

Inhalt

Einführung	3
Was wir unter „Beratung“ verstehen	5
Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes <i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	6
Lernberatung <i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	9
Beratung – Von der Schwierigkeit, Gefühle, Eindrücke und Bilder in Worte zu fassen <i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	11
Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg <i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	15
Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich <i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	20
Selbst-Bewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln <i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	27
Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten? – Eine Form der Fortbildung mit unterschiedlichen Eignungen <i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	30
Supervision in der Perspektive der Kursleiter als Supervisanden <i>Monika Pfirrmann</i>	41
Modalitäten der praktischen Vorbereitung und Durchführung von Supervision <i>Monika Pfirrmann</i>	46

*Bei dem vorliegenden Heft handelt es sich um eine thematische Zusammenstellung
von Texten, die an unterschiedlichen Orten publiziert wurden.*

Einführung

Lerngeschichtliche Erfahrungen wirken auf das aktuelle Lernen ein. Konzentrationsschwierigkeiten, mangelnde Lernfortschritte, Lernstillstand und hohe Fehlzeiten können Resultate einer negativen Lerngeschichte sein. Da Konflikte der Gegenwart ebenfalls in einen Lernprozeß einwirken, ist es oft nicht einfach, die Ursachen für Lernschwierigkeiten zu ergründen. In der Alphabetisierung und Elementarbildung mit Jugendlichen und Erwachsenen sind die Lehrenden in besonderem Maße mit Lernproblemen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen konfrontiert. Sowohl die Versagenserfahrungen in der Schulzeit als auch die sich im Laufe der Jahre ständig wiederholenden negativen Erfahrungen mit den nicht ausreichenden Lese- und Schreibkenntnissen führen in diesem Bereich zu einem festen negativen Selbstbild. „Ich kann das nicht“, „ich lerne das nie“, „ich bin sowieso zu doof dazu“ sind häufige Selbstzuschreibungen von Teilnehmern. Didaktisch-methodische Wege bringen hier oft nicht den gewünschten Lernerfolg. In der Alphabetisierungsarbeit mit Muttersprachlern stellte sich sehr bald die Frage, wie die Kursleiter den Teilnehmern von der Selbsteinschätzung „ich kann nicht“ zu einem „ich kann“, von der Mutlosigkeit zum Mut verhelfen können.

Von den Lernvoraussetzungen ausgehend wurde von den Projekten „Alphabetisierung“ (1982-1985) und Elementarbildung (1985-1988) an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ein Konzept zur Lernberatung entwickelt. Es war das Ziel, Kursleiter zu befähigen, die Teilnehmer bei der Bewältigung der zum Teil biographisch verankerten Lernprobleme durch Beratungsgespräche zu unterstützen und zu begleiten. In den ersten beiden Texten dieser Broschüre wird dieses Konzept begründet und erläutert.

Aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten vieler Teilnehmer aus Alphabetisierungs- und Elementarbildungskursen wurden Beratungsgespräche als wesentlicher Bestandteil der Arbeit oft in Frage gestellt. Es fällt tatsächlich vielen Teilnehmern und Teilnehmerinnen nicht leicht, ihre Forderungen und Wünsche, Ängste und Hoffnungen zur Sprache zu bringen. Diese sprachlichen Schwierigkeiten bedeuten jedoch nicht, daß die Teilnehmer ihre Bedürfnisse und Probleme nicht ausdrücken. Während die Kursteilnehmer sich im Umgang mit der gesprochenen und geschriebenen Sprache üben müssen, müssen Kursleiter lernen, die Ausdrucksformen von Menschen zu verstehen, die ungeübt im Umgang mit der Sprache sind. „Beratung – Von den Schwierigkeiten, Gefühle, Eindrücke und Bilder in Worte zu fassen“ ist ein Beitrag über den nichtsprachlichen Teil der Beratungsarbeit. Ohne es zu sagen, drücken wir Ablehnung oder Offenheit, Angst, Hoffnung, Ärger und Enttäuschung aus. Die bewußte Wahrnehmung der nonverbalen Ausdrucksformen muß gelernt werden. Praktische Beispiele, wie das Zur-Sprache-Bringen mit den Teilnehmern geübt werden kann, geben einen Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten des Sprachunterrichts.

Das Beratungsgespräch kann auch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolgen eingesetzt werden. Die Ausgangsfrage in dem vierten Beitrag dieser Broschüre heißt: Was bedeutet Lernerfolg in der Alphabetisierung? Es scheint naheliegend, anzunehmen, der Lernerfolg sei dann erreicht, wenn die Lernenden in der Lage sind, orthographisch und grammatikalisch weitgehend einwandfrei zu schreiben. Nach einigen Jahren Alphabetisierung wurde jedoch deutlich, daß dieses Erfolgsverständnis ein Trugschluß war, daß die Teilnehmer oft nicht alphabetisiert, sondern pseudoalphabetisiert waren. Sie haben im Schonraum des Kurses Schriftsprache erlernt und dort auch angewendet, außerhalb des Kurses verhielten sich viele wie zuvor: Sie gingen den Anforderungen aus dem Weg, suchten weiter die Hilfe von Vertrauenspersonen oder reagierten auf unerwartete Anforderungen an ihre schriftsprachliche Kompetenz mit Blockaden. Das Problem liegt darin, daß für die Betroffenen der

nachträgliche Erwerb der Schriftsprache und deren Anwendung mit einer großen Veränderung ihrer Lebenssituation verbunden ist. Sie müssen von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, von der Angst zur Selbstsicherheit, vom Rückzug zur Teilnahme gelangen. Wie die einzelnen Schritte dieses Prozesses den Lernenden mit Hilfe von Beratungsgesprächen als Lernerfolge sichtbar werden können, wird hier in etlichen Beispielen aufgezeigt.

Die Beratungsarbeit ist gebunden an die Qualifikation der Kursleiter. Diese Qualifikation müssen sie in der Regel erst während ihrer Tätigkeit erwerben. Während der beiden oben genannten Projekte „Alphabetisierung“ und „Elementarbildung“ wurde ein personenbezogenes Fortbildungskonzept für Beratungsaufgaben entwickelt. Lerngeschichtliche Erfahrungen wirken nicht nur bei Teilnehmern auf das aktuelle Lernen ein, sondern bestimmen auch das Lehr- /Lernverhalten der Kursleiter. Wenn Kursleiter mit den Teilnehmern an einer Neuinterpretation ihres Selbstbildes arbeiten, müssen sie nicht nur methodisch dazu in der Lage sein, sondern aus eigener Erfahrung wissen, welche Verunsicherungen, Hoffnungen und Ängste mit einer solchen Auseinandersetzung verbunden sind. Der Text „Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich“ schildert die Entstehung und Entwicklung dieses Fortbildungskonzeptes und gibt durch Übungsbeispiele einen Einblick in die Fortbildungsarbeit.

Es ist die Zielsetzung der Fortbildungen, Kursleiter und Kursleiterinnen zu befähigen, mit den Teilnehmern eine neue Lernfähigkeit aufzubauen, die eine realistische Selbsteinschätzung und ein selbständiges Lernen ermöglicht. Um den Teilnehmern diesen Weg zu ermöglichen und sie zu begleiten, müssen auch die Kursleiter ein Bewußtsein für ihre Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen entwickeln. In dem Beitrag „Selbst-Bewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln“ wird dieser Zusammenhang an Beispielen aus der Fortbildungsarbeit ersichtlich.

Die Durchführung der personenbezogenen Fortbildungen haben sehr deutlich gemacht, welche wichtige Bedeutung die Reflexion der Arbeit hat. Als Reflexionsinstrument bietet sich die Supervision an. Ziel ist es, einzelnen oder einer Gruppe zu ermöglichen, die Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten zu erweitern sowie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu verbessern. Voraussetzung für die Supervision ist, daß jeder einzelne bereit ist, seinen Arbeits-, Lehr-, Beratungs- oder Leitungsstil in Frage zu stellen sowie vorhandene Konflikte einzugestehen und aufzudecken. Der Beitrag „Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten?“ stellt mögliche Supervisionsthemen der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung vor und erläutert Formen der Supervision und ihre Spezifik.

Ein nächster Beitrag zum Thema Supervision betrachtet diesen Bereich aus der Perspektive der Kursleiter. Aus den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen der Kursleiter an Volkshochschulen resultiert eine Anzahl von Kommunikations-, Kooperations- und Organisationsproblemen. Hinzu kommen die Fragen und Schwierigkeiten aus der Kursarbeit. Trotz der Anzahl der Problembereiche, oder gerade deswegen, stellt sich die Frage, ob Störungen im Arbeitsbereich nicht die Chance bieten, über Festgefahrenes nachzudenken und Fehler als Möglichkeit für neues, verändertes Handeln zu erkennen.

Haben sich die Mitarbeiter einer Institution für die berufsbegleitende Weiterbildung in Form der Supervision entschieden, müssen vor Beginn die institutionellen Rahmenbedingungen, die Finanzierung, die Interessen der Supervisanden sowie Fragen zur Organisation und zum Ablauf der Supervision geklärt werden. Der abschließende Beitrag zeigt Möglichkeiten der praktischen Vorbereitung, die für den Erfolg der Supervision sehr wichtig sind.

Was wir unter „Beratung“ verstehen

In der deutschen Sprache ist der Begriff Beratung ein im alltäglichen Sprachgebrauch sehr häufig und in verschiedenen Bereichen verwendeter Begriff. Da gibt es die Verbraucherberatung, die Berufsberatung und die Verkaufsberatung ebenso wie die Erziehungsberatung, Sexualberatung und anderes mehr. Diese vielfältigen und in ihrem Anliegen sehr verschiedenartigen Bedeutungen von Beratung machen es u.E. notwendig, daß wir unser Verständnis von Beratung kurz darstellen. Geht man von der ursprünglichen, germanistischen Bedeutung des Verbes (be-)raten aus, so enthält diese bereits wichtige Aspekte unserer Arbeit: „[sich etwas geistig] zurechtlegen, überlegen, [aus-]sinnen, ... Vorsorge treffen, für etwas sorgen, ... vorschlagen, empfehlen und erraten, deuten.“¹

Im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch wird beraten meist verstanden als Ratschläge geben im Sinne von: dem anderen sagen, was er tun soll. Diese Auffassung teilen wir nicht. Uns liegt die ursprüngliche Bedeutung des Begriffes „ratschlagen“ als „den Beratungskreis schlagen, den Kreis für die Beratung abgrenzen“² näher.

Jemanden beraten, bedeutet für uns, zwischen verschiedenen Informationen, die der Ratsuchende gibt, Bezüge herzustellen, Zusammenhänge zu erraten, Vermutungen und Hypothesen aufzustellen im Sinne von: „Könnte es sein, daß ...?“ Ob der Berater richtig geraten hat, darüber entscheidet der Ratsuchende.

Wir gehen davon aus, daß der Ratsuchende implizit die Lösung für sein Problem mitbringt, daß es aber der Methoden des Beraters bedarf, um sie zu entdecken / zu entschlüsseln / zu erschließen.

Ein wesentliches Element unserer Beratungsarbeit liegt in der Einbeziehung der Lern- bzw. Lebensgeschichte. Wir gehen davon aus, daß die Bedeutungen, die wir den Dingen, den Menschen, abstrakten Begriffen wie moralischen Prinzipien etc. geben, gelernt sind. Die Verhaltensweisen des Erwachsenen sind das Ergebnis der Deutungen seiner Erfahrungen. „Wir sind durch den Sinn, den wir unseren Erfahrungen geben, selbstbestimmt; dieser Sinn aber ist wahrscheinlich immer irgendwie fehlerhaft, wenn wir bestimmte vereinzelte Erfahrungen zur Grundlage unseres zukünftigen Lebens machen.“³

Ein wesentliches Anliegen unserer Beratungsarbeit besteht darin, dem Ratsuchenden das Verstehen früherer Deutungen zu ermöglichen und seine aktuellen Handlungsstrategien im lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu betrachten. Denn das bewußte Be-greifen der Sinnhaftigkeit bisheriger Verhaltensweisen bzw. der Fehler in der Sinnggebung eröffnet dem Ratsuchenden die Möglichkeit der Veränderung.

Unsere Beratungsarbeit findet im Rahmen von Erwachsenenbildung statt. Sie gründet auf der Individualpsychologie Alfred Adlers (einer Tiefen- und Sozialpsychologie) und bezieht die unbewußten Anteile der Persönlichkeit des Ratsuchenden mit ein. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Der Begriff Individualpsychologie zielt auf eine ganzheitliche Sichtweise des Menschen (In-dividuum – das Unteilbare).

Literatur

- 1) Duden, Band 7: Das Herkunftswörterbuch. Mannheim 1963
- 2) ebenda
- 3) Alfred Adler, Wozu leben wir? Frankfurt 1979, S. 21

Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Alle Teilnehmer in der Alphabetisierung haben eines gemeinsam – die gescheiterte Lerngeschichte. Aus dieser Voraussetzung, die Alphabetisierung wesentlich vom Lernen in der Schule unterscheidet, erwächst für die Kursarbeit die Konsequenz, daß die Kursleiter neben den Tätigkeiten Lehren und Organisieren auch über die Kompetenz Beraten verfügen müssen.

Verwendung des Begriffes Beratung

Im allgemeinen Sprachgebrauch taucht der Begriff in den unterschiedlichsten Zusammenhängen auf, z.B. Ehe-, Erziehungs-, Bildungs-, Verkaufs-, Kosmetik- und Rechtsberatung oder Beratervertrag, Industrierberater, Beratungsstelle. Man kann fast von einer inflationären Verwendung des Begriffes „Beratung“ sprechen. Dies macht eine Verständigung über den eigentlichen Sachverhalt zunehmend schwierig. Dennoch gilt für die unterschiedlichsten Anwendungsfelder: „Beratung wird von sachkundigen Spezialisten in den betreffenden Lebensbereichen durchgeführt (zum Beispiel Steuerexperten, Baufachleuten usw.) und zumeist freiwillig für begrenzte Zeit in Anspruch genommen.“¹

Geht man der Verwendung des Begriffes Beratung in der Erziehung und Erwachsenenbildung nach, so wird sehr schnell deutlich, daß im Bereich der Bildung die Abgrenzung von *Beratung* gegenüber der *Therapie* von zentraler Bedeutung ist. Zum einen wird von Psychologen unter dem Etikett Erziehungsberatungsstelle oft Therapie durchgeführt, zum anderen wird im Rahmen der Berufsfelderweiterung von manchen Psychologen Beratung als Therapie „verkauft“.

Für die Erziehungswissenschaft hat Mollenhauer bereits 1965 das „pädagogische Phänomen Beratung“² in seinem Stellenwert für Schule und Jugendarbeit beschrieben.

Im Rahmen der Alphabetisierungsarbeit findet man den Begriff Beratung in Zusammensetzungen wie: Anfangsberatung, Einstufungsberatung, Lernberatung, kursbegleitende Beratung und Kurswahlberatung.

Die anfangs formulierte Forderung nach Beratung in der Alphabetisierung bezieht sich auf den gesamten Lernprozeß. Dies wird verständlich, wenn man sich die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer anschaut.

Lernvoraussetzungen der Teilnehmer

Teilnehmer in Alphabetisierungskursen sind Menschen mit einer gescheiterten Lerngeschichte. Sie haben im Rahmen der Schulzeit keine ausreichende Schriftsprachkompetenz

erworben bzw. ihnen fehlte die persönliche Sicherheit, erworbene Kenntnisse in entsprechenden Lebenssituationen anzuwenden, so daß sie diese aufgrund fehlender Übung wieder verlernt haben.

Nicht oder nicht ausreichend lesen und schreiben zu können in einem hochindustrialisierten Land mit allgemeiner Schulpflicht ist für die Betroffenen mit großen Schwierigkeiten verbunden, denn unsere Gesellschaft versagt denen, die die Schriftsprache nicht normgerecht beherrschen, die soziale Anerkennung. Analphabetismus wird oft gleichgesetzt mit persönlicher Unfähigkeit, Dummheit und Versagen. Die Folge für die Betroffenen ist, daß sie ihre Schwäche nicht offenkundig werden lassen wollen; sie bemühen sich, Vertrauenspersonen zu finden, die schriftsprachliche Dinge für sie erledigen, um so ein entsprechendes Lebensarrangement zu treffen. Somit sind sie von den Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen, die an die Beherrschung der Schriftsprache gebunden sind.

Im Laufe der Jahre führen die sich ständig wiederholenden Erfahrungen mit nicht ausreichenden Lese- und Schreibkenntnissen in bestimmten Punkten zu einem festen negativen Selbstbild. Für die Betroffenen ist der nachträgliche Erwerb und die Anwendung von Schriftsprache mit einer starken Veränderung ihrer Lebenssituation von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, von der Angst zur Selbstsicherheit und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verbunden. Diese Veränderungen sind aber nur möglich, wenn mit dem schrittweisen Erlernen der Schriftsprache der Aufbau eines positiven Selbstbildes verbunden ist.

Alphabetisierung steht für die Teilnehmer im Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung.

Konsequenzen für die Kursarbeit

Welche Konsequenzen erwachsen für die Durchführung von Alphabetisierung aus den genannten Teilnehmervoraussetzungen? Es wird zunehmend darüber diskutiert, daß die Voraussetzungen: gescheiterte Lerngeschichte, Lebensarrangement um mangelnde Schriftsprachkompetenz und Selbstbild mit negativen Anteilen Beratungsangebote erforderlich machen. Wie diese konkret aussehen können, dazu gibt es einige Überlegungen,³ aber noch keine abgesicherte Konzeption. Hingegen ist der Diskussionsprozeß um die konkrete Schriftsprachvermittlung im Kurs weitgehend abgeschlossen.⁴ Noch nicht ausreichend beantwortet ist die Frage: Wie befähigt man die Teilnehmer, die im Kurs erworbenen schriftsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten im alltäglichen Leben anzuwenden? Allgemeiner formuliert: Wie läßt sich erworbenes Sach-

wissen in konkrete Handlungen umsetzen? Eine Antwort auf diese Frage läßt sich entwickeln, wenn man sich noch einmal die Situation der Teilnehmer deutlich vor Augen führt.

Sprachanwendung heißt verändern

Für die Teilnehmer heißt Schriftsprache anwenden das tägliche Leben verändern:

- Sie müssen Dinge tun, die sie nie vorher in ihrem Leben getan haben, aus Angst zu versagen.
- Sie müssen Dinge selber tun, die immer ein anderer für sie erledigt hat; das bedeutet gleichzeitig, dem anderen Aufgaben ab- bzw. wegzunehmen.
- Sie müssen Dinge tun, von denen sie überzeugt waren, daß sie sie aufgrund eigener Unfähigkeit nicht tun können.

Die Anwendung des neu erworbenen Sprachwissens erfordert neues Alltagshandeln, das dem alten zum Teil deutlich widerspricht. Das bringt Schwierigkeiten unterschiedlichster Art mit sich. Es besteht die Gefahr der eigenen Überschätzung, verbunden mit neuem Versagen, bzw. der eigenen Unterschätzung, verbunden mit fehlenden Erfolgserlebnissen. Es besteht die Möglichkeit, daß sich Partner, die jahrelang bestimmte Aufgaben übernommen hatten, die der Betroffene nun selber bewältigt, überflüssig vorkommen, daß sie anfangen, darum zu kämpfen, wieder gebraucht zu werden.

Das Erleben von erneutem Versagen, fehlenden Erfolgen oder Beziehungskrisen wird den Teilnehmer verunsichern. Erinnerungen an früheres Versagen werden aktualisiert und das Selbstbild: „Ich kann das nicht“ bestätigt. Es ist nur allzu naheliegend, daß dies Rückwirkungen auf den Lernprozeß im Kurs hat. Je nach Ausmaß der Schwierigkeiten entstehen Lernprobleme, kommt es zu einem Lernstillstand oder im schlimmsten Fall gar zum Kursabbruch. Welche Möglichkeiten gibt es für den Unterrichtenden, diesen Kreislauf zu unterbrechen oder ihn erst gar nicht entstehen zu lassen?

Pädagogische Beratung als Unterstützung zur Sprachanwendung

Ein erster wichtiger Schritt könnte sein, dem Betroffenen das Bedingungsgefüge Lerngeschichte – Lebensarrangement – Selbstbild verstehbar zu machen. Denn „Auf tretende Konflikte und Probleme (sind) auf irrtümliche Anteile in der Selbsteinschätzung des Ratsuchenden oder/und der sozialen Gruppe und Gesellschaft, in der er lebt“, zurückzuführen.⁵ Wenn man nur Handlungsanleitungen gibt oder sagt, was in bestimmten Situationen zu tun ist, so hilft das dem einzelnen wenig. Er stößt immer wieder auf dieselben Schwierigkeiten und greift auf seine bewährten Verhaltensweisen zurück. Das Bedingungsgefüge Lerngeschichte – Lebensarrangement – Selbstbild verstehbar zu machen, setzt voraus, daß im Kurs Raum für entsprechende Gespräche geschaffen wird und daß die Kursleiter in der Lage sind, solche Gespräche zu führen.

In der pädagogischen Beratung wird eine geeignete Möglichkeit gesehen, das Selbstvertrauen in Gang zu setzen und zu einer Umdeutung des Selbstbildes zu kommen, was eine unabdingbare Voraussetzung für Verhaltensänderung ist. Pädagogische Beratung im Rahmen von Alphabetisierung zielt auf Hilfe zur Selbsthilfe. Die Teilnehmer sollen verstehen, wie ihre Lerngeschichte verlaufen ist, und erkennen,

was sie verändern müssen, damit sie die erlernte Schriftsprachkompetenz auch anwenden können.

Gefahr der Pseudoalphabetisierung

Wenn diese Unterstützung von den Kursleitern nicht gegeben werden kann, besteht die Gefahr, daß die Teilnehmer im Schonraum des Kurses Schriftsprachkompetenz erwerben und auch anwenden können, daß sie sich aber außerhalb des Kurses genauso verhalten wie bisher: Sie gehen allen Schriftsprachanforderungen aus dem Weg und suchen weiterhin die Hilfe von Vertrauenspersonen.

Diese Gefahr einer „Pseudoalphabetisierung“ wurde bis vor einigen Jahren kaum gesehen. Insbesondere im Rahmen von Kursleiterfortbildungen zum Thema „Lernprobleme“ wurde sie aber mit der Zeit sehr deutlich: Kursleiter sagten immer wieder: „Ja, die Teilnehmer meines Kurses können im Prinzip lesen und können auch relativ gut schreiben, aber sie wenden es außerhalb des Kurses nicht an“. Im Gespräch mit den Kursleitern stellte sich dann heraus, daß sie mit ihren Teilnehmern nie über die Anwendung der Schriftsprache außerhalb des Kurses gesprochen hatten. Sie hatten zwar mit ihnen über ihren Alltag, Beruf und ihre Freizeitinteressen gesprochen und Teilnehmer auch darüber schreiben lassen, um an der Spracherfahrung der einzelnen anzusetzen und um die Inhalte an der Lebenswelt der Teilnehmer zu orientieren, waren aber ansonsten davon ausgegangen, daß die Anwendung des Gelernten selbstverständlich sei.

Hieran wird deutlich, daß Alphabetisierungsarbeit sich für die Unterrichtenden im Spannungsfeld zwischen Sprachvermittlung und Beratung befindet und daher weit mehr ist als Deutschunterricht für Erwachsene.

Beratung – ein persönlich-pädagogisches Verfahren

Bei der Beratung in der Alphabetisierung handelt es sich um ein persönliches Gespräch zwischen Kursleiter und Teilnehmer im Rahmen eines Lernprozesses. Es steht im Spannungsfeld zwischen „Reparatur“ und Prophylaxe mit der erklärten Zielsetzung, den Teilnehmer zur vollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu befähigen. Dabei darf nicht die Illusion entstehen, mit Beratung könne man die gesellschaftlichen Bedingungen, wie z.B. Arbeitslosigkeit, verändern, die auf die persönliche Problematik des Teilnehmers einwirken. Gegenstand im einzelnen Beratungsfall ist immer „die spezielle Situation des ratsuchenden Subjekts, in die zwar die allgemeinen Bedingungen seiner gesellschaftlichen Existenz mit eingehen, aber ausschließlich in der subjektiven und individuellen Darstellung zum Gegenstand und Inhalt der Beratung werden. Das schließt nicht aus, sondern nachdrücklich ein, daß im Beratungsvorgang gerade jene objektiven gesellschaftlichen Bedingungen als Bedingungen der eigenen Problematik zum Bewußtsein gebracht werden.“⁶ Auf die Alphabetisierung bezogen heißt das: Über Alphabetisierung (Schriftsprachvermittlung und Beratung) kann man den Betroffenen die persönlichen Voraussetzungen für eine volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vermitteln.

Qualifikation der Mitarbeiter

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, welche Bedeutung der Qualifikation der Mitarbeiter für erfolg-

reiche Alphabetisierung zukommt. Zum einen müssen sie über umfangreiche linguistische und sprachdidaktische Kenntnisse verfügen und auch mit spezifischen Ansätzen der Alphabetisierung vertraut sein, um entsprechend den Bedingungen und Bedürfnissen der Teilnehmer den Unterricht gestalten zu können. Zum anderen müssen sie über Beratungskompetenz verfügen. Neben dem Erwerb theoretischen Wissens, dem Aneignen von methodischem Vorgehen beinhaltet Beratungskompetenz die Aufarbeitung der eigenen Lerngeschichte. Wer nicht selbst erlebt hat, was es heißt, irtümliche Anteile im Selbstbild zu erkennen und zu korrigieren, dürfte wohl nicht in der Lage sein, Teilnehmer in Alphabetisierungskursen bei diesem Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten.

Leider gibt es in der Alphabetisierung auch Tendenzen der Verschulung und der Beschränkung auf Sachwissen. Getragen wird diese Richtung von Unterrichtenden, die ihre eigene Lerngeschichte nicht aufgearbeitet haben und somit eigene „Fehleinschätzungen“ unreflektiert an ihre Teilnehmer weitergeben. Die Schwierigkeit besteht darin, daß die betroffenen Unterrichtenden diesen Zusammenhang selber nicht erkennen können. In ihrem eigenen Sinne handeln sie logisch. Eine Lösung des Problems ließe sich herbeiführen, wenn alle Unterrichtenden in der Alphabetisierung an einer Eingangsqualifizierung (themen- und personenbezogene Fortbildung) teilnähmen und im Verlaufe ihrer Arbeit regelmäßige Supervision erhielten.

Anmerkungen

- 1) Hörmann, G.: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jg. (1985), Heft 6, S. 805
- 2) Mollenhauer, K.: Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: Mollenhauer, K./Müller, C.W.: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1965, S. 25–41
- 3) vgl. Fuchs-Brüninghoff, E., u.a.: Alphabetisierung — Arbeitshilfen für die Praxis: Lernen – Sprache – Übungen. Bonn – Frankfurt 1985, S. 10–19
- 4) vgl. dazu Kreft, W.: Die Methodendiskussion in der Alphabetisierung. In: Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung, Bonn – Frankfurt 1985, S. 7 – 16
- 5) Tymister, H.J.: Beratung. In: Wörterbuch der Individualpsychologie. München, Basel 1985, S. 50
- 6) Mollenhauer, K.: a.a.O., S. 41

Veröffentlicht in: FEDERLESEN Nr. 1, 1986, S. 18–20

Lernberatung

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Lernprobleme und Lernberatung

Die Lernsituation des einzelnen ist geprägt durch seine aktuelle Lebenssituation und durch seine Lerngeschichte, die ein bestimmtes Selbst- und Weltbild hat entstehen lassen. Aus dem Selbst- und Weltbild, die ein Ergebnis erlebter Er- und Entmutigung sind, und aus der aktuellen Lebenssituation erwachsen unbewußte Handlungssteuerungen, die zum Gelingen oder Mißlingen von Lernen beitragen. Bei erfolgreichem Lernen bedarf es kaum einer Thematisierung dieser unbewußten Handlungssteuerungen, notwendig wird das Aufgreifen dieses Themas dagegen beim Auftreten von Lernproblemen. Dabei muß man zum einen von der Situation des einzelnen und den durch sie gegebenen Bedingungen ausgehen, zu denen sich der einzelne aktuell verhält. Dies ist die synchrone Ebene. Zum anderen wird dieses Verhalten nur verständlich, wenn man die lebensgeschichtlich erworbenen Sichtweisen und Handlungsmuster des einzelnen kennt, also die diachrone Ebene einbezieht.

Als häufig auftretende Lernprobleme werden von den Kursleitern¹ genannt: mangelnde Lernfortschritte, Lernstillstand, Passivität, unzureichende Konzentration, Zuspätkommen, Fehlzeiten, Festhalten an alten Lernformen, negative Selbstbeschreibungen wie "Ich lerne das nie!", Nichtverstehen von Sprachstrukturen. Will man diese Lernschwierigkeiten auf der synchronen Ebene klassifizieren, so lassen sie sich grob in drei Gruppen einteilen, nämlich Lernschwierigkeiten,

- die in der Persönlichkeit des einzelnen Teilnehmers begründet liegen,
- die sich aus der Interaktion in der Gruppe ergeben, und
- die mit dem Lerngegenstand und seiner Vermittlung, also auch der Person des Lehrenden, zusammenhängen.

Die Situation mit ihren jeweiligen Bedingungen übt in der Weise einen Einfluß auf das Kursgeschehen aus, daß Teilnehmer wie Kursleiter ihre Sichtweisen und Probleme einbringen, sich also beispielsweise ängstlich oder offen verhalten, leicht oder nur mit Schwierigkeiten Kontakt zu anderen Personen aufnehmen, Arbeitsmaterialien unkritisch einsetzen oder annehmen. Die Situation von Teilnehmern und Kursleitern ist daher nicht als solche präsent, da sie viel komplexer als das Kursgeschehen ist, sondern sie manifestiert sich über konkrete sprachliche und nichtsprachliche Handlungen.

Aus Arbeiten der verschiedenen tiefenpsychologischen Schulen, insbesondere der Individualpsychologie, und aus der Gruppendynamik geht hervor, daß sich nahezu alle Lernschwierigkeiten letztlich als Beziehungsstörungen äußern, die sich daraus ergeben, daß lerngeschichtlich erworbene Sichtweisen und Handlungsmuster unbewußt, d.h. unreflektiert, auf die aktuelle Lehr- und Lernsituation übertragen werden, und zwar sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden.

So kann es sein, daß ein Teilnehmer annimmt, er dürfe keine Fehler machen, da er sonst Gefahr läuft, vor der Gruppe bloßgestellt zu werden. Der Hintergrund sind alte Schuler-

fahrungen: Der Lehrer hatte besonders "originelle" Schreibfehler immer vor der ganzen Klasse zum besten gegeben. Die Folge im Kurs ist, daß der Teilnehmer möglichst alle Schreibsituationen vermeidet und seine Stifte und Papiere "vergessen" hat oder betont, wie wichtig ihm das Lesen ist und daß er das doch noch intensiver üben möchte.

Oder es kann sein, daß ein Kursleiter annimmt, ein Teilnehmer beherrsche die Lautsynthese nicht richtig, da er beim Lesen eines so leichten Wortes wie "ich" immer wieder Schwierigkeiten hat. Der Hintergrund des Teilnehmers ist jedoch, daß er sehr große Schwierigkeiten hat, sich als Person mit eigenen Bedürfnissen und Wünschen anzunehmen. Dies ist dem Kursleiter nicht bekannt, und er bringt immer neue Übungen zur Lautsynthese mit dem Ergebnis, daß das Lesen des Teilnehmers immer schlechter wird.

Wie an dem Beispiel deutlich wird, sind Probleme, die sich auf der synchronen Ebene aus dem Lerngegenstand und seiner Vermittlung zu ergeben scheinen, mit lerngeschichtlichen Erfahrungen besetzt; auf der diachronen Ebene wird deutlich, daß sie eng in Verbindung mit Interaktionsstörungen zwischen Lehrer und Schüler zu sehen sind.

Ziele der Lernberatung

Um diese Verflechtung zwischen der synchronen und diachronen Ebene aufzulösen, bieten sich Beratungsgespräche an, sowohl als Gespräche in der Gruppe als auch als Einzelgespräche. Diese den Lernprozeß begleitenden Beratungsgespräche – zusammengefaßt unter dem Begriff Lernberatung – können vielfältige Formen annehmen, verfolgen dabei aber eine Zielsetzung: erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.

Das bedeutet: Beratungsgespräche orientieren sich an den Erfordernissen der Praxis, sie sind daher nicht nur Aufarbeitung des Vergangenen, sondern dienen auch immer der Veränderung des Lernverhaltens und des Alltagshandelns. In diesem Sinne ist Lernberatung das Suchen nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände im Lernprozeß und für Schwierigkeiten in der Anwendung des Gelernten im Alltag. Mit Lernberatung werden die Punkte aufgespürt, in denen unbewußt Erfahrungen aus anderen Situationen auf die aktuelle Lehr- und Lernsituation übertragen werden und zu Beeinträchtigungen führen.

Je nach Art der Beeinträchtigung sind unterschiedliche Interventionen notwendig. Manchmal reicht eine Ermutigung, um jemanden in bestimmten Situationen zu neuem Handeln zu befähigen. Zuweilen kann es ausreichen, den Übertragungsirrtum zu erkennen. Ein anderes Mal kann es notwendig werden, zusätzlich zu dem Erkennen herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen und in welchem Gefühlskontext in der Kindheit eine bestimmte Sichtweise und Verhaltensweise erlernt wurde (und dabei zu sehen, daß sie damals sinnvoll war), um die heutige Situation zu erfassen und so die eigenen Möglichkeiten für neue Handlungsschritte zu entwickeln.

Lernberatung hat aber auch eine hohe prophylaktische Bedeutung; sie kann ein Scheitern des neuen Lernprozesses verhindern. Beratung wird in einem solchen Fall nicht nur als Gespräch zur Lösung von Problemen verstanden, sondern es geht um die Integration von Beratungselementen in die allgemeine Vermittlungsarbeit; dies geschieht z.B. in der Form regelmäßiger "Gespräche über Lernen".

Am sinnvollsten lassen sich regelmäßige "Gespräche über Lernen" gleich zu Kursbeginn einführen. Dabei kommen die Lernbedingungen, Lernprobleme, Lernerfolge und Konflikte, die sich eventuell in der Gruppe ergeben, zur Sprache. Die Zielsetzung dieser Gespräche ist es, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erhöhen, schrittweise das Selbstverstehen, gegenseitiges Verstehen und das Verstehen von Prozessen zu ermöglichen, um eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der partnerschaftliches Arbeiten und individuelles Lernen möglich sind. Beratungsgespräche haben aber nur dann einen Sinn, wenn sie nicht zur Flucht in eine Auseinandersetzung mit sich selbst werden, sondern Ergebnisse mit Handlungskonsequenzen für den Lernprozeß hervorbringen. Bei der Durchführung von Gesprächen über Lernen gilt es, ganz bestimmte Bedingungen zu berücksichtigen. Die Teilnahme muß für alle Beteiligten freiwillig sein. Die Gespräche müssen nach bestimmten Regeln ablaufen: Es gibt eine zeitliche Begrenzung; jeder entscheidet für sich, was er einbringen möchte; Ergebnisse werden gemeinsam festgehalten.

Gespräche über Lernen eröffnen eine Möglichkeit, einer Integration von Lehren und Beraten näherzukommen. Welche weiteren Formen der Integration realisierbar sind, hängt zum einen davon ab, welche beraterischen Qualifikationen vorhanden sind, zum anderen aber auch davon, inwieweit das Geschehen im Kurs reflektiert wird, inwieweit also die Anteile des Beraters und der Teilnehmer am Lehr- und Lernprozeß in der Gruppe erkannt und transparent gemacht werden können. Ein solcher Schritt würde verhindern, daß die Unterscheidung zwischen Beratung und Unterricht nur an den Formen festgemacht wird: Ein Einzelgespräch wäre als Beratung akzeptiert, ein Gespräch in der Gruppe wäre mit Unterricht gleichgesetzt.

Entscheidend für das Gelingen von Beratungsgesprächen ist die Qualifikation der Kursleiter. Neben theoretischem Wissen und dem Verfügen über Beratungsmethoden ist für den Kursleiter notwendig, die eigene Lerngeschichte aufgearbeitet zu haben. Sonst läuft er Gefahr, eigene Handlungsprinzipien und Beziehungserwartungen unbewußt auf die Teilnehmer zu übertragen, bzw. er kann nicht erkennen, welche Erwartungen, die eigentlich anderen Personen oder Zusammenhängen gelten, von den einzelnen Teilnehmern auf ihn oder die Kursgruppe übertragen werden. Dies können ganz unterschiedliche Dinge sein, wie z.B. die Angst, beim Fehlermachen bestraft zu werden, die Erwartung, einen Arbeitsplatz vermittelt zu bekommen oder endlich einen Freund bzw. eine Freundin zu finden.

Das Bedürfnis der Kursleiter nach dem Erwerb von Beratungskompetenz und die Forderung der Erwachsenenbildungseinrichtungen nach entsprechend qualifizierten Mitarbeitern steigt ständig. Ausreichende Weiterbildungsmöglichkeiten gibt es bisher nicht, und auch die Bezahlung bzw. der Status der Kursleiter als Honorarkraft stehen in keinem angemessenen Verhältnis zur hohen Qualifikationsanforderung.

Grenzen der Lernberatung

Gespräche, die im Rahmen von Lernberatung geführt werden, haben ihren Ausgangspunkt im Lernprozeß, und die Ergebnisse sollten auch Handlungskonsequenzen für das Lernen oder die Anwendung des Gelernten im Alltag haben. Im Rahmen solcher Gespräche kommt es vor, daß Teilnehmer deutlich machen, daß sie noch in weiteren Lebensbereichen Hilfe brauchen, sei es, daß sie vor einem nicht zu bewältigenden Schuldenberg stehen, sei es, daß die Partnerschaft oder Ehe sich in einer großen Krise befindet. Diese Punkte können nicht in die den Lernprozeß begleitende Beratung einbezogen werden. Die Kursleiter sollten aber in der Lage sein, die Teilnehmer in solchen Fällen an kompetente Stellen zu vermitteln, wie Schuldnerberatung oder Eheberatungsstelle o.ä.

Eine weitere Grenze für die Lernberatung ist gegenüber der Therapie zu ziehen. D.h., wenn das Ausmaß der Schädigung der Persönlichkeit des Teilnehmers so weit geht, daß über die Mittel der Beratung – Verstehen und Erleben – kein Lernen möglich ist, bedarf er therapeutischer Hilfe.

Bei all den Möglichkeiten, die in der Anwendung von Beratung stecken, darf nicht übersehen werden, daß Beratung ein persönlich-pädagogisches/andragogisches Verfahren ist, das dazu dient, den einzelnen handlungsfähiger zu machen. Es darf nicht die Illusion entstehen, mit Beratung könne man die gesellschaftlichen Bedingungen, wie z.B. Arbeitslosigkeit, verändern, die auf die persönliche Problematik des Teilnehmers einwirken. Es ist außerordentlich wichtig, daß in Lehr- und Beratungsangeboten der Erwachsenenbildung gerade jene objektiven gesellschaftlichen Bedingungen als Bedingungen der Problematik des einzelnen bewußt gemacht werden, d.h., es ist wichtig, daß sich die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung dieser Tatsache bewußt sind, damit sie ihre Bildungstätigkeit realistisch einschätzen. Für die Teilnehmer kann es fatale Folgen haben, wenn ihnen der Zusammenhang zwischen der persönlichen Situation und den gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen nicht bewußt ist. Sie deuten dann möglicherweise die Schwierigkeit, einen Arbeitsplatz zu finden, als ein persönliches Scheitern. Dadurch besteht die Gefahr, daß gesellschaftlich bedingte Existenzbedrohungen auf persönliche und Weiterbildungsprobleme reduziert und damit die Politiker aus ihrer Verantwortung entlassen werden.

Anmerkungen

- 1) Der Lese- und Schreibfreundlichkeit halber wird im Text die maskuline Form "Kursleiter" und "Teilnehmer" verwendet.
- 2) vgl. dazu: Tymister, H.J.: Gefährdungen individualpsychologisch-pädagogischer Beratung durch Psychotherapie? – Gedanken und Erfahrungen zur Abgrenzung der Beratung von der Therapie. In: Mohr, F. (Hg.): Zur Patienten-Therapeuten-Beziehung (V. Delmenhorster Fortbildungstage für Individualpsychologie). München 1986, S. 84–86.

Beratung – Von der Schwierigkeit, Gefühle, Eindrücke und Bilder in Worte zu fassen

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Beratungsgespräche als ein wesentliches Element der Alphabetisierungsarbeit werden oft in Frage gestellt mit Bemerkungen wie: „Die Teilnehmer können sich nicht ausdrücken, sie verfügen nur über einen begrenzten Sprachraum.“ „Die Teilnehmer wollen lernen, nicht reden.“ „Über sich selbst zu sprechen ist den Teilnehmern unangenehm.“ Meiner Auffassung nach enthalten alle Aussagen Elemente, die für die Beratung mit Teilnehmern sehr wesentlich sind. In der Tat gilt für viele Teilnehmer, daß ihr Sprachraum begrenzt ist, dies bedeutet aber nicht, daß sie sich nicht ausdrücken können. Ihre Ausdrucksformen unterscheiden sich allerdings sehr von denen der Kursleiter.

Die Teilnehmer sprechen häufig in Bildern bzw. durch ihre Handlungen. Ihre Ausdrucksformen sind das Ergebnis langjähriger Erfahrungen der Abwertung, Ungleichwertigkeit, des Unverstandenseins. Man hat wenig mit ihnen gesprochen, sie wurden behandelt. Teilnehmer berichten von sich: „Am Unterricht teilnehmen konnte ich ja nicht, daher mußte ich dann hinten sitzen. Ich wurde behandelt, als ob ich gar nicht da wäre. Ich ging auch mal raus und kam wieder rein, das fiel an und für sich gar nicht auf, ob ich da war oder nicht. Die Lehrer sagten, sie könnten mir nichts mehr beibringen. Ich war ein hoffnungsloser Fall“. Im Zeugnis, aus der Sicht des Lehrers, liest sich das Verhalten so: „Führung: sehr gut. ... Paul kann dem Unterricht nicht folgen. ... Steigt aus Altersgründen!“ oder „Die Lehrerin ließ einen Text von mir mit vielen Fehlern von einem anderen Schüler vorlesen. Alle haben gelacht. Ich habe geweint.“ Oder „Meine Mutter wollte, daß auch ich lesen und schreiben lernte. Wenn es nicht klappte, schlug sie immer auf mich ein: ‚Dann muß ich es dir eben reinprügeln.‘ Die Lehrerin in der Schule hat mich überhaupt nicht gefördert. Wenn ich Probleme hatte, fing ich an zu heulen. Die anderen Kinder riefen mich immer ‚Heulsuse‘.“ Fast alle Teilnehmer in den Alphabetisierungskursen blicken auf ähnliche wie die beschriebenen Erfahrungen zurück. Somit ist es nicht verwunderlich, daß sie erst mal nicht reden mögen bzw. können, sprachlos, aber nicht ausdruckslos sind.

Im Laufe meiner Arbeit mit den Teilnehmern habe ich gelernt, Zeichen und Signale im nichtsprachlichen Bereich wahrzunehmen, meine Wahrnehmungen und Deutungen in Gesprächen mit den Teilnehmern zu überprüfen, und zudem bin ich insbesondere durch Gespräche über Sprache sensibilisiert worden für die Aussagedichte in der bildhaften Sprache der Teilnehmer. Umgekehrt haben die Teilnehmer erfahren, daß miteinander sprechen in vielfacher Hinsicht hilfreich sein kann, so daß ich sie nach und nach durch verschiedene kleine Übungen in Beratungsgespräche einführen konnte. Ich habe mich lange gescheut, über den nichtsprachlichen Teil von Beratungsarbeit zu schreiben, um Mißverständnissen vorzubeugen und Unverständnis aus dem Weg zu gehen. Die Rückmeldung einiger Leser aus der Erwachsenenbildung, das Eigentliche der Beratung sei ihnen in all den bisherigen Texten vorenthalten worden, hat mich lange zögern

lassen. Mittlerweile bin ich zu der Auffassung gelangt, das Eigentliche, was die Leser bisher vermißt haben, ist die Beratung selbst – und die wird nie über Texte vermittelbar sein. Wer Beratung wirklich kennenlernen will, muß sie bei anderen miterleben oder an sich selbst erfahren. Daher wird auch der nachfolgende Text nur bis zu einem gewissen Grad meine Beratungsarbeit nachvollziehbar machen können.

Zeichen erkennen

Was sind Zeichen, die ich von den Teilnehmern wahrnehme? Welche Fragen lösen sie bei mir aus? Nachfolgend möchte ich einige Beispiele nennen:

Körperhaltung – offen, gebeugt? Jemand zuckt zusammen, wenn ich hinter seinen Stuhl trete. Ist es ein unbewußter Reflex, der aus vielen erhaltenen Schlägen in den Nacken hervorgegangen ist? Gibt es negative Erfahrungen mit einem Lehrer, der über die Schultern blickte und die Fehler vor der Klasse offenlegte?

Gesichtsausdruck – ängstlich, unsicher, herausfordernd? Hat jemand Angst, was er geschrieben hat, könnte falsch sein? Möchte mich jemand etwas fragen, traut sich aber nicht? Oder denkt er, ich könnte meinen, seine Frage sei blöd? Wartet jemand darauf, daß ich ihn anspreche und frage, was denn sei?

Lernstillstand – Bin ich zu schnell vorgegangen? Habe ich mich in den letzten Kursstunden zu wenig um den Teilnehmer gekümmert? Bringt die Anwendung des Gelernten außerhalb des Kurses Schwierigkeiten mit sich? Haben meine Unterrichtsmethoden, -medien alte Schulerfahrungen aktualisiert? Ist eine negative Selbstzuschreibung in Frage gestellt wie z.B. „Ich bin an meinen geistigen Grenzen angekommen“? Ist jemand vielleicht an seinem Arbeitsplatz sehr gefordert und daher abends im Kurs übermüdet?

Konzentrationsschwierigkeiten – Ist meine Zeiteinteilung unangemessen? Sind die Arbeitsphasen zu lang? Gibt es Anzeichen für Lernen als ungewohnte Belastung, z.B. „Mir raucht der Kopf. Meine Augen brennen“? Sind die angebotenen Inhalte für einen Teilnehmer persönlich problematisch oder gar vollkommen uninteressant? Gibt es Spannungen in der Gruppe?

Selbstzuschreibungen – Welche Selbstzuschreibungen fallen mir auf im Gespräch mit mir, in Gesprächen der Teilnehmer untereinander? Zur Veranschaulichung möchte ich einige Beispiele geben: „Mich nimmt ja sowieso keiner für voll.“ „Ich bin ein bißchen langsam im Kopieren.“ „Ich lerne das nie.“ „Ich bin ja sowieso doof.“ „Alleine bin ich unfähig.“ „Mich mag sowieso keiner.“ „Ich war immer das schwarze Schaf.“ Spiegeln sich diese Selbstzuschreibungen in bestimmten

Lernsituationen oder sozialen Situationen im Kurs wider? Wie „aktiv“ ist der einzelne, um Bestätigungen für sein „Bild“ zu bekommen?

Bei all diesen Wahrnehmungen ist es wichtig, daß ich mir ein vorläufiges Bild mache und mir immer ins Bewußtsein rufe: Es kann auch ganz anders sein! wie einer der Leitsätze Alfred Adlers lautete bzw. wie Umberto Eco in seinem Buch ‚Der Name der Rose‘ deutlich zum Ausdruck bringt: Meine Deutung der Zeichen – auch wenn sie noch so logisch ist – muß nicht die eigentliche Kausalität der Sache sein.

Ich möchte diese Vorsicht an einem Beispiel erläutern. Mir war aufgefallen, daß einige Teilnehmer ihrem Geburtstag keine Beachtung schenkten bzw. es ihnen unangenehm war, daß ich ihnen gratulierte. Nachdem dies mehrmals vorgekommen war, thematisierte ich meine Beobachtung in der Gruppe und merkte an, daß ich mir vorstellen könne, daß die Zugehörigkeit zur katholischen oder evangelischen Kirche dabei eine Rolle spielen könnte, ich mir aber nicht ganz sicher sei, ob das die wirklichen Gründe seien. In der Gruppe kam sehr schnell eine lebhafte Diskussion auf, in der die Bedeutung von Geburtstag und Namenstag gegeneinander gestellt wurde, und einzelne Teilnehmer berichteten über ihre persönlichen Erfahrungen, z.B. „Bei uns wurde immer nur der Namenstag gefeiert, und das möchte ich beibehalten“ oder „Meine Oma hatte am selben Tag Geburtstag wie ich. Sie hat dann immer Besuch eingeladen, ich wurde dabei aber gar nicht beachtet. Irgendwann habe ich dann für mich entschieden: Ich will auch gar keine Geburtstagsfeier!“ Im Verlaufe des Gruppengesprächs war mir aufgefallen, daß ein Teilnehmer sich nicht ein einziges Mal am Gespräch beteiligt hatte. Er rutschte ganz unruhig auf seinem Stuhl hin und her und schaute mich dabei hilflos an. Ich wußte von Bernd, daß er im Heim aufgewachsen war, und mir gingen Gedanken durch den Kopf wie: „Vielleicht hat er noch nie eine Geburtstagsfeier erlebt, vielleicht war sein Geburtstag niemandem wichtig.“ Nun war ich mir nicht ganz sicher, ob er etwas über sich erzählen wollte oder nicht. Also sprach ich ihn nicht an, sondern hielt mit ihm Blickkontakt, während die anderen Teilnehmer in der Gruppe noch sprachen. Bernd wurde sichtlich ruhiger und setzte zum Sprechen an: „Mein Geburtstag ist der schlimmste Tag in meinem Leben, und ich mag eigentlich nicht daran erinnert werden. Meine Mutter ist bei meiner Geburt gestorben, und mein Vater wollte mich dann nicht haben, so bin ich dann ins Heim gekommen.“ Bernd wirkte sichtlich erleichtert. Eine Teilnehmerin, die das bemerkt hatte, faßte ihre Beobachtung in folgende Worte: „Dir ist ja richtig ein Stein vom Herzen gefallen. Man konnte ihn deutlich plumpsen hören.“ „Ja“, sagte Bernd, „jetzt ist es endlich raus.“ Das Gespräch in der Gruppe endete damit, daß man vereinbarte, für jeden eine eigene „Geburtstagslösung“ zu finden. Die Teilnehmer waren einhellig der Meinung, daß es gut war, über solche Dinge gesprochen zu haben. Beim Rausgehen machte ich Bernd das Angebot: „Wenn Dich die Sache mit Deinem Geburtstag noch weiter beschäftigt, können wir gern mal zu zweit darüber sprechen.“ Bernd schaute mich an und verließ mit einem „Mal sehen“ den Raum. Nach ca. drei Wochen kam Bernd wieder auf mich zu und meinte: „Du hast doch neulich gesagt, wir könnten noch mal ... Du weißt schon. ...“ Bernd hatte das Bedürfnis, mit mir zu sprechen, aber es explizit auszudrücken, fiel ihm schwer, er hatte noch nie zuvor einen Gesprächstermin mit mir vereinbart. In den nachfolgenden Einzelgesprächen wurde deutlich, daß Bernd sich am Tod seiner Mutter schuldig fühlte und sich dafür mit Versagen in verschiedensten Lebensbereichen bestrafen mußte.

Zeichen geben

Es ist schwierig anzugeben, wann und wie die Beobachtungen mit einzelnen Teilnehmern oder mit der ganzen Gruppe angesprochen werden können. Meist beginnt ein solches Gesprächsangebot mit den Worten: „Mir war aufgefallen, daß ... Wenn Du magst, können wir mal darüber sprechen.“ Freiwilligkeit ist in diesem Zusammenhang oberstes Prinzip. Dabei ist es manchmal schwer auszuhalten, wenn ein Teilnehmer das Gesprächsangebot nicht bzw. nicht zu diesem Zeitpunkt annimmt.

Allgemein läßt sich sagen, daß sich schon lange vor einem solchen konkreten Anlaß entschieden hat, ob Teilnehmer und Kursleiter in eine Beratungsbeziehung miteinander treten können.

Ein Beziehungsangebot wird der Kursleiter schon zu Beginn seiner Kurs- oder Beratungsarbeit machen, sowohl verbal als auch durch seine Handlungen. Bei den Teilnehmern in Alphabetisierungskursen, deren Ausdrucksformen eher im Nonverbalen liegen, können wir davon ausgehen, daß sie die Einstellung des Kursleiters zu ihnen und ihren Lernfähigkeiten an seinen Handlungen ablesen werden, und zwar noch stärker, als es in der normalen Kommunikation der Fall ist, wie Watzlawick u.a. es in ihrem Buch „Menschliche Kommunikation“ beschreiben.

Entscheidend für erfolgreiches Arbeiten in der Alphabetisierung ist die Sichtweise des Kursleiters von Lernversagen und Störungen. Wir alle verfügen in diesem Punkt über eine tendenziöse Wahrnehmung, die bedingt ist durch unsere eigenen Erfahrungen und durch Theorien, die wir im Laufe der Zeit kennengelernt haben. So ist es ein entscheidender Unterschied, ob ich abweichendes Verhalten als ein Ergebnis von negativen Beziehungserfahrungen und somit als Hilferuf wahrnehme, dem ich von meiner Seite nur mit einem positiven Beziehungsangebot begegnen kann, oder ob ich darin den Ausdruck eines gezielten Angriffs auf meine Arbeit und Person sehe und mein Gegenüber dafür verurteile, bestrafe und möglicherweise ausgrenze. Wie ich reagiere, hängt davon ab, wie sicher ich meiner selbst bin. Es wäre leicht, an dieser Stelle zu fordern, nur wer über die entsprechende Sicherheit und Beziehungsfähigkeit verfügt, darf als Kursleiter in der Alphabetisierung arbeiten. Aber wie kann diese Selbstsicherheit erlangt werden? Manès Sperber sagt dazu: „Diese schöpferische Beziehungsfähigkeit beruht auf einer vertieften Selbstkenntnis und aktiven Selbsterkenntnis. Der Erzieher muß lernen, den anderen in dessen eigenem Bezugssystem zu erfassen und dessen Lebensplan zu berücksichtigen“ (Sperber 1978, S. 288).

Das bedeutet für die Alphabetisierung: Um die Teilnehmer „sprachfähig“ zu machen, muß der Kursleiter „beziehungsfähig“ gemacht werden. Dies kann im Rahmen von Fortbildung und Supervision durch die Aufarbeitung der eigenen Lerngeschichte geschehen. Das Ziel der Auseinandersetzung mit der eigenen Person ist nicht eine bereinigte Persönlichkeit, wie es manchmal von Kursleitern angenommen wurde, die noch keine Gelegenheit hatten, an entsprechenden Fortbildungsseminaren teilzunehmen. Es geht vielmehr darum, den eigenen Lernweg zu reflektieren, zu erkennen, welche Konsequenzen man aus positiven und negativen Lernerfahrungen gezogen hat, im Hinblick sowohl auf das eigene Lernen als auch das eigene Lehren.

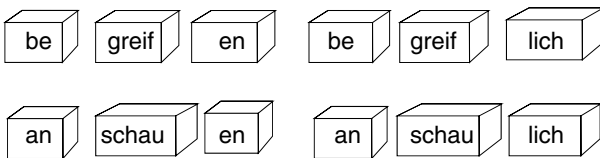
Wer bei sich fühlen konnte, wie eigene Zeichen (Hilferufe) mißverstanden wurden und zur Bloßstellung und Ablehnung Anlaß gaben, wer für sich aufgearbeitet hat, welche Ohnmacht oder Aggression das Nichtverstandenwerden bei ihm ausgelöst hat, der wird die Zeichen der Teilnehmer in diesem

Sinne wahrnehmen können und ihnen seinerseits Zeichen geben können, daß ein Grundverstehen vorhanden ist. Auf dieser Basis kann dann der Prozeß des „Zur-Sprache-Bringens“ beginnen. Die Teilnehmer werden spüren, daß hier jemand ist, der ihnen zutraut, ihren Weg zu finden, der keine Angst hat vor Krisen und menschlichen Tiefen, da er an sich selbst erlebt hat, daß Auseinandersetzung mit den eigenen Erlebnissen und Gefühlen, die Konfrontation mit dem Selbstbild und damit verbundenen Veränderungen der Sichtweisen Selbstsicherheit gibt und neue Wege eröffnet (vgl. dazu Fuchs-Brüninghoff, 1987).

Das Zur-Sprache-Bringen einüben

Für Menschen, die es weder gewohnt sind, in Gruppen Gespräche zu führen noch über sich selbst zu sprechen, bedarf es einiger Unterstützung, beides zu lernen. In Beratungsgesprächen geht es darum, Ereignisse, Gefühle und Bilder in Worte zu fassen, sie dem Gesprächspartner anschaulich und begreiflich zu machen. Wenn man den Teilnehmern erlebbar machen kann, was das bedeutet, ist ein erster wichtiger Schritt in Richtung Beratung getan. Nachfolgend möchte ich einige Übungen vorstellen, die ich im Laufe der Arbeit zusammen mit den Teilnehmern als sinnvoll erachtet habe.

Die Arbeit mit Morphemen – Bei der Einführung der Morpheme als Bausteine der Sprache war es einem Teilnehmer schwer gefallen, sich das System vorzustellen. Da er auf dem Bau arbeitete, kam mir die Idee, die Morpheme auf Ziegelsteine zu schreiben.



Die Bausteine konnte man nun in die Hand nehmen und „begreifen“ bzw. „an-schauen.“ Ein Teilnehmer faßte dabei sehr treffend in Worte, was bei ihm abgelaufen war: „Ich habe jetzt begriffen, was begreifen heißt und wie man etwas anschaulich macht. Das müßte einem doch bei anderen Dingen auch gelingen.“ Für die Teilnehmer dieser Gruppe wurde es zur stehenden Redewendung, wenn etwas noch nicht ganz klar war, zu fragen: „Kannst Du mir das nicht noch etwas besser begreiflich oder anschaulicher machen?“

Redestein – Um es den Teilnehmern und Kursleitern begreiflich zu machen, was es heißt, die Verantwortung für seine Redezeit in der Gruppe selbst in die Hand zu nehmen, bietet sich ein Redestein an. Dabei handelt es sich um einen handfreundlichen großen Kieselstein. Wer sprechen möchte, bekommt den Redestein und hält ihn solange in der Hand, wie er reden möchte. Falls andere das Wort haben möchten, können sie das durch das Ausstrecken der Hand signalisieren. Die Erfahrung hat gezeigt, daß besonders bei einem Gruppengespräch über sehr persönliche Themen die Verwendung des Redesteins auch für Kursleiter eine große Erleichterung sein kann, insbesondere wenn sie unsicher sind, wieviel denn nun ein Teilnehmer über sich erzählen mag. Mit dem Stein geben sie die Verantwortung in die Hand eines jeden Sprechers, und der kann nun nach eigenem Gutdünken seine Erlebnisse, Ängste etc. in Worte fassen. Nach Beendigung eines solchen Gruppengesprächs ist eine gemeinsame Auswertung sehr wichtig.

Unterschiedliche Sichtweisen kennenlernen – In der Beratung geht es darum, die eigene Sichtweise von etwas dem anderen verstehbar zu machen. Um den Teilnehmern dieses Element erlebbar zu machen, gibt es verschiedene Möglichkeiten.

Alte Frau – junge Frau – Durch die Arbeit von Tobias Brocher ist das im Original von W.E. Hill stammende Bild einer Frau bekannt geworden, das je nach Sichtweise eine alte oder eine junge Frau darstellt. Für die Teilnehmer ist es eine sehr eindrucksvolle Erfahrung, daß mehrere Personen, die auf dasselbe Bild schauen, etwas Unterschiedliches sehen.

Die zweifarbige Schachtel – Man stelle eine zweifarbige Schachtel auf die Mitte des Tisches. Auf einer Seite ist sie grün, auf der anderen rot. Je nachdem, auf welcher Seite der Betrachter sitzt, wird er entweder behaupten, die Schachtel sei grün oder die Schachtel sei rot. Die Teilnehmer stellen sehr schnell fest, daß die Schachtel beide Sichtweisen zuläßt, je nachdem, von welchem Punkt aus man sie betrachtet. D.h., beide Sichtweisen sind richtig, obwohl sie verschieden sind. Beide Sichtweisen sind einseitig. Wenn einer die Sichtweise des anderen verstehen will, muß er sich an dessen Standpunkt begeben.

Nur wer weit genug außerhalb steht, kann beides sehen und den beiden Beteiligten helfen zu verstehen, daß sie einseitig sehen.

Diese Erfahrung nehmen sich die Teilnehmer gern als Modell für Gespräche zu Hause. So erklärt Frau K. ihrem Mann und ihrer Tochter, indem sie ihnen dieses Modell erläutert, daß sie bei einem Streit nur ihre Sichtweisen gegeneinanderhalten und damit in einer Sackgasse stecken.

Herr D., der in den letzten Monaten häufig mit seiner Frau in Streit geraten war, schlägt sich mit der Hand vor den Kopf und sagt: „Wir Idioten, jetzt kapier ich, was wir da die ganze Zeit gemacht haben.“ In Folge der erfolgreichen Anwendung von Schriftsprache hatte er sich selber Geld von der Bank geholt; er hatte die Führerscheinprüfung bestanden, und das Auto mußte nun geteilt werden. „Wir haben uns nur Vorhaltungen gemacht, wenn die Helga mal von meiner Seite geguckt hätte und ich von ihrer, dann sähe die Sache ja ganz anders aus.“ An diesem Kursabend konnte Herr D. es kaum abwarten, nach Hause zu kommen. Er wollte sofort mit seiner Frau über seine neuen Erkenntnisse sprechen.

Es hat mich immer wieder beeindruckt, wie prompt die Teilnehmer derartiger Erkenntnisse in Handlung umgesetzt haben.

Rot-blau-Brille – Mit Hilfe einer Rot-blau-Brille kann man entsprechend präparierte Vorlagen räumlich sehen. Je nachdem, welche Farbe vor welchem Auge ist, sieht man entweder Erhebungen oder Vertiefungen. Es hat die Teilnehmer sehr beeindruckt, daß sie, wenn sie die Farbanordnung verändern, das totale Gegenteil von dem sehen, was sie gerade vorher wahrgenommen haben.

Bei der Auswertung dieser Übung fiel auch meist die Redensart „etwas durch die rosarote Brille sehen“. Ich habe diese Übung und ihre Auswertung bewußt als Einstieg in ein Gespräch über die Wirkung der eigenen Lern- und Lebensgeschichte gewählt. Anhand von konkreten Beispielen habe ich den Teilnehmern aufgezeigt, daß bestimmte Erlebnisse, insbesondere wenn sie sich wiederholen, mit der Zeit wie ein Filter wirken. So kann z.B. die Erfahrung, für geschriebene Fehler ausgelacht zu werden, sich so festsetzen, daß man gar nichts mehr ausprobieren mag und man sich auch im Kurs nicht traut, etwas zu schreiben. Am Ende eines solchen Gesprächs steht dann als Zusammenfassung: Wir sammeln

im Laufe unseres Lebens viele Eindrücke, die mit der Zeit zu Bildern werden – zu Bildern von uns selbst, von uns nahestehenden Menschen, von den Menschen allgemein, von der Umgebung. Diese Bilder tragen wir immer mit uns herum. Diese Bilder wirken wie eine Brille. Brillen müssen aber immer wieder überprüft und neu angepaßt werden. Das wollen wir hier im Kurs tun zusammen mit Lesen- und Schreibenlernen.

Um zu verdeutlichen, wie Teilnehmer solche Gespräche für sich in Handeln umsetzen, möchte ich nachfolgend ein paar kurze Beispiele nennen. "Eindrücke kommt von eindrücken. Mir hat man zu Hause und in der Schule den Stempel ‚Das schaffst du sowieso nicht!‘ aufgedrückt. Hier im Kurs habe ich gemerkt ‚Das stimmt gar nicht.‘ – Ich schaffe schon ganz schön viel. Immerhin kann ich jetzt schon kürzere Sachen lesen."

Eine Teilnehmerin sagt im Laufe des Kursabends während einer Partnerübung im Schreiben zu ihrer Tischnachbarin: „Du hast heute wieder Deine ‚Ich kann das nicht‘-Brille an. Dabei weißt Du mittlerweile ganz genau, daß die nicht mehr paßt. Was ist los mit Dir?“ Die angesprochene Teilnehmerin berichtet anschließend, daß sie sich am Vortag vorgenommen hatte, in der Post eine Paketkarte auszufüllen, sich dann aber wegen der vielen Leute doch nicht getraut habe und mit Paket und Karte wieder nach Hause gegangen ist, um dort die Karte auszufüllen.

Als nach einem halben Jahr ein neuer Teilnehmer in die Kursgruppe kommt, erklären ihm die ‚alten‘ Teilnehmer, wie wir arbeiten. „Also weißt Du, wir lernen hier lesen und schreiben, dafür haben wir Karten, Arbeitsblätter und Spiele und sowas. Wir sprechen aber auch immer wieder über das Lernen, ob es schon klappt oder ob es irgendwo hakt. Wenn es hakt, dann gehen wir manchmal in Gedanken nach früher zurück und gucken, wie es gewesen ist und wie wir uns damals gefühlt haben. Dabei stellst Du dann vielleicht fest, daß Dein „Heute-Gefühl“, Angst, Fehler zu machen, eigentlich ein „Früher-Gefühl“ ist, was hier im Kurs gar nicht mehr paßt. Bei dem Sprechen über die alten Kisten wird es einem auch schon mal ganz schön mulmig, aber hinterher geht es dann echt gut.“

“Beratungssprache“

Die Sprache, in der die Teilnehmer und ich Beratungsgespräche geführt haben, war eine eigenartige Mischung aus Umgangssprache, dem lokalen Dialekt und Wortneuschöpfungen, von denen wir fanden, daß sie das Gemeinte am besten wiedergaben. Diese Mischung ist daraus entstanden, daß es für die Teilnehmer unmöglich gewesen wäre, emotionale Dinge in der stark normierten hochdeutschen Mündlichkeit auszudrücken. Hätte ich das von ihnen gefordert, wären sie wahrscheinlich sprachlos geblieben bzw. geworden. In diesem Punkt konnte ich von meiner eigenen Lerngeschichte profitieren. Die Sprache meiner Kindheit und Familie ist westfälisches Platt. Mich wirklich bewegende Dinge aus meiner Kindheit kann ich adäquat nur in dieser Sprache ausdrücken. Ich habe ‚natürlich‘ gelernt, auch im Hochdeutschen über Ereignisse und Gefühle meiner Kindheit zu sprechen, aber sie verlieren dabei eindeutig an Farbe und Lebendigkeit.

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit meiner eigenen Lerngeschichte habe ich in den ersten Kursstunden mit den Teilnehmern ein Gespräch über Sprache geführt. Dabei ging es mir darum, ihnen deutlich zu machen, daß es das Hochdeutsch gibt als allgemeine Norm- und Schriftsprache und daß es daneben aber noch viele Sprachen gibt, die in Familien oder in bestimmten Gegenden gesprochen werden, und daß es hier im Kurs nicht darum gehe, die bisher gesprochene Sprache durch das Hochdeutsche zu ersetzen, sondern daß sie schrittweise Hochdeutsch als eine zusätzliche Sprache lernen sollten, da man sie in unserer Gesellschaft in bestimmten Situationen braucht.

Bei der Formulierung meiner Beobachtungen und Hypothesen konnte ich den Teilnehmern zwar sprachlich entgegenkommen, aber ich konnte nicht ihre Sprache sprechen. Daher habe ich sie immer wieder aufgefordert und ermutigt, meine Ausdrücke durch ihre zu ersetzen. „Ich möchte mal in Worte fassen, was ich bisher verstanden habe, und Du sagst mir dann, ob Du meinst, daß es zutrifft und ob ich den richtigen Ton gefunden habe, bzw. wie Du es ausdrücken würdest.“

Zusammenfassend kann man sagen, daß Alphabetisierung durch die Verbindung von Schriftsprachvermittlung und Beratung für die Teilnehmer eine Sprachentwicklung in mehrfachem Sinne beinhaltet. Sie erlernen die Kulturtechniken Lesen und Schreiben, und durch das Sprechen über Inhalte setzen sie sich gleichzeitig mit der zugehörigen Kultur auseinander. Sie lernen, Erlebnisse, Bilder und Gefühle in Worte zu fassen, und erfahren über Beratungsgespräche Reflexion als eine Methode der Persönlichkeitsentwicklung.

Literatur

Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1976 (12. Auflage), vgl. S. 154 f

Eco, Umberto: Der Name der Rose. München, Wien 1982, vgl. S. 39 ff

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich. In: Tietgens, Hans u.a.: Forschung und Fortbildung. Bonn – Frankfurt 1987, S. 116–132

Sperber, Manès: Individuum und Gemeinschaft. Versuch einer sozialen Charakterologie. Stuttgart 1978

Watzlawick, Paul u.a.: Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Wien 1969, vgl. S. 61 ff

Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Im Bildungs- und Erziehungsbereich haben Beratungsgespräche als Mittel zur Problemlösung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Als Erziehungs-, Eltern-, Lern- oder Bildungsberatung haben sie mit verschiedenartigen Aufgabenschwerpunkten ihre je spezifische Ausformung erfahren. Im Bereich der Alphabetisierung, der sich in den letzten zehn Jahren innerhalb der Erwachsenenbildung entwickelt hat, wurde der Beratung von Anfang an eine wichtige Bedeutung zugemessen. Beratungsgespräche entwickelten sich schnell zu einem durchgängigen Element der Arbeit (vgl. Fuchs-Brüninghoff, 1986). Besonderes Augenmerk wurde in den letzten drei bis vier Jahren auf den Lernprozeß begleitende Beratungsgespräche, die unter dem Begriff Lernberatung zusammengefaßt werden, gelegt. Mit dem Begriff Lernberatung verbinden sich vielfältige Beratungsformen (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann, 1988), in denen die Lernbedingungen, Lernprobleme, Lernerfolge und Konflikte, die sich eventuell in der Gruppe ergeben, zur Sprache kommen. In nachfolgenden Ausführungen soll aus zweierlei Gründen der Aspekt Lernerfolg in den Mittelpunkt gestellt werden: erstens, weil der Zusammenhang Beratung und Ermittlung von Lernerfolg in der Literatur bisher kaum dargestellt worden ist, und zweitens, weil die Fragestellung: Was ist Lernerfolg in der Alphabetisierung? einer eindeutigen Antwort noch bedarf, wobei ich meine Ausführungen als einen Diskussionsbeitrag zu einer noch ausstehenden Antwort verstanden wissen möchte.

1. Was bedeutet Lernerfolg in der Alphabetisierung?

Diese Frage ist nicht so ohne weiteres zu beantworten. Zunächst mag man denken: Lernerfolg ist dann erreicht, wenn die Kursteilnehmer in der Lage sind, orthographisch und grammatisch weitgehend einwandfrei zu schreiben. Diese Fähigkeit ist durch schriftliche Lernkontrollen im Kurs überprüfbar. Nach einigen Jahren Alphabetisierungsarbeit wurde offensichtlich, daß dieses Verständnis von Lernerfolg ein Trugschluß war und die Teilnehmer nicht alphabetisiert waren, sondern eine Pseudoalphabetisierung vorlag. Die Teilnehmer hatten im Schonraum Kurs Schriftsprachkompetenz erworben und konnten sie dort auch anwenden, außerhalb des Kurses verhielten sie sich aber wie bisher: Sie gingen allen Schriftsprachanforderungen aus dem Weg und suchten weiterhin die Hilfe von Vertrauenspersonen. Entdeckt wurde das Phänomen der „Pseudoalphabetisierung“ oder des „anwendungslosen Lernens“ im Rahmen von Kursleiterfortbildungen zum Thema „Lernprobleme“, als Kursleiter davon berichteten, daß Teilnehmer, obwohl sie mittlerweile recht gut lesen und schreiben könnten, den Kurs nicht verlassen wollten mit der Begründung: „Außerhalb des Kurses klappt es aber noch gar nicht.“ Im Gespräch mit den Kursleitern wurde deutlich, daß sie mit ihren Teilnehmern

nicht über die Anwendung der neuerworbenen Schriftsprachkenntnisse außerhalb des Kurses gesprochen hatten. Sie hatten zwar mit ihnen über ihren Alltag, Beruf und ihre Freizeitinteressen gesprochen und die Teilnehmer auch darüber schreiben lassen, um die Inhalte an der Lebenswelt der Teilnehmer zu orientieren, waren aber ansonsten davon ausgegangen, daß die Anwendung des Gelernten selbstverständlich sei.

Warum ist die Anwendung der neuerworbenen Schriftsprachkenntnisse für die Teilnehmer ein Problem? Insbesondere die erwachsenen Teilnehmer – bei Jugendlichen ist die Situation etwas anders – haben über Jahre hinweg die Erfahrung gemacht, daß ihnen Schriftsprachkompetenz fehlt und ihnen daraus viele Schwierigkeiten im täglichen Leben erwachsen. Was hält sie dann davon ab, erworbene Kenntnisse anzuwenden?

Um die Verhaltensweise der Teilnehmer zu verstehen, ist es notwendig, die Lebensbedingungen von erwachsenen Analphabeten in unserer Gesellschaft genauer zu betrachten bzw. einen Blick auf die Entstehungsbedingungen von Analphabetismus zu werfen. Teilnehmer in Alphabetisierungskursen sind Menschen mit einer gescheiterten Lerngeschichte. Sie haben trotz Schulbesuch keine ausreichende Schriftsprachkompetenz erworben. Unsere hochindustrialisierte Gesellschaft mit allgemeiner Schulpflicht versagt denjenigen, die nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben, die soziale Anerkennung. Die Schriftsprache nicht einigermaßen normgerecht zu beherrschen, wird oft gleichgesetzt mit persönlicher Unfähigkeit und Dummheit.

Fast alle Teilnehmer können auf einschneidende negative Erfahrungen bezüglich ihrer Schriftsprachdefizite nach dem Verlassen der Schule verweisen. Um sich vor Abwertungen und Verletzungen zu schützen, haben sie es schnell „gelernt“, ihre Schwäche zu verstecken, indem sie mit Geschick allen schriftsprachlichen Anforderungen ausweichen, darüber hinaus haben sie sich eine Vertrauensperson gesucht, die schriftsprachliche Dinge für sie erledigt. Dieses Lebensarrangement schützt die Betroffenen einerseits vor negativen Reaktionen ihres sozialen Umfeldes, andererseits verfestigt es ihr negatives Selbstbild in bezug auf Schriftsprachkompetenzen.

Für die Betroffenen ist der nachträgliche Erwerb und die Anwendung von Schriftsprache mit einer starken Veränderung ihrer Lebenssituation von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, von der Angst zur Selbstsicherheit, vom Rückzug zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verbunden. Diese doch sehr grundlegenden Veränderungen sind aber nur möglich, wenn mit dem schrittweisen Erlernen der Schriftsprache der Aufbau eines positiven Selbstbildes und die Umwandlung der abhängigen Beziehung zur Vertrauensperson in eine gleichwertige Beziehung verbunden ist. Alphabe-

tisierung steht für die Teilnehmer somit im Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung.

Die Ermittlung von Lernerfolg in der Alphabetisierung muß demnach das Feststellen von Veränderungen in beiden Bereichen umfassen. Erfolge im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung sind nicht so ohne weiteres meßbar. Über Beratungsgespräche haben wir einen Weg gefunden, Veränderungen im Persönlichkeitsbereich für Teilnehmer und Kursleiter offensichtlich werden zu lassen. Eine nicht unerhebliche Schwierigkeit in der Arbeit besteht darin, daß Sprache gleichzeitig Gegenstand und Medium des Lern- bzw. Beratungsprozesses ist. Daher möchte ich, bevor ich genauer auf Beratungsgespräche als Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg eingehe, einige Überlegungen zur Bedeutung von Sprache voranstellen.

2. Über die Bedeutung von Sprache

Sprache ist Mittel der Kommunikation und trägt entscheidend zur Identitätsbildung bei. „Kinder lernen mit einer Sprache das, was für die Gemeinschaft, in die sie hineingeboren worden sind, bedeutungsvoll ist. Mit der Sprache – den Begriffen wie auch den syntaktischen Mustern – lernen sie gesellschaftlich tradierte Bedeutungen und Denkformen: kausale, finale, mystische, religiöse“ (Balhorn, 1981, S. 11). Sprache ist Inhalt und Mittel, mit dem wir uns (gesellschaftlich und individuell) die Welt symbolisch aneignen, indem wir sie begreifen und ordnen. Sprache wirkt vermittelnd:

- „Zwischen Menschen, die sich verständigen, weil sie gemeinsam handeln, gemeinsam leben . . .
- Zwischen Menschen und Welt, insofern erst die Sprache dem Menschen das Begreifen seiner Welt, der Natur und Kultur in ihrer Geschichte und Gegenwart in ihren Begriffen und Begriffssystemen erlaubt . . .
- Zwischen dem Menschen und sich selbst, indem Sprache und Verständigung im mitmenschlichen Bereich Voraussetzung, Anstoß und Grund sind für die Selbstreflexion ...“ (Tymister, 1978, S. 33f).

Die Funktion von Sprache liegt im Verstehen: Selbstverstehen, Verstehen von Welt, Verstehen der Mitmenschen.

„Sprache und Schrift setzen eine Brücke zum Mitmenschen voraus. Die Sprache selbst ist eine gemeinsame Schöpfung der Menschheit, ein Ergebnis des Gemeinsinns. Verstehen ist Gemeinschaftssache, nicht Privatvorgang“ (Adler, 1979, S. 200).

Weitere Ausführungen über Sprache und Schrift würden an dieser Stelle zu weit führen. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf den Beitrag von Kreft, Alphabetisierung und Sprachtheorien, verweisen (Kreft, 1988).

Störungen im Sprachaneignungsprozeß wie das Nichtlernen oder unzureichendes Erlernen von Schriftsprache in der Schule können als Zeichen für Beziehungs- bzw. Verstehensschwierigkeiten zwischen Eltern und Kind und/oder Lehrer und Schüler angesehen werden. Was sind die (Hinter-)Gründe für diese Beziehungsstörungen? Auf Seiten der Eltern sind es neben (lebens-) einschneidenden Einzelereignissen oft starke persönliche Belastungen, die auf schlechte sozio-ökonomische Bedingungen zurückgehen und zur Vernachlässigung der Kinder führen. Für die Kinder hat die fehlende Beziehungsfähigkeit der Eltern häufig eine unterentwickelte Wahrnehmungs-, Merk- und Sprachfähigkeit zur Folge. Auf Seiten der Lehrer ist oft ein Nichtverstehen bzw. Nichtkennen der Situation und Sprache dieser Kinder die

Ursache für Störungen im Lernprozeß. Darüber hinaus spielt die Bedeutung, die der Schriftsprache im (familiären) Alltag gegeben wird, eine entscheidende Rolle für das Erlernen bzw. Nichtlernen der Schriftsprache in der Schule. Wenn dem Lesen und Schreiben in der Familie im Gegensatz zur Schule keine bzw. eine geringe Bedeutung beigemessen wird und sinnhafte Erfahrungen mit Schriftsprache fehlen oder widersprüchlich sind, bringt das die betroffenen Kinder in schwierige Konfliktsituationen, die sie möglicherweise aus Loyalität zur Familie mit Lernschwierigkeiten oder Nichtlernen „lösen“.

Der Beitrag der Schule an der Konstituierung dieser „Nichtlernsituation“ liegt darin, daß sie die (Einsicht in die) Sinnhaftigkeit von Lesen und Schreiben systemimmanent als selbstverständlich voraussetzt. Daher liegt es Lehrern eher fern, sich mit Kindern, die Schwierigkeiten im Lernprozeß haben, über deren private oder familiäre „Sinnggebung“ von Lesen und Schreiben zu verständigen.

Wenn es den Lehrern in den ersten Schuljahren nicht gelingt, Kindern mit defizitären (Schrift-)Spracherfahrungen sinnhafte Erlebnisse mit Schrift zu vermitteln, sind dauerhafte Lernschwierigkeiten die Folge. Aus Untersuchungen in den Entstehungsbedingungen von Analphabetismus (Döbert-Nauert, 1985, und Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann, 1989) wird deutlich, daß erwachsene Analphabeten meist relativ genau benennen können, an welchen Punkten in ihrer Lerngeschichte es mit dem (Sprach-) Lernen Probleme gegeben hat bzw. wann es „zu spät“ war.

Für das Gelingen des zweiten Lernprozesses ist es für die Teilnehmer entscheidend, daß sie ihr Scheitern im ersten Lernprozeß verstehen. Wenn sie sehen können, daß ihr Nichtlernen aus ihrer damaligen Situation heraus „sinnvoll“ war, bringt ihnen das eine enorme Entlastung. Wenn ihr Defizit nicht mehr als Ausdruck einer nicht zu ändernden „unmöglichen“ Persönlichkeit, sondern als etwas unter bestimmten Rahmenbedingungen Entstandenes erfahren wird, macht das den Betroffenen Mut zu neuem Lernen (vgl. Kummer, 1986, S. 51). Diese (Auf-)Klärung des Lernversagens ist Verstehensarbeit, bei der Sprache eine entscheidende Rolle spielt. Wiederholte sprachliche Äußerungen (Redewendungen/Selbstzuschreibungen) der Teilnehmer oder ihre bildhaften Ausdrucksformen enthalten oft Schlüsselbegriffe, in denen sich negative (Lern-)Erfahrungen verdichten (vgl. Fuchs-Brüninghoff, 1988). Über Beratungsgespräche ist es möglich, diese Bedeutung bzw. Sinngebung des einzelnen in bestimmten Situationen zu erschließen und schrittweise die durch sie bedingten Blockaden und Ängste aufzulösen (vgl. Beispiel: „Falsch schreiben ist gefährlich“). „Bilder, emotionen und handlungsanweisungen, die zu der Bedeutung gehören, die wir sprachlichen Zeichen zuschreiben, sind das Ergebnis der Lerngeschichte. Die eigene Lerngeschichte oder die anderer verstehen zu wollen bedeutet, die Beziehungen zwischen dem Individuum und der Familie, Gruppe, Schicht, Gesellschaft zu bedenken, in denen und durch die eine Biografie ermöglicht wird“ (Balhorn, 1981, S. 13f; vgl. auch Lorenzer, 1972).

Für die Teilnehmer ist es wichtig zu erkennen, daß das Verstehen des Scheiterns im ersten Lernprozeß eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Lernen im zweiten Lernprozeß ist, also als „Lernerfolg“ zu verbuchen ist. Fehlt den Teilnehmern dieses Bewußtsein um die Bedeutung von Verstehen, erleben sie die Gespräche als „quatschen“, und der Beratungserfolg bleibt aus.

Wenn Teilnehmer über Beratung erleben, daß die bewußte Auseinandersetzung mit Sprache ihnen Selbstverstehen, das Verstehen anderer Menschen und das Verstehen von

Zusammenhängen ermöglicht, ist meist der Bann um (Schrift-)Sprache gebrochen, und sie entwickeln eine starke Motivation, diesen Prozeß über Lesen und Schreiben fortzusetzen. Folgen dann sinnvolle Erfahrungen mit (Schrift-)Sprache, wird die Motivation dauerhaft (vgl. Beispiel: „Ich bin ein anderer Mensch geworden“).

3. Was wird in der Alphabetisierung unter Beratung verstanden?

Die Verwendung des Begriffs Beratung ist sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch im Bildungsbereich inflationär. Das macht eine Verständigung schwierig, aber auch unabdingbar, da ansonsten mit vielen Mißverständnissen zu rechnen ist. Unter Beratung verstehen wir die dialogische Verständigung zwischen einem einzelnen oder einer Gruppe und einem Berater über eine Fragestellung, die vom Ratsuchenden zum Anlaß der Verständigung erhoben wurde (vgl. Tymister, 1985, S. 48). Beratung ist immer „Teil (eines oder) mehrerer Verstehens- und Handlungsprozesse, die sich verbaler und nonverbaler Mittel bedienen, um soziales Leben interpretierend, problem- und konfliktlösend ‚human‘ zu gestalten. Lernen vollzieht sich innerhalb dieses Prozesses als Ausfüllen von Informationslücken, Befriedigen von Verstehensbedürfnissen und Absichern gegenseitiger Verständigung“ (Tymister, 1988, S. 2). Die starke Gebundenheit von Beratungsgesprächen an die beteiligten Personen macht es relativ schwierig, das konkrete Vorgehen über Einzelbeispiele hinaus zu beschreiben. Es können zwar allgemeine Prinzipien formuliert und grundlegende methodische Schritte aufgezeigt werden, der Beratungsvorgang läßt sich aber nicht regelhaft festlegen. „Beraterisches Handeln muß behutsam entwickelt werden; es findet erst im Vollzug seine konkrete Ausgestaltung und erfordert erzieherisch kreatives Denken. Die Vielgestaltigkeit und begrenzte Vorausplanbarkeit von Beratung bereitet andererseits manchem Erzieher Schwierigkeiten, den immer wieder neu entstehenden und wechselnden Beratungsanlässen gerecht zu werden“ (Aurin, 1984, S. 8).

Als allgemeine Prinzipien sind zu nennen:

- Freiwilligkeit auf beiden Seiten.
- Gleichwertigkeit, d.h., der Ratsuchende verfügt über die Inhalte und setzt Grenzen. Der Berater verfügt über die Methoden, führt das Gespräch und macht sein Vorgehen transparent.
- Gemeinsame Absprache des Settings, d.h. aller Bedingungen wie Ort, Zeit, Geld usw.

Die Zielsetzung von Beratungsgesprächen in der Alphabetisierung ist es, über Verstehensarbeit auf verschiedenen Ebenen eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der partnerschaftliches Arbeiten und individuelles Lernen möglich sind. Beratungsgespräche haben nur dann einen Sinn, wenn sie Ergebnisse mit Handlungskonsequenzen für den Lernprozeß und die (Schrift-)Sprachanwendung außerhalb des Kurses hervorbringen. (Zu den verschiedenen Beratungsformen vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann, 1988.)

4. Beratungsbeispiele

Die drei nachfolgenden Beispiele sind so ausgewählt, daß jeweils unterschiedliche Aspekte von Lernerfolg deutlich werden. Bei dem Beispiel „Falsch schreiben ist gefährlich“ steht das Verstehen des Versagens im ersten Lernprozeß im Vordergrund.

Bei dem Beispiel „Ich bin ein anderer Mensch geworden“ liegt die Betonung auf den Veränderungen, die durch die Anwendung des Gelernten im Lebensalltag ausgelöst werden. Im dritten Beispiel, „Ich kann zwar noch nicht so gut lesen und schreiben, aber meine Tochter hat jetzt keine Schulprobleme mehr“, geht es zum einen um Beziehungsveränderungen im Lebensalltag und zum zweiten um die negativen Auswirkungen widersprüchlicher Sinnerfahrungen von Schriftsprache in der Kindheit.

Beispiel: „Falsch schreiben ist gefährlich!“¹

Als Herr P. in einen Alphabetisierungskurs kommt, kann er einigermaßen fließend lesen. Die Frage nach seinen Schreibkenntnissen beantwortet er mit „gar nicht mehr vorhanden, weg“. Im Kurs stellt sich ziemlich schnell heraus, daß Herr P. eine starke Schreibhemmung hat. Er zögert immer sehr lange, bevor er etwas aufschreibt. „Ich weiß ja nicht, ob es richtig ist“, kommentiert er sein Verhalten. Er hat offensichtlich Angst, Fehler zu machen. Die Kursleiterin vermutet hinter dieser Angst negative Erfahrungen mit Fehlern. Sie bietet Herrn P. an, wenn er mag, einmal mit ihr zu schauen, woher diese Angst kommen mag. Herr P. nimmt das Angebot an. Im Laufe mehrerer Beratungsgespräche wird folgendes deutlich:

In seiner Herkunftsfamilie hatte Lesen und Schreiben einen relativ hohen Stellenwert. Der Vater war Handelsvertreter und mußte viel schreiben, die Mutter las gerne Bücher. Als Herr P. 7 Jahre alt war, wurde der Vater wegen Urkundenfälschung zu 4 Jahren Gefängnis verurteilt. Den Kindern wurde zwar erzählt, der Vater sei krank, aber Herr P. hatte doch mitbekommen, daß der Vater etwas Falsches geschrieben hatte. Herr P. deutet das Verschwinden des Vaters mit „Falsch schreiben ist gefährlich!“. Er zieht daraus für sich die Konsequenz: „Am besten schreibe ich gar nicht, dann wird mir so etwas nicht passieren“.

Eine Bestätigung für seine Sichtweise, daß „Falsches“ zu vermeiden „richtig“ ist, erhält Herr P. durch seinen Lehrer in der Schule, der bereits Kleckse im Heft oder Eselsohren bestraft. In der Folgezeit verweigert Herr P. immer häufiger das Schreiben, wohingegen das Lesen ihm keine Schwierigkeiten bereitet. Nach Verlassen der Schule gerät Herr P. mehrfach in Situationen, die ihm die „Richtigkeit“ seiner Kindheitserfahrung bestätigen. Als Jugendlicher schreibt Herr P. seiner Schwester aus dem Urlaub eine Ansichtskarte. Darüber, daß der Text fehlerhaft ist, macht sich seine Schwester lustig, und er wird zum Gespött der Familie.

Bei der Bundeswehr kommt Herr P. während der Ausbildung in die Situation, schreiben zu müssen. Ein vorgesetzter Unteroffizier, der seine Ausarbeitung kontrolliert, stellt ihn vor versammelter Mannschaft mit den Worten: „Soll das Chinesisch sein? Sie Analphabet!“ bloß. Danach verweigert Herr P. ganz konsequent jedes Schreiben in der Öffentlichkeit, bis es seiner Frau gelingt, ihn mit 41 Jahren zum Besuch eines Alphabetisierungskurses zu motivieren.

Im Rahmen der Beratungsgespräche kann Herr P. seinen „Irrtum“ aufdecken, ihn verstehen und neue Handlungsstrategien entwickeln. Er macht sehr schnell die Erfahrung, daß im Kurs niemand mit seinen Fehlern bloßgestellt wird. Die Kursleiterin gibt Herrn P. – so weit möglich – die Gelegenheit, seine (Schreib-)Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren. Dadurch entwickelt Herr P. immer mehr „Mut zum Risiko beim Schreiben“ und macht schnelle Lernfortschritte.

Beispiel: „Ich bin ein anderer Mensch geworden.“

Herr St. verfügt bei Kursbeginn über fast keine Schriftsprachkenntnisse. Er kennt einzelne Buchstaben und kann wenige kurze Signalwörter wie „Post“ lesen. Schreiben kann er gar nicht. Herr St. stammt aus einer Familie, in der von sieben Kindern (4 Mädchen, 3 Jungen) bis auf zwei Mädchen alle Kinder funktionale Analphabeten sind. Der Vater war Schrotthändler, und die Familie hatte eine Außenseiterfunktion im Dorf. Der Vater konnte auch nicht lesen, aber rechnen. Darüber, warum er in seiner Kindheit nicht Lesen und Schreiben gelernt hat, hat Herr St. zu Kursbeginn eine ziemlich klare Vorstellung: „Lesen und Schreiben war in unserer Familie nicht wichtig. Die Lehrer und die anderen Kinder in der Schule mochten uns nicht, weil wir dreckig und ungepflegt und unsere Klamotten oft kaputt waren. Was da in der Schule passierte, hatte mit meiner Welt nicht viel zu tun. Aber ich habe mir von den anderen Kindern nichts gefallen lassen. Wenn mir einer dumm gekommen ist, dann habe ich ihm eine in die Fresse gehauen. Vor mir hatten alle Angst. Ich war der Stärkste. Weil mir die Schule nichts gebracht hat, habe ich oft geschwänzt.“ Herr St. hat aus Loyalität zur Familie nicht gelernt. Nach Beendigung der Schulzeit findet er eine Stelle bei der Stadtreinigung. Mit 18 Jahren lernt er seine Freundin, jetzige Frau, kennen. Von ihr erfährt er, daß ein Bankkonto keine 80,- DM Kontoführungsgebühr kostet, die seine Mutter monatlich von seinem Geld einbehalten hat. Er bricht mit seiner Familie. Er fühlt sich von ihr betrogen.

Die Familie seiner Frau akzeptiert ihn mit seinem Defizit, denn er ist sonst „ein prima Kerl“. Er erfährt von dort jede Unterstützung, aber so richtig dazugehörig fühlt er sich dennoch nicht, da er nicht wie sie lesen und schreiben kann. Dies belastet ihn. Der Weg in den Alphabetisierungskurs ist nicht ganz einfach für ihn. Zuerst kommt der Schwiegervater zu mir in die Volkshochschule, um das Feld abzuklären. Dann kommt Herr St. im „Schlepptau“ seiner Frau zum Erstgespräch. Danach erst kommt er allein zu einer Anfangsberatung. Auf meine Frage, was ihn veranlasse, Lesen und Schreiben zu lernen, antwortet er: „Die Heidi (seine Frau) traut mir das zu. Ich will endlich ein vollwertiger Mensch sein und möchte eine Berufsausbildung machen. Dann würde ich richtig dazugehören.“

Herr St. lernt extrem schnell, und auch die Anwendung des Gelernten im Lebensalltag fällt ihm nicht schwer. Nach zwei Semestern kommt sein Lernprozeß plötzlich ins Stocken. In einem Beratungsgespräch zieht er für sich Bilanz: „Ich habe den Führerschein gemacht. Ich kann jetzt selber zur Bank gehen und Geld holen. Ich habe entdeckt, daß Denken Spaß macht, auch wenn es am Anfang sehr, sehr anstrengend war. Ich weiß jetzt, was Ehrgeiz ist. Das ist, als wärst du blind gewesen und auf einmal kannst du sehen. Früher konnte ich einen Kasten Bier trinken und war ein gefürchteter Schläger im Viertel. – Ich bin ein anderer Mensch geworden. Eigentlich könnte ich jetzt der glücklichste Mensch der Welt sein, wenn ich nicht ständig Krach mit Heidi hätte. Die freut sich gar nicht über meine Erfolge, sondern meckert nur an mir rum.“ Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, daß es ständig Streit um das Auto gibt, seine Frau ihm vorwirft, er würde Geld verschwenden und sich benehmen wie „King Louis“; sie habe wohl gar nichts mehr zu sagen. Ich versuche Herrn St. aufzuzeigen, daß seine Erfolge nur die eine Seite der Medaille seien, daß das aber aus der Sicht seiner Frau gar nicht immer so rosig aussehe. Sonst habe sie ständig das Auto zur Verfügung gehabt; jetzt müsse sie es mit ihm teilen. Sonst habe sie ihm immer Geld von der Bank mitgebracht und dadurch den Überblick über die Finanzen

gehabt; jetzt würde er selber zur Bank gehen und Beträge abheben, die er für sinnvoll halte, ohne daß sie davon wisse usw.

Zur Veranschaulichung stelle ich eine zweifarbige Schachtel auf die Mitte des Tisches. Auf der einen Seite ist sie grün, auf der anderen rot. Ich kann daran deutlich machen, daß, je nachdem, auf welcher Seite der Betrachter sitzt, er entweder behaupten wird, die Schachtel sei grün oder die Schachtel sei rot. Herrn St. ist sofort klar, daß die Schachtel beide Sichtweisen zuläßt. D.h., daß beide Sichtweisen richtig sind, obwohl sie verschieden sind. Beide Sichtweisen sind einseitig.

Herr St. schlägt sich mit der Hand vor den Kopf und sagt: „Wir Idioten, jetzt kapier' ich, was wir die ganze Zeit gemacht haben. Wir haben uns nur Vorhaltungen gemacht. Wenn Heidi mal von meiner Seite aus geguckt hätte und ich von ihrer, dann sähe die Sache ja ganz anders aus. Das muß ich unbedingt mit ihr bereden.“

Am nächsten Kursabend teilt Herr St. mir mit, daß er mit seiner Frau gesprochen habe, daß ihr Gespräch aber wieder im Streit geendet sei. Jetzt wolle er mich fragen, ob ich nicht mal mit ihnen beiden ein Gespräch führen könnte. Da seine Frau mich aus dem Erstgespräch kenne, erscheine ihr dies als eine Lösung. In der Folgezeit finden zwei Beratungsgespräche mit beiden gemeinsam statt. In diesen Gesprächen wird ihnen deutlich, daß der Gewinn des einen zunächst einen Verlust für den anderen bedeutet und daß sie in der Situation stehen, jahrelang eingeübte Verhaltensweisen verändern und neue erlernen und einüben müssen. Es wird ihnen bewußt, daß seine Erfolge zu dieser Beziehungskrise geführt haben. Da sie aber beide diese Erfolge wollen, können sie sich zugestehen, daß es wohl seine Zeit brauchen wird, bis sie sich an die neue Situation gewöhnt haben. Für Herrn St. ist es entscheidend zu sehen, daß es für seine Frau, die ihn doch jahrelang unterstützt hat, auch bedrohlich ist, daß sich so vieles so schnell verändert.

Herr St.s Lernen kommt in den darauffolgenden Wochen langsam wieder in Gang, und er versichert mir, daß sie jetzt öfter über das Positive und das Schwierige, das sein Lernen mit sich bringt, sprechen. Nicht immer lassen sich Beziehungskrisen mit dem Partner oder der Familie so auflösen wie in Herrn St.s Fall. Waldmann beschreibt in ihrem Aufsatz „Nicht sprachlos werden“ (1988, S. 10), in welcher eine schwere Lern- und persönliche Krise ein junger Kursteilnehmer gerät, der noch bei seinen Eltern lebt, weil die Familie seine Erfolge nicht akzeptieren kann.

Beispiel: „Ich kann zwar noch nicht so gut lesen und schreiben, aber meine Tochter hat jetzt keine Schulprobleme mehr“

Frau I. kommt in den Alphabetisierungskurs, weil ihre Tochter eingeschult worden ist. Zum einen hat sie große Angst davor, daß ihre Tochter entdecken könnte, daß die Mutter nicht lesen und schreiben kann, zum anderen möchte sie ihrer Tochter gern helfen können.

Nach einer gewissen Zeit des Kursbesuches habe ich die Teilnehmer der Kursgruppe von Frau I. aufgefordert, doch einmal für sich aufzuschreiben, was ihnen das Wichtigste an ihren bisherigen Lernerfolgen ist. Gleichzeitig habe ich ihnen vorgeschlagen, falls sie mögen, die Texte als Ausgangspunkt für Gruppengespräche zu nehmen. Frau I. schreibt folgenden Text:

„Probleme bei der Kindererziehung.

Als meine Tochter Christine mit 6 Jahren eingeschult wurde, hatte ich große Probleme. Meine Tochter kam nun mit ihren

Schularbeiten zu mir. Ich war sehr verunsichert, da ich ihr nicht helfen konnte. Als Ausrede sagte ich, ich hätte keine Zeit, sie soll warten, bis der Papa kommt. Früher habe ich ihr immer aus Büchern mit Bildern vorgelesen. Die Geschichten habe ich dann erfunden. Nun bin ich sehr froh, daß ich bei der VHS Lesen und Schreiben gelernt habe. Bis jetzt hat meine Tochter nicht gemerkt, daß ich nicht lesen und schreiben konnte. Und darüber bin ich sehr froh“ (Geschichten von „Öchern“, 1984, S. 39).

Beim Gespräch über ihren Text berichtet uns Frau I., daß sie sehr unter dem Zustand gelitten habe. Sie habe eine solche Angst vor einem Gesichts- und Autoritätsverlust bei ihrer Tochter gehabt, daß sie oft zu unrecht sehr böse mit ihrer Tochter gewesen wäre. Als die Tochter dann auch noch Schwierigkeiten in der Schule bekommen habe, habe sie die Panik gekriegt und gedacht: „Jetzt wird die auch Analphabetin!“ Sie habe dann ganz viele Putzstellen angenommen, um der Tochter zum Ausgleich Kassetten und Platten kaufen zu können. Darüber hinaus habe sie der Tochter gegenüber immer betont, wie wichtig es sei, lesen und schreiben zu lernen. „Abends, wenn meine Tochter im Bett war, habe ich immer mit meinem Mann gebüffelt, daß ich es nur ja schnell lerne. Ich kann zwar noch nicht so gut lesen und schreiben, aber meine Tochter hat jetzt keine Schulprobleme.“

Was war passiert? Frau I. hatte, nachdem sie sich einigermaßen Lese- und Schreibkenntnisse angeeignet hatte und im DUDEN nachschlagen konnte, sich abends mit ihrem Mann hingesezt und sich die Schulbücher der Tochter angesehen und vor allem die Deutschsachen durchgearbeitet, um der Tochter helfen zu können. Sie brauchte jetzt keine Angst mehr zu haben und infolgedessen die Tochter nicht mehr zurückzuweisen. Ihr wurde im Gespräch klar, daß sie vorher der Tochter gegenüber zwei gegensätzliche Botschaften ausgesandt hatte, nämlich: „Lesen und Schreiben ist wichtig“ und „Wenn du von mir Hilfe bei den Schularbeiten willst, gibt es Ärger“. Die Tochter hatte auf diesen double bind mit Lernschwierigkeiten reagiert. Jetzt, wo das Verhalten der Mutter kongruent war, konnte die Tochter lernen.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie widersprüchliche Erfahrungen mit Schriftsprache in der Familie für das betreffende Kind Lernschwierigkeiten in der Schule zur Folge haben können. Häufig finden sich in den Lerngeschichten der erwachsenen Kursteilnehmer Beschreibungen ähnlicher Situationen, wie Frau I. sie zwischen sich und ihrer Tochter dargestellt hat. So berichtet ein Teilnehmer: „Mein Vater war sehr streng und hat bei schlechten Noten Druck gemacht und uns geschlagen, aber bei den Aufgaben geholfen und mit uns geübt hat er nie.“

5. Schlußbemerkungen

Eine Beratungsarbeit, wie sie hier von mir beschrieben wird, ist eng gebunden an die Qualifikation der Kursleiter. Bisher gibt es keine Ausbildung, aus der sie eine entsprechende Qualifizierung mitbringen könnten. Daher ist es notwendig, daß sie sich diese Kompetenzen während ihrer Kursleitertätigkeit erwerben. Entsprechende Fortbildungskonzepte sind mittlerweile entwickelt und erprobt. Sie beinhalten neben Theorie und Methoden der Beratung im wesentlichen die Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Lern- und Spracherfahrungen. Unsere derzeitige Schwierigkeit besteht darin, daß zum einen keine ausreichenden finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, um die Kursleiter in großer Zahl fortzubilden. Zum anderen ist der Status der Kursleiter und

ihre Bezahlung so unsicher, daß viele der qualifizierten in andere Bereiche abwandern.

Anmerkung

- 1) Dieses Beispiel stammt aus der Kursarbeit von Monika Heigermoser, VHS Wuppertal.

Literatur

ADLER, ALFRED: Wozu leben wir. Boston 1931, Frankfurt 1979.

AURIN, KURT: Beratung – eine pädagogische Aufgabe. In: Aurin, Kurt (Hrsg.): Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn 1984, S. 7-10.

BALHORN, HEIKO: Didaktische Aspekte zum Lernbereich „Sprache“. In: Balhorn, Heiko, u.a.: Sprachunterricht 2-4. München/Wien/Baltimore 1981, S. 11-52.

DÖBERT-NAUERT, MARION: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn/Frankfurt 1985.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH: Beratung – ein durchgängiges Element in der Alphabetisierung. In: INFORMATIONEN – Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, Heft 1/1986, S. 9-10.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH: Beratung – von der Schwierigkeit, Gefühle, Eindrücke und Bilder in Worte zu fassen. In: FEDERLESEN – Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 12-17.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH/PFIRRMANN, MONIKA: Schlußbericht des Projektes: „Aspekte des Verlernens des Lesens und Schreibens bei Erwachsenen aus der Sicht der Betroffenen“. Frankfurt 1989.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH / PFIRRMANN, MONIKA (Hrsg.): Lernprobleme – Lernberatung. Bonn – Frankfurt 1988.

KREFT, WOLFGANG: Alphabetisierung und Sprachtheorien. In: FEDERLESEN – Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 18-22.

KUMMER, IRENE: Beratung und Therapie bei Jugendlichen. München 1986.

LORENZER, ALFRED: Sprache, Verständigung und Psychoanalyse. In: Sprache – Brücke und Hindernis. München 1972, S. 215-224.

TYMISTER, HANS JOSEF: Didaktik: Sprechen – Handeln – Lernen. München/Wien/Baltimore 1978.

TYMISTER, HANS JOSEF: Beratung. In: Brunner, Reinhard, u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München 1985, S. 48-52.

TYMISTER, HANS JOSEF: Beratung – sprachliche Interaktion zwecks Information, Verstehen und Verständnissicherung. In: FEDERLESEN – Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 2-7.

WALDMANN, DORIS: Nicht sprachlos werden. In: FEDERLESEN – Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 8-11.

Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

1. Alphabetisierungspraxis

Alphabetisierung ist ein Angebot der Erwachsenenbildung. Es richtet sich an deutschsprachige Jugendliche und Erwachsene, die die Schule besucht haben, deren Lese- und Schreibkenntnisse aber nicht ausreichen, um in unserer Gesellschaft als vollwertiges Mitglied bestehen zu können. Alphabetisierung ist ein neuer Arbeitsbereich, der sich seit Ende der 70er Jahre in der Bundesrepublik entwickelt hat und sich in einigen Punkten von anderen Angeboten unterscheidet. Allen Teilnehmern in Alphabetisierungskursen sind zwei Dinge gemeinsam: Sie haben erstens Defizite im Schriftsprachbereich und zweitens eine gescheiterte Lerngeschichte. „Für die, die sich der Alphabetisierungsaufgabe annehmen, besteht damit eine doppelte Anforderung Verlangt ist ... ein Aufarbeiten der Lernschwierigkeiten, die biographisch verankert sind“ und ein Ausgleich der „Defizite in den Beherrschungstechniken“ (Tietgens 1986, S. 3).

Somit ist an die Unterrichtenden in diesem Bereich eine doppelte Qualifikationsanforderung gestellt. Sie müssen in der Lage sein, Schriftsprache an Erwachsene zu vermitteln, und befähigt sein, Beratungsgespräche zu führen. Alphabetisierungsarbeit „ist einerseits mehr als Deutschunterricht für Erwachsene und andererseits abzugrenzen von Therapie. Der Erwerb von Beratungskompetenz kann hier helfen, die Teilnehmer adäquat zu begleiten“ (Meinhardt-Neek 1986, S. 11).

Die Schwierigkeit für die Mitarbeiter in der Alphabetisierung besteht darin, daß es kaum Möglichkeiten gibt, die notwendigen Qualifikationen vor Beginn der Arbeit zu erwerben, da Erkenntnisse der Lern- und Sprachforschung zu diesem Bereich fehlen. Alphabetisierungskompetenz wird daher in der Regel durch praktisches Handeln in Verbindung mit Fortbildung erworben. Was Beratungskompetenz in der Alphabetisierung umfassen muß bzw. was Beratung in der Alphabetisierung ausmacht, müßte erst eruiert werden. In einem mehrjährigen Dialog zwischen dem Alphabetisierungsprojekt der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und Mitarbeitern in der Praxis wurden dazu wichtige Erkenntnisse erarbeitet, die der Entwicklung einer Konzeption zur personenbezogenen Fortbildung zu gute kamen bzw. sie begründeten.

1.1 Beratungsaufgaben in der Alphabetisierung

Bereits 1984 formulierten die Mitglieder der Projektgruppe „Kursleiter und Alphakoordinator“, daß Beraten eine Tätigkeit ist, die in der Alphabetisierung auf verschiedenen Ebenen vorkommt. Genannt werden: Teilnehmerberatung, Mitarbeiterberatung und Institutionenberatung (Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, Heft 3, S. 12).

Die Notwendigkeit von Beratung auf den unterschiedlichen Ebenen wurde zu verschiedenen Zeitpunkten erkannt. Demnach sind auch die entsprechenden Beratungskonzepte von ihrem Entwicklungsstand her sehr unterschiedlich, wie aus dem nachfolgenden Überblick ersichtlich wird.

Teilnehmerberatung (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1985, S. 12f)

- *Anfangsberatung* – Hier handelt es sich auf den ersten Blick um den Austausch von Informationen. Der Teilnehmer erhält vom Berater Informationen über die Institution, die Unterschiede zwischen Schule und Alphabetisierungskursen in der Erwachsenenbildung, z.B. freiwillige Teilnahme, kleine Lerngruppen, Arbeitsformen usw. Der Berater erfährt vom Teilnehmer einiges über seine Motivation zum Kursbesuch, seine Lese-/Schreibschwierigkeiten, seine Erwartungen und Ängste in bezug auf den Kurs usw. Die „Informationen“, die der Betroffene über sich gibt, sind sehr persönlicher Art. Er zieht eine ihm bis dahin fremde Person ins Vertrauen. Dies erfordert vom Berater hohes Einfühlungsvermögen. Er muß den Ratsuchenden mit seinem Anliegen verstehen und sich genau überlegen, was er fragt bzw. welche Informationen er gibt, um der Zielsetzung der Anfangsberatung, für den Teilnehmer ein geeignetes Kursangebot zu finden, nachzukommen.

- *Einstufungsberatung* – Hier geht es um Kenntnisstandermittlung, d.h. realistische Einschätzung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Teilnehmers im Schriftsprachbereich, im weitesten Sinne also auch um Informationen.

- *Lernberatung* – Hier ist zum einen hervorzuheben, daß die Teilnehmer die Entstehung ihres negativen Selbstbildes im Laufe ihrer Lerngeschichte, ihre aktuelle Lebenssituation und die sich durch die Alphabetisierung ergebenden Veränderungen verstehen lernen und somit schrittweise zu einem veränderten Selbstbild und neuer Handlungskompetenz gelangen. Zum anderen bezieht sich Lernberatung auf den aktuellen Lernprozeß im Kurs. Sie soll dazu beitragen, Lernprobleme zu überwinden und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, und den Teilnehmer befähigen, das im Kurs Gelernte außerhalb des Kurses anzuwenden. Bei der Lernberatung handelt es sich um pädagogische Beratung im engeren Sinne, also um Hilfestellung bei der Bewältigung persönlicher Probleme.

- *Kurswahl- oder Lernwegberatung* – Dabei soll in Beratungsgesprächen dem Teilnehmer geholfen werden, den eigenen Lernweg zu planen. Dies kann zu Beginn der Alphabetisierung geschehen, aber auch später, wenn Teilnehmer nach erfolgreicher Alphabetisierung in andere Weiterbildungsangebote überwechseln.

- *Telefonberatung* – Hierbei handelt es sich um eine neue Beratungsform, die sich mit der Ausstrahlung von Werbe-

spots durch das Fernsehen (seit Sommer 1986) entwickelt hat. Potentielle Teilnehmer oder ihre Bezugspersonen werden über das Fernsehen aufgefordert, sich an angegebene Telefonnummern zu wenden, falls sie Hilfe haben wollen. Die Telefonberater geben unterschiedlichste Informationen und sind bemüht, die Betroffenen zu motivieren, sich zu einer persönlichen Beratung in eine Erwachsenenbildungseinrichtung zu begeben (vgl. Lindemann 1987).

Zur Anfangs- und Einstufungsberatung liegen ausführliche Materialien für die Hand der beratenden Person vor (vgl. Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, Heft 5, 1985). Die Kurswahl- oder Lernwegberatung hat sehr viel mit allgemeiner Bildungsberatung gemeinsam. Die Telefon-, Anfangs- und Einstufungs- sowie die Kurswahl- und Lernwegberatung umfassen in der Regel ein bis drei Gesprächstermine und dienen einer Entscheidungsfindung.

In einem großen Unterschied dazu steht die Lernberatung, die sich kursbegleitend meist über 2 – 3 Jahre erstreckt. Sie hat die Funktion, Teilnehmer in Alphabetisierungskursen bei ihrem Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1986).

Mitarbeiterberatung

Sie findet zum einen im Rahmen kollegialer Unterstützung insbesondere zwischen erfahrenen und neuen Kursleitern statt. Zum anderen findet man sie als regelmäßige Supervision oder im Rahmen von Kursleiterfortbildung. Sie hat im wesentlichen die Funktionen Kompetenzerweiterung und Psychohygiene (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987).

Institutionenberatung

Sie wird von pädagogischen Mitarbeitern aus dem Bereich der Alphabetisierung mit Kollegen in anderen Bereichen der eigenen Einrichtung und mit Mitarbeitern anderer Institutionen wie Sozial-, Jugend-, Arbeitsamt und Bewährungshilfe durchgeführt. Zielsetzung solcher Gespräche ist zum einen, über den eigenen Arbeitsbereich zu informieren bzw. Verständnis für die Situation der Betroffenen zu wecken, zum anderen geht es darum, die Kooperation zwischen den Einrichtungen zu ermöglichen oder zu verbessern.

Über die Notwendigkeit der meisten Beratungsaufgaben ist man sich in der Alphabetisierungspraxis einig. Gegenstand von kontroversen Diskussionen sind seit einiger Zeit die kursbegleitende Lernberatung und die mit ihr verbundene Notwendigkeit der Mitarbeiterqualifizierung.

1.2 Mitarbeiter in der Alphabetisierung

Das Anforderungsprofil an Mitarbeiter in der Alphabetisierung setzt sich zusammen aus didaktisch-methodischen, sprach- und lerntheoretischen, pädagogisch-psychologischen, organisatorischen und persönlichen Fähigkeiten und Qualifikationen .

In der Regel kann man davon ausgehen, daß Kursleiter aufgrund ihrer Vorbildung nur über einen Teil dieser Fähigkeiten verfügen, vielfach fehlen ihnen auch Lehrerfahrungen mit Erwachsenen. Dies macht eine intensive Einarbeitung notwendig.

Die Spezifik der Alphabetisierungsarbeit liegt in der Integration von Beraten und Lehren. Zwar geht man vielfach davon

aus, Alphabetisierung sei Schriftsprachvermittlung an Erwachsene. Daß dies aber nur eine Komponente sein kann, wird sehr schnell deutlich, wenn man sich die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer genauer anschaut. Allen gemeinsam ist eine gescheiterte Lerngeschichte. Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen bis hin zur Sprachanwendung im alltäglichen Leben ist daher eine Aufarbeitung der biographisch verankerten Lernschwierigkeiten. Das bedeutet, daß die Teilnehmer neben dem Erwerb der Schriftsprache mit Hilfe von Beratung schrittweise das negative Selbstbild, das sie von sich im Zusammenhang mit Schriftsprache haben, in ein positives umdeuten müssen. Für die Kursleiter bedeutet dies, Kompetenzen im Spannungsfeld zwischen Schriftsprachvermittlung und Beratung einbringen zu müssen. Dies ist ein hoher Anspruch – wie gehen Kursleiter mit ihm um? Aufs Ganze gesehen lassen sich drei Verhaltensweisen unterscheiden:

a) Kursleiter weisen diesen Anspruch zurück.

Sie verstehen Alphabetisierung als Deutschunterricht für Erwachsene. Sie konnten diese Sichtweise auch so lange erfolgreich vertreten, wie sie Teilnehmer der „Ersten Generation“ in ihren Kursen hatten. Gemeint ist damit, daß diese Teilnehmer aus der frühen Zeit der Alphabetisierung häufig in sehr stabilen persönlichen und beruflichen Verhältnissen lebten. Wer erinnert sich nicht an die Berichte über den Betriebsratsvorsitzenden oder den selbständigen Kleinunternehmer, die in kürzester Zeit Lesen und Schreiben erlernten und in ihrem Alltag anzuwenden vermochten. Mittlerweile überwiegt aber bei weitem die Anzahl der Teilnehmer in den Kursen, die arbeitslos sind und/oder sich in schwierigen persönlichen Verhältnissen befinden. Die Reaktion dieser ersten Kursleitergruppe darauf ist: „Die sind nicht alphabetisierungsfähig“. Die Möglichkeit, daß ihr Verständnis von Alphabetisierung falsch ist, können diese Kursleiter nicht in Erwägung ziehen. Sie weisen den an sie gestellten Anspruch zurück, um das eigene Selbstwertgefühl gegen die Einsicht zu schützen, bisher „falsch“ gehandelt zu haben und sich deshalb „ändern“ zu müssen.

b) Kursleiter wissen gar nicht um diesen Anspruch.

Sie sind aber von den Lebensproblemen und Lerngeschichten der Teilnehmer persönlich stark betroffen, so daß sie sich über Gebühr engagieren und oft mehr als den zwei- bis dreifachen Zeitaufwand investieren im Verhältnis zu dem, was sie bezahlt bekommen. Da aber keine angemessene Einarbeitung für sie stattgefunden hat, fehlen ihnen die professionellen Mittel, um den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden zu können. Die Konsequenzen in der Kursarbeit sehen dann möglicherweise so aus: Die Teilnehmer machen keine Lernfortschritte mehr oder brechen den Kurs ab. Die Kursleiter sind enttäuscht, sie schrauben ihr Engagement drastisch herunter oder suchen sich gar eine andere Beschäftigung. Von seiten der Institution wird die Situation möglicherweise dahingehend fehlgedeutet, daß man annimmt, die Teilnehmer „wollen“ gar nicht lesen und schreiben lernen.

c) Die Kursleiter wissen um diesen Anspruch bzw. vertreten ihn selbst.

Sie können meist genau sagen, worin die persönliche Belastung für sie besteht. Ihnen ist bewußt, „daß für einen positiven Lernprozeß die Beziehungsebene zwischen dem jeweiligen Teilnehmer und dem/r Kursleiter/in ‚stimmen‘ muß, d.h. nicht gestört sein darf“ (Gobelius 1987, S. 11). Der bewußte Einsatz der Beziehung als Arbeitsinstrument setzt voraus, daß die Kursleiter ihre eigene Rolle im Lernprozeß der Teilnehmer kennen. „Mitarbeiter der Erwachsenenbil-

„Jeder Kurs endete mit einer Auswertung, an der Kursteilnehmer und Kursleiter gleichermaßen beteiligt waren. Die Auswertungsergebnisse wurden dann ebenso bei der Planung von Fortsetzungskursen mit denselben Teilnehmern wie auch bei gleichen Kursen mit neuen Teilnehmern berücksichtigt. Auf diese Weise entstand ein sich dauernd korrigierender Arbeitsprozeß“ (Fuchs-Brüninghoff/Tymister 1984, S. 88).

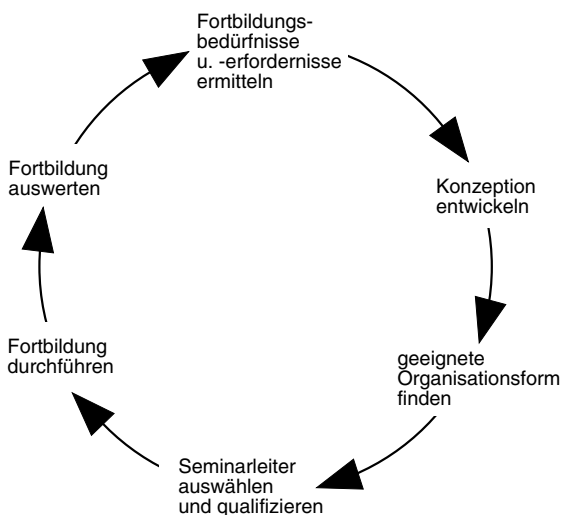
2. Entwicklung einer Konzeption zur personenbezogenen Fortbildung

Zunächst wurden vom Projekt zwei Fortbildungsformen entwickelt: Einführungsseminare für neue Kursleiter und Seminare zu speziellen Themen für bereits länger tätige Kursleiter. Bei der Konzeptionserprobung zeigte sich aber nach einiger Zeit, daß es notwendig war, eine weitere Fortbildungsform zu entwickeln: die personenbezogenen Seminare, um den Bedürfnissen der Kursleiter, über sich als Person in Zusammenhang mit der Alphabetisierungsarbeit zu reflektieren, gerecht zu werden.

Die Konzeptionsentwicklung verlief wie folgt: Am Anfang stand, die Fortbildungsbedürfnisse der Praxis über Gespräche mit Kursleitern, Organisatoren und anderweitig beteiligten Personen zu ermitteln. Dann wurde unter Auswertung theoretischer Erkenntnisse über die Relevanz der „Person“ für Lehr- und Beratungstätigkeit und unter Einbeziehung vorliegender Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung eine vorläufige Konzeption erstellt, die nach einer exemplarischen Erprobung und nach anschließender intensiver Auswertung überarbeitet und verbessert wurde, um erneut durchgeführt zu werden.

„Jeder Kurs endete mit einer Auswertung, an der Kursteilnehmer und Kursleiter gleichermaßen beteiligt waren. Die Auswertungsergebnisse wurden dann ebenso bei der Planung von Fortsetzungskursen mit denselben Teilnehmern wie auch bei gleichen Kursen mit neuen Teilnehmern berücksichtigt. Auf diese Weise entstand ein sich dauernd korrigierender Arbeitsprozeß“ (Fuchs-Brüninghoff/Tymister 1984, S. 88).

Konzeptionsentwicklung als sich korrigierender Arbeitsprozeß in Form intersubjektiver Verständigung



2.1 Bedürfnisse der Kursleiter

Dazu einige Stimmen: Wir „Kursleiter brauchen eine permanente Fortbildung, die den persönlichen Bezug, die Erlebnisse und Empfindungen, die uns beschäftigen, nicht ausklammert. Ich für meinen Teil jedenfalls möchte nicht abstumpfen, erstarren, sondern gerade an ‚Mißerfolgen‘ weiterlernen, Dinge, die mich und die Teilnehmer betreffen und bedrücken, deutlicher sehen und nicht verdrängen“ (Meinhardt-Neek 1985, S. 92f).

„Wir fragten uns:

- Was erwarten wir eigentlich von den Lernenden, den Kollegen, uns selbst?
- Welchen Anteil haben wir am Lernklima der Gruppe? Wie verhalten wir uns als Kursleiter/innen?
- Wo dürfen/müssen wir uns abgrenzen von den Ansprüchen der Lernenden?
- Wie weit wollen/müssen wir uns auf die Schwierigkeiten der Lernenden einlassen?
- Was für eine Art der Beziehung wollen wir zu den Lernenden aufnehmen?
- Wo sind unsere persönlichen und institutionellen Grenzen?“

(Finke 1985, S. 46f).

„Die Art und Weise, wie ich als Kursleiterin im Lernprozeß ‚meiner‘ Teilnehmer agiere, reagiere, funktioniere, hängt in erster Linie mit meiner Persönlichkeit zusammen und kann deshalb auch nur von mir selber unter kompetenter Anleitung entdeckt und reflektiert werden“ (Gobelius 1987, S. 12).

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Bei den Teilnehmern in Alphabetisierungskursen geht man davon aus, daß ihr negatives Selbstbild, das sie im Laufe ihrer Lerngeschichte gewonnen haben, ihre aktuelle und somit auch ihre Lernsituation bestimmt. Akzeptiert man diese Aussage, so gilt für den Kursleiter, daß auch seine eigene Lerngeschichte Auswirkungen auf sein aktuelles Lehr-/ Lernverhalten hat. Will er also sein Lehrverhalten bewußt gestalten, so setzt das eine entsprechende Kenntnis der eigenen Person, d.h. die Aufarbeitung der eigenen Lerngeschichte, voraus. Ein weiterer Grund für den Kursleiter, sich mit der eigenen Lerngeschichte auseinanderzusetzen, ist darin zu sehen, daß er, wenn er mit den Kursteilnehmern an der Neuinterpretation des Selbstbildes arbeiten will, aus eigener Erfahrung wissen muß, welche Ängste, Verunsicherungen und Hoffnungen an eine solche Auseinandersetzung mit sich selbst geknüpft sind.

2.2 Theoretische Aussagen zur Relevanz der Lerngeschichte für die Lehr- und Beratungstätigkeit

In der Fachliteratur finden sich verschiedentlich Hinweise auf die Relevanz der Lerngeschichte, wobei die einzelnen Autoren unterschiedliche Akzente setzen. Brocher beschreibt die psychologische Situation eines Kursteilnehmers wie folgt: „Er entwickelt dabei (beim Zuhören – Anm. d. Verf.) ein bestimmtes, emotional begründetes, auf Vorerfahrungen und Vorurteilen seiner früheren psycho-sozialen Realität beruhendes Beziehungsgefüge zum Vortragenden, zum Einführenden, zu den in seiner Nähe befindlichen bekannten und unbekanntem Mithörern, zum Raum, zu den wahrgenommenen Gesprächsinhalten und Vorgängen innerhalb seines Beziehungsfeldes“ (Brocher 1967, S. 42). Akzent: Das Grup-

penverhalten von Erwachsenen ist geprägt durch soziale Beziehungen in der Kindheit.

Maurer geht davon aus, daß „der Erwerb neuer Orientierungsmuster in aller Regel mit lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrungen, mit allmählichen, gesellschaftlich stimulierten Explikationen von Ich-Bewußtsein und individuellem Lebenssinn verbunden ist und in die subjektive, von außen nicht beobachtbare Wirklichkeit des einzelnen, in dessen Lebens- und Lerngeschichte eingebettet ist, ...“ (Maurer 1981, S. 112). Akzent: Lernen ist aufs engste mit der Fähigkeit des Menschen verknüpft, sich zu erinnern. Lernstörungen lassen sich aufdecken durch die Analyse des Familienhintergrundes und der Lebenssituation des Kindes.

Lorenzer/Görlisch betonen: „In dem Maße, wie Schule außer acht läßt, daß die von ihr eingeübte sprachsymbolische Organisation des Handelns einen Vorläufer grundlegend anderer Art hat – eine Verhaltensorganisation, die, wie wir sahen, nicht nur vorsprachlich beginnt, sondern auch nichtsprachlich, nämlich sinnlich unvermittelt in organismischen Niederschlägen aufgewahrt bleibt –, wird die Bemühung um pädagogische Perfektion zu gefährlichem Perfektionismus“ (Lorenzer/Görlisch 1981, S. 101). Akzent: Lerngeschichte muß aus dem Sozialisationsprozeß heraus verstanden werden.

Singer sieht ein Hindernis für humanes Lehren in der als Kind erworbenen Gehorsamsbereitschaft des Lehrers: „Daß Angst, Gehorsamsbereitschaft und das Bedürfnis nach Vorschriften so stark aufkommen können, hängt mit der eigenen Erziehung zusammen, die meist mehr abhängig als selbständig macht“ (Singer 1983, S. 22). Akzent: Überwindung der Selbstentmündigung des Lehrers.

Antoch ist der Auffassung: „Zwischen der organischen Disposition, dem historisch-gesellschaftlichen Bezugsrahmen und dem familiären Bezugsrahmen, d.h. der Familienkonstellation und der Stellung in der Geschwisterreihe einerseits und der Stellungnahme zu diesen Vorgegebenheiten auf der anderen Seite, besteht kein kausales Ursache-Wirkungs-Verhältnis“ (Antoch 1981, S. 27). Akzent: Jeder Mensch entwickelt über eine persönliche Stellungnahme zu den vorgegebenen Gegebenheiten seinen Lebensstil.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Aussagen stellt sich nun die Frage: Wie kann die Aufarbeitung von Lerngeschichte im Rahmen von Fortbildung geschehen, und wie kann sie für die Kursleiter in bezug auf ihre Kursarbeit nutzbar gemacht werden? Mit anderen Worten: Wie muß eine Fortbildung aussehen, in der Kursleiter theoretisches Wissen und methodisches Vorgehen bezüglich Beratung erwerben und gleichzeitig ihre persönlichen Voraussetzungen reflektieren und erweitern können?

Die erste Schwierigkeit besteht in der Entscheidung für eine für die Alphabetisierung relevante Beratungstheorie. Dietrich (1983, S. 21) nennt 42 Theorien von beraterpsychologischer Relevanz. Diese Vielfalt wirkt verwirrend. Daher ist es notwendig, daß der Berater sich für eine Theorie entscheidet, um eine Grundlage zu haben, auf der er seine Person versteht, sein beraterisches Handeln aufbaut und anderen Personen gegenüber darstellen kann. Von seiner Grundlage aus kann der Berater dann eine Erweiterung und Vertiefung in andere Theorien hinein vornehmen.

3. Individualpsychologisch orientierte Beratungsförderung

Die Individualpsychologie Alfred Adlers bietet sich aus mehreren Gründen als Grundlage für Beratungsarbeit in der Alphabetisierung an:

- Als Theorie läßt sie das Nichterlernen der Schriftsprache im Lebensstil entmutigter Kinder als für sie „sinnvoll“ verstehbar werden. So wird nachvollziehbar, welche Lebensbedingungen „Lernverweigerung“ motivieren bzw. wie veränderte Lebensbedingungen die Erwachsenen zum Besuch eines Alphabetisierungskurses veranlassen.
- Als Beratungsansatz einer tiefenpsychologischen Schule bezieht die Individualpsychologie die Lerngeschichte bei der Lösung aktueller Probleme und Konflikte mit ein.
- Das methodische Vorgehen in der Mitarbeiterberatung ist größtenteils übertragbar auf Teilnehmerberatung. D.h., die Kursleiter können an sich selbst erleben, was sie später bei ihren Teilnehmern anwenden. Sie können vorgeführte Beratungen analysieren und methodisches Vorgehen für die eigene Anwendung in kleine Schritte zerlegen. Damit wird den Kursleitern Modelllernen in doppeltem Sinne ermöglicht.

3.1 Individualpsychologische Beratung

Individualpsychologische Beratung bezieht sich von ihrem Selbstverständnis her auf Hilfe zur Problem- oder Konfliktlösung in den drei Lebensaufgaben Liebe und Ehe, Arbeit und Beruf, Gemeinschaft. Auftretende Probleme und Konflikte werden in der individualpsychologischen Beratung „auf irrtümliche Anteile in der Selbsteinschätzung des Ratsuchenden oder/und der sozialen Gruppe und Gesellschaft, in der er lebt“ (Tymister 1985, S. 50), zurückgeführt. Bei aktuellen Problemen und Konflikten des erwachsenen Menschen handelt es sich oft um den Versuch, erlebte Beziehungsdefinitionen wieder aufzusuchen und ähnliche Muster wie in der Kindheit anzuwenden. Das bekannte und geübte Verhalten verhilft zu einer vermeintlichen Sicherheit.

Zur Problemlösung greift die individualpsychologische Beratung auf das unspezifische Mittel der Ermutigung im weitesten Sinne bzw., wenn dies nicht ausreicht, auf das spezifische Mittel der Erarbeitung von in der Kindheit erworbenen Verhaltensmustern zurück. D.h., nach einer ausreichenden Konflikt oder Problemanalyse wird versucht, mit Hilfe gemeinsamer

- Analyse der Familienkonstellation
- finaler Interpretation früher Kindheitsereignisse
- finaler Interpretation von Träumen
- Analyse von Orientierungsmustern wie: „was will ich“ (Priorität) und „was will ich unbedingt vermeiden“ (Sackgasse) (vgl. Kefir 1983)

die Anteile im Lebensstil herauszuarbeiten, „die auf einer irrtümlichen Kompensation erlebter und/oder fiktiv angenommener Minderwertigkeiten beruhen und zu überzogener Sicherung des Selbstwertgefühls geführt haben und immer wieder führen“ (Tymister 1985, S. 50). Es wird herausgearbeitet, welche Anteile der Ratsuchende möglicherweise an dem Problem/Konflikt hat. Dies ist eine unabdingbare Voraussetzung, um anschließend mit dem Ratsuchenden seine Möglichkeiten der Veränderung zu erarbeiten. Aber bevor es dazu kommt, ist es die Aufgabe des Beraters, dem zu Beratenden deutlich werden zu lassen, welchen positiven Sinn seine bisherigen Verhaltensmuster für ihn hatten, daß sie in der Kindheit möglicherweise überlebensnotwendig waren, aber jetzt, bezogen auf seine aktuelle Situation,

irrtümliche Anteile oder Fehlannahmen enthalten. Erst wenn dem zu Beratenden diese Zusammenhänge in ihrem Gefühlskontext verstehbar werden, kann er auch sein aktuelles Problem verstehen, Lösungsmöglichkeiten für sich entwickeln und überlegen, welche konkreten Handlungsschritte zur Veränderung der gegenwärtigen Situation sinnvoll sind. Ziel ist: Hilfe zur Selbsthilfe.

Für die Durchführung individualpsychologischer Beratung gelten folgende Prinzipien:

- Freiwilligkeit auf beiden Seiten.
- Gleichwertigkeit, d.h., der Ratsuchende verfügt über die Inhalte und setzt Grenzen. Der Berater verfügt über die Methoden, führt das Gespräch und macht sein Vorgehen transparent.
- Gemeinsame Absprache des Settings, d.h. aller Bedingungen von Ort, Zeit, Geld usw.

3.2 Zielsetzung der Beratungsfortbildung

Im Rahmen der Fortbildungsseminare haben die Kursleiter Gelegenheit, die verschiedenen Formen der Teilnehmerberatung kennenzulernen und sich bewußt zu machen, welche Kompetenzen für die Durchführung der unterschiedlichen Beratungsformen notwendig sind. Im wesentlichen zielt die Fortbildung auf die Vermittlung von Beratungskompetenz, wobei drei Aspekte im Vordergrund stehen

- Person des Beraters
- Prinzipien und Ziele der Beratung
- Methoden der Beratung.

Dabei sind die Seminare jeweils so angelegt, daß Lernen sowohl über Einsicht als auch über Erleben möglich wird, um für die Kursleiter eine möglichst große Handlungskompetenz zu gewährleisten.

3.3 Inhalte und Methoden der Beratungsseminare

Inhaltliche Schwerpunkte sind:

- Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte
- Teilnehmerberatung
- Mitarbeiterberatung
- Prinzipien und Methoden der Beratung
- Umgang mit sich selbst.

Je nach Inhalt wechseln die Arbeitsformen von Übungen zur Selbsterfahrung über Beratungsdemonstration und Supervision bis hin zum Referat.

Nachfolgend gebe ich einige exemplarische Beispiele:

1. Übung zur Geschwisterkonstellation

Zur Auseinandersetzung mit in der Kindheit erworbenen Sichtweisen und Handlungsmustern hat sich folgende Übung zur Geschwisterkonstellation als *ein* Beispiel bewährt.

Es werden Arbeitsgruppen gebildet, deren Teilnehmer die gleiche Geschwisterposition haben, um die typischen Vor- und Nachteile ihrer jeweiligen Position zu ermitteln. Die Auswertung der Übung erfolgt im Plenum. Nachfolgend einige allgemeine Aspekte, die häufig genannt werden.

„Das jüngste Kind hat in der Familie immer ein oder mehrere Geschwister voraus, die die Position ‚vernünftig‘, ‚klug‘ o.ä. besetzt halten, so bleibt dem jüngsten Kind oft nichts anderes als Albernheit oder ein Leben als ‚Sonnenschein‘ der Familie.

Das jüngste Kind hat den Vorteil, nicht mehr alles gegen die Eltern per Kampf durchsetzen zu müssen, gleichzeitig jedoch ist damit der Nachteil verbunden, offenes Durchsetzen von eigenen Interessen später mühsam lernen zu müssen. Jüngste Kinder erringen selten durch offene Auseinandersetzung ihre häufig machtvolle Position in der Familie, sondern sie setzen z.B. ihren Charme oder ihr Kleinsein klug ein, um ihre Ziele zu erreichen. Sie erwerben die Fähigkeit, Menschen zu manipulieren, und lernen zu entscheiden, wann sie klug sind und wann nicht. Als nachteilig wird empfunden, immer schon jemanden vor sich zu haben, die Einstellungen gegenüber den Geschwistern und Eltern sind oft geprägt von Neid, Bewunderung und einem Gefühl von Machtlosigkeit.

Das mittlere Kind hat in der Familie eine unklare Position, einerseits ist es älter als ein oder mehrere Geschwister, soll dementsprechend mehr Pflichten erfüllen, andererseits ist es jünger als das älteste und hat weniger Rechte als dieses. Es eifert dem ältesten nach, erreicht es aber häufig nicht, genießt jedoch auch nicht den Schutz, den das jüngste Kind erfährt. Daraus entstehen manchmal Versagensängste. Mittlere Kinder denken oft: Das ‚Eigentliche‘ machen die anderen, ich übernehme die Korrektur hinterher.

Das älteste Kind übernimmt in der Familie häufig die Position, sich für das jüngere Geschwister verantwortlich zu fühlen und vernünftig zu sein. Es erhält sich auf diese Weise bei der Geburt eines jüngeren Geschwisters (eines Konkurrenten) die Liebe seiner Eltern. Es lernt früh, selbständig zu handeln. Das älteste Kind hat oft Auseinandersetzungen mit den Eltern, da es vieles ‚freischaufeln‘ muß. Dies führt häufig dazu, daß älteste Kinder relativ früh das Elternhaus verlassen. Sie haben die Erfahrung gemacht, daß mehr Pflichten nicht auch zu mehr Rechten führen, und klagen diese auch nicht ein. Das älteste Kind vermeidet es, zum Problemfall in der Familie zu werden.

Das Einzelkind muß sich gegenüber einer mächtigen Front von Erwachsenen behaupten und vergleicht sich ständig mit diesen. Häufig führt das dazu, daß es nicht lange Kind sein kann (‚altklug‘). Einzelkinder neigen dazu, Konflikte nicht auszutragen. Sie haben die Erfahrung, wie es ist, zwischen streitenden Erwachsenen zu stehen, und nehmen oft eine vermittelnde Rolle ein. Ein Einzelkind stellt größte Anforderungen an sich selbst, aber auch an andere (Schwierigkeiten mit initiativlosen Menschen). Es hat gelernt, selbstbestimmend zu handeln (also auch von alleine Arbeiten zu übernehmen oder Aufgaben auszuführen)“ (Heuser, A., u.a. 1985, S. 2f).

Der Bezug zur Arbeit mit den Teilnehmern wird von den Kursleitern unterschiedlich schnell und deutlich gesehen. Manche stellen bereits in der ersten Auswertung eine Beziehung zwischen erlernten Mustern und Verhalten gegenüber den Teilnehmern her, z.B. sagten Kursleiter aus der Gruppe der ältesten Kinder über sich: „Wir waren uns relativ schnell einig, daß unsere Stärke, Verantwortung zu übernehmen, gleichzeitig unsere Schwäche werden kann. Bei uns besteht nämlich die Gefahr, daß wir uns zu sehr für die Belange der Teilnehmer verantwortlich fühlen, sie damit an uns binden und ihren Prozeß der Verselbständigung beeinträchtigen.“

Anderen wird die Relevanz dieser Übung für die eigene Arbeit erst bei der Reflexion der Gesamtübung bewußt, z.B.: „Mir ist durch diese Übung klar geworden, daß ich *Lernen* bisher immer nur mit Schule verbunden habe, daß ich vor der Schule schon ganz viel gelernt habe, war mir nicht bewußt. Das Irre dabei ist, daß ich meinen Teilnehmern ständig klarzumachen versuche, daß es auch Lernen außerhalb von

Schule gibt.“ Oder: „Mir ist durch diese Übung deutlich geworden, wie vorsichtig ich mit Gesprächen über die Lerngeschichte bei den Teilnehmern sein muß. Mir ist die Sache nämlich ganz schön unter die Haut gegangen, und dabei ist meine Lerngeschichte eigentlich ganz gut verlaufen.“

Zur Auswertung der Übung zählt auch, sich noch einmal vor Augen zu führen, daß es sich bei der Geschwisterposition nur um *einen* Faktor von vielen handelt, der zur Ausbildung bestimmter Sichtweisen und Handlungsmuster führt. Auch kann die Ausprägung innerhalb einer Position ganz unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob jemand einziger Junge unter Mädchen ist oder einziges Mädchen unter Brüdern, ob er ein kränkliches Kind war oder besonders kräftig, ob er besondere Familienmerkmale aufweist etc. Die Entwicklung, die z.B. ein ältestes Kind macht, hängt wesentlich davon ab, welche Fortschritte das nachgeborene macht. Im gegenseitigen Wechsel entscheiden die Kinder selbst über Rollenzuweisungen und Positionen, die Eltern üben aber einen verstärkenden oder abschwächenden Einfluß aus.

2. Referat zu Prozeduren der Verständnissicherung auf der Grundlage der pragmalinguistischen Diskursanalyse nach Wunderlich (1976)

„Sprachbarrieren bestehen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kommunikations- und Erfahrungszusammenhängen: ihre verbalen Prozeduren sind verschieden, ihre sozialen Deutungsschemata sind verschieden“ (S. 373). „Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen Kommunikationsgewohnheiten (enthalten) stets schon ein bestimmtes *Potential für Mißverständnisse*. ... Durch Anwendung von Prozeduren der Verständnissicherung können sie auch Mißverständnisse vermeiden oder teilweise auflösen“ (S. 374f).

Beratung wird von Wunderlich als Interaktionsschema angesehen, das Prozeduren der Verständnissicherung „wie Bestätigung, Wiederholung, Paraphrasierung, Präzisierung, Zusammenfassung, Rückbestätigung“ (S. 352) relativ realisiert.

„Allgemeine *strukturelle Merkmale der Beratung* sind:

1. Es gibt einen mehr oder weniger definitiven Beratungsgegenstand, der als Thema ... im Beratungsgespräch besprochen wird.
2. Der Berater gilt, mindestens für den Beratungsgegenstand, gegenüber dem Klienten als Sachautorität; dies ist beiden Parteien bewußt. ...
3. Die Initiative zum Beratungsgespräch geht vom Klienten aus (auch wenn es zum Teil Verpflichtungen zum Aufsuchen einer Beratung gibt) ...
4. Die Interaktionsinitiative kann u.U. dem Berater überlassen werden. Die Themeninitiative liegt jedoch ganz beim Klienten. ...
5. Die Beratung selbst hat ... keinen verbindlichen Charakter....
6. In jedem Beratungsgespräch wird in starkem Maße von Prozeduren der Verständnissicherung Gebrauch gemacht. ... Jede Partei kann durch eigene Äußerung die Bestätigungssignale der anderen Partei erwirken. In dieser Hinsicht besteht also weitgehende Reziprozität zwischen den Parteien. ...
7. Aufgrund der Rollen von Klient und Berater ergeben sich in jeder Beratung einzelne Phasen, in denen insbeson-

dere die Anwendung der verständnissichernden Prozeduren verschieden verteilt ist“ (Wunderlich, S. 353–355).

Referate wie diese haben die Funktion, Einsichten bezüglich beratungsrelevanter Fragen zu vermitteln. Einsicht führt aber selten zu verändertem Handeln. Deshalb ist es wichtig, daß das Moment des Erlebens hinzukommt.

3. Beratungsdemonstration und Supervision mit anschließender methodischer Auswertung

Ein fester Bestandteil von Beratungsfortbildungen sind Beratungsdemonstrationen vor dem Plenum. D.h., ein Seminarteilnehmer bringt in einem Beratungsgespräch mit einem der Teamer eine Fragestellung aus der Alphabetisierungspraxis zur Bearbeitung ein. Der zweite Teamer ist dabei nicht anwesend. Er führt anschließend mit dem ersten Teamer ebenfalls vor dem Plenum ein Supervisionsgespräch. Der erste Teamer berichtet über das von ihm geführte Beratungsgespräch, bringt seine Unsicherheiten und Fragestellungen ein, um über die gemeinsame Reflexion mit dem Supervisor Klarheit über sein Beratungshandeln zu gewinnen. Die Beratungs- und Supervisionsdemonstrationen haben mehrere Funktionen.

- Für Seminarteilnehmer, die nicht genau wissen, was Beratung ist, wird sie erlebbar.
- Vorher vorgetragene theoretische Aspekte werden am Handeln der Teamer nachvollziehbar.
- Die Rolle des Beraters wird transparent, da das Beratungshandeln des ersten Gesprächs zum Beratungsgegenstand der Supervision wird.
- Alle erleben dasselbe, gewinnen jedoch sehr unterschiedliche Eindrücke. Kursleiter erleben, daß sie vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund tendenziös wahrnehmen und deuten.
- Die gesehene Beratungsgespräche können Gegenstand einer methodischen Analyse werden.

4. Schlußbemerkungen

Das Wesentliche der hier beschriebenen Fortbildungskonzeption ist darin zu sehen, daß bei der Vermittlung von Kompetenzen an Kursleiter, die diese einsetzen sollen, um die Teilnehmer bei ihrer sich in der Alphabetisierung vollziehenden persönlichen Entwicklung zu unterstützen, alle Formen erst am „eigenen Leib“ erfahren werden sollen. Nur so können Kursleiter die Wirkung einschätzen.

Der Lernprozeß in dieser Art personenbezogener Fortbildung ist angelegt als ein emotional-kognitives Verfahren: Alle Dinge werden sowohl über Einsicht wie Erleben vermittelt und werden somit handlungsrelevant. Erfahrungen, die dabei artikuliert werden, können wiederum in die Überlegungen zur weiteren Erforschung eingehen.

Aus Auswertungsgesprächen nach gewissem zeitlichen Abstand wissen wir, daß Kursleiter, die im Rahmen der Beratungsfortbildung die Anwendung von Prozeduren zur Verständnissicherung zunächst eingesehen und dann bei sich erfahren haben, diese anschließend über den Beratungszusammenhang hinaus auf die gesamte Kursarbeit angewandt haben, z.B. um mit Teilnehmern Kursinhalte und Arbeitsformen abzusprechen.

Literatur

- Antoch, R.: Von der Kommunikation zur Kooperation, München 1981
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967
- Dietrich, G.: Allgemeine Beratungspsychologie, Göttingen 1983
- Finke, R.: Supervision. Fortbildung für Kursleiter(innen) in der Alphabetisierung im AOB, Berlin, in: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung, Heft 8, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1985, S. 46–50
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Beratung – ein durchgängiges Element in der Alphabetisierung, in: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, Heft 5, Anfangsberatung und Einstufung, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1985, S. 7–14
- Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U.: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1986
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes, in: Federlesen. Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 1, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1986, S. 18–20
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Supervision – Hilfe zum professionellen Handeln, in: Informationen – Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, Heft 2/1987, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1987, S. 1–4
- Fuchs-Brüninghoff, E./Tymister, H.J.: Theoriewissen mit Unterrichtspraxis im Schulalltag – Erfahrungen aus der Lehrerfort- und -weiterbildung, in: Unterrichtswissenschaft, Nr. 1, 1984, S. 87–98
- Gobelius, M.: Unterstützung durch Fortbildung. Zur Bedeutung von Fortbildungsveranstaltungen, in: Informationen – Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, Heft 2/1987, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1987, S. 11–12
- Heuser, A., u.a.: Unveröffentlichtes Ergebnisprotokoll zur Fortbildungsveranstaltung „Relevanz der Lern- und Lebensgeschichte für die Kursarbeit in der Alphabetisierung“ vom 31.5.–2.6.1985 in Großensee
- Kefir, N.: Impasse – Priority – Therapie, in: Corsini, R.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie, Weinheim, Basel 1983, Band 1, S. 368–389
- Lindemann, M.: Beratung und Medienkampagne. Gedanken zur persönlichen und telefonischen Beratungsarbeit, in: Federlesen, Heft 2, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1987, S. 16–17
- Lorenzer, A./Görlich, B.: Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von Sinnlichkeit und Bewußtsein, in: Maurer, F.: Lebensgeschichte und Identität, Frankfurt 1981, S. 84–104
- Maurer, F.: Lebensgeschichte und Lernen, in: Maurer, F. (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität, Frankfurt 1981, S. 105–132
- Meinhardt-Neek, H.: Manchmal bin ich traurig und wütend! – „Gedankensprünge“ zur Alltagsbewältigung von Kursleitern, in: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung, Heft 10/1985, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV), S. 90–93
- Meinhardt-Neek, H.: Alphabetisierung – eine mehrdimensionale Aufgabe in Theorie und Praxis, in: Federlesen, Heft 1/1986, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV), S. 9–12
- Schlutz, E.: Zu Funktion und Bedeutung der Erwachsenenbildung, in: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn 1983, S. 7–26
- Singer, K.: Gehorsamsbereitschaft des Lehrers – Hindernis für eine humanere Schule?, in: Sauter, F. (Hrsg.): Psychotherapie der Schule, München 1983, S. 19–46
- Tietgens, H.: Alphabetisierung als Aufgabe der Volkshochschulen, in: Federlesen, Heft 1/1986, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV), S. 2–5
- Tymister, H.J.: Beratung, in: Wörterbuch der Individualpsychologie, München, Basel 1985, S. 48–52
- Wunderlich, D.: Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt 1976
- Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, Heft 3 – Kursleiter und Alphakoordinator, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1984
- Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, Heft 5 – Anfangsberatung und Einstufung, Bonn, Frankfurt (PAS/DVV) 1985

Veröffentlicht in: Tietgens, Hans, u.a.: Forschung und Fortbildung, Bonn 1987, S. 116–132

Selbst-Bewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln

Konzepte von Beratung und Mitarbeiterfortbildung, entwickelt in der Alphabetisierung und Elementarbildung

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

„Ich weiß heute besser, was ich kann. Mein erziehungswissenschaftliches Studium erschien mir über lange Zeit unbedeutend, meine fachlichen Fähigkeiten selbstverständlich. Eine Folge davon war, daß ich dazu neigte, die Qualifikation von MitarbeiterInnen zu überschätzen, denn ich hielt es für selbstverständlich, bestimmte fachliche Anforderungen zu erfüllen. Inzwischen kann ich meine Fähigkeiten klarer einschätzen, sowohl meine Qualifikation als Pädagogin als auch die Qualifikation im Umgang mit den Kommunikationsstrukturen der Berufswelt. Dadurch vertraue ich mir mehr. Ich bin unabhängiger von anderen, auch geschützter davor, andere zu überfordern.“¹

„Für meine Kursarbeit war es ganz besonders hilfreich, daß ich ein Bewußtsein über mein eigenes Verhalten im Kurs entwickeln konnte. Wichtig waren z.B. die Beratungsgespräche in Dorfweil über Probleme mit bestimmten Typen von Teilnehmern. Wie einen großen Schatz empfinde ich die Beratungsmethoden und die Sichtweisen über menschliches Lernen, die wir in der Fortbildung erarbeitet haben. Regelmäßige Gespräche über das Lernen in meinem Kurs führten dazu, daß viele Teilnehmer ihren Lernstand und ihre Strategien eigenständiger beurteilen können und dazu stehen. Sie gehen kooperativer und kritischer miteinander um.“²

„Natürlich gibt es auch Probleme, aber zu denen habe ich eine andere Einstellung als früher. Früher waren Probleme etwas, was möglichst schnell weg mußte, peinlich, daß es sie überhaupt gab, eigentlich eine Kränkung und als solche geeignet, mich zu entmutigen. ‚Professionell ist es nicht, keine Probleme zu haben, sondern zu wissen, wo man sich Hilfe holen kann und sie sich zu holen.‘ Ein wunderbarer Satz, den ich aus den Fortbildungen für mich mit nach Hause genommen habe.“³

Bewußtsein zu entwickeln für eigene Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Einstellungen z.B. zu Problemen, wie es in den vorangestellten Äußerungen von TeilnehmerInnen an Fortbildungen benannt wird, ist u.a. Zielsetzung einer ganz bestimmten Fortbildungs- und Beratungskonzeption, die an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes im Rahmen zweier Projekte im Alphabetisierungs- und Elementarbildungsbereich entwickelt und erprobt wurde, mittlerweile aber stark von Mitarbeitern aus Erwachsenenbildungsbereichen nachgefragt wird.

1. *Wie sich allgemeine Phänomene der Bildungsarbeit in der Arbeit mit Analphabeten spiegeln bzw. verdichten und zu neuem Suchen und Finden führen.*

Erwachsene Analphabeten sind weitgehend Menschen mit einer gescheiterten Lerngeschichte. In der konkreten Kurs-

arbeit stellte sich bald heraus, daß daraus Probleme für das neue Lernen erwachsen. Für die Mitarbeiter brachte das ein Suchen nach geeigneten Kurskonzepten mit sich. Sprachwissenschaftler, Pädagogen, Psychologen und andere brachten jeweils ihre spezifische Sichtweise in den Findungsprozeß ein. Dabei wurde den Beteiligten deutlich, daß es hier um mehr ging als um die richtige Vermittlungsmethode für Schriftsprache. Sie sahen sich mehr und mehr konfrontiert mit Grundfragen des Lernens bzw. der Bildungsarbeit. Aus Arbeiten zu den Verursachungsfaktoren von Analphabetismus wurde deutlich, daß ein entscheidendes Element bei der Entstehung von Lernversagen bzw. beim Gelingen von Lernen im Selbstbild des Lernenden liegt. Logische Folgerung aus dieser Erkenntnis war: Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, muß in der Alphabetisierungsarbeit das Selbstbild der Teilnehmer in seinem Entstehungszusammenhang der Lerngeschichte⁴ berücksichtigt werden.

Diese Ergebnisse der Alphabetisierungsarbeit decken sich mit von Tietgens für die allgemeine Erwachsenenbildung formulierten anthropologischen Voraussetzungen des Lernens:

„Wird Lernen als die Fähigkeit des Menschen verstanden, sich zu sich selbst verhalten und damit das Verhalten bewußt und begründet verändern zu können, und wird als ein Medium dafür die Kommunikation angesehen, erhält das Bild, das der Lernende sich von sich selbst macht, ein entscheidendes Gewicht. Er sollte dabei auch reflektieren, inwieweit dieses Selbstbild von Fremdbildern bestimmt ist bzw. inwieweit die Annahme von Fremdbildern auf das Selbstbild zurückwirkt. (...) Letztlich ist Bildungsarbeit Arbeit an diesem Selbstbild, wenn man davon ausgeht, daß dieses Selbstbild seine Selbstvergewisserung und seine Veränderungen immer nur in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erfährt.“⁵

Wie heißt es im Volksmund so schön: Der schwierigste Weg ist der von der Erkenntnis zur Umsetzung. Wieviel Wahrheit in diesem Satz liegt, sieht man daran, daß es in der praktischen Erwachsenenbildungsarbeit noch immer an bewährten Konzepten mangelt, die „Bildungsarbeit als Arbeit am Selbstbild“ in die konkrete Vermittlungsarbeit integrieren. Diese Integration ist in der Alphabetisierung und Elementarbildung gelungen.

Entwickelt wurde ein Konzept zur Lernberatung⁶, das zur Zielsetzung hat, mit den TeilnehmerInnen eine neue Lernfähigkeit aufzubauen, die sie auch realistisch einschätzen, und eine dauerhafte Lernmotivation aufzubauen, so daß sie zu selbständigen, unabhängigen LernerInnen werden. Wichtig ist dabei die realistische Selbsteinschätzung, da sowohl

Unter- als auch Überschätzung zu neuen Mißerfolgen und Entmutigungen führen. Dohmen spricht in diesem Zusammenhang von „psychischer Elementarbildung“.⁷ Das Besondere des von mir vorgestellten Beratungsansatzes und auch des Fortbildungskonzeptes liegt in der Einbeziehung der Kindheit, der Zeit vor der Schule, bei der Reflexion der Lerngeschichte. Dies mag den Leser verwundern, hat auch im Verlaufe der Entwicklung manchen Kritiker auf den Plan gerufen, sich aber letztlich in der Arbeit ausgesprochen bewährt. Ohne die Konfrontation mit den grundsätzlichen Lernproblemen der Alphabetisierungsteilnehmer wären wir nicht in dieser Klarheit auf die Bedeutung der frühen, ursprünglichen Lernerfahrungen für das Verhalten und Lernen der Erwachsenen gekommen.

Die aktuelle Lernsituation der KursteilnehmerInnen, das „Ergebnis“ einer langen Lerngeschichte, ist häufig gekennzeichnet durch Widersprüche. Diese Widersprüche sind unverständlich und „reiz-voll“ zugleich. Um sie zu verstehen, sind wir in Beratungsgesprächen dem Entstehungsprozeß der „Ergebnisse der Lerngeschichte“ nachgegangen, meist chronologisch rückwärts. Dabei wurde deutlich, daß wirkliches Verstehen oft erst möglich wurde durch die Einbeziehung bestimmter Kindheitserfahrungen. Dabei wurden elementare Grundmuster des Lernens offengelegt, die als Wirkungsprinzip im aktuellen Verhalten enthalten sind, sich aber keinesfalls 1:1 entsprechen. „Die Entstehungssituation ist einfacher und unmittelbarer verstehbar als das ausdifferenzierte Ergebnis. Deshalb wird das ‚ursprüngliche Verstehen‘ zum Schlüssel für das Verstehen der Komplexität“.⁸

2. *Wie aus der Arbeit an Grundmustern des Verhaltens für Mitarbeiter neue Handlungsmöglichkeiten für den komplexen Berufsalltag erwachsen.*

Analog zur Arbeit mit den TeilnehmerInnen wurde auch für die Mitarbeiterfortbildung⁹ nach dem Prinzip gearbeitet: Die aktuellen, komplexen Verhaltensweisen lassen sich verstehen und gegebenenfalls verändern, wenn die darin enthaltenen Grundmuster erkannt und in ihrem Entstehungszusammenhang beleuchtet werden.¹⁰

In der frühen Phase seiner Entwicklung bildet der Mensch seine individuellen Auffassungsmuster durch Auswertung seiner Erfahrungen aus. Dies ist eine genuin „schöpferische Leistung“, da die Menschen, Gegenstände, Sachverhalte etc., die die Lebenswelt des Kindes bestimmen, in ihrer Beschaffenheit und Funktionalität zunächst unbekannt sind. Sie müssen in einer persönlichen Stellungnahme beurteilt, typisiert und funktionalisiert werden. Mit der Zeit entwickelt das Kind seine „subjektive“ Wahrnehmungsweise, seine Meinung über sich, die Mitmenschen und die Welt. Dieser Prozeß der primären Meinungsbildung mündet in ein grundsätzliches Auffassungsmuster, was zwar im späteren Leben weiter differenziert und teilweise korrigiert wird, aber als Grundprinzip erhalten bleibt, solange es dem „Selbst“ nicht „bewußt“ und korrigiert wird.

„Wir sind durch den Sinn, den wir unseren Erfahrungen geben, selbst-bestimmt; dieser Sinn ist aber wahrscheinlich immer irgendwie fehlerhaft, wenn wir bestimmte vereinzelte Erfahrungen zur Grundlage unseres künftigen Lebens machen. Der Sinn ist nicht durch eine bestimmte Lage festgelegt, sondern wir legen uns selber fest durch den Sinn, den wir den Lagen geben“.¹¹ Adler sieht dabei aber sehr

deutlich, daß es „gewisse Kindheits-Situationen (gibt), die häufig zu schwer fehlerhaften Sinngebungen führen“, z.B. zu absolutem Lernversagen. „Fehler in der Sinngebung des Lebens können nur dadurch behoben werden, daß die Lage, in der die falsche Deutung erfolgte, noch einmal durchdacht, der Irrtum erkannt und das Auffassungsschema berichtigt wird. In seltenen Fällen kann sich vielleicht das Individuum durch die Folgen eines mißlungenen Ansatzes gezwungen sehen, den Sinn, den es dem Leben gegeben hat, neu zu durchdenken, und es kann ihm gelingen, die Änderung aus eigener Kraft zustande zu bringen.“¹²

Die Entstehung einer bestimmten Sichtweise oder Deutung zu verstehen heißt auch, sich die „Lage“ genauer anzuschauen, d.h. das soziale Umfeld, und zwar sowohl das nähere – bestehend aus Familie und Freunden – als auch das weitere – die Gesellschaft, die ihrerseits wieder auf das nähere einwirkt und hier bestimmte „Lagen“ entstehen läßt. Die Analyse und das Verstehen des primären Meinungsbildungsprozesses oder anders formuliert: der Entstehung des Selbst-, Menschen- und Weltbildes bringen den Betroffenen in der Regel eine immense Entlastung, weil sie sehen können, daß ihre Sichtweise bzw. Deutung der Zusammenhänge damals unter den gegebenen Bedingungen für sie persönlich sinnvoll war. Dieses Verstehen macht den Weg frei für die Entwicklung neuer oder erweiterter Handlungsmuster bzw. für den bewußten Umgang mit bewährten.

Was bedeutet dies alles nun für die konkrete Fortbildungsarbeit mit Mitarbeitern, die befähigt werden sollen zur „Bildungsarbeit als Arbeit am Selbstbild“? Sie benötigen theoretisches Wissen, methodisches Handwerkszeug und müssen ihre eigenen grundlegenden Auffassungsmuster kennen. Um dies zu erreichen, ist der Lernprozeß in den personenbezogenen Fortbildungen angelegt als ein emotional-kognitives Verfahren, d.h., alle Dinge werden sowohl über Einsicht als auch über Erleben vermittelt. Um dieses Vorgehen dem Leser nachvollziehbar zu machen, möchte ich es an einem Beispiel erläutern.

Das Thema „Gruppe“ in der Fortbildung

Das Thema „Gruppe“ wurde von Teilnehmern des Seminars selber gewählt, weil sie mit Gruppen unterschiedlicher Art (Kurs-, Arbeits-, Fortbildungsgruppen) arbeiteten und ihre Handlungskompetenz erweitern wollten. Von einzelnen wurden besondere Fragestellungen formuliert wie: Wie kann ich die Anfangsphase anders gestalten, ich stehe da immer unter einem enormen Druck? Wenn Konflikte in der Gruppe entstehen, fühle ich mich oft ohnmächtig und handlungsunfähig – wie komme ich da raus? Bei mir haben Gruppen meist ein abruptes Ende, weil ich die Endphase so schwer gestalten kann, verschiedene methodische Schritte, die ich ausprobiert habe, bringen bei mir nicht den Effekt, wie es in den entsprechenden Büchern steht.

Angesichts des Prinzips „Aufspüren von Grundmustern“ wurde zunächst für alle die Aufgabe gestellt, den zwei Fragestellungen nachzugehen: „Ich fühle mich wohl in Gruppen, wenn...“ und „Ich fühle mich unwohl in Gruppen, wenn...“. Dabei war es freigestellt, ob sich die einzelnen als Gruppenmitglied oder GruppenleiterIn betrachten wollten. In einem zweiten Schritt sollten die Situationen ins Bild gesetzt werden. Zur Verfügung standen Ölkreiden und Zeichenpapier.

Die „Bilder“ vom eigenen Gruppenerleben werden in Kleingruppen, soweit die einzelnen mögen, besprochen. In Bera-

tungsgesprächen kann dann beleuchtet werden, aus welchen früheren Situationen diese Sichtweisen bekannt sind. In der Regel ist es die Familie. Manchmal findet sich sogar in den Bildbeispielen die Konstellation der Personen aus der Kindheitsfamilie wieder. Die Darstellung der einzelnen Schritte eines solchen Beratungsverlaufs sprengt den Rahmen dieses Textes, daher möchte ich an dieser Stelle eine Seminarteilnehmerin sprechen lassen, die in einem Auswertungsbericht ihre Ergebnisse aus dieser Arbeit formuliert: „Ich habe die Situation, als Leiterin von Fortbildungsveranstaltungen sehr im Blickfeld der TeilnehmerInnen zu stehen, als sehr großen Druck erlebt. Aus den Erfahrungen meiner Kindheit habe ich den Schluß gezogen, daß es besser für mich ist, wenn ich mich nicht so weit nach vorne stelle – dann kann man mich schwerer treffen.(...) Da es nun aber zu den Leitungsaufgaben gehört, Prozesse in Gang zu setzen, anzuleiten, Wege zu zeigen, zusammenzufassen, den Gruppenprozeß zu analysieren und auch zu steuern, stand ich unter großen Spannungen: ich habe gegen mich anarbeiten müssen. Ich merkte die ungeheure Anstrengung, aber ich konnte sie mir nicht erklären.“¹³ Weitere Bestandteile der Seminararbeit zum Thema Gruppe waren: Phasenverläufe von Gruppen, mögliche Interventionen in bestimmten Situationen, Feedbackformen etc.

Abschließend formulieren die SeminarteilnehmerInnen für sich persönlich, auf welche Punkte sie im Anschluß an das Seminar bei ihrer konkreten Arbeit mit Gruppen besonderes Augenmerk legen wollen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß wirklich jeder einzelne für sich entscheidet, was und wieviel er sehen und verändern will. Das kann ein einzelner Punkt sein, aber ebenso eine ganze Liste von Punkten umfassen. Es geht darum, den eigenen Weg zu finden.

Zur Veranschaulichung dessen, was den SeminarteilnehmerInnen im Laufe der Arbeit bewußt geworden ist, also ins Selbst-Bewußtsein übergegangen ist, nachfolgend noch eine Rückmeldung: „Ein weiterer Punkt war, die Anforderungen meiner neuen Leiter-Funktion zu überdenken, mit allen Konsequenzen für die Verantwortlichkeit für den Arbeitsbereich und die Beziehung zu den KollegInnen. In diesem Zusammenhang war es wesentlich für mich, sachliche Interessen im Blick zu behalten, zu motivieren und Neinsagen zu lernen. Ich mußte Arbeitsbeziehungen von Freundschaften unterscheiden und mich selbst deutlicher gegen Vereinnahmung und Aversion absetzen. Hilfreich fand ich die Beratungsfortbildung, um zu klären, wo ich mich abgrenzen muß, wie ich auf mich vertrauen kann und was Verantwortung für mich heißt.“¹⁴

Zusammenfassend kann man festhalten, daß mit dieser Art personenbezogener Fortbildung soziale und personale Kompetenzen erworben werden im Umgang mit sich selbst, mit TeilnehmerInnen, KollegInnen, MitarbeiterInnen, Vorgesetzten, Gruppen etc. Je klarer das Bewußtsein seiner selbst, desto weniger verabsolutierend sind die Auffassungen und umso differenzierter wird das pädagogische Handeln.

Abschließend möchte ich in Umkehrung der Aussage von Dohmen: „Funktionale(r) Analphabetismus ist ein deutliches Symptom für eine tiefere und umfassendere Bildungskrise, die eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, besonders aber für die Erwachsenenbildung darstellt,“¹⁵ fragen: Sind dann die Konzepte, die in diesem Bereich zu „elementaren“ Bildungsfragen entwickelt wurden, Modelle, die für die Erwachsenenbildung im allgemeinen grundlegend sind?

Anmerkungen

- 1)-3) Auszüge aus persönlichen Auswertungsberichten von TeilnehmerInnen an den Fortbildungsreihen der Projekte „Alphabetisierung“ und „Elementarbildung“.
- 4) Lerngeschichte wird hier gleichgesetzt mit Lebensgeschichte. Diese Begriffsverwendung erfolgt analog zu Maurer: „Faßt man Lernen als Inbegriff der Wandelbarkeit oder Veränderbarkeit des Menschen, dann ist Lebensgeschichte zu allererst *Lerngeschichte*“. (Maurer, 1981, S. 109) Die Verwendung dieses erweiterten Lernbegriffs findet ihren Ausdruck in der Themen- und Methodenwahl, sowohl bei der Arbeit mit den Kursteilnehmern als auch in der Mitarbeiterfortbildung.
- 5) Tietgens, 1986, S. 114
- 6) Da eine Darstellung entsprechender Konzepte den Rahmen dieses Textes sprengen würde, möchte ich an dieser Stelle nur auf entsprechende Literatur verweisen:
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff / Monika Pfirrmann (Hrsg.), 1988
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), 1989
- 7) Dohmen, 1990, S. 139
- 8) Dohmen, 1990, S. 137
- 9) Weitere Ausführungen zur Entstehung bzw. Umsetzung der Fortbildungskonzeption finden sich in: Fuchs-Brüninghoff, 1987, Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), 1989, S. 67-92
- 10) vgl. auch Tymister, 1990
- 11) Adler, 1979, S. 21
- 12) Adler, 1979, S. 20
- 13), 14) s. Anmerkung 1)
- 15) Dohmen, 1990, S. 126

Literatur

- Adler, Alfred: Wozu leben wir? Frankfurt/M. 1979
- Dohmen, Günther: Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. In: Unterrichtswissenschaft. 18. Jg., Heft 2, 1990, S. 125-145
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich. In: Tietgens, Hans, u.a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Bonn - Frankfurt/M. 1987, S. 116-132
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.): Elementