bei begleiteten Flüchtlingen. (Witt, et al., 2015, pp. 209-224)

Für die Arbeit mit den UMF bedeutet dies, dass v. a. mit PTSS zu rechnen ist und die pädagogischen Mitarbeiter über die Kompetenz verfügen müssen, angemessen darauf einzugehen. Dabei müssen kulturelle Aspekte einbezogen werden.

4.3 Analyse des Klientensystems

Das Team betreute bis zum Jahresende 2016 eine Gruppe von 10 männlichen Jugendliche vorwiegend afghanischer Herkunft. Hinzu kamen zwei Jugendliche aus Ghana. Alle Jugendlichen sind unter 18 Jahre obwohl eine genaue Altersangabe in den meisten Fällen schwierig ist, da Nachweispapiere kaum vorhanden sind. Die Jugendlichen haben kaum Kenntnisse der deutschen Sprache. Die Verständigung ist bei den afrikanischen Jugendlichen mit Englisch oder Französisch möglich. Die afghanischen Jugendlichen sprechen Paschtu und teilweise englisch.

Die Jugendlichen leben in einer Wohngemeinschaft. Jeder Jugendliche bewohnt ein eigenes Zimmer. Bad und Küche werden gemeinschaftlich genutzt. Für gemeinsame Aktivitäten gibt es einen Gemeinschaftsraum der Wohnzimmer genannt wird und auch genau so eingerichtet ist. Alle Jugendlichen haben die Möglichkeit die Schule zu besuchen. Für die alltäglichen Aufgaben des Haushalts sind die Jugendlichen mitverantwortlich (Vgl. unten S. 77 Regelwerk, Regel 13). Es gibt einen Hausdienstplan in dem die Dienste, wie Reinigen der Gemeinschaftsräume, Unterstützung bei der Zubereitung der Mahlzeiten, Unterstützung beim Wocheneinkauf etc., geregelt sind.

Die Jugendlichen der je gleichen Ethnie sind dem Vernehmen nach gut miteinander in Kontakt. Zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft scheint es weniger Kontakte zu geben. Konflikte kommen immer wieder vor.

4.4 Relationalität zwischen Supervisanden_innen und UMF (Klienten)

Nach meinem Eindruck ist es dem Team wichtig eine gastliche Atmosphäre herzustellen und damit den **affiliativen** Bedürfnissen der UMF einen Raum zu geben. Jedoch stoßen die Bemühungen immer wieder auf Schwierigkeiten. Aufseiten der UMF ist dies v.a. in den kulturellen Unterschieden und noch bedeutsamer, in der posttraumatischen Stresssymptomatik zu sehen mit der zumindest bei einigen Jugendlichen zu rechnen ist (s.u. Darstellung der einzelnen Sitzungen.) Es ist zu vermuten, dass die Stresssymptomatik auch den Hintergrund für **reaktante** Verhaltensweisen der Jugendlichen bildet.

Auf der anderen Seite spielt bei den Supervisanden_innen ein unreflektierter Umgang mit **Nähe und Distanz** in der Gestaltung von Kontakt, Begegnung und Beziehung zu den UMF eine große Rolle (s. u. die Darstellung der Sitzungen, besonders 4.1).

5. Darstellung der einzelnen Supervisionseinheiten

5.1 1. Sitzung am 09.05.2016

Dauer: 120 min, Beginn: mit ca. 10 min verkehrsbedingter Verspätung des Supervisors.
Anwesende: TL, StL, PM1, PM2, PM3, PM4, PK

5.1.1 Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin

... aus Sicht des Supervisors

Diese Sitzung markiert den Beginn des „zweiten Abschnitts“ meiner supervisorischen Arbeit mit diesem Team. In der vorangegangenen Sitzung im Januar 2016 wurden die beiden dienstältesten Mitarbeiter_innen, die seit dem Aufbau der Clearinggruppe im Team waren, verabschiedet. Seit dieser Sitzung sind ca. zwei Monate vergangen. Vom „alten“ Team sind nur vier Mitarbeiter_innen übrig. (TL, StL, PM1, PM4).

Etwa eine Woche vor dem Termin dieser Supervision habe ich meinen Urlaub beendet und ich freue mich jetzt das Team wiederzusehen. Ich bin gespannt, was in den zwei Monaten seit der letzten Sitzung geschehen ist. Die Verspätung auf Grund eines unfallbedingten Staus ärgert mich.

Ich strukturiere meine Supervisionssitzungen nach dem Tetradischen Model des Theorie Praxis-Zyklus im Korrespondenzmodel der Integrativen Supervision. Dieses Prozessmodell ist in vier Phasen untergliedert: Initialphase, Aktionsphase, Integrationsphase, Neuorientierungsphase. (Petzold, 2007, p. 104).

... aus Sicht der Supervisanden_innen

Zum Team sind zwei neue Mitarbeiter_innen gestoßen. (PM2, PM6). Seit der letzten Sitzung habe sich für die Mitarbeiter_innen die Arbeit verändert. Die bisherige Clearinggruppe sei in eine Regelgruppe umgewandelt worden. Die Gruppe der UMF sei in ein anderes Haus auf dem Campus umgezogen. Die Umzugsarbeiten seien eine Herausforderung für das Team gewesen, aber man hätte die Mehrbelastung gemeinsam gut bewältigt.

5.1.2 Zielfindung für diese Sitzung

Zu Beginn der Sitzung entschuldige ich mich für die Verspätung und bedanke mich für die Geduld und das Nachsehen. Ich teile dem Team mit, dass ich mich auf die Supervision freue, begrüße die Anwesenden und nehme dabei die neuen Teammitglieder wahr. Ich stelle mich den neuen Supervisanden_innen vor und erläutere meinen beruflichen Hintergrund.

Ich beginne die Sitzung mit einem **Rundgespräch**. Um die „Neuen“ besser kennenzulernen und um das gegenseitige Kennenlernen der Teammitglieder untereinander zu fördern, lade ich zu einer Vorstellungsrunde ein. Im Kontext der Supervision interessieren mich die Vorerfahrungen mit Supervision der neuen Supervisanden_innen und ihr kultureller Hintergrund. Diese Informationen exploriere ich durch **Interviews**. Außerdem habe ich so die Gelegenheit eine **Atmosphäre der Gastlichkeit** zu fördern.

Danach rege ich die übliche Einstiegsrunde an, bei welcher die Supervisanden_innen von der Zeit seit der letzten Supervision und ihre aktuelle Befindlichkeit d.h. vom aktuellen Stand im Team und vom persönlichen Stand in der Arbeit zu berichten. Einige Supervisanden_innen berichten von ihrer persönlichen Situation (Krankheit, Ur-

laub, Familie,). Diese Hintergrundinformationen nehme ich zur Kenntnis und würdige sie ohne zu vertiefen.

Ich nutze die Beiträge der einzelnen Supervisanden_innen um Nachfragen zu stellen und, da wo es möglich ist, positiv zu verstärken z.B., wenn jemand von Fähigkeiten, Eigenschaften oder Interessen spricht, die für die Arbeit mit UMF interessant sind. (PM1 reist sehr gerne und oft in andere Kontinente und bringt ihre Erfahrungen mit anderen Kulturen ein).

Die neuen Teammitglieder befrage ich auch nach ihren Erwartungen an die Supervision, dabei werden keine weiteren Erwartungen als die bereits oben genannten geäußert. Ich nutze die Gelegenheit um mein Verständnis von Supervision (s.o.) und den integrativen Ansatz zu erläutern.

Bezüglich des Klientensystems berichtet StL, dass es auf dem Campus der Einrichtung zu Misshandlungen gekommen sei und dass möglicherweise einer der Jugendlichen der Gruppe in Verdacht stehe als Mittäter involviert zu sein. StL geht jedoch davon aus, dass sich die Vorwürfe als haltlos erweisen. Einige Mitarbeiterinnen berichten, dass es häufiger Schwierigkeiten mit Respektlosigkeit besonders gegenüber den weiblichen Teammitgliedern gäbe.

Bezogen auf die Arbeit mit den Jugendlichen berichten einige Mitglieder von ihren Einzelprojekten, die sie durchgeführt haben. Dabei handelt es sich um Angebote im Freizeitbereich, Gemeinschaftsaufgaben oder um handwerkliche Projekte die mit einzelnen Jugendlichen oder mit (Klein)-Gruppen von den einzelnen Supervisanden_innen geplant und durchgeführt werden. Das Spektrum der einzelnen Projekte reicht vom gemeinsamen Kochen, über den Bau einfacher Möbelstücke bis hin zu Schwimmengehen und Reiten des Pferdes eines Teammitgliedes (PM4). Diese Projektarbeit ist arbeitsvertraglich geregelt, von der Durchführung hängt eine Bonuszahlung ab.

Ich lade das Team ein, zu benennen was heute zum Thema gemacht werden soll. Die StL benennt den Umgang von PM4 mit einem bestimmten Jugendlichen (Zielsetzung auf der Klienten-Ebene) und von PM1 wird „Arbeit am Konzept“ genannt (Zielsetzung auf der Teamebene).

Da diese Nennungen noch sehr allgemein und oberflächlich sind **exploriere** ich zu nächst weiter und lade die Protagonisten ein, die Themen genauer zu beschreiben. StL berichtet, dass sie das Verhalten von einem Jugendlichen gegenüber PM4 auffällig eng wahrnehme. Es entstehe der Eindruck, dass PM4 diesen Jugendlichen bevorzugen würde. z.B., weil sie ihn in ihr privates Leben einbeziehe. StL benennt als Beispiel, dass PM4 besagten Jugendlichen mit zu ihrem Pferd nähme, um ihn dort reiten zu lassen bzw. ihn bei der Pferdepflege helfen zu lassen. PM4 stellt dies als ihr „Reitprojekt“ dar. Ich bin erstaunt über die Vermischung von Privatem und Dienstlichem und das, dass Projekt mit nur einem einzelnen Jugendlichen durchgeführt wird. Ich teile der Gruppe mein Erstaunen mit und frage nach ob den die anderen Jugendlichen sich nicht benachteiligt fühlen würden.

PM1 stellt sich schützend vor PM4 und berichtet, dass sie doch auch mit ihrem Projekt nur einen einzelnen Jugendlichen begleitet hätte. Sie führt aus, dass sie mit ihrem Bezugsklienten im Freibad war um ihm das Schwimmen beizubringen. Beiläufig erwähnt sie, dass sie sehr gerne schwimme. Sie sei eine „Wasseratte“. Auch hier teile ich meine Verwunderung mit und frage ob sie nicht die falschen Signale an den Jugendli-

chen sende, wenn sie als junge Frau mit ihm schwimmen gehe, ganz abgesehen davon, dass der Jugendliche aus einem andern Kulturkreis stammt.

Ich bin sehr erstaunt über die beiden Projekte (Schwimmen und Pferdepflege) und überrascht wie wenig reflektiert hier vorgegangen wird. Die Sorglosigkeit und Unachtsamkeit macht mich ein wenig ärgerlich (Beide Protagonisten kommen aus dem Studium der Sozialpädagogik). Ich spüre bei mir Sorge um die Jugendlichen.

Meine emotionale Resonanz nehme ich deutlich wahr und deute dieses **Gegenübertragungs**phänomen dahingehend, dass hier das Thema **Nähe und Distanz Regulation** i. S. professioneller Beziehungsgestaltung im Vordergrund steht und die hier vorhandenen Defizite zu den beschriebenen Problemen mit den Jugendlichen führen.

Auf meine Rückfrage hin sind alle einverstanden, dass wir dieses Phänomen einmal genauer in den Blick nehmen. Das Thema „Arbeit am Konzept“ tritt in den Hintergrund und wird verschoben.

Meine **Hypothese** ist, dass es im Team noch sehr unterschiedliche Auffassungen der **Nähe und Distanz Regulation** gibt bzw. dass diese Thematik von einigen Teammitgliedern nicht ausreichend in den Blick genommen wird. Dabei sind kulturelle Unterschiede in der Nähe-Distanz-Regulation in diesem Kontext unbedingt zu berücksichtigen, um Fehlinterpretationen und kulturell bedingte, Missverständnisse zu vermeiden. Möglicherweise besteht hierin ein Zusammenhang mit den beklagten Respektlosigkeiten.

Paul Watzlawick hat zum Thema kulturelle Unterschiede ein anschauliches Beispiel für dieses Phänomen gegeben (Watzlawick, 1969, p. 22). Er beschreibt darin die „Fallen“, die auf Grund kultureller Unterschiede im Annäherungsverhalten bestehen können.

Ich stelle bewusst das Thema der **Nähe und Distanz Regulation** in den Fokus. Die organisationale und strukturelle Fragwürdigkeit des Bonussystems thematisiere ich nicht, denn es geht mir in diesem Moment darum die *persönliche Souveränität* der Supervisanden_innen zu fördern. Die Möglichkeit, dass hier ein Konflikt zwischen StL und PM4 eine Rolle spielt vertiefe ich ebenfalls nicht, da mir zu diesem Zeitpunkt die Hinweise und Resonanzen zu wage sind.

Ziele:

1. Förderung von *persönlicher Souveränität* und *fundierter Kollegialität*. (**Globalziel**)
2. Reflexion und Austausch im Team bezüglich eines **professionellen d.h. fundierten, bewussten und reflektierten Umgangs mit Nähe und Distanz** zu den UMF (**Grobziel**)

Zielformulierung für die jeweilige Sitzung (Gesprächsfokus)

1. Es soll eine Verständigung über die unterschiedlichen Wahrnehmungen der einzelnen Teammitglieder bezogen auf Nähe und Distanz Regulation am Beispiel der Projektarbeiten ermöglicht werden (**Feinziel, Teamebene**) und
2. Die Teammitglieder sollen ihre eigene Haltung zum Thema „Nähe und Distanz“ reflektieren und überdenken können, (**Feinziel, Teamebene**)

-
3. eine kritische Reflexion auch vor dem Hintergrund kultureller Implikationen ermöglicht werden (**Feinziel, Klienten-Ebene**)

5.1.3 Prozessverlauf

Ich gebe zunächst PM4 Gelegenheit Stellung zu beziehen. Sie kann kein problematisches Verhalten erkennen. StL benennt weitere Beispiele und äußert, dass sie den Eindruck habe, besagter Jugendlicher sei ein wenig in PM4 verliebt und glaube sich daher Sonderrechte herausnehmen zu können.

