

Dr. phil. Ute Siebert

Vortrag im IfD Minsk im Rahmen des FpB 7009 - 31. März 2008 (Überarbeitete Fassung)

Das Konzept einer Kritischen Supervision

In meinem Vortrag wird denjenigen unter Ihnen, die regelmäßig an den Vorbereitungstreffen teilgenommen haben, Einiges bekannt vorkommen. Andere Vortragsteile führen hin auf neue Inhalte, die in den Workshops angesprochen werden sollen. Ich habe diesen Vortrag so aufgebaut, weil er einen gemeinsamen Ausgangspunkt bilden soll für alle, die weiter an unserer Fortbildung teilnehmen wollen. Indem schon Besprochenes wieder aufgegriffen wird, wollen wir ermöglichen, dass immer wieder Teilnehmer/Teilnehmerinnen neu einsteigen können. Wir wollen damit dem Umstand Rechnung tragen, dass es erhebliche Termenschwierigkeiten bei vielen Kollegen gibt, weshalb sie oft nicht kontinuierlich an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen können. Wir sind dabei bemüht, ermüdende Wiederholungen zu vermeiden.

In meinem Vortrag folgen nach der (1) *Einleitung* eine (2) *Skizze zum allgemeinen Verständnis von Supervision*, sodann eine (3) *Hinführung auf das Konzept „Kritischer Supervision“*, das unserer Weiterbildung in Kollegialer Begleitung und Selbstbegleitung in der pädagogischen beruflichen Praxis zugrunde liegt und das in den Workshops detaillierter vorgestellt bzw. erarbeitet werden soll; den Abschluss des Vortrages bilden ein kurzer (4) *praxisbezogener Ausblick* und ganz am Ende eine (5) *Botschaft von der Grenze zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft*.

I

Einleitung

Was heißt „Supervision“?

Lassen Sie uns zuerst das Wort genauer betrachten. Es ist lateinischen Ursprungs und lässt sich aufteilen in die zwei Bestandteile „super“ und in „vision“. „Super“ übersetzt man mit „darüber“, „oben“, „oberhalb“ oder „von oben“. „Vision“ ist eine Bildung des Partizips „visus“, „gesehen“, ein Abkömmling des lateinischen Verbs „videre“, sehen. Da schaut also jemand von oben. Und da „Supervision“ sich ja im Arbeitsleben abspielt, schaut jemand von oben auf unsere Arbeit.

Je nachdem, wer die- oder derjenige ist, der/die auf unsere Arbeit schaut, mag uns auch Unbehagen beschleichen. Wenn wir uns etwa vorstellen, in einem hierarchisch gegliederten Kollegium betrachten die Vorgesetzten mit strengen Blicken unser tägliches Bemühen, so kann das „Von-oben-Schauen“ sehr leicht auch als „von oben herab“ empfunden werden, und das „Schauen“ kommt uns wie ein „Inspizieren“ vor. Tatsächlich überwog der inspektorische Anteil, als die Supervision sich zu entwickeln begann. Die Ausdrücke „Supervision“ oder „Supervisor“ waren zuerst im englischen Sprachraum gebräuchlich. In England war gegen Ende des 19. Jahrhunderts der Supervisor der Direktor, Aufseher, Inspektor beziehungsweise der Leiter und Verantwortliche in einer streng hierarchisch aufgebauten Institution. Auch in der frühen amerikanischen Praxis hatte der Supervisor eine administrative Funktion, und noch heute tragen im nordamerikanischen Bildungswesen und auch in vielen Entwicklungsländern die Schulaufsichtsbeamten den Titel „Supervisor“ (vgl. Pallasch 1991, S. 19). In den USA gab es wohl schon recht früh für den Praktiker in sozialen Berufsfeldern Beratung und Unterstützung; dabei galt über lange Zeit das Primat der tiefenpsychologischen Orientierung. Vor allem aber überwachte der Supervisor die Wahrung der qualitativen Standards und die Einhaltung der institutionellen Vorgaben. Vorherrschend

war eine *dyadische* Form der Supervision, das heißt der einzelne Therapeut/Sozialarbeiter etc. war in einer Zweier-Konstellation sozusagen *Objekt der Beurteilung*, im günstigeren Fall der *Beratung* durch einen Supervisor.

Interessant ist die Entwicklung im (West-)Deutschland der Nachkriegszeit. Dort wurden die Begriffe „Supervision“ oder „Supervisor“ zunächst vor allem assoziiert mit Begriffen wie „Aufsicht“, „Überprüfung“, „Kontrolle“ und – in schlimmster Version – mit „Überwachung“. Als in Amerika längst kollegialere Formen der Supervision praktiziert wurden, führte die junge bundesrepublikanische Gesellschaft, die sich ja sehr stark an amerikanischen Vorbildern orientierte, zwar die Praxis der berufsbegleitenden Supervision ab den 60er Jahren ein, und seit den 70er Jahren entwickelten sich Ausbildungsgänge und der Berufsstand der Supervisoren. Aber die Erfahrungen unter einem diktatorischen Regime ließen die Deutschen alles vermeiden, was an falsche Autoritäten oder an Amtsinhaber erinnerte, die ihre Funktion zum Teil grausam missbraucht hatten. Sie unterdrückten aus diesem Grund auch sprachliche Bezeichnungen, die ihnen verdächtig waren – Worte wie „Autorität“ und „Kontrolle“ können bis heute nicht unbefangen benutzt werden, auch da nicht, wo sie ihre Berechtigung haben – und der Begriff „Supervision“ setzte sich daher in Deutschland nur sehr langsam durch. (Vgl. Pallasch 1991, 23 f.)

Zunehmend erweiterten sich die Spielräume, Methoden- und Formenvielfalt entwickelten sich. Die Fachleute leugnen auch nicht, dass die Menge der Bezugsquellen und Verfahrensweisen, ferner die Vielfalt der Arbeits- beziehungsweise Praxisfelder sowie die Abhängigkeit des jeweiligen Supervisionsverständnisses vom Standort und Selbstverständnis des Betrachters auch zu Beliebigkeit und Verwässerung geführt haben. Waldemar Pallasch sagt über das Thema Supervision: „Von außen betrachtet erscheint sie einem wie ein undurchdringlicher Dschungel; je weiter man in ihn eindringt, um so verwirrender wird zunächst das Bild. Erst wenn man sich lange genug darin aufgehalten hat, differenziert sich allmählich das verschlungene Gebilde ...“ (vgl. Pallasch 1991, S. 23 f und ebenda). Für unsere Zwecke bedeutet das, dass wir uns einerseits einen groben Überblick darüber verschaffen sollten, was heute allgemein unter Supervision verstanden wird. Wichtiger noch ist es, dass wir uns klar darüber werden sollten, welches Verständnis von Supervision unserer gemeinsamen Arbeit zugrunde liegen soll, und vor allem auch, wo die Grenzen unseres Unternehmens liegen. Es folgen in meinem Vortrag daher zunächst einige Ausführungen zur Supervision im Allgemeinen, danach will ich mein Konzept einer Kritischen Supervision darstellen, auf dem unsere weitere Arbeit basiert.

II

Supervision im allgemeinen Verständnis – Überblick in einer Skizze

(Bei meinem jetzt folgenden kurzen Aufriß zur Entwicklung der Supervision orientiere ich mich – wie schon in der Einleitung - nicht nur, aber doch vorrangig an der Darstellung des Pädagogen Waldemar Pallasch, der Anfang der 90er Jahre an der Universität Kiel gemeinsam mit Kollegen für die Pädagogischen Arbeitsfelder das Kieler Supervisions-Modell, KSM, entwickelte – vgl. Pallasch 1991 und 1993.)

Graphik I: „Überblick über die historische Entwicklung der Supervision“

Quelle: Pallasch 1991, S. 20

Graphik II: Einflüsse benachbarter Wissenschaftsdisziplinen

Quelle: Pallasch 1991, S. 20

Für unsere Weiterbildungsarbeit in diesem Projekt werden wir in mehr oder weniger starkem Grade bei fast allen in der Graphik vorkommenden Disziplinen Anleihen machen. Sie alle haben ihr theoretisches Fundament, es ist aber nicht zu leisten, alle diese theoretischen Zusammenhänge aufzuarbeiten, schon gar nicht unter den begrenzten zeitlichen Bedingungen, wie sie für unser Projekt gelten. Man sollte sich nur darüber klar sein, dass Theorie in der Supervision gleichbedeutend ist mit Theorie der Bezugsdisziplinen und dass es keine übergreifende Theorie der Supervision gibt – vielmehr ist supervisierende Arbeit aus der Praxis erwachsen, und zwar aus dem Bedürfnis nach Hilfe in einer Zeit, in der die Ablösung vorher gültiger Werte und Vorbilder es nötig machte, nach neuen Formen der Orientierung und Stützung zu suchen. Supervision hat sich in den Transformationsprozessen der westlichen Gesellschaften nach dem Zweiten Weltkrieg als nützliches Instrument erwiesen, um in der beruflichen *Praxis* die nötige Neu-Orientierung voranzutreiben.

Auch wir wollen die praktischen Aspekte betonen und deshalb kein Wissen über die theoretischen Hintergründe aller möglichen Bezugsdisziplinen anhäufen. Eine Ausnahme bildet bis zu einem gewissen Grade das Feld „Humanistische Psychologie“. Hierbei handelt es sich um einen Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Ansätze in der Psychologie, die vor allem eint, dass sie sich von den beiden lange Zeit vorherrschenden Richtungen, nämlich der Psychoanalyse einerseits und dem stark von objektiver Messbarkeit bestimmten Behaviorismus als eine „dritte Kraft“ abgrenzen wollen. Man schreibt der Humanistischen Psychologie zu, dass sie vorrangig das *Subjektive im Individuum* zum Thema macht und beispielsweise Fragen nach *Ganzheit und Integrität*, nach *Selbstverwirklichung* sowie nach *Intentionalität und Sinnorientierung* in den Vordergrund stellt. So werden die Gestalttherapie, Bioenergetik, Psychodrama, Themenzentrierte Interaktion und andere Ansätze und oft auch die von Viktor E. **Frankl** begründete *Existenzanalyse* und *Logotherapie* der Humanistischen Psychologie zugerechnet, und zwar weil die *Sinnorientierung* tatsächlich im Zentrum der Logotherapie steht. Auf **Frankls Menschenbild** werde ich in diesem Vortrag an späterer Stelle noch ausführlicher eingehen, und auch auf andere Elemente der Frankl'schen Schule soll in den Workshops zurückgegriffen werden – ich hoffe dabei deutlich machen zu können, dass Frankls Ansatz doch Eigenständigkeit beanspruchen darf und eher eine Verbindung mit dem Kritischen Sokratischen Ansatz eingeht als mit den Humanistischen Psychologien.

Wenn wir uns nun auf keine allgemein verbindliche Theorie der Supervision berufen können, sondern nur auf das theoretische Fundament des in der Praxis jeweils genutzten Ansatzes, so möchten wir doch wissen, wovon wir sprechen, wenn wir den Begriff „Supervision“ gebrauchen. Das ist nicht so leicht zu bewerkstelligen: „Jede Definition und jedes Verständnis von Supervision ist natürlich kontextgebunden, das heißt, beides kann nur aus dem ihnen entnommenen Praxisfeld heraus verstanden werden.“ (Pallasch 1991, S. 27) – So gesehen sind meine Ausführungen hier und ist auch der Ansatz, den ich in die Workshop-Arbeit einbringen werde, nicht fertig, nicht abgeschlossen. Denn das Praxisfeld ist die Bildungsarbeit und soziale Arbeit in der Republik Belarus. Und da sind Sie die Experten, die die speziellen belarussischen Belange einbringen, **das „wahre belarussische Interesse“**, wie es in der Sokratischen Philosophie formuliert werden kann. Wir sind daher gemeinsam auf dem Weg, Formen der Selbstreflexion und der Kollegialen Begleitung zu erdenken, die hierher in die ganz spezifische belarussische Situation passen. Ich möchte an dieser Stelle darauf aufmerksam machen, dass das Wort „Supervision“ ja den Anteil „Vision“ hat – es ist erlaubt, sich ideale Vorstellungen von zukünftigen Zuständen in der Bildungslandschaft in Belarus zu machen und sie als Motor für tatsächliche Veränderungen hin zu möglichst immer besseren Arbeitsbedingungen zu nutzen. Dass in der Realität die idealen Verhältnisse selten oder nie erreicht werden können, wissen wir längst – das macht Utopien aber keinesfalls überflüssig in ihrer anregenden Funktion.

Um unsere Visionen nicht ins Uferlose wachsen zu lassen, sollten wir unsere Wünsche messen an Zielsetzungen, die sich andernorts schon bewährt haben. Hier folgen:

Drei Kataloge von Zielvorstellungen für Supervision

1

- Integration von Wissen und praktischem Tun
- Entwicklung des methodischen und praktischen Könnens
- Entwicklung einer beruflichen Persönlichkeit, Überprüfen von beruflichen Haltungen und Einstellungen sowie Reflexion der eigenen Stellung im Kollegenkreis

(Strömbach et al., zitiert nach Pallasch 1991, S. 48)

2

Über Gruppensupervision, geleitet durch Experten, heißt es: „Ziel der Supervision ist die Entwicklung eines persönlichen kreativen Integrationsvermögens, und zwar für solche Berufstätige, die mittels einer persönlichen Beziehung anderen Hilfestellung leisten. In der Supervision als einem Lernlehrverfahren soll die Integration folgender vier Komponenten eingeübt werden: seine persönliche Art zu reagieren, objektive Erkenntnisse, die aktuelle Arbeitssituation und die subjektive Erfahrung.“ Im Zusammenhang damit ergeben sich für Ausbildung beziehungsweise Weiterbildung folgende Ziele:

- Entwicklung von Fachkompetenz
- Entwicklung von Subjekt- und Selbstkompetenz
- Entwicklung von Diagnosekompetenz bzw. Wahrnehmungserweiterung
- Entwicklung von kreativem Integrationsvermögen, d. h. Reflexion der drei vorgenannten Bereiche.

(Kersting, zitiert nach Pallasch 1991, S. 48)

3

Aufgrund der Durchsicht der Fachliteratur lässt sich die folgende zusammenfassende Liste aufstellen:

- Allgemeine Verbesserung der (Praxis-)Arbeit
- Erhöhung der beruflichen Kompetenz
- Auseinandersetzung mit der beruflichen Rolle
- Auseinandersetzung mit den Zielen und Ansprüchen des Arbeitgebers
- Auseinandersetzung mit der beruflichen Identität
- Auseinandersetzung mit der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns
- Auseinandersetzung mit und Klärung von berufsethischen Fragen
- Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven
- Verbesserung der Kooperation mit den Mitarbeitern bzw. Vorgesetzten
- Verminderung von persönlichen Problemen durch Psycho- und Sozialhygiene
- Möglichkeit zur Regeneration
- Auseinandersetzung mit der Loyalitätsfrage
- Überprüfung der eigenen Fachkompetenz
- Auseinandersetzung mit Macht- und Interessenfragen
- Klärung von Statusfragen
- Supervision als Lerninstrument
- Hilfe zur Selbsthilfe

(Pallasch 1991, S. 50)

Gemeinsam ist allen hier genannten Zielen, dass sie von denen, die sie umsetzen wollen, einen reflexiven Umgang mit der eigenen Person und mit der beruflichen Tätigkeit verlangen. Reflexion, reflektieren heißt in einer differenzierten Übersetzung des Begriffes, „Zurückbiegen des Geistes auf sich selbst“; gemeint ist ein Denken, das sich nicht nur auf eine begrenzte Sache richtet, sondern sich auch um die Erkenntnis der Zusammenhänge bemüht. In diesem Sinne können wir für unsere Arbeit **Supervisionsarbeit als reflexiven Umgang mit sich selbst und mit der Arbeit in pädagogischen Berufsfeldern** bezeichnen. Die oben aufgelisteten Zielsetzungen sprechen klar gegen ein Verständnis von angeordneter, kontrollierender Supervision unter hierarchisch gegliederten Arbeitsbedingungen. So sieht es auch Pallasch, wenn er graphisch darstellt, was Supervision nicht ist (**Graphik III**, Pallasch 1991, S. 38) Gemeint ist vielmehr das gewandelte Verständnis von Supervision in der überwiegend freiwilligen Reflexion auf die berufliche Praxis, die Kollegiale Beratung (**Graphik IV**, Pallasch 1991, S. 25).

Supervision oder Kollegiale Begleitung?

Supervision und Kollegiale Beratung werden häufig in Konkurrenz zueinander oder als einander ausschließend gesehen.

Bei den Vorbereitungstreffen war schon der Aufsatz von Wolfgang Weigand zu Fragen der Kollegialen Beratung besprochen worden. Er warnt vor überhöhten Erwartungen und zeigt auf, welche Vorteile Supervisionsarbeit unter der Leitung eines neutralen Experten hat. Probleme sieht Weigand vor allem darin, dass die Beziehungsdynamik sich in einer Gruppe ohne Leiter unkontrolliert und unreflektiert entfalte, dass Machtkämpfe entstünden und die sachliche Arbeit daher zu kurz komme. Ich denke, Weigand ist zu skeptisch. Er berücksichtigt nicht, dass wechselseitige kollegiale Begleitung nicht in völlig unvorbereiteten Gruppen stattfinden muss. Unsere Weiterbildungsarbeit in diesem Projekt hat gerade zum Ziel, dass Kollegen Regeln erarbeiten, nach denen sie auch ohne Experten-Begleitung auf ihre Arbeit reflektieren. Es war ja das Bedürfnis nach Überwindung von Hierarchien, welches zu dem neueren und zeitgemäßerem Verständnis von Supervision geführt hat. In der Kollegialen Beratung kann die nicht-hierarchische Zusammenarbeit geübt und gelebt werden – das sehe ich gerade als ihren Vorteil. Weigand ist sicher darin zuzustimmen, dass expertengeleitete Supervision größere Chancen bietet, Konflikte in *Zwangsgruppen* (etwa bei verordneter Supervision für ein ganzes Kollegium) so zu kompensieren, dass „vielleicht trotz unausgetragener Beziehungsschwierigkeiten zur Fallarbeit“ motiviert werden kann (vgl. Weigand 1987, S. 80). Der Grundtenor bei Weigand klingt jedoch so, als ob das „zentrale Lehrer-Schüler-Problem“, nämlich der Konflikt zwischen dem, der Autortät ausübt, und dem, der ihr Objekt ist, auf der nächst höheren Ebene sich nur wiederholt (vgl. ebenda, S.81), nämlich zwischen Lehrern und ihren Supervisoren, und so kann er Kollegiale Beratung auch nur als „Vorstufe zum Problemlösungsverhalten im Sinne professioneller Beratungsarbeit (Supervision)“ sehen (vgl. ebenda, S. 79). In meinen Augen stehen die beiden Formen aber grundsätzlich gleichrangig nebeneinander. Ein Team, in dem sich alle Mitglieder wechselseitig begleiten, kann entscheiden, zur Lösung spezifischer Probleme zeitweise oder auch regelmäßig Experten hinzuzuziehen – die Reife eines Kollegiums würde sich aber gerade dann zeigen, wenn Reflexion auf die Arbeit einzelner Kollegen sowie auf die Belange des gesamten Kollegiums kontinuierlich und angstfrei miteinander erfolgen könnte. Eben dann wäre aus einem Team oder einem Kollegium eine **selbständig lernende Gruppe** oder eine **Lernende Organisation** geworden. Das bedeutet gar nicht, dass nicht einzelne aufgrund ihrer Kompetenzen herausgehobene Funktionen und selbstverständlich auch Führungsaufgaben im Team wahrnehmen dürften. Allerdings würden sie in ihren jeweiligen Rollen keine Macht ausüben, sondern wären aufgrund sachlicher Erwägungen legitimiert.

Grundsätzlich blieben nach solchem Verständnis die Rollen reversibel – sei es, dass Funktionen und Ämter nur auf Zeit vergeben werden, sei es, dass ein Amtsinhaber, etwa zum Zwecke der Team-Supervision, sich in die Reihen des Kollegiums einfügt und die Leitung für einen gewissen Zeitraum anderen Kollegen überlässt. Selbstverständlich ist dieses Ziel nicht einfach zu erreichen – in den Vorbereitungskursen haben die Teilnehmerinnen darüber diskutiert, über welche Steine man stolpern kann und welche einem auch in den Weg gelegt werden, unter anderem in Gestalt von amts-, generations- oder geschlechtsbedingten Hierarchien. In den Workshops wollen wir daher nach Möglichkeiten suchen, die Hindernisse zu bewältigen. Auch das Desinteresse etlicher Kollegen erschwert den Aufbruch, und wohl auch auf lange Sicht wird man nicht alle mitnehmen können in die Praxis neuer Lern-/Lehrauffassungen. Jedoch können wir Ideen sammeln, wie auch beharrliche Einzelkämpfer motiviert werden könnten und lernen könnten, daran zu glauben, dass durch Reflexion auf die eigene Arbeit ein Gewinn davongetragen werden kann, der über reine Effizienzsteigerung weit hinaus geht.

III

Das Konzept „Kritische Supervision“

Theoretische Bezüge des in unserem Projekt genutzten Supervisions-Ansatzes

Warum „Kritische Supervision“?

Mit dieser Kennzeichnung meines Verständnisses von Supervision will ich signalisieren, dass ich mich mit meinem Konzept zunächst der **Kritischen Philosophie** verpflichtet fühle, sowohl was das Menschenbild als auch was die Methoden betrifft. Für die von mir gemeinte Kritische Philosophie stehen vor allem die Namen Sokrates und Immanuel Kant sowie Jakob Friedrich Fries (1773 – 1843) und Leonard Nelson (1882 – 1927) – die beiden Letzteren entwickelten Kants Denken weiter, und Nelson gilt als der Begründer der neo-sokratischen Methode des Lernens und Lehrens. (**Graphik V**, Verortung Kritischer Philosophie/erstellt von Ute Siebert, **Graphik VI**, Stufen Moralischen Bewusstseins/Rolle der Sprache, Habermas 1976, S. 83)

Zum Menschenbild in der Kritischen Philosophie und auch in der Kritischen Sokratischen Philosophie gehört, dass der einzelne Mensch für fähig gehalten wird und dass auch von ihm gefordert wird, Distanz zu sich selbst einzunehmen. Sokrates selbst hat diesen Anspruch vorgelebt, sogar angesichts tödlicher Bedrohung. Als ihm die Hinrichtung drohte und seine Freunde und Schüler ihm zur Flucht verhelfen wollten, bestand Sokrates darauf, unabhängig von seiner persönlichen Betroffenheit zu prüfen, was moralisch geboten war. Die Prüfung ergab, dass Flucht unter den gegebenen Umständen Unrecht wäre, und so nahm Sokrates die Vollstreckung des Todesurteils auf sich.

Die modernen Sokratiker würden vielleicht kein Unrecht in der Flucht gesehen haben, weil sie staatliche Institutionen heute anders einschätzen würden – aber den prüfenden Umgang mit den Gegebenheiten und die Suche nach dem sachlich und moralisch angemessenen Handeln verlangen sie bis heute, und zwar im privaten wie im beruflichen Leben. Und sie sprechen von Einsicht erst dann, wenn die Erkenntnis des Richtigen auch in Handeln umgesetzt wird. Die Kritische Sokratische Philosophie fordert die gewissenhafte Unterscheidung von persönlicher Schwäche oder Betroffenheit beziehungsweise persönlichen Interessen einerseits und den Interessen des Gemeinwohls andererseits. Mit solcher Forderung nach Selbstaufklärung entspricht die Sokratische Denkweise dem Postulat, das auch Pallasch formuliert, wenn er von Pädagogen erwartet, dass sie sich in supervisierenden Prozessen bewusst machen, in welcher Weise und wie stark biographische Anteile in ihr berufliches

Tun einfließen, um dann kontrollierter mit diesen Anteilen umgehen zu können. (Vgl. Pallasch 1991 im Kapitel über „Selbsterfahrung“, S. 176, 182, 191, 196).

In der **Psychologie** ist eine *zweite Quelle* des Kritischen Supervisions-Konzeptes die Lehre des Wiener Arztes und Psychiaters Viktor Emil Frankl (1905 – 1997), aus der Anregungen für eine sich als kritisch verstehende Supervision geschöpft werden können. Frankl überschrieb seine Lehre mit zwei Begriffen, nämlich „Existenzanalyse“ und „Logotherapie“.

Was meint Viktor Frankl mit den beiden Begriffen – was heißt bei ihm Existenzanalyse, und wie ist der Begriff Logotherapie zu verstehen? Rein vom Wort her ist „Existenzanalyse“ leichter zu entschlüsseln als „Logotherapie“ – man denkt an eine wie auch immer geartete Untersuchung der menschlichen Existenz beziehungsweise der existentiellen Bedingungen des menschlichen Lebens. „Logotherapie“ enthält zwei Wort-Teile, nämlich „Logos“ und „Therapie“, und lässt sich aufklären, wenn man der Verwendung des Logos-Begriffes genauer nachgeht (vergleiche dazu Siebert, Ute : Der Psychologe Viktor Emil Frankl in Ost- und Westdeutschland – 2003).

In der modernen Kritischen Philosophie wird „Logos“ im Sinne des antiken Philosophen Sokrates verstanden, und das heißt, dass jede Behauptung nach dem „Grund ihrer Wahrheit“ zu befragen sei; wir sollen kritisch prüfen, welche *Gründe* uns bei unseren Handlungen geleitet haben und sollen uns Rechenschaft darüber ablegen, ob diese Gründe einer gleichzeitig rationalen und moralischen Überprüfung standhalten. Auf diese Weise finden wir zu Wertvorstellungen, die uns in einem von Vernunft und Verantwortung geprägten Leben leiten können. (Nelson 1975, Seite 197; vergleiche Nelson 1975, Seite 220 und Nelson 1970 ff/IV, Seite 28 f.) Ein Berührungspunkt zwischen Kritischer Philosophie und Frankls Lehre wird in diesen Überlegungen deutlich.

In psychologischen und psychotherapeutischen Kontexten von Existenzanalyse und Logotherapie wird „Logos“ synonym verwendet mit „Sinn“ und die „Logo“therapie wird auch als eine Methode beschrieben, Verantwortung als Grund, als „Wesensgrund“ der menschlichen Existenz zu erkennen. Über uns selbst hinaus gelangen wir zu einem „tragenden Grund“. (Vergleiche Böschmeyer 1988, Seite 28; Frankl 1992, Seite 56; Lukas 1994, Seite 160.) Als tragender Grund wirken auch Werte, die über den einzelnen Menschen hinaus weisen.

Frankl selbst grenzt Existenzanalyse und Logotherapie, die beiden Bereiche seiner Lehre, folgendermaßen voneinander ab: „Die Logotherapie und Existenzanalyse sind je eine Seite ein und derselben Theorie. Und zwar ist die Logotherapie eine psychotherapeutische Behandlungsmethode, während die Existenzanalyse eine anthropologische Forschungsrichtung darstellt.“ (Frankl 1994, Seite 57 f.) Die Auseinandersetzung mit Frankls Werk und die Weiterentwicklung seiner Lehre haben ergeben, dass die beiden Bereiche so strikt nicht zu trennen sind und auch bei Frankl selbst nicht getrennt waren. Vielmehr bestand eine stetige Wechselwirkung zwischen seinen Versuchen, einerseits die existentiellen Bedingungen menschlichen Lebens *theoretisch* zu erfassen und andererseits dem praktischen *Handeln* in der Begegnung mit Rat suchenden oder psychisch kranken Menschen. Man kann vielleicht von einem „Theoriekern“ sprechen, in dessen Zentrum die Wertschätzung der geistigen Fähigkeiten des Menschen steht und der beide Bereiche von Viktor Frankls Lehre, die Existenzanalyse wie die Logotherapie, durchdringt.

In der Psychologie steht oft der einzelne Mensch mit seinen Bedürfnissen und mit seinem Wunsch nach Verwirklichung dieser Bedürfnisse im Mittelpunkt. Viktor Frankl leugnete die

Verletzbarkeit und die Bedürftigkeit der einzelnen Menschen nicht, aber er hob in seiner sogenannten „Dritten Wiener Schule“ eben *die* menschliche Qualität hervor, die in anderen Psychologien ganz oder weitgehend unberücksichtigt blieb: die geistige Dimension des Mensch-Seins. (**Graphik VII**, Lukas 1998, S. 21).

Mit seinen „*Zehn Thesen zur Person*“ umriss Frankl sein Menschenbild:

- 1) Die Person ist ein Individuum, sie ist unteilbar, lässt sich nicht aufspalten, weil sie eine Einheit ist.
- 2) Die Person ist nicht nur in-dividuum und nicht nur unteilbar, sondern auch nicht verschmelzbar. Denn die Person ist nicht nur Einheit, sondern auch Ganzheit. Als solcher ganzer Mensch geht er auch nicht in höheren Ordnungen auf, etwa in der Masse, in der Klassenzugehörigkeit, in der Rasse etc.
- 3) Jede einzelne Person ist ein absolutes Novum.
- 4) Die Person ist geistig. In ihrer geistigen Dimension ist die Person unzerstörbar, auch in Schwäche und Krankheit besteht die geistige Person fort. (Erstes psychiatrisches Credo.)
- 5) Die Person ist existentiell, das heißt, die Person gehört nicht nur der Welt der Fakten an. Sondern der Mensch ist ein fakultatives Wesen, das heißt er existiert als seine eigene Möglichkeit, sich jeweils für oder gegen etwas zu entscheiden. Damit ist er *frei* vom bloßen Getrieben-Sein, aber er ist nicht einfach nur frei von etwas, sondern frei zu etwas, nämlich zur verantwortungsvollen Entscheidung. Frankl sagt mit dem Philosophen Karl Jaspers: Der Mensch ist ein Entscheidendes Sein.
- 6) Die Person ist ichhaft, also nicht eshaft: sie steht nicht unter dem Diktat des Es – eine Diktatur, die Freud im Sinne gehabt haben mag, als er behauptete, das Ich sei nicht Herr im eigenen Haus.
- 7) Die Person ist nicht nur Einheit und Ganzheit, sondern sie stiftet auch leiblich-seelische-geistige Einheit – zum Beispiel der logotherapeutisch arbeitende Berater oder Therapeut: er wird den Menschen, den er berät, zur Aktivierung seiner geistigen Kräfte motivieren und aufrufen. (Zweites psychiatrisches Credo.)
- 8) Die Person ist dynamisch dadurch, dass sie fähig ist, sich vom Psychophysikum zu distanzieren und die geistigen Kräfte ihm gegenüber zu stellen.
- 9) Der Mensch als Person kann sich, anders als das Tier, ahnend auf einen Sinn beziehen, den er nicht bloß rational erfassen kann.
- 10) Die Person begreift sich selbst von der Transzendenz her: Das Wort „Person“ hängt zusammen mit dem Verb „per-sonare“: hindurchklingen. Der Mensch als Person wird durchklungen vom Anruf der Transzendenz. Er hört diesen Anruf im Gewissen. (Vergleiche Sokrates’ Ohrenklingen.) Die Person ist ein Individuum, sie ist unteilbar, lässt sich nicht aufspalten, weil sie eine Einheit ist.

Die *dritte wichtige Quelle* der Anregung, auf die ich im Konzept der Kritischen Supervision zurückgreife, verdanke ich Gesprächen mit der Ärztin Gerda Jun sowie deren wissenschaftlichen Arbeiten. Gerda Jun hat in mehr als 30jähriger Arbeit als Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie sowie für Kinder- und Jugendpsychiatrie gewirkt und sich sehr früh auch mit der Lehre Viktor Frankls auseinandergesetzt. Sie entwickelte selbst ein integrales Individuumkonzept. Dabei geht Jun davon aus, dass jeder Mensch über vier Potenziale in vielfältigen unterschiedlichen Mischungsverhältnissen verfügt. (**Graphik VIII**, Die vier bipolaren Potenziale der psychischen Grundstruktur, Jun 2006, S. 14 f.) Die Entwicklung und Ausprägung des in der Grundstruktur Gegebenen hängt von den auf das Individuum einwirkenden Umweltbedingungen, nicht zuletzt aber vom jeweiligen Individuum

selbst ab. Gerda Jun gibt vielfältige Anregungen, wie man die Kenntnisse über die Strukturen unserer Psyche nutzen kann zur Selbsterkenntnis und zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Juns Modell sowie ihre Wegweisung hin zu Weiterentwicklungen der Person zum „integralen Menschen“ sind wertvolle Begleiter in Erziehungs- und Selbsterziehungsprozessen, das heißt auch bei supervisierender Arbeit.

Damit nähere ich mich den praktischen Fragen, meinem praxisbezogenen Ausblick.

IV

Praxisbezogener Ausblick

Graphik IX, Arbeitsfelder, in denen Supervision verstärkt nachgefragt wird, Pallasch 1991, S. 62

Tatsächlich haben sich in Deutschland verschiedenen Formen der Supervision stark ausgebreitet. Dabei geht es, wenn man die Arbeitsfelder in Pallasch' Graphik anschaut, sicher längst nicht überall um Kollegiale Beratung und Begleitung. Diese Ausprägung von Supervision mag man am ehesten in sozialen Berufsfeldern verwirklicht sehen, obwohl auch dort unter Begriffen wie „Personalentwicklung“ oder „Qualitäts-Sicherung“ häufig längst wieder rigidere Mechanismen sich einschleichen.

Denn machen wir uns nichts vor:

Als nach der politischen Wende um 1990 die unterschiedlichsten Akteure sich auf den Weg machten, um den „Ländern in Transformation“ hilfreich unter die Arme zu greifen, verbarg sich dahinter – meist unausgesprochen – die Meinung, dass die westlichen Länder auf die Schnelle ihre humanen Errungenschaften einer vermeintlich mündigen Zivilgesellschaft auf die östlichen Länder übertragen könnten. Im Westen wollte keiner sehen, dass wir selbst längst in einer tiefgreifenden Transformation begriffen waren, die auf den Namen „Globalisierung“ hörte. Der rasenden Globalisierung versuchte man sich anzupassen – in der Wirtschaft wurde und wird Anpassung erzwungen, in den sozialen Gefügen starrt man entsetzt auf die Auswirkungen eines Raubtier-Kapitalismus, wie der ehemalige deutsche Bundeskanzler Helmut Schmidt es genannt hat. Im Bildungswesen sollen wir auch daran gewöhnt werden, die Gesetze der Ökonomie zu befolgen. Zum Glück regt sich Widerstand. So kündigt zum Beispiel der Trierer Philosoph Anselm Winfried Müller sein neues Buch über „Produktion oder Praxis?“ mit folgenden Worten an: „Wie im Bereich der Erziehung, so gewöhnen wir uns auch sonst daran, die Wirklichkeit unseres Handelns mit Kategorien des Hervorbringens zu überziehen und auch da nach Produkten zu suchen, wo es eigentlich um die Qualität des Lebens geht. Angesichts solcher Verirrungen fundamentale Strukturen und Ansprüche praktischer Vernunft erneut zu bedenken, ist heute vielleicht die vornehmste Aufgabe der Handlungsphilosophie.“ (Müller 2007)

In solchen Zeiten tun wir gut daran, wenn nicht eine Gesellschaft der anderen ihre Werte überzustülpen versucht, sondern wenn wir uns gemeinsam als Suchende begreifen. Und bei der Suche nach Orientierung und nach verlässlichen Regeln für Alltags- und Berufsleben ist uns wenig geholfen mit rascher Übernahme von Techniken. Zu nachhaltiger Neu-Orientierung taugt die Besinnung auf gut durchdachte und begründete Konzepte und die darin verborgenen Grundwerte – daher habe ich solche Bezüge unserer Arbeit hier auch skizziert.

Wir wollen uns aber keinesfalls in Theorien vergraben. Vielmehr wollen wir in Anlehnung an die Bezugsquellen nach Lösungen für praktische Probleme suchen. Da haben sich drängende

Fragen ergeben bei den Vorbereitungstreffen, zum Beispiel: Welche Erfolgsaussichten haben überhaupt Anstrengungen, den eigenen Arbeitsort, das eigene Kollegium anzuregen, zu einer „Lernenden Organisation“ zu werden? Wir werden uns Formen zu überlegen haben, wie man mit beratungsresistenten Kollegen und Kolleginnen umgeht und sie vielleicht doch anlocken kann zu gemeinsamer Reflexion auf die Bedingungen der Arbeit und der Zusammenarbeit. Aber genauso, wie man durch Erkenntnis der eigenen Interessen Distanz zu sich selbst einnehmen kann, um der jeweiligen Sache besser zu dienen, kann man durch mehr Sensibilität für die Interessen und Widerstände der Anderen immer besser unterscheiden lernen, wo und wann der eigene Einsatz gefordert ist und wie weit er gehen muss, wo und wann man dagegen berechnete Ansprüche an die Anderen anmelden und durchzusetzen versuchen darf. Es wird auch um die Frage gehen, wo und wann man die eigenen Kräfte schonen und sich abgrenzen sollte, sich gegen depressogene Arbeitsbedingungen wehren oder sogar aus ihnen fliehen sollte.

Erstes Ziel sollte es sein, am eigenen Arbeitsort Veränderungen anzustreben hin zu einer Lernenden Organisation im Sinne des Vordenkers dieser Form von Lernen, Ed Schein:

(Graphik X, Organisationslernen nach Schein, Fatzer/Eck 1990, S. 398)

Wenn zu viele Schwierigkeiten sich auftürmen, so sind andere Wege denkbar, innerhalb oder außerhalb des eigenen Arbeitsortes gemeinsam mit Interessierten in Kollegialer Beratung und Begleitung Entlastung zu finden und auch bereichernde Ansätze für eine eigene fruchtbare Berufsarbeit zu entwickeln. Für Zirkel am Arbeitsort gilt es zu bedenken, dass solche Gruppen sich offen halten sollten für die (noch) Desinteressierten, um nicht Misstrauen zu erwecken oder destruktive Abwehrmaßnahmen herauszufordern. Wie man solche Offenheit immer wieder signalisieren kann, soll auch Thema sein. Wir wollen in den Workshops neben dem der Erarbeitung von Orientierungswissen und Methodentraining beständig Ideen-Suche betreiben, um uns nicht frustrieren zu lassen durch weniger aktiv Interessierte oder gar durch Weiterbildungs-„Muffel“.

V

Eine Botschaft von der Grenze zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft

Sind wir zu idealistisch, wenn wir als Pädagogen Ed Scheins *Vision* für die Super-*Vision* nacheifern und mit Reflexion auf unsere Arbeit versuchen, das Lern-/Lehrgeschehen nicht nur effektiver, sondern auch freundlicher zu gestalten, wenn wir Mühe darauf verwenden, auch Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen in die Prozesse zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen, die uns ihr Desinteresse signalisieren? Hören wir, was zwei Naturwissenschaftler über das menschliche Zusammenleben zu sagen haben, denn den Naturwissenschaftlern sagt man ja Sachlichkeit und Nüchternheit nach. Ich spreche von Umberto Maturana und Francisco Varela, der Eine Biologe und Mediziner, der Andere ein kybernetisch geschulter Biologe. Beide haben die Grenzen ihrer Wissenschaften überschritten, haben vor allem die Bedingungen des menschlichen Erkennens und die Bedeutung der Sprache erforscht. Sie nennen sich heute Neuro-Philosophen. In ihrem Buch „Der Baum der Erkenntnis“ (Maturana/Varela, 1984/1987) kommen sie zu *diesen* Schlussfolgerungen: Wir Menschen können die Welt nicht so erkennen, wie sie an sich oder objektiv ist. Mit vielen anderen Forschern sind sich Maturana und Varela darin einig, dass wir Menschen auch nicht als Einzelne bestimmte Erkenntnisse besitzen können. Es ist vielmehr so, dass wir in gemeinschaftlichen Prozessen dauernd die Welt deuten, interpretieren. Unser Mittel ist die „Tropholaxis“, das heißt der Nahrungsfluss der Sprache. „Wir geben unserem Leben in der gegenseitigen sprachlichen Koppelung Gestalt ... weil wir in der Sprache

bestehen, und zwar als dauerndes Werden, das wir zusammen mit anderen hervorbringen.“ (Vgl. Maturana/Varela 1984 – 1991, S. 7, S. 12, S. 252f.) Mit ihren Auffassungen nehmen Maturana und Varela Erkenntnisse vorweg, die die moderne Hirn- und Bewusstseinsforschung zur Zeit weiter und weiter bestätigt.

Wir sind, um die Wirklichkeit möglichst angemessen zu interpretieren, auf das Gespräch mit allen Anderen angewiesen. Solch eine Weltsicht hat keinen Platz für hierarchische Strukturen oder für Kommando-Pädagogik. Nein – auch wenn viele es noch nicht gemerkt haben – gerade die anspruchsvollsten modernen Wissenschaften verlangen nach kritischer Offenheit, nach gleichberechtigt und verantwortungsbewusst handelnden Menschen, die gemeinsam nach Lösungen für die zutage tretenden Probleme suchen. Ist das nicht eine ausgezeichnete Rechtfertigung für Kollegiale Beratung und Begleitung in der pädagogischen Arbeit?

Literaturangaben:

- Böschmeyer**, U.: Mut zum Neubeginn. Logotherapeutische Beratung in Lebenskrisen – Freiburg/Brsg.: Herder 1988
- Fatzer G./Eck C. D.** (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch – Edition Humanistische Psychologie. 1990
- Frankl**, Viktor Emil: Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten – Berlin und München: Quintessenz 1994
- Habermas**, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus – Frankfurt 1976. S. 83
- Jun**, Gerda: Unsere inneren Ressourcen. Mit eigenen Stärken und Schwächen richtig umgehen – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006
- Lukas**, Elisabeth: Lehrbuch der Logotherapie. Menschenbild und Methoden – München: Profil 1998
- Maturana**, U./**Varela**, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens – Bern und München: Goldmann 1991 (Zuerst 1984)
- Müller**, A. W.: Produktion oder Praxis? Philosophie am Beispiel der Erziehung 2008
- Nelson**, Leonard: Gesammelte Schriften in neun Bänden – Hamburg: Meiner 1970 ff.
- Ders.:** Die sokratische Methode (Vortrag 1922) – In: Ders.: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik – Hamburg: Meiner 1975. S. 191 - 238
- Pallasch**, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern – Weinheim: Juventa-Verlag 1991
- Weigand**, W.: Kollegiale Beratung – Ein erster Schritt zu einer Beratungskultur in der Schule – In: Boettcher, W./Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): ‚Kollegiale Beratung‘ in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung – Frankfurt/M. et al.: Lang 1987