PM4 weist das zurück, man verstehe sich eben gut aber mehr wäre da nicht. Außerdem sei es doch wichtig gute Beziehungen zu den Jugendlichen zu haben. Sie verweist darauf, dass sie ja nicht die einzige sei, die ihren Bezugsklienten in ihren persönlichen Bereich mitnimmt. Dagegen sei doch nichts einzuwenden die Jugendlichen müssten sich doch in die hiesige Kultur integrieren. Auch PM1 sieht ihr Vorgehen unproblematisch.

PM4 zeigt Stresssymptome (Erröten, flaches Atmen) ihre Anspannung ist deutlich spürbar. Sie reagiert auf die Vermutung von StL, der Jugendliche könnte sich in sie verliebt haben, deutlich **reaktant** und **abwehrend**. Durch die hektische, ruppige Art ihrer Reaktionen im Gespräch, löst sie spürbar affiliativen Stress in der Gruppe aus.

PM1 reagiert gekränkt, sie zeigt aber im Verlauf des Gespräches mit mir Einsicht in die aufgeworfene Problematik. Ich vermute, dass die Reflektion einen Denkprozess angestoßen hat. TL zeigt sich erleichtert darüber, dass das Thema angesprochen wurde und jetzt nicht mehr „unter der Oberfläche wirkt.“

Um PM4 zu ermöglichen ihre Abwehrhaltung zu verlassen, versuche ich sie zu entlasten und interveniere dahingehend, dass es ja durchaus vorkommen kann, dass sich Klienten_innen in Betreuer_innen verlieben (und umgekehrt). Professionelles Arbeiten bedeute jedoch, die Situation bewusst wahrzunehmen, theoriegeleitet zu beurteilen und entsprechend zu gestalten, was unter der Bedingung des „Verliebtseins“ also einer emotionalen Verstrickung nicht gut möglich sein wird. Wenn also eine solche Verstrickung offenbar wird, muss im Team darüber gesprochen werden, wie mit der Situation angemessen umgegangen werden kann. Dass z. B. ein Betreuerwechsel vorgenommen werden könne, schlage ich an dieser Stelle noch nicht vor, weil ich keine Lösung vorgeben möchte.

Nach dem das Thema durch die Vermutung des Verliebt-seins weiter an Prägnanz gewonnen hat, gebe ich in einem **Minilekture** Hinweise und Orientierung, wie solche Beziehungsmuster professionell bewältigt werden können. Mir ist wichtig darauf aufmerksam zu machen, dass Mitarbeiter_innen sich darüber im Klaren sein müssen, dass ihr Verhalten eine Wirkung hat und dass sie die Verantwortung für diese Wirkung tragen.

Darüber hinaus verweise ich auf die Möglichkeit, dass die Beziehungssignale der Mitarbeiter_innen, besonders vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede, besonders verantwortungsvoll und bewusst gestaltet werden müssen, denn hier ist die Gefahr von Missverständnissen und Fehlinterpretationen besonders groß.

Es kommt hinzu, dass der Altersunterschied zwischen den Jugendlichen und der Mitarbeiterin nicht sehr groß ist, was unangemessene Beziehungswünsche der Jugendlichen zusätzlich fördern könne.

Ich frage die Superisanden_innen, ob sie einen Zusammenhang mit den beklagten Respektlosigkeiten sehen. PM1 und PM4 weisen dies von sich und argumentieren,

dass die Jugendlichen lernen müssten mit den Gepflogenheiten der deutschen Gesellschaft umzugehen.

Dieses Argument geht m. E. jedoch am Problem vorbei, denn der reflektierte Umgang mit der Frage „Wie wirke ich als weibliche Mitarbeiterin auf männliche Schutzbefohlene?“ trifft auch auf deutsche Jugendliche zu. Ich möchte die Reaktanz der beiden Mitarbeiterinnen jedoch nicht weiter verstärken. Mir ist bewusst, dass dieses Thema möglicherweise diffuse Ängste auslöst, auch vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Diskussion um Missbrauch von Schutzbefohlenen in öffentlichen Einrichtungen (Kontextfaktor).

Ich lade die anderen Supervisanden_innen ein, ihre Gedanken und Erfahrungen einzubringen, auf diese Weise fördere ich *Mehrperspektivität*. Die TL berichtet von ihrer eigenen Erfahrung mit den Jugendlichen der Gruppe und dass sie für sich gelernt habe verbindlich, zugewandt zu arbeiten, ohne die Jugendlichen dabei zu nahe an sich heran zu lassen und das dies sehr wohl möglich ist. Sie betont, dass die Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit in diesem Setting limitiert sind. Sie schildert an einigen persönlichen Beispielen **wie** sie für sich Nähe und Distanz zu den Jugendlichen reguliert. Ihre Haltung, trägt sie zugewandt und ohne Vorwurf vor. Das hat einen wichtigen Vorbildcharakter Daraufhin schildern weitere Teammitglieder ihre Erfahrungen und Eindrücke.

Ich rege PM3 an, etwas aus der afghanischen Perspektive zu kulturellen Unterschieden und der Wirkung der Mitarbeiterinnen auf die Jugendlichen beizutragen. PM3 verweist jedoch auf das bereits vorgebrachte Argument, dass die Jugendlichen ja auch lernen müssen sich in der deutschen Kultur zurechtzufinden.

Die Reaktion von PM3 verwundert mich. M.E. vermeidet er den Konflikt offen zu legen. Möglicherweise ist seine Position in der Gruppe noch zu schwach. Ich interpretiere seine Haltung dahingehend, dass er seine Kolleginnen nicht kritisieren bzw. bloßstellen möchte. Deshalb forcieren ich zu diesem Zeitpunkt nicht weiter die Auseinandersetzung um Reaktanz zu vermeiden.

PM2 schlägt vor die Bezugsbetreuung zu wechseln und bietet an diese zu übernehmen und so mehr Abstand zwischen PM4 und den Jugendlichen zu ermöglichen. Diesen Lösungsvorschlag begrüße und unterstütze ich.

Die Zeit ist mittlerweile fortgeschritten und ich rege zu einer Abschlussrunde an. In der Schlussrunde bewerten die Supervisanden_innen bis auf PM4 und PM1 die Sitzung als hilfreich. PM4 fühlt sich angeprangert und bleibt im Widerstand, PM1 zeigt sich deutlich gekränkt, findet die Hinweise aber hilfreich.

Im gesamten Verlauf kommt als weitere Intervention meine **Gesprächsmoderation** zu tragen. Diese Intervention ermöglicht es mir, alle Mitglieder des Teams einzubeziehen und in einzelnen Fällen die persönlichen Ressourcen der Supervisanden_innen abzurufen.

5.1.4 Prozessanalyse

Alle Teammitglieder beteiligen sich konstruktiv am Gespräch und jeder trägt zum Fortgang des Prozesses bei. Die männlichen Teamer bieten Unterstützung an, was für einen guten Zusammenhalt (Kohäsion, Affiliation) spricht. Allerdings scheint es als erlebe die Gruppe einen offen angesprochenen Konflikt (noch) als zu bedrohlich.

Dazu passt das Verhalten der StL. Sie ist sehr vorsichtig, spricht eher leise und entschuldigt sich vorab. „Ich will dir (PM4) ja nicht zu nahetreten“, „Nimm das nicht per-

sönlich“. Sie möchte die Beziehungen zu ihren Kollegen_innen nicht gefährden, was aus der Perspektive ihres Status als Stellvertretung und der daraus gegebene „Zwischenposition“ verständlich ist.

Hier wird ihre Ambivalenz deutlich: einerseits will sie keinen Konflikt, andererseits sieht sie deutlich ein Problem im Verhalten von PM4.

Da die Sitzung als hilfreich bewertet wurde, sehe ich meine Hypothese (s.o. 4.1.2) bestätigt. Die Auffassungen der Einzelnen zum Thema Nähe und Distanz in professionellen Beziehungen sind sehr unterschiedlich und zum Teil völlig unreflektiert.

Bereits aus der ersten Phase der Supervision dieses Teams ist mir der unreflektierte, naive Umgang mit dem Thema Nähe und Distanz bekannt was ich als weiteren Hinweis auf die Richtigkeit meiner Hypothese (s.o. 4.1.2) werte. Hatte es doch bereits damals ein sehr unprofessionell gestaltetes Pairing gegeben (s.o. 1.4). Hier gibt es bei einigen Teammitgliedern Verhaltens-Defizite, bei anderen eher Reflexionsdefizite. Bei allen wurde von mir ein Reflexionsprozess angestoßen, der weiterwirken wird.

Indem die Gruppe ihre Konflikte tendenziell vermeidet, schützt sie einerseits ihren Zusammenhalt (Gruppenkohäsion), andererseits wird die Kooperation und die Aufgabenerfüllung durch die Konfliktvermeidung erschwert, da es immer wieder zu „Reibungsverlusten“ und Frustration kommt. Da Auseinandersetzung und unterschiedliche Sichtweisen nicht zur Sprache gebracht werden, wird ein wichtiger Aspekt von Teamarbeit, nämlich Multiprofessionalität und Mehrperspektivität, nicht realisiert. Dies zeigt besonders der misslungene Versuch, von PM3 eine Einschätzung aus der Perspektive der afghanischen Kultur zu bekommen. Dennoch halte ich seine Kenntnisse der afghanischen Kultur für eine wichtige Ressource dieses Teams, die weiter für die Arbeit fruchtbar gemacht werden sollte.

Wichtige **Ressourcen** liegen m. E. im konstruktiven Umgang der Gruppe miteinander und der großen Bereitschaft sich gegenseitig zu unterstützen. Auf der **Kompetenzebene** müssen die Supervisanden_innen ihre Fähigkeit, professionelle Beziehungen angemessen zu gestalten und die Fähigkeit eine professionelle Beziehung richtig einzuschätzen verbessern. (affiliäre Kompetenz, (Petzold, 2007, p. 380)) Auf der **Performanzebene** müssen die Supervisanden_innen lernen in angemessener Form Grenzen setzen und Grenzen einhalten zu können. Des Weiteren müssen sie lernen die eigene Wirkung durch Auftreten, Sprache, Kleidung, Berührung, Blickkontakt richtig einzuschätzen und angemessen (achtsam) zu gestalten. (affiliäre Performanz, (Petzold, 2007, p. 380))

5.2 2. Sitzung am 16.06.2016

Dauer: 120 min, Beginn: pünktlich Anwesende: TL, StL, PM1, PM2, PM3, PM4, PK

5.2.1 Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin

... aus Sicht des Supervisors

Ich komme entspannt und ohne verkehrsbedingte Schwierigkeiten pünktlich in der Einrichtung an. Seit der letzten Sitzung gab es einen E-Mail-Kontakt mit der Teamleitung zur Absprache des Termins.

Die Supervisionssitzung beginnt mit einer Einstiegsgesprächsrunde. Jede und jeder berichtet, wie es ihm / ihr seit der vorangegangenen Sitzung ergangen ist und wie die aktuelle Befindlichkeit ist. Außerdem können jetzt schon mögliche Gesprächsthemen benannt werden.

... aus Sicht der Supervisanden

Alle berichten, dass es ihnen gut gehe. Einige sind gerade aus ihrem Urlaub zurückgekehrt. Einige Teammitglieder berichten von ihrer persönlichen Situation (z.B.: Genesung von Krankheit, Geburt eines Kindes). Diese Hintergrundinformationen nehme ich zur Kenntnis und würdige sie ohne zu vertiefen.

PK ist angespannt, weil die Abschlussprüfung ihrer Erzieherinnen Ausbildung ansteht. Ich gehe kurz darauf ein und betone, dass sie sicher in diesem Team eine Menge lernen konnte und versuche ihr so Mut zu machen und ihr Selbstvertrauen zu stärken.

PM4 merkt an, dass sie in der letzten Sitzung das Gefühl hatte an den Pranger gestellt worden zu sein. Ich biete ihr an über dieses Erleben noch einmal zu sprechen. Sie möchte das Thema jedoch nicht vertiefen. Ich respektiere ihren Wunsch um ihren Widerstand nicht zu verstärken.

Ergebnisse aus der Umsetzung neuerworbener Handlungsstrategien

Der Jugendliche, welcher in der letzten Sitzung im Fokus stand, habe wie vereinbart die Bezugsbetreuung gewechselt und werde nun von PM3 betreut. Bei PM3 zeige der Jugendliche mehr Respekt, weil er ebenfalls aus Afghanistan stamme. Alle Teammitglieder berichten, dass sie nun mehr auf einen angemessenen Abstand achten.

5.2.2 Zielfindung für diese Sitzung

Die Teammitglieder berichten weiter, es komme nun häufiger zu Respektlosigkeiten durch die UMF. Als Beispiele werden genannt: Nicht befolgen von Anweisungen, verbale Aggression. Dieses Thema wolle das Team heute zum Thema machen. Außerdem nennen die Teammitglieder in der Eingangsrunde das Thema: „Arbeit am Konzept“, ein Thema, das aus der vorangegangenen Sitzung übrig ist. Ich bitte darum, dieses Thema kurz zu erläutern und zu konkretisieren. Es wird deutlich, dass es um ein bekanntes Problem geht, nämlich dass die Übergaben beim Schichtwechsel nicht immer optimal funktionieren. Dieses Problem ist mir schon aus der ersten Phase der Supervisionsarbeit bekannt. Es kommt immer wieder vor, dass Arbeit aus der vorangegangenen Schicht liegengelassen ist, die dann von der darauffolgenden Schicht übernommen werden muss.

Ich habe nicht den Eindruck, dass hier ein Fehler im Arbeitsprozess vorliegt, sondern dass es an Verständnis und Entgegenkommen mangelt. Wenn beispielsweise die Nachtschicht Krisen zu bewältigen hatte, dann führt dies zwangsläufig dazu, dass die Dokumentation nicht vollständig ist. Dies sollte dann die Tagschicht auf der Grundlage

des Übergabegesprächs nachholen. Dieses Thema ist bereits mehrfach Thema der Supervision gewesen. Mein Eindruck ist, dass es hier im Grunde um das Thema Kooperation und Entgegenkommen geht. Ich möchte bewusst die Klienten-Ebene mit dem Team in den Blick nehmen, da dieser Aspekt der Arbeit im bisherigen Prozess kaum vorgekommen ist. Daher schlage ich vor mit dem Thema „Respektlosigkeit der Jugendlichen“ zu beginnen. Damit sind alle einverstanden. Ich stelle in Aussicht, dass das Thema „Konzept“ danach besprochen werden könne, wenn noch genügend Zeit übrig sei.

Die Teammitglieder berichten der Reihe nach ihre Eindrücke und Erfahrungen. V.a. die afghanischen Jugendlichen würden den Supervisanden_innen nur wenig Respekt entgegenbringen, ein Jugendlicher verhalte aber sich besonders auffällig. Er halte sich nicht an die Gruppenregeln (s.u. 8.1) und zeige auch grenzüberschreitendes Verhalten. Geschildert werden auffällige und übergriffige Verhaltensweisen, die alle weiblichen Teammitglieder betreffen, wenn auch in unterschiedlichen Abstufungen. Konkret berichten die Supervisanden_innen, er berühre die Mitarbeiterinnen an Schultern, Armen und Haaren und habe auch schon einmal Haare von StL in den Mund genommen. Einige Teammitglieder berichten, dass es schwer falle diesen Jugendlichen zu begrenzen, da er sich kaum führen lasse und die Anweisungen v.a. von den Supervisandinnen nicht beachte. Dies betreffe auch die TL, die in einem Konfliktgespräch von ihm bereits einmal am Arm festgehalten worden sei. Immer wieder falle er durch Grenzüberschreitungen auf und er halte sich auch dann nicht an die Anweisungen, wenn ihm Sanktionen angedroht würden. Alle erzieherischen Versuche ihn zum Unterlassen dieses Verhaltens zu bewegen seien gescheitert. Eingeleitete Sanktionsmaßnahmen (Entzug der Busfahrkarte, Einschränkung des Mobiltelefons) würden wenig fruchten. Nur PM3 habe einen „Draht“ zu ihm, seine Anweisungen würde der Jugendliche befolgen.

Ich erinnere mich, dass dieses Thema bereits in der letzten Sitzung angeklungen war. Ich hatte die Frage gestellt, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Mangel an Respekt und dem Umgang mit Nähe zu den Jugendlichen geben könnte. Dieser Aspekt wurde jedoch bei der vorangegangenen Sitzung nicht weiterverfolgt.

Ich bilde folgende **Hypothese**: Die in der vorausgegangenen Supervisionssitzung bereits angesprochene Unklarheit und Uneindeutigkeit der Supervisanden_innen bezogen auf **Nähe und Distanz** gegenüber den Jugendlichen führt i. S. von Übertragungsphänomenen, zu Grenzüberschreitung und Respektlosigkeit von Seiten der Jugendlichen. Dabei wirken soziokulturelle Unterschiede und komplexe Belastung (s. oben 3.1) verstärkend. Dies muss in der Interaktion berücksichtigt werden.

Ziele:

1. Förderung von persönlicher Kompetenz und Performanz sowie fundierter Kollegialität. (**Globalziel**)
2. Reflexion und Austausch im Team bezüglich eines **einzelnen Jugendlichen i. S. einer Prozessarbeit** oder „Fallarbeit“ (**Grobziel**)

Zielformulierung für diese Sitzung (Gesprächsfokus)

3. Die Supervisanden_innen sollen die Ursachen (soziokulturelle Unterschiede und komplexe Belastung) für das Verhalten des Jugendlichen nachvollziehen.

-
4. Die Supervisanden_innen sollen für die „Fallstricke“ kultureller Unterschiede bei der Gestaltung von Beziehungen sensibilisiert werden. (Feinziel, Teamebene)
 5. Es sollen ggf. eigene Anteile, emotionale Verstrickungen reflektiert und die professionelle Haltung (Souveränität) der Supervisanden_innen gefördert werden. (Feinziel, Teamebene)
 6. Die Supervisanden_innen sollen geeignete Interventionen erarbeiten.

Ziele auf der Klienten-Ebene

7. Der Jugendliche UMF soll lernen sich angemessen zu verhalten d.h. Grenzen zu akzeptieren und Regeln zu befolgen. (**Feinziel, Klienten-Ebene**)

5.2.3 Prozessbeschreibung

Ich schlage vor diesen Jugendlichen einmal etwas genauer in den Fokus zu nehmen. Damit erklären sich alle einverstanden.

Zunächst **exploriere** ich weiter und bitte die Supervisanden_innen um eine genauere Vorstellung des Jugendlichen. Bezugsbetreuerin ist die StL. Sie erzählt, dass es sich um einen etwa 15-jährigen¹⁰ Jungen aus Afghanistan handle. Er sei dort in einer ländlichen Umgebung aufgewachsen und sei muslimisch sozialisiert. Der Jugendliche sei mit Hilfe von Schleppern aus Afghanistan nach Deutschland geflohen, weil er befürchten musste von den Taliban zwangsrekrutiert zu werden. Seine Eltern seien noch in Afghanistan. Er sei „nicht besonders intelligent“, seine Schulbildung sei rudimentär, weil er früh zu arbeiten begonnen habe um zum Familieneinkommen beizutragen.

Er sei in psychologischer Behandlung, die Diagnostik sei jedoch noch nicht abgeschlossen. Die Verdachtsdiagnose Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) halte der behandelnde Psychologe für eher unwahrscheinlich, da der Jugendliche keinen unmittelbaren Kriegshandlungen ausgesetzt war. Symptome, die auf eine PTBS hindeuten wie Hypervigilanz (erhöhte Wachsamkeit), Hyperarousal (Übererregung), Dissoziationen oder Schreckhaftigkeit seien vom Team bisher auch nicht beobachtet worden.

PM4 berichtet mit einer gewissen Emotionalität davon, dass dieser Jugendliche nur gegenüber PM3 Respekt zeige, da dieser ja ebenfalls aus Afghanistan komme und Lehrer sei. Das wäre bei allen afghanischen Jugendlichen so, die PM3 sogar die Tasche bis zur Bushaltestelle tragen würden.

Ich erwäge die Hypothese, dass es sich um eine Konkurrenzproblematik und damit um einen Konflikt zwischen PM4 und PM3 handeln könnte. Aus zwei Gründen verfolge ich diese Hypothese an dieser Stelle nicht weiter.

1. Die emotionale Reaktion von PM4 ist eher diffus, es könnte sich um Ärger oder Neid oder Missgunst handeln, ebenso gut könnte sie aber auch ein einfaches Bedauern geäußert haben. Ihre Reaktion fällt mir auf, aber ich gehe nicht weiter darauf ein, weil ich diesen möglichen Konflikt jetzt nicht verstärken oder dramatisieren möchte.

¹⁰ Da die meisten Jugendlichen keine Ausweisunterlagen vorweisen können ist eine Altersangabe meist unsicher, da nur die mündlichen Angaben der UMF vorliegen. Mitunter bestehen jedoch Zweifel an der Richtigkeit dieser Angaben.

-
2. Ich möchte zunächst klären wie das Team das Gefährdungspotential (hier v.a. Fremdgefährdung) des Jugendlichen einschätzt.

Ich frage die Supervisanden_innen, ob sie sich von diesem Jugendlichen bedroht fühlen. Dies wird vom Team differenziert dargestellt. Der Umgang mit Respektlosigkeit gehöre in gewisser Weise auch zum pädagogischen (Arbeits-) Alltag in einer Einrichtung der Jugendhilfe. Der Jugendliche zeige dieses Verhalten immer dann, wenn er frustriert sei. Er könne sich dann jedoch regulieren. Von einigen Supervisanden_innen könne er besser begrenzt und beruhigt werden als von anderen, denen das weniger gut gelänge.

Insofern sehen die Supervisanden_innen kein Gefährdungspotenzial i. S. einer Fremdgefährdung. Natürlich fühle man sich in einer akuten Situation manchmal unwohl, aber bisher hätte niemand aus dem Team große Angst gehabt und die Situationen stets beherrscht. Sein Fehlverhalten werde keinesfalls geduldet.

Ich möchte nun von PM3 wissen, ob das Verhalten des Jugendlichen aus der Perspektive der afghanischen Kultur zu deuten bzw. einzuordnen ist. Um PM3 nicht zu sehr in eine Sonderposition zu bringen betone ich, dass dieses Team ja ganz bewusst die speziellen Kenntnisse jedes einzelnen nutzt und dass gerade darin der große Vorteil der Teamarbeit besteht.

PM3 stellt zunächst etwas weitschweifig dar, dass er die Jugendlichen immer wieder darauf hingewiesen habe, dass die Kollegen und Kolleginnen mit Respekt zu behandeln seien und dass sie sich, v.a. gegenüber Frauen, nicht verhalten dürften als seien sie in Afghanistan. Einige Teamerinnen bestätigen, dass wenn PM3 anwesend sei die Jugendlichen tatsächlich ein anderes Verhalten zeigen würden.

Dann erklärt PM3 noch einmal die Herkunft des Jungen aus einer ländlichen Gegend in den Vordergrund, er habe keine gute Schulbildung und sei muslimischen Glaubens, wenn auch nicht fundamentalistisch so doch sehr traditionsbewusst. Es sei im Islam Frauen verboten ihre Haare in der Öffentlichkeit zu zeigen. Nur die Haare der Mutter bekäme man als muslimischer Junge im Haus zu sehen. Es könne sein, dass der Jugendliche auf diese für deutsche sehr fremde Art und Weise Sympathie und Nähe bekunden wolle.

Ich erläutere dem Team in einem **Minilektüre** und unter Bezugnahme auf die vorangegangene Sitzung, den Begriff der **Übertragung** und deute das Verhalten des Jugendlichen als Übertragungsphänomen (Mutterübertragung, Konfluenz). Des Weiteren erläutere ich, dass sich professionelle sozialpädagogische Arbeit in Hilfesystemen dadurch auszeichnet, dass diese Übertragungsphänomene reflektiert. Ich erkläre, dass die Grenzüberschreitungen nicht in Ordnung seien, sie aber in einem anderen Licht erscheinen (Perspektivwechsel) und damit zu rechnen ist, dass es sich wahrscheinlich um eine Posttraumatische Stresssymptomatik handelt. Die Supervisanden_innen können nun die Bedürftigkeit hinter dem unangemessen Verhalten des Jugendlichen sehen.

Es sind noch etwa 30 Minuten der Supervisionszeit übrig. Ich entschlief mich der Gruppe das Angebot zu machen sich dem Thema „Arbeit am Konzept“ bzw. das dahinterliegende Thema Kooperation, mit einer Übung zu bearbeiten. Wie oben schon erläutert liegt hier das Problem nicht in den Arbeitsabläufen. M. E. mangelt es hier an Kooperation d.h. flexibel „Hand in Hand“ zu arbeiten und nicht nur die eigene Aufgabenbeschreibung umzusetzen. Nach meinem Verständnis ist dieses „Hand in Hand“ arbeiten, ein wesentliches Merkmal *fundierter Kollegialität*. Um dies zu verdeutlichen möchte ich dem Team eine **Übung** mit Bällen anbieten.

Ich schlage dem Team vor sich dem Thema einmal auf eine ungewöhnliche Art und Weise zu nähern. Dazu bitte ich alle sich in einem Kreis aufzustellen und verteile an alle Supervisanden_innen jeweils einen Tennisball. Die Aufgabe lautet die Bälle von Hand zu Hand laufen zu lassen und dabei aber immer nur einen Ball in Händen zu halten. Dies gelingt nach einiger Zeit sehr gut. Danach kommt noch die Aufgabe hinzu zwischen den Ballwechseln in die Hände zu klatschen. Die Übung macht das „Hand in Hand“ leiblich spürbar und „augenfällig“.

Im **Auswertungsgespräch** reflektieren und deuten die Supervisanden_innen die Übung auf die Teamsituation hin. Wir beschließen die Sitzung mit einem **Blitzlicht** (Was nehmen sie aus dieser Sitzung mit in die alltägliche Arbeit?) Alle äußern sich zufrieden und zuversichtlich, was die weitere Zusammenarbeit sowohl miteinander als auch mit dem besprochenen Jugendlichen angeht.

5.2.4 Prozessanalyse

Meine Hypothese sehe ich bestätigt. Zumindest teilweise ist das Phänomen „Respektlosigkeit der Jugendlichen auf“ den unreflektierten Umgang mit Nähe und Distanz zurückzuführen und zwar in der Weise, dass zu viel Nähe bei den Jugendlichen Übertragungsreaktionen hervorruft, die dann zu kulturellen Missverständnissen führen. Dies ist umso bedeutsamer, als dass mit Traumatisierungen zu rechnen ist, unabhängig davon, ob die Diagnose gesichert ist.

PM3 ist mit seinem Expertenwissen als Pädagoge und seinen kulturellen Kenntnissen eine wichtige Ressource für das Team, dabei muss jedoch „Augenhöhe“ zwischen den Teammitgliedern gewahrt sein.

Das Team hat eine neue Perspektive („Kultursensibilität“) dazu gewonnen und kann zukünftig das Verhalten dieses Jugendlichen in Hinsicht auf seinen kulturellen Hintergrund und im Hinblick auf mögliche Übertragungsphänomene besser einordnen.

Auch in Hinblick auf das Thema Nähe und Distanz in professionellen Beziehungen konnte eine neue Perspektive gewonnen werden.

Die abschließende Übung hat den TN Freude gemacht und die Stimmung aufgelockert und dem Team möglicherweise einen Impuls zu mehr Wohlwollen miteinander gegeben.

5.3 3. Sitzung am 28.07.2016

Dauer: 135 min. Beginn mit ca. 10 min. Verspätung. Anwesende: TL, StL, PM1, PM2, PM3, PM4, PK

5.3.1 Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin

.. aus Sicht des Supervisors

Seit dem vorangegangenen Treffen ist etwa ein Monat vergangen. Ich komme mit etwas Verspätung auf dem Einrichtungsgelände an. Vor dem Haus, in dem gewöhnlich die Sitzungen stattfinden, werde ich von TL empfangen. Es sei leider niemand aus einer andere Gruppe in der Lage gewesen, während der Supervisionssitzung den Dienst in der Wohngruppe der UMF zu übernehmen. Da die Jugendlichen nicht ohne Aufsicht sein sollen, müsse die Sitzung in der Wohngruppe stattfinden.

Die Situation ist für mich neu, da wir bisher im Verwaltungsgebäude, in einem Konferenzraum, unsere Sitzungen hatten. Diesmal findet die Sitzung also im „Wohnzimmer“ der Wohngruppe statt. Ich stelle mich darauf ein, dass in dieser Umgebung auch unvorhergesehene Störungen und Unterbrechungen auftreten können. Ich bin neugierig, wie die neue Wohnumgebung der UMF aussehen wird.

Wir betreten eine helle, frischrenovierte Wohngruppe, das sogenannte Wohnzimmer ist der Gemeinschaftsraum, der allen UMF zur Verfügung steht und der sowohl zur Freizeitgestaltung als auch für Besprechungen zwischen Team und UMF genutzt wird. Der Raum ist ausgestattet mit einem TV, Sesseln und einer Couch im hinteren Teil des Zimmers.

Als ich mit der Teamleitung den Raum betrete sitzen alle bereits um einen kleinen Wohnzimmertisch herum auf der Couch bzw. auf Stühlen.

... aus Sicht der Supervisorinnen

Die Teamleiterin (TL) eröffnet die Anfangsrunde mit der Aussage: „Wir haben im Team entschieden, heute noch einmal das Team selber zum Thema zu machen.“ Die stellvertretende Leitung (StL) nimmt den Faden auf mit der Aussage: „*Mir geht es so lala, aber das wird ja heute noch Thema werden.*“ Die pädagogische Mitarbeiterin 1 (PM1) berichtet es ginge ihr gut, da sie gerade aus dem Urlaub zurück sei. Die Praktikantin (PK) ist die Nächste in der Runde. Sie nehme heute Abschied, sie habe die Prüfung zum Abschluss ihrer Ausbildung bestanden und sei nun Erzieherin. Dies sei ihre letzte Supervisionssitzung mit diesem Team.

Ich entscheide mich an dieser Stelle die Runde kurz zu unterbrechen und beginne einen kurzen Dialog mit ihr, um sie zu beglückwünschen und zu erfahren, wie es für sie weitergeht. Auf diese Weise kann ich ihr Wertschätzung und Würdigung ihrer Arbeit im Team signalisieren und andererseits kann ich den Raum, den dieses Thema einnimmt begrenzen.

PK berichtet weiter: Sie werde nicht den Arbeitgeber wechseln, sondern bleibe in der Einrichtung und arbeite zukünftig in einem anderen Team.

Die pädagogische Mitarbeiterin 4 (PM4) teilt mit, dass es ihr gut gehe. Sie wolle noch einmal über ein Gespräch mit der Teamleitung reden und auch die Situation im Team ansprechen. Sie zeigt eine deutliche Stresssymptomatik: Erröten, erhöhte Körperspannung, auffälliger Tonfall. Ich schlage vor, dass dieses Thema vertieft wird, wenn die Anfangsrunde beendet ist. Damit ist sie einverstanden. PM3 gehe es gut. Das Team

müsse sich finden. „Ich bin neu im Team.“ PM2 meint ebenfalls, es gehe ihm gut. Die Probleme seien besprochen. Hier frage ich nach, welche Probleme er denn meine. Es stellt sich heraus, dass er wegen mangelhafter Arbeitsleistung und Unzuverlässigkeit bzw. Unpünktlichkeit beim Dienstantritt (ungünstig für die Übergabe) bereits ein Personalgespräch mit der Teamleiterin und dem Bereichsleiter hatte. Seine private Situation sei aktuell belastet, was sich auf die Arbeit auswirke. Zukünftig wolle er eine bessere Arbeit machen und besonders auf Zuverlässigkeit achten.

Für mich klingt es zunächst so als sei dieses Thema geklärt und PM2 sich zukünftig bewähren muss. Ich erinnere mich an die vorausgegangene Sitzung als es schon einmal um das Thema Kooperation bei den Übergaben ging.

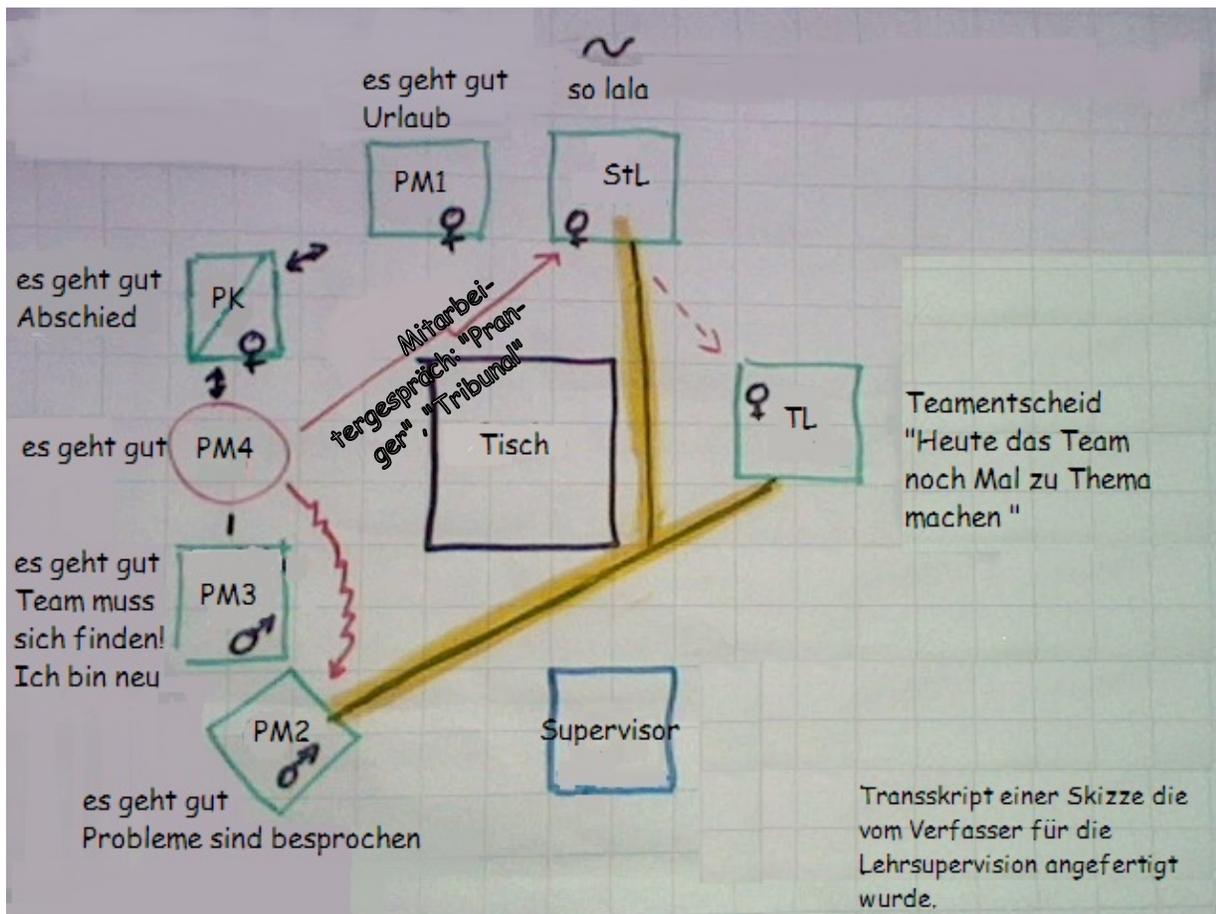


Abbildung 3 Transskript eines Flipcharts zur Teamkonstellation.

5.3.2 Zielfindung für diese Sitzung

Da von TL und PM 4 bereits ein Thema eingebracht wurde, frage ich nach, was passiert sei bzw. was der Anlass für das Gespräch mit der Teamleitung gewesen sei. PM4 berichtet sehr emotional, sie fühle sich von StL an den Pranger gestellt. Es habe ein Mitarbeitergespräch mit der StL und der TL gegeben und sie habe sich wie vor einem Tribunal gefühlt. TL berichtet, dass es in dem Gespräch um das Verhalten von PM4 gegenüber PM2 gegangen sei. PM4 mache gute und engagierte Arbeit, sie sei jedoch sehr unangemessen gegenüber PM2 und äußere sich ihm gegen über in einem inak-

zeptablen Ton. Das führe immer wieder zu schlechter Stimmung und Konflikten zwischen PM2 und PM4.

PM 2 rechtfertigt sich und benennt nun mehrere Probleme, die aus seiner Perspektive zu den Problemen geführt haben: er sei Vater geworden und sein Kind sei häufig nachts unruhig, da es an Neurodermitis leide. Daher habe er häufig ein Schlafdefizit, welches Konzentrationsmängel und Nachlässigkeit mit sich bringe. Außerdem habe er keinen Führerschein, was einerseits den Weg zur Arbeit kompliziert mache und andererseits bei der Arbeit schwierig sei, da er bei Erledigungen und Ämtergängen mit den Jugendlichen immer darauf angewiesen sei, dass eine Kollegin mitfährt. Dadurch sei die Zusammenarbeit gestört. Er wolle nun jedoch an sich arbeiten, denn er sei gerne im Team.

PM4 ist deutlich erregt, ihre Stimme wird lauter, sie errötet und ist merklich angespannt (sitzt auf der Stuhlkante). Sie insistiert weiter sehr heftig, sie hebt ihre Stimme und wird lauter und meint StL habe kein Recht, sie auf ihr Verhalten anzusprechen. Sie selbst mache im Gegensatz zu PM2 immer alles korrekt und das verlange sie auch von den anderen Mitarbeitern. Sie sei nicht bereit Aufgaben der Anderen, vor allem PM2, mit zu übernehmen. (PM1 und PK nicken). Deshalb sei die Stimmung im Team schlecht. Ihre Kritik hat in Formulierung und Duktus einen deutlich imperativen Charakter: „Ich erwarte...“, „Das geht so nicht...“ „Ich bin nicht bereit...“ „Du musst endlich...“.

Ich bin irritiert, denn PM2 hatte doch bereits Besserung zugesagt und es gab bereits ein Mitarbeitergespräch. Nun käme es m. E. darauf an, PM2 eine Chance einzuräumen, ihm Zeit zu geben, sein Verhalten zu ändern.

Ich nehme bei mir selbst deutlich Erstaunen und Ärger wahr (eigenleibliche Resonanz). PM4 spricht, als sei sie die Vorgesetzte von PM2. Ihre maßregelnden Aussagen sind grenzüberschreitend. Dieser Konflikt ist hoch komplex.

Hypothesen des Supervisors hinsichtlich der Problemstellung

Ich erwäge zunächst, dass es sich bei dem Verhalten von PM4 um eine Überforderungsreaktion oder Stressreaktion handeln könnte, halte diese Hypothese jedoch für wenig wahrscheinlich, da sie ihre Arbeit gut erledigt und gut mit den Anforderungen zurechtkommt, was TL bestätigt und wertschätzt.

Weiterhin könnte es sein, dass hinter dem Verhalten von PM4 eine Kränkung, also ein innerer (intrapersonaler) Konflikt steht. StL und PM2 sind beide von Beruf Erzieher. PM4 studiert Soziale Arbeit. Möglicherweise sieht sie sich in der Leitungsrolle und hat ein Problem von einer Erzieherin (StL) Anweisungen entgegenzunehmen. Ein Indiz dafür ist ihr wiederholter Vorwurf an StL, sie würde an den Pranger gestellt. Denn das Implikat dieses Vorwurfs ist: Du, StL, darfst mich nicht kritisieren. Die Kritik an PM2 deutete ich als ihren Versuch, sich in der Leitungsposition zu profilieren, um so indirekt ihren Anspruch deutlich zu machen.

Vor diesem Hintergrund bilde ich die Hypothese, dass es hier um einen intrapersonalen Konflikt i. S. eines Status- und Autoritätskonfliktes bei PM4 gehen könnte. StL ist Erzieherin, PM4 studiert nebenberuflich Soziale Arbeit. Es könnte also sein, dass sie aufgrund ihres eigenen, vermeintlich höheren Ausbildungsstatus die Autorität von StL nicht anerkennt.

Eine **weitere Hypothese** ist, dass PM4 zwar StL kritisiert, die Kritik aber eigentlich gegen TL gerichtet ist. In diesem Fall ginge es um eine verdeckte Kritik am Leistungsverhalten von TL und möglicherweise um Konkurrenz zu TL.

Ziele:

1. Förderung von persönlicher Kompetenz und Performanz, sowie fundierter Kollegialität. (**Globalziel**)

Zielformulierung für die jeweilige Sitzung (Gesprächsfokus)

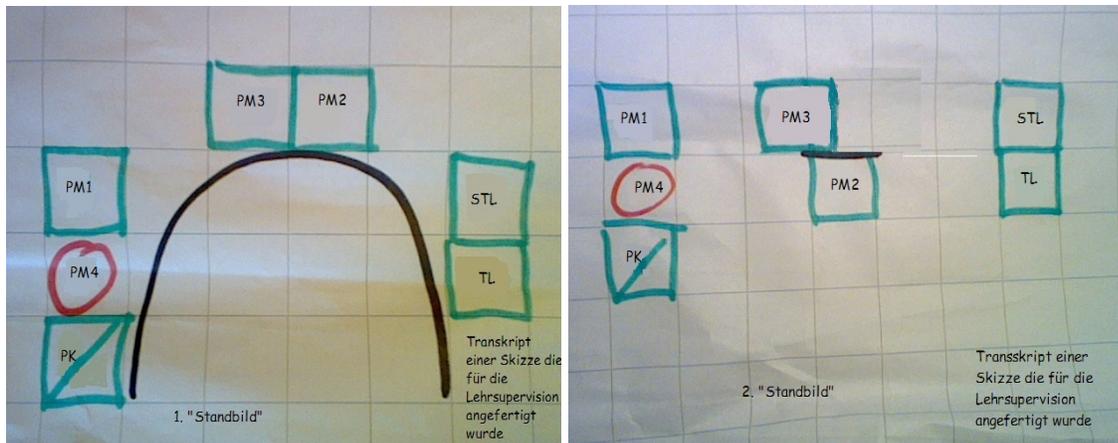
2. Konfliktherhellung und
3. Stabilisierung der Arbeitsfähigkeit des Teams.

5.3.3 Prozessbeschreibung

Die Atmosphäre im Raum ist nun deutlich verändert. Bedrückte Stille und ratlose Blicke bei den Supervisanden_innen. Um die Erstarrung zu lockern, rege ich eine Bewegungsübung an und bitte die Supervisanden_innen aufzustehen und im Raum umherzugehen. Nach einer Weile fordere ich die Gruppe auf, sich im Raum aufzustellen, die TN sollen den Platz im Raum finden, der zu allen anderen genau den richtigen Abstand hat. Ich frage: wie stehen sie im Team zueinander? Stellen sie sich so im Raum auf, dass sie genügend Abstand zu den Teammitgliedern haben, zu welchen sie Distanz spüren und so, dass sie nahe genug bei den Teammitgliedern stehen, welchen sie sich verbunden fühlen.

Mit dieser soziometrischen Technik möchte ich mir selbst die Situation der Gruppe veranschaulichen und den Teammitgliedern ihre aktuelle Situation leiblich erfahrbar machen. Ich erhoffe mir davon einen präziseren Eindruck des Konflikts und der Konfliktlinien zu bekommen. Des Weiteren kann die Übung den Protagonisten, vor allem PM4, einen Perspektivwechsel ermöglichen.

Zunächst stellen sich die Supervisanden_innen wie in Standbild 1 skizziert in einer U-Form, wie ein offener Kreis auf. Die Supervisanden_innen deuten: so können wir alle einander sehen. Ein Bild das m. E. so nicht zu Situation passt, weil der Konflikt nicht abgebildet wird. Ich fordere jede und jeden einzelnen auf nachzuspüren ob diese Aufstellung so stimmig ist. In einen zweiten Anlauf entsteht das „2.Standbild“, in welchem die Männer nun zwischen Leitung und den Frauen stehen. Der Abstand von PM2 ist zu beiden Seiten gleich. PM3 steht etwas näher zu den Mitarbeiterinnen. Diese Aufstellung „fühlt“ sich für mich realistischer an, denn PM4 und PM2 sehen einander an. Jetzt wird diese Konfrontation deutlich. PM1 und PK stehen PM4 zur Seite. PM3 steht seitlich, so dass er niemand direkt ansieht. PM4 bleibt auf ihrem „Standpunkt“ sie hat sich beim zweiten Versuch nicht bewegt.



Ich beende die Übung. Nachdem alle wieder Platz genommen haben, frage ich die Teamer nach ihren Wünschen für eine konstruktive Zusammenarbeit. Im Verlauf des Rundgespräches fordere ich die Konfliktpartner (PM4-StL und PM4-PM2) auf auch konkrete Wünsche an den jeweils anderen zu formulieren. Während StL und PM2 ihre Hoffnung äußern, dass alle zu einer konstruktiven Zusammenarbeit zurückkehren, bleibt PM4 im Widerstand und ist nicht bereit den Konflikt bei zu legen.

Ich beende diese Sitzung mit einer abschließenden Befindlichkeitsrunde um mich zu vergewissern, dass alle Supervisanden_innen emotional stabil sind.

5.3.4 Prozess- und Konfliktanalyse

Die integrative Konflikttheorie betrachtet Konflikte differentiell, aus der Mehrebenenperspektive und unterscheidet auf der Mikroebene intrapersonale, intrapsychische Konflikte und interpersonale Konflikte. Im integrativen Ansatz werden Konflikte als komplexe Prozesse gesehen, die nicht nach idealtypischen Stufenmodellen kategorisiert werden können. (Petzold, 2003b)

Petzold definiert: „*Konflikte im Interventionsrahmen von Beratung, Therapie, Agogik werden gesehen als das Aufeinandertreffen gegensätzlicher aktueller Außenansprüche an Individuen oder Gruppen in ihren je spezifischen Kontexten und/oder widerstreitender „social worlds“ bzw. mentaler Repräsentationen aus diesen Kontexten mit ihrer Geschichte und antizipierten Zukunft. Im intrapersonalen, individuellen Raum führt das zu konfligierenden „subjektiven Theorien“ mit ihren widerstreitenden Gefühlen und Motiven. Im interpersonalen, kollektiven Raum führt das zu konflikthaften „sozialen Repräsentationen“ mit ihren antagonistischen Werten, Interessen, Geschichtsinterpretationen und Zukunftsvisionen*“ (Petzold, 2003b)

Meine Hypothese bezüglich eines intrapersonellen Status- und Rollenkonfliktes bei PM4 sehe ich bestätigt. Sie stellt m. E. mit ihrem Verhalten und ihrer Rede die Teamleitung, StL und TL, zumindest indirekt in Frage. Ihre „subjektive Theorie“, die mentale Repräsentation hinter ihrem Verhalten könnte lauten: „als Studentin der Sozialpädagogik ordne ich mich einer Erzieherin nicht unter.“

Ich vermute bei PM4 einen Persönlichkeitsstil mit histrionischen Anteilen. Die zentralen Beziehungsmotive dieses Persönlichkeitsstiles sind: Wichtigkeit, Verlässlichkeit, Solidarität. Das Motiv „Wichtigkeit“ passt zum Anspruch eine Leitungsfunktion zu bekleiden, daher ihr Verhalten gegenüber StL. Die Motive „Verlässlichkeit“ und „Solidari-

tät“ werden von PM2 nur teilweise eingelöst, was ihr Verhalten ihm gegenüber erklären würde.

Eine Erhellung des Konflikts scheint m. E. insofern gelungen zu sein, da die Persönlichkeitsstruktur von PM4 und ihre Kompromisslosigkeit für das Team sichtbar wurde. Eine Lösung konnte in dieser Sitzung nicht erreicht werden, da auf Seiten von PM4 kein Einlenken möglich war. Eine Chance sehe ich darin, dass das Team sich zukünftig auf, **sachbezogene Arbeit konzentriert.**

5.4 4. Sitzung am 22.09.2016

Dauer: 90 min. Beginn pünktlich. Anwesende: TL, StL, PM1, PM2, PM3, PM4

5.4.1 Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin

... aus Sicht des Supervisors

Ich bin sehr gespannt, wie sich der Konflikt im Team weiterentwickelt hat und fahre mit einer ambivalenten Stimmung zur Supervisionssitzung. Ich nehme mir vor in dieser Sitzung die konkrete Arbeit mit den Jugendlichen in den Blick zu nehmen und stärker sachbezogen zu arbeiten.

... aus Sicht der Supervisanden_innen

In der Eingangsrunde bin ich dann sehr erstaunt: Alle bekunden es gehe ihnen gut. Die meisten Teammitglieder hatten Urlaub. Es habe in der Urlaubszeit zwar schwierige 24 Stunden-Dienste gegeben, diese seien aber von den Diensthabenden gut gemeistert worden. PM4 bezieht sich auf die vorangegangene Supervision und bemerkt mit einem vorwurfsvollen Unterton, dass sie sich bei der letzten Sitzung an den Pranger gestellt gefühlt habe. Ich mache ihr ein Angebot dieses Erleben zu besprechen, das lehnt sie jedoch ab. Auf meine Nachfrage, wie es für die anderen seit dem letzten Treffen weitergegangen sei, kommt einhellig die Aussage, dass der Konflikt nicht weitergewirkt habe.

5.4.2 Zielfindung für diese Sitzung

Die Gruppe vermittelt den Eindruck, dass der Konflikt beigelegt ist. Auch die Atmosphäre im Raum ist wie gewohnt von Offenheit und Freundlichkeit geprägt. Der Konflikt scheint sich nicht toxisch auf die Kooperation und die Kohäsion (Affiliationsaspekt) des Teams ausgewirkt zu haben. Möglicherweise sind sich die Protagonisten des Konflikts aufgrund der Urlaubszeit auch weniger begegnet oder sie sind sich aus dem Weg gegangen.

Für diese Sitzung wünschen sich die Supervisanden_innen eine „Fallarbeit“. Die Problematik des Begriffs „Fallarbeit“ ist mir bewusst, für mich sind Menschen keine „Fälle“. Ich verzichte zu diesem Zeitpunkt jedoch auf die Problematisierung des Begriffes um den Fortgang des Prozesses nicht zu unterbrechen und zu komplizieren. Die Supervisanden_innen berichten von einem einzelnen Jugendlichen der immer wieder auffällig werde.

Hypothesen des Supervisors hinsichtlich der Problemstellung

Das Team scheint zu einer konstruktiven und an der Aufgabe orientierten Kooperation zurück gefunden zu haben. Um diesen Prozess zu verstärken und zu unterstützen entschieße ich mich, dem Team die Methode des Kollegialen Teamcoachings (KTC) vorzustellen, den ich in meiner Ausbildung zum Supervisor kennengelernt habe. Diese Methode bietet aufgrund ihrer klaren Struktur den Vorteil, dass **sachbezogenes** Arbeiten gefördert wird. Alle Teammitglieder sind am Prozess beteiligt und nehmen eine definierte Rolle ein, die von Fall zu Fall wechseln kann, sodass die Kohäsion gefördert wird. Da das Team bzw. die einzelnen Teammitglieder, abgesehen von der Fallgeberin, zu „Beratern_Innen“ werden kommt **Mehrperspektivität** zum Tragen.

Ziele:

1. Förderung von persönlicher Kompetenz und Performanz, sowie fundierter Kollegialität. (**Globalziel**)
2. Austausch im Team in Hinblick auf einen reflektierten Umgang mit einzelnen UMF (**Grobziel**)

Zielformulierung für die jeweilige Sitzung (Gesprächsfokus)

1. Die Situation soll **gemeinsam** („joint competence“) (Petzold, 2007, p. 153) im Hinblick auf den benannten Jugendlichen eingeschätzt werden und
2. Interventionsmöglichkeiten zur Lösung erarbeitet werden. (**Feinziele, Teamebene**)

5.4.3 Prozessbeschreibung

Zunächst möchte ich die Technik des KTC kurz beschreiben. Nach Tietze ist KTC „ein Format personenorientierter Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze, 2010).

Bei dieser Methode wird nach einer vorgegebenen zeitlichen Struktur und einer festen Rollenverteilung in der Gruppe ein Sachverhalt bzw. eine Problemstellung bearbeitet.

Die verschiedenen Rollen des KTC sind:

1. Coachee/*Fallgeber_in*
2. Schreiber_in/ Protokollant_in
3. Moderatoren_in/
4. Coach/Berater-Team
5. Prozessbeobachter_innen

Der Zeitablauf sieht folgendermaßen aus:

- 10 Minuten: **Beschreibung** (einer Problemstellung, eines Jugendlichen, etc.) durch den Coachee
- 5 Minuten: **Rückfragen** des Berater-Teams
- 15 Minuten: **1. Coaching**: Resonanzen
- 2 Minuten: **Anschluss**: Ergänzungen oder Klarstellungen des Coachees
- 10 Minuten **2.Coaching**: Schlüsselthemen/Hypothesen
- 10 Minuten: **3. Coaching**: Interventionen/Lösungsansätze
- 5 Minuten: **Sharing** durch die Prozessbeobachter

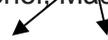
Diese Zeitstruktur wurde von den Teilnehmern im Wesentlichen eingehalten. Die Ergebnisse stelle ich im Folgenden anhand der transkribierten Flipcharts dar..¹¹

¹¹ Die Originalfotos sind im Anhang hinterlegt. Kursiv geschriebene Zusätze dienen der Erläuterung und Zuordnung zu den einzelnen methodischen Schritten der KTC.

Flipchart 1a (Beschreibung)

Name

- Seit Mitte August Häufung vormals bekannter Muster (Schlägerei, Alkohol, Mädchen)



Belästigung Schläge

Interventionsgespräch Schule
Anzeige Belästigung + Körperverletzung
Teils einsichtig
Gespräch Bereichsleitung

- Seit Ankunft (Mai 16) bis August deutlich Unauffälliger

Hat nur Respekt vor „Landsmann – Betreuer“
Vor den übrigen Betreuern nur bedingt,
setzt sich über Regeln & Aufforderungen hinweg

Kann kein „nein“ akzeptieren

Förderschule (geistige Entwicklung)

Förderschulbedarf wird aktuell geprüft

Evtl. Wechsel auf Regelschule /Jugendhilfewerkstatt

- ländlich aufgewachsen, kennt wenig, sehr laut & unangepasst bei Aktivitäten, versucht die Gruppe auf seine Seite zu ziehen, Schlägerei-affin
- Diagnostik wird neu aufgerollt (Abklärung Traumata etc.)
- Sehr viel Kontra aus dem Team

Abbildung 4 Transskript von Flipchart 1a

Flipchart 1b: Erstes Coaching / Resonanzen

Wut, genervt sein, Hilflosigkeit, Handlungsunfähigkeit, Ärger, Angst, Sorge, Angst vor äußeren Einflüssen, Schule unberechenbar, ignorant, Gefahr, unlenkbar, leicht zu beeinflussen

Hoffnung auf Besserung durch Förderung

Abbildung 5 Transskript von Flipchart 1b

Flipchart 2: Zweites Coaching

Schlüsselthemen:

Kontrolle der Emotionen/ instabil

Umgang mit Frauen

Regel- / Absprachen-Akzeptanz

Psychosoziales Verhalten

„nein“
(Betreuer)

„nein“
(Mädchen)

Stalking

Keine Impulskontrolle

Kein Körpergefühl /
Kein Schmerzempfinden

Abbildung 6 Transskript von Flipchart 2

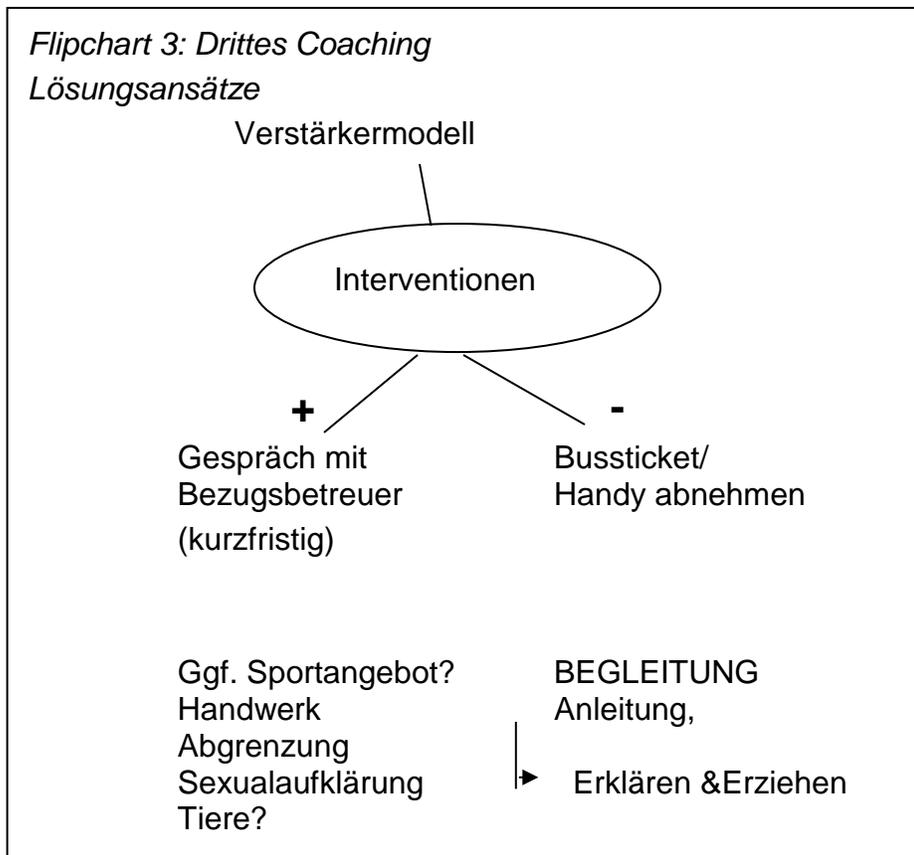


Abbildung 7 Transskript von Flipchart 3

Als Ergebnis der kollegialen Teamberatung werden vom Team folgende Lösungsmöglichkeiten erarbeitet:

- A: Auf Fehlverhalten des UMF soll unmittelbar reagiert werden, zunächst durch ein Gespräch mit dem Bezugsbetreuer, dann auch als negative Sanktion: Einschränkung von Smartphone und dem gemeinschaftlichen Bussticket.
- B: Gleichzeitig will das Team aber mit positiven Angeboten, wie Sport oder gemeinsames Handwerken den Kontakt mit den Supervisanden_innen verbessern und dem Jugendlichen Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Abschließend weise ich die Supervisanden_innen in einem **Minilekture** daraufhin, dass eine **Posttraumatische Stresssymptomatik** aufgrund des geschilderten Verhaltens und der beschriebenen Symptome (Impulsdurchbrüche, fehlendes Schmerzempfinden und fehlendes Körpergefühl) hier nicht auszuschließen ist. Die Entscheidung, die Diagnostik noch einmal neu einzufordern, halte ich für indiziert und betone, wie wichtig es ist, das Verhalten des Jugendlichen dem behandelnden Psychologen bei nächsten Kontakt zu berichten.

In der Schlussrunde geben die Supervisanden_innen durchweg positive Rückmeldungen zur Methode des KTC.

5.4.4 Prozessanalyse

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen bei der vorangegangenen Supervisionsitzung erstaunt mich das Team mit seinem Engagement und seiner Kooperationsfähigkeit. Die Ko-Kreativität des Teams, die in dieser Sitzung gezeigt wird überrascht mich vor dem Hintergrund des Konfliktes der vorangegangenen Sitzung. Das Team scheint wieder eine Arbeitsebene gefunden zu haben. Ängste und Befürchtungen werden offen angesprochen und Lösungen werden gemeinsam (ko-kreativ) erarbeitet.

MP4 hat die Rolle der Schreiberin übernommen, die exponierte Position am Flipchart scheint ihr gefallen zu haben, weil ihr diese Rolle ein Gefühl von „Wichtigkeit“ gab. Sie schien deutlich entspannter zu sein und arbeitete engagiert mit. Ich deute dieses Phänomen dahingehend, dass meine Hypothese bezüglich einer histrionischen Persönlichkeitsakzentuierung wahrscheinlich zutreffend ist (s. oben 4.3.4 S. 57)

Die Methode des KTC hilft den Supervisanden_innen ihre persönliche Kompetenz und Souveränität zu erleben. Das Team konnte sich sowohl als Gruppe wie auch als Verbund von professionell Arbeitenden erleben. Diese Erfahrung wirkte motivierend und förderte kreative Lösungsansätze.

5.5 5. Sitzung am 13.10.2016

Am Vormittag wurde die Sitzung von der stellvertretenden Teamleiterin (StL) abgesagt. Einerseits hätten sich mehrere Teammitglieder krankgemeldet, andererseits seien Kollegen_innen im Urlaub. Die Gruppe sei zu klein für eine Supervision und es wäre allen wichtig teilnehmen zu können. Ich kann diese Absage rational nachvollziehen und akzeptieren. Emotional spüre ich ein Bedauern, denn ich hatte mich auf das Team und die Supervisionsarbeit gefreut, insbesondere war ich neugierig, wie der Prozess weiter verlaufen ist. Ich schlage vor, dass die Teamleiterin einen neuen Termin per E-Mail abspricht.

5.6 6. Sitzung am 17.11.2016

Dauer: 100min. Beginn: verkehrsbedingt etwas verspätet. Anwesende: TL, StL, PM1, PM2, PM3, PM4, PK.

5.6.1 Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin

... aus Sicht des Supervisors

Seit der letzten Sitzung sind 2 Monate vergangen. Ich bin gespannt, ob die Gruppe das KTC weiter zur Anwendung gebracht hat und freue mich auf die Sitzung.

... aus Sicht der Supervisanden

In der Eingangsrunde berichten alle, dass es ihnen gut gehe. Die Arbeit mache Spaß und das Team arbeite gut zusammen.

Ergebnisse aus der Umsetzung neuerworbener Handlungsstrategien

Die Methode des KTC sei bisher nicht weiter zur Anwendung gekommen, jedoch sei die Arbeit mit dem Jugendlichen „besser“, i.S. von konstruktiver und respektvoller, geworden.

5.6.2 Zielfindung für diese Sitzung

Schon in der Eingangsrunde meldet PM3 (Lehrer aus Afghanistan) an, er habe dem Team „kurz“ etwas mitzuteilen, er wolle aber die Zeit nicht lange in Anspruch nehmen. Nachdem die Eingangsrunde abgeschlossen ist und ich ihn zweimal gebeten habe, sein Anliegen vorzubringen, teilt er dem Team mit, dass er die Einrichtung verlassen werde. Er habe gerne mit allen zusammengearbeitet und es läge nicht am Team. Er bedanke sich bei allen, besonders bei der TL, mit der er sehr gut zusammengearbeitet habe und wünsche dem Team für die Zukunft alles Gute. Die Teammitglieder sind glaubhaft überrascht. Auch ich bin überrascht und frage nach den Hintergründen. Dazu möchte PM3 zunächst nichts sagen.

Meine Hypothese ist zunächst, dass er eine neue, attraktivere Arbeitsstelle gefunden hat und er aus Höflichkeit so zurückhaltend ist.

Ich frage nach, wohin PM3 denn wechseln werde. Doch er verneint eine neue Stelle zu haben, er werde erst einmal sein ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete weiterausbauen und evtl. Sprachunterricht erteilen. Wie es beruflich für ihn weiter gehe, stehe noch nicht fest.

Diese Antwort irritiert mich, welche Gründe bewegen ihn, seine Existenzgrundlage aufzugeben? Ich teile ihm meine Irritation mit und merke an, dass ich es für sehr ungewöhnlich halten würde, eine sichere Arbeitsstelle aufzugeben ohne eine Anschlusslösung zu haben und das mich die Gründe dafür interessieren. PM3 meint die Gründe für

sein Weggehen seien nicht so wichtig. Er habe im Übrigen schon mit dem Bereichsleiter gesprochen und gekündigt. PM1 fragt nach ob sein Weggehen etwas mit dem Konflikt vom Sommer (3. Sitzung) zu tun habe.

PM3 macht einen deutlich angespannten Eindruck. Die Atmosphäre im Raum verändert sich. Ich frage die anderen Supervisor_innen, ob sie eine Erklärung dafür haben, was gerade in der Runde geschieht. PM2, PM4 und StL sind etwas zögerlich, berichten dann aber, dass PM3 wegen eines fehlerhaften Hilfeplanes von PM4 und PM1 angesprochen worden sei. Dabei sei PM3 auf formale Fehler hingewiesen worden. PM3 berichtet nun von dem Konflikt und vertritt den Standpunkt, dass sein Hilfeplan in Ordnung gewesen sei und er genügend Erfahrung mit dem Erstellen von Hilfeplänen habe. Darüber hinaus sei es Sache der Leitung Kritik zu üben. Er wirkt sehr gekränkt.

PM1 rechtfertigt sich und merkt an, dass zum gegebenen Zeitpunkt die Leitung nicht anwesend war. PM4 heizt die Diskussion an und betont in ihrer ruppigen Art, dass PM3 sich auch einmal etwas von den Kolleginnen sagen lassen müsse.

Hypothesen des Supervisors hinsichtlich der Problemstellung

PM3 erweckt den Eindruck gekränkt zu sein. Ich vermute, obwohl er bereits seit mehreren Jahren die deutsche Kultur kennt und weiß, dass hier ein anderes Rollenverständnis im Verhältnis zwischen Mann und Frau realisiert wird, als dies in der afghanischen Kultur der Fall ist, hat er ein Problem mit der Kritik von PM1 und PM4. Die vermutlich respektlose Art und Weise wie PM4 diese Kritik anbringt, verstärkt sein Problem zusätzlich. Ich vermute, dass in seiner „social World“ Kritik durch **Kolleginnen** ein Problem, möglicherweise ein Tabu, ist und einem „Gesichtsverlust“ gleichkommt. Aus diesem Grund ist es ihm unmöglich seine Arbeitsstelle fortzuführen.

Ziele:

1. Förderung von persönlicher Kompetenz und Performanz, sowie fundierter Kollegialität. (Globalziel)

Zielformulierung für die jeweilige Sitzung (Gesprächsfokus)

2. Konflikterhellung/ -klärung.
3. Transparenz und „informed Consent“

5.6.3 Prozessbeschreibung

Im Verlauf des weiteren Gespräches entsteht bei mir immer mehr der Eindruck, dass PM3 aus einem Affekt des „Beleidigt seins“ gekündigt hat. Denn sachlich gesehen hatte sein Hilfeplan tatsächlich Mängel, was von TL bestätigt wird. Von der TL hätte er die Kritik vermutlich annehmen können. Kompliziert wird der Konflikt dadurch, dass PM3 die Kritik von PM1 und PM4 als „Kompetenzüberschreitung“ erlebt und dies bezüglich PM4 auch nicht ganz von der Hand zu weisen ist (s. o. 3. Supervisionssitzung)

Ich schlage eine Pause vor, um mir und dem Team eine Unterbrechung zu verschaffen. In der Pause analysiere ich die Situation. Ich **nehme wahr**, dass die Diskussion sehr emotional geführt wird. Ich **erfasse**, dass die Situation zu eskalieren droht und **verstehe** das hier unterschiedliche mentale Repräsentationen, unterschiedliche social Worlds (Petzold, 2003b) „aufeinander prallen“. Eine **Erklärung** dafür, kann in den unterschiedlichen kulturellen Kontexten der Beteiligten liegen. Um den Konflikt zu deeskalieren ist es mir wichtig, die Kommunikation wieder zu versachlichen.

Nach der Pause erkläre ich dem Team, dass es mir wichtig sei zu einem sachlichen Gespräch zurückzukehren. Ich deute die Situation in der Weise, dass eine Lösung des Konfliktes ja bereits erfolgt sei, indem PM3 gekündigt habe. Es wäre wünschenswert gewesen, wenn er sein Problem in die Supervision eingebracht hätte, bevor er die Entscheidung zu kündigen getroffen habe, dies sei aber jetzt nicht mehr möglich.

Für die verbleibende Zeit der Sitzung schlage ich daher vor zu schauen, was aus diesem Vorgang gelernt werden könne und rege an einmal zu sammeln, wie sich die Supervisanden_innen zukünftig den Umgang bei Meinungsverschiedenheiten wünschen würden. Die Supervisanden_innen sammeln Stichpunkte, die sie auf einer Flipchart festhalten:

- Offenheit,
- Einhaltung von Kommunikationsregeln (Ich-Botschaft vs. Du-Botschaft, vier Ohren Modell nach Schulz von Thun),
- die Verantwortung für den Teamprozess liegt bei jedem Einzelnen,
- gegenseitige Wertschätzung,
- gegenseitiges Einräumen von Spielräumen
- Konsens bezüglich der Arbeitsabläufe

Da die Zeit fortgeschritten ist, lade ich zu einer abschließenden Reflektionsrunde ein. Die Stimmung ist nun versöhnlicher. Das Team wünscht PM3 alles Gute für die Zukunft, TL, StL und weitere äußern ihr Bedauern über seinen Abschied. Ich schließe mich an und hebe hervor, dass sein Wissen um die afghanische Kultur im Team fehlen wird.

5.6.4 Prozessanalyse

Meine Hypothese sehe ich aufgrund der emotionalen Reaktion von PM3 (beleidigt sein) bestätigt. Hier handelt es sich auf der Seite von PM3 sowohl um einen **intrapersonalen** Konflikt als auch um einen **interpersonalen** Konflikt.

PM1 und PM4 reagieren im Rahmen ihrer jeweiligen social Worlds gendersensibel. Bei PM1 und PM4 sehe ich einen **interpersonalen** Konflikt, der sich auf PM3 bezieht, bei welchem Macht-, Status- und Genderfragen eine Rolle spielen, welche sich hier zusätzlich kontraproduktiv vermischen.

Erforderliche Kompetenzen

Für die Arbeit mit UMF sehe ich eine notwendige Kompetenz darin flexibel mit Genderaspekten in Verbindung mit unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen umgehen zu können. Wenn im Team unterschiedliche Kulturen zusammentreffen, müssen Genderaspekte thematisiert werden und ein Konsens in gegenseitigem Respekt erarbeitet werden. (Petzold & Orth, 2014, p. 293) Hier muss Überzeugungsarbeit geleistet werden, nicht Anpassungsdruck ausgeübt werden. Fundierte Kollegialität bedeutet ja gerade den Kollegen, die Kollegin in ihrem „Anderssein“ (sensu Levinas) Ernst zunehmen und zu respektieren ohne jedoch zu relativieren.

5.7 7. Sitzung am 09.02.2017

Dauer: 120 min. Beginn: Die Sitzung beginnt mit etwas verkehrsbedingter Verspätung.
Anwesende: TL, StL, PM1, PM3, PM4, PM5

5.7.1 Reflexion der Zeit seit dem vorangegangenen Termin

... Termin aus Sicht des Supervisors

Ich fahre wie gewohnt zur Supervisionssitzung und freue mich auf die Arbeit seit dem letzten Treffen sind 2 Monate vergangen. Im Vorfeld hatte es ein Telefonat mit der Teamleitung gegeben, um an mich den Wunsch heranzutragen, diese Sitzung für eine Jahresauswertung von 2016 zu nutzen. Darauf gehe ich gerne ein und vereinbarte mit der Teamleitung, dass ich eine kreative Methode einsetze.

... Termin aus Sicht der Supervisanden_innen

PM2 fehlt krankheitsbedingt. TL berichtet, das PM2 zum Herbst das Team verlassen wird, er hatte eine Teilzeitstelle beantragt, die ihm vom Arbeitgeber jedoch nicht gewährt werden kann. In der Eingangsrunde berichten alle, dass es ihnen gut gehe und keine akuten Themen zu besprechen sind. Aus der Arbeit mit den UMF gäbe es aktuell keinen Gesprächsbedarf. Die Gruppe ist darüber informiert, dass eine Jahresauswertung ansteht und ist neugierig, was ich vorbereitet habe. PM5 ist neu im Team, daher stelle ich mich auch selbst noch einmal vor und frage nach ihren Erwartungen an die Supervision. Ihr ist v.a. der Austausch mit den Kollegen_innen und die Besprechung von Schwierigkeiten und Problemen in der Arbeit mit den Jugendlichen wichtig.

5.7.2 Zielfindung für diese Sitzung

Das Ziel für diese Sitzung ist vorgegeben: Es geht um eine Jahresauswertung des voraus gegangenen Jahres 2016. Dies impliziert eine Auswertung des bisherigen Supervisionsprozesses.

5.7.3 Prozessbeschreibung

Nach der Begrüßung und der obligatorischen Befindlichkeitsrunde zum Anfang der Supervisionssitzung erkläre ich den Supervisanden_innen die Technik der Panoramarbeit und dass ich auf diese Weise die Jahresauswertung mit den TN erarbeiten möchte. Dabei erwähne ich, dass ein Panorama sehr gut als Weg durch eine Landschaft oder als Fluss gestaltet werden könnte. Damit hoffe ich etwas die Angst vor Kreativitätsblockaden („Mir fällt Nichts ein“) zu nehmen. Zunächst reagieren einige TN mit leichtem Widerstand. Nachdem ich noch einmal für eine kreative Herangehensweise geworben habe, lassen sich die Supervisanden_innen auf die Technik ein, PM4 bleibt als einzige im Widerstand und zeigt dies auch deutlich mit ihrer Mimik und ihren Aussagen. Als ich die TN auffordere sich einen Platz im Raum zu suchen, an dem sie gut arbeiten können, sucht PM4 die entfernteste Ecke aus. Sie ist in kürzester Zeit als Erste mit ihrer Arbeit fertig.

Die Panorama-Technik halte ich für eine geeignete Technik, weil so zumindest die Chance besteht, dass ungefilterte und „unzensierte“ (im S. von sozialer Erwünschtheit) Inhalte sichtbar werden zu lassen.

Zunächst bitte ich die TN an ihrem Platz im Raum eine entspannte Körperhaltung einzunehmen und bequem zu sitzen oder wer mag zu liegen. Dann führe ich in einer Imaginationsübung die TN gedanklich zurück an den Beginn des Jahres 2016. Dabei rufe ich immer den jeweiligen Vormonat auf und lade ein zu erinnern, was in diesem

Monat an wichtigen und prägnanten Ereignissen in der Gruppe der UMF und im Team geschehen ist. Dabei erinnere ich auch an die Supervisionssitzungen. Als wir im Januar 2016 angekommen sind wiederhole ich den Prozess Monat für Monat bis die imaginative Reise in der Gegenwart endet. Dann fordere ich die TN auf ihre Eindrücke zu malen/ zu gestalten.

Die folgenden Bilder zeigen die Ergebnisse:



Abbildung 8 Panoramaarbeit von PM1



Abbildung 9 Panoramaarbeit von PM4



Abbildung 10 Panoramaarbeit von PM5



Abbildung 11 Panoramaarbeit von StL



Abbildung 12 Panoramaarbeit von TL

Im Anschluss an die Gestaltungsphase stellt jede Teilnehmerin ihr Bild vor. Dabei werden unterschiedliche Wahrnehmungen und Perspektiven deutlich.

PM1 erklärt zu ihrem Bild, dass ihr das Malen nicht liege und sie dies ungern mache. Ihr Bild ist auch entsprechend karg. Sie zeichnet v.a. ihren eigenen Prozess und bezieht sich kaum auf das Team. Im Bild ist immer nur eine Figur zu sehen, die immer sie selbst repräsentiert. Den Konflikt der Sitzung vom 28.07.2016. stellt sie als Bergtour dar. Der Rest des Jahres sei in ihrer Wahrnehmung unproblematisch verlaufen.

PM4 ist nach kürzester Zeit fertig. Sie zeichnet eine Art Regenbogen mit einem kleinen und einem großen Einschnitt. Die verschiedenen Farben stehen für den Prozess des Teams (rot) ihren eigenen Prozess bei der Arbeit (hellgrün) und den Verlauf ihres privaten Lebens (gelb). Herzen beziehen sich auf ihre positiven Erlebnisse und die Sterne symbolisieren Probleme oder Konflikte. Mit den Einschnitten bezieht sie sich auf Supervisionssitzungen, bei welchen sie an den Pranger gestellt worden wäre.

PM5 ist neu im Team und bezieht die Zeit vor dem Arbeitsplatzwechsel mit in ihren Prozess ein (das liegt auf der Hand, da bei der Einführung das vergangene Jahr imaginiert wurde). Ihre vorherige Stelle sei belastend gewesen, daher Steine auf dem Weg und Regen. Im neuen Team fühle sie sich wohl und ihr mache die Arbeit Spaß. Ihr „Baum schlage wieder aus“. Ein sehr lebendiges fast archetypisches Symbol. Da sie neu ist, fehlen noch die Bezüge zum Team.

StL malt sehr detailliert und mischt ihren privaten Prozess mit dem Verlauf der Arbeit. Sie bezieht an einigen Stellen das Team mit in ihr Bild ein. An ihrem Bild fällt auf, dass sie nur wenig von dem vorhandenen Raum nutzt und eher kleinteilig zeichnet.

TL zeichnet den Weg des Teams nach. Sie nutzt den gesamten Raum und zeichnet eine Gruppe von Figuren, die durch eine Landschaft mit Bergen und Sümpfen wandert. Dabei stellt sie symbolisch auch die Arbeit mit den Flüchtlingen dar. Dies ist die am deutlichsten auf das Team bezogene Darstellung.

Nach der Besprechung der Bilder beschließen wird die Sitzung mit einer Schlussrunde bei der sich bis auf PM4 alle zufrieden mit der Sitzung zeigen.

5.7.4 Prozessanalyse

Alle sind sich einig, dass das Team die Herausforderungen des vergangenen Jahres gut gemeistert hat. Das Team scheint seit dem Herbst die Arbeit und die Aufgaben stärker in den Fokus zu nehmen. Der Gruppenprozess scheint in eine Differenzierungsphase (Bernstein/Lowy) bzw. Neuorientierungsphase (Tetradisches Modell) eingetreten zu sein. Ein Hinweis darauf ist für mich, dass in einigen Bildern dem privaten Leben mehr Raum gegeben wird als dem Team. Das Team bzw. die Auseinandersetzung mit den Kollegen_innen scheint für einzelne Teammitglieder an Bedeutung verloren zu haben. Es gibt bisher jedoch keine Hinweise darauf, dass Kooperation und Aufgabenbewältigung unter dieser Entwicklung leiden, daher sehe ich diese Entwicklung eher unproblematisch. Zudem wird in Tetradischen-Modell der Teamprozess zyklisch betrachtet, mit einem Wiedereintritt in eine Initialphase ist daher zu rechnen.

Die Frage, welche Bedeutung es hat, dass immer die Männer das Team verlassen, wird von den Teamerinnen vermieden. TL merkt dazu an, dass Männer es wohl nicht leicht haben in diesem Team zu bestehen.

6. Fazit

Mit der Jahresauswertung endete die zweite Phase meiner Supervisionsarbeit mit diesem Team. Der Supervisionsprozess dauert an und wird weiter fortgesetzt.

Teamarbeit im psychosozialen Arbeitsfeld Hilfe für unbegleitete, minderjährige Geflüchtete geschieht in einem komplexen Spannungsfeld von Genderkonflikten (Gruppenaspekt von Teams), Rollenkonflikten (Teamaspekt Bündnis von Professionellen) und kultureller Verschiedenheit. Dieses Spannungsfeld ist sowohl auf der Klienten-Ebene als auch auf der Teamebene wirksam, wenn im Team Mitarbeiter_innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen arbeiten. Multikulturell zusammengesetzte Teams sind aufgrund der gegebenen Mehrperspektivität für die Arbeit mit UMF ein Vorteil. Dazu sind persönliche Souveränität und fundierte Kollegialität eine unbedingte Voraussetzung. Supervision sollte dies berücksichtigen und bewusstmachen.

Für meinen eigenen Lernprozess in der Rolle des Supervisors sind mir zwei Erfahrungen besonders wichtig: Erstens die (Selbst)-Erfahrung in schwierigen Situationen und bei Konflikten meine Souveränität nicht zu verlieren und handlungsfähig zu bleiben. Zweitens wurde ich darin bestärkt, meine Techniken oder Tools dem Supervisionsprozess unterzuordnen bzw. aus dem Prozess zu entwickeln, auch wenn das bedeutet zu improvisieren.

7. Zusammenfassung / Summary

Zusammenfassung: *Integrative Supervision* eines Teams in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (UMF)

Dieses Supervisionsjournal stellt den Supervisionsprozess eines Teams in der Kinder- und Jugendhilfe dar, welches eine Gruppe von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten betreut. Die Supervision wurde nach der Methode des integrativen Ansatzes im Gruppensetting durchgeführt. Es wird eine Konzeption auf der Grundlage eines Mehrebenen- bzw. Triplexmodells mit einem differenziellen Teambegriff vorgestellt. „Team“ wird einerseits als **Gruppe** und andererseits als **Verbund von Professionellen** betrachtet. Überlegungen zum Kontext werden ebenso wie Kontinuums Aspekte dargestellt. Thematische Schwerpunkte des dargestellten Supervisionsprozesses sind die Regulation von Nähe und Distanz zu den Klienten, die Klärung von Konflikten sowie die Berücksichtigung kultureller Diversität in der Arbeit.

Schlüsselwörter: Team, Gruppe, Mehrebenenmodell, Triplexreflexion, Unbegleitete minderjährige Geflüchtete, Kinder- und Jugendhilfe.

Summary: *Integrative Supervising* of a team working with unattended, minor refugees

This journal is about the supervising process of a team working in a facility for child- and youthwelfare which cares for a group of unattended, minor refugees. The supervision was processed on the method of the integrative approach. The conceptual design of this supervision is based on the model of the Meta-Hermeneutic-Triplex-Reflection. The concept “team” is described via two separate aspects, on the one hand as group and on the other hand as an association of professionals. Considerations on context and continuity will also be introduced. The process of supervision focusses on the regulation of proximity and distance towards the clients, on the mediation of conflicts and on the significance of cultural diversity.

Keywords: Team, Group, Multi-Level-Model, Triplex-Reflection, unattended, minor refugees, child- and youthwelfare.

8. Nachweise

8.1 Literaturverzeichnis¹²

Bücher

Classen, G., (2008). *Sozialleistungen für Migranten und Flüchtlinge Handbuch für die Praxis*. (1. Auflage) Hrsg. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst.

Petzold, H., (2007a). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung*. (2. erw. Aufl.) Hrsg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rappe-Giesecke, K., (2009). *Supervision für Gruppen und Teams*. 4., aktualisierte Auflage Hrsg. Heidelberg: Springer.

Tietze, K., (2010). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbeck: Rowohlt.

Watzlawick, P., (1969). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG.

Beiträge in Zeitschriften

Linz, S., Ostermann, D. & Petzold, H. G., (2008). EAG-Journal für Supervisionsprozesse im Einzelsetting. *SUPERVISION, Theorie-Praxis-Forschung, eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift*. Revid. Als Petzold, Linz, Ostermann 2018.

Lukesch, B., Petzold, H. G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 5/2011

Petzold, H., 2003b. Integrative Beratung, differentielle Konflikttheorie und „komplexe soziale Repräsentationen“. *SUPERVISION, Theorie-Praxis-Forschung, eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift*.

Petzold, H.G., Linz, S., Ostermann, D. (2018): Das EAG-Journal zur Dokumentation von Supervisionsprozessen im „dyadischen Setting“ (Einzelsetting) – Revidierte Fassung 2018. *SUPERVISION, Theorie-Praxis-Forschung, eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift*.

Petzold, H. G., Müller, L. & König, M., (2008). Supervision in österreichischen Altenheimen - eine Felderkundung.. *SUPERVISION, Theorie-Praxis-Forschung, eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift*.

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. & Patel, A., (2010). Von der Abhängigkeit in die Souveränität. Über Professionalisierung in der Psychotherapie durch reflektierte

¹² "Da das Werk von Hilarion Petzold über mehr als vierzig Jahren den Integrativen Ansatz mit einer stetigen Entwicklungs- und Forschungsarbeit konsequent unter beständiger Beteiligung von MitarbeiterInnen in Ko-respondenzprozessen und Polylogen erarbeitet hat und in fortwährender Einarbeitung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse seine Aktualität und überdies den Anschluss der Integrativen Konzepte an aktuelle Forschungsstände (Petzold 2007h) gewährleistet, ist ein exakter Bezug auf dieses "work in progress" als Quelle in einer Weise sinnvoll, dass durch das Zitieren der Siglen nach dem wissenschaftlichen Gesamtwerkeverzeichnis die genauen Fundstellen zugeordnet werden können"

und dokumentierte Praxis. *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit.*

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Ratz, C. (2011): DAS SUPERVISIONSJOURNAL - Ein methodisches Konzept zur Sicherung und Entwicklung von Qualität in Supervision und klientenbezogener Arbeit. *SUPERVISION, Theorie-Praxis-Forschung, eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift.*

Petzold, H. G. & Orth, I., (2014). „Genderintegrität“ als neues Leitparadigma für Supervision, Coaching, Therapie in vielfältigen Kontexten - ein koreflexiver Beitrag zur "Genderkompetenz". *SUPERVISION, Theorie-Praxis-Forschung, eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift.*

Witt, A., Rassenhofer, M., Fegert, J. M. & Plener, P. L., (2015). Hilfebedarf und Hilfsangebote in der Versorgung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen.. *Kindheit und Entwicklung, Issue 24, pp. 209-224.*

Broschüren

Bundesfachverband, o.J. Factfinding zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünften. Zusammenfassender Bericht November 2015 bis Januar 2016. s.l.:s.n.

Internetartikel

Orth, I. P. H., 1995. *Gruppenprozessanalyse - ein heuristisches Modell für Integrative Arbeit in und mit Gruppen..* [Online]
Available at: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/orth-i-petzold-h-g-1995b-gruppenprozessanalyse-ein-heuristisches-modell.html>.
[Zugriff am 20 07 2018].

wikipedia, 2017. *Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* [Online] Available at: www.wikipedia.de [Zugriff am 11 Dezember 2017].

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Triplexmodel der Supervision. Grün = Team als Gruppe, Blau = Team als Verbund von Professionals.....	7
Abbildung 2 Organigramm der Einrichtung.....	34
Abbildung 3 Transskript eines Flipcharts zur Teamkonstellation.....	54
Abbildung 4 Transskript von Flipchart 1a.....	61
Abbildung 5 Transskript von Flipchart 1b.....	61
Abbildung 6 Transskript von Flipchart 2.....	62
Abbildung 7 Transskript von Flipchart 3.....	63
Abbildung 8 Panoramaaarbeit von PM1	69
Abbildung 9 Panoramaaarbeit von PM4	69
Abbildung 10 Panoramaaarbeit von PM5	70
Abbildung 11 Panoramaaarbeit von StL	70
Abbildung 12 Panoramaaarbeit von TL	70

9. Anhang

9.1 Regelwerk der Gruppe

Regeln der UMF Regelwohngruppe Stand August 2016

- 1. Körperliche und verbale Übergriffe, Gewaltandrohungen oder andere Formen der Bedrohung sind verboten**
 - Der Vormund und das zuständige Jugendamt werden informiert
 - Der Jugendliche muss zum Gespräch zur Bereichsleitung
 - Werden Betreuer oder Mitbewohner durch einen Jugendlichen massiv bedroht oder körperlich angegangen oder kommt es vermehrt zu Pöbeleien gegenüber Betreuern, wird die Maßnahme sofort beendet
- 2. Der Umgang mit Drogen (Besitz, Verkauf und Konsum) ist untersagt**
 - Es wird ein Drogenschnelltest durchgeführt, der Vormund und das zuständige Jugendamt werden informiert
 - Bei Verdacht auf weiteren Besitz wird das Zimmer durch den diensthabenden Betreuer durchsucht, Drogenfunde werden der Polizei übergeben
 - Bei nachgewiesenem, häufigen Konsum wird der Jugendliche an die Drogenberatung angebunden – sollten diese Termine nicht wahrgenommen werden und/oder es zu keiner Einsicht des Jugendlichen kommen, führt das zur Beendigung der Maßnahme
 - Handelt ein Jugendlicher mit Drogen, wird die Maßnahme beendet und es erfolgt eine polizeiliche Anzeige
- 3. Der Besitz von Waffen (Messern, Pistolen) und waffenähnlichen Dingen ist verboten**
 - Waffen werden nach Möglichkeit konfisziert, die Polizei wird gerufen
 - Der Vormund und das zuständige Jugendamt werden informiert
- 4. Umgang mit Alkohol ist verboten**
 - Offensichtlich konsumierter Alkohol wird vom diensthabenden Betreuer entfernt
 - Kommt es durch den Alkoholeinfluss zu Fehlverhaltensweisen, durch die der Einzelne oder die Gemeinschaft in Mitleidenschaft gezogen werden, sind weitere Maßnahmen einzuleiten, bspw. Hinzuziehung der Polizei
 - Bei Verdacht auf weiteren Besitz ist von unserem Hausrecht Gebrauch zu machen, dass Zimmer des betreffenden Jugendlichen wird durch den diensthabenden Erzieher durchsucht
- 5. Im gesamten Haus darf nicht geraucht werden**
 - Wasserpfeifen, Shisha und selbstgebaute Rauchtensilien – auch zu Dekorationszwecken – sind verboten und werden durch die Betreuer entfernt und entsorgt, gleiches gilt für Tabak und/oder Zigaretten auf den Zimmern
 - Kommt es wiederholt dazu, dass auf dem Zimmer geraucht wird, wird in Absprache mit dem Vormund die Tür des Zimmers zeitweise ausgehängt
- 6. Bei mutwilliger Zerstörung von Gruppeneigentum (Möbel, Einrichtungsgegenstände usw.), müssen diese von den Jugendlichen vom Taschengeld bezahlt werden**
- 7. Bei Krankheit muss man sich angemessen schonen**

(z. B. Bettruhe, Verbleiben im Haus, kein Sport)

 - Kommt der Jugendliche vordergründig krankheitsbedingt früher aus der Schule, muss er selbstständig einen Arzt aufsuchen und sich ein Attest besorgen (Attestpflicht)
- 8. Alle Jugendlichen erhalten einen Zimmerschlüssel: Wenn das Zimmer abgeschlossen wird, ist der Schlüssel abzuziehen**
- 9. Besuch muss an- und abgemeldet werden**
 - Der Besuch muss um 21Uhr das Haus verlassen.
 - Für Besucher gilt das Regelwerk der Gruppe.
- 10. Bei Betreten und Verlassen der Wohngruppe muss man sich an- bzw. abmelden**
 - Der Zimmerschlüssel ist im Büro abzugeben.

11. Die Zimmerruhe beginnt um 22Uhr und die Nachtruhe um 24Uhr – bitte um Rücksichtnahme gegenüber der anderen Gruppen in direkter Nachbarschaft!

12. Umgang mit dem Telefon: Pro Woche darf der Jugendliche 5 Minuten vom Diensthandy telefonieren & es steht ein Handy für Auslandsgespräche zur Verfügung

13. In der Wohngruppe gibt es verpflichtende Ämter: Näheres regelt der Hausdienstplan

- Die Jugendlichen erledigen selbständig ihre Hausdienste. Die gemachten Dienste werden kontrolliert und im Büro abgezeichnet.
- Die Zimmerreinigung regelt jeder Jugendliche selbständig, dies wird abends von den Betreuern kontrolliert. Die Zimmer sollten jederzeit vorzeigbar sein.

14. Essenszeiten bzw. Zwischenmahlzeiten:

- Es gibt gemeinsame Essenszeiten, die einzuhalten sind – sollte jemand nicht teilnehmen können, muss er sich vorher entschuldigen
- Das Mittagessen ist ein Pflichttermin, es wird der bisherige Tag reflektiert und der weitere Tagesverlauf besprochen
- Nach den angegebenen Zeiten (siehe Aushang) steht Obst und Gemüse zur freien Verfügung, beim Verpassen des Abendessens können Brot und Butter ausgegeben werden

15. Ausgehzeiten

- Bis 16 Jahre Ausgang bis 21Uhr
- Ab 16 Jahre Ausgang bis 22Uhr
- Wochenende & Ferien: bis 23 Uhr
- Bei Fernbleiben nach Mitternacht wird die Polizei informiert, sowie die Bereichsleitung und der Vormund.
- Kommt der Jugendliche zwei Tage verspätet nach Hause, wird für drei Tage sein Busticket eingezogen und lediglich für den Schulbesuch wieder ausgehändigt. Nach der Schule ist das Ticket wieder im Büro abzugeben.
- Generell muss bei wie auch immer gearteten Verspätungen der diensthabende Betreuer informiert werden

16. Übernachtungen außerhalb der Wohngruppe sind gestattet

- Pro Wochenende dürfen die Jugendlichen eine Nacht auswärts schlafen - vorausgesetzt, es hat mit der zu besuchenden Person vorher ein Kennenlernen mit den diensthabenden Betreuern stattgefunden.
- In den Ferien dürfen mehrere Nächte aufeinanderfolgend auswärts verbracht werden – Bedingung ist eine Meldung in Persona oder per Telefon auf der Gruppe

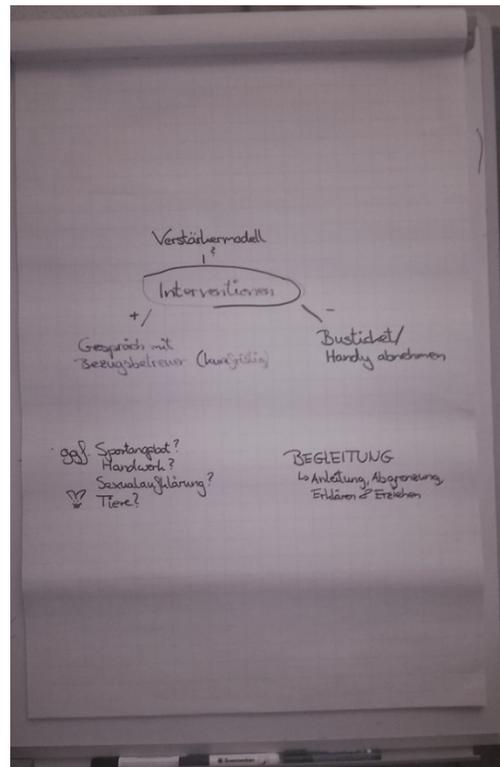
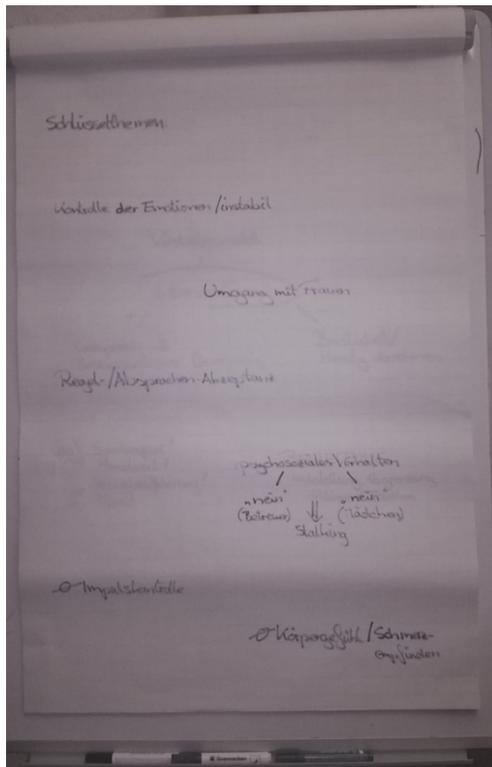
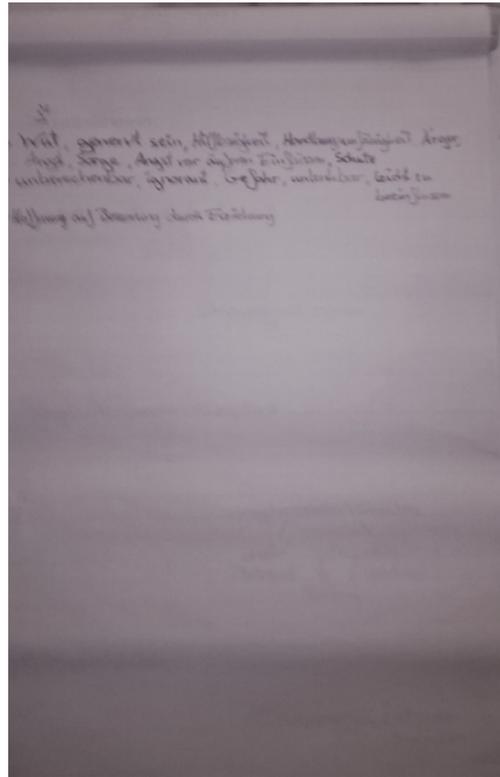
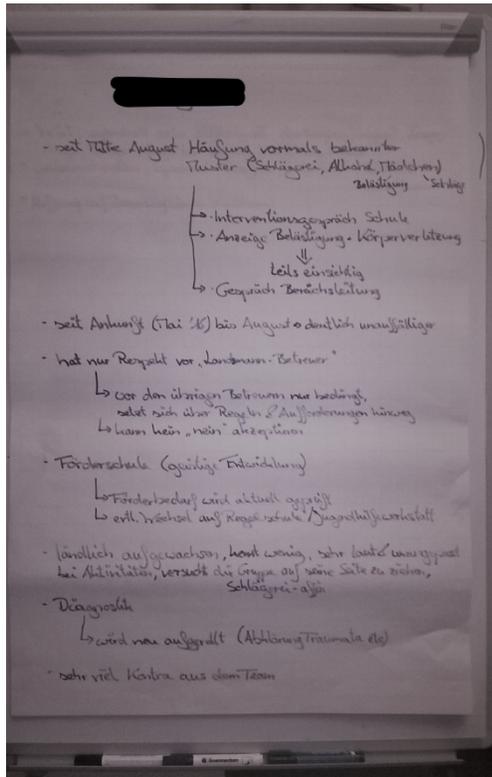
17. Musik wird auf Zimmerlautstärke gehört.

18. An jedem 1. Mittwoch eines Monats findet ein Juniorteam statt

- Das Juniorteam ist ein Pflichttermin für jeden Jugendlichen, entschuldbar nur durch auswärtige Termine (Behörden usw.)

19. KEIN PLATZ FÜR RASSISMUS!

9.2 Fotografien



9.3 Anonymisierungsvermerk

Die Mitarbeiter_innen wurden hinsichtlich der Dokumentation des Prozesses bereits in der Vorphase befragt und alle erklärten mündlich ihr Einverständnis unter der Bedingung der Anonymisierung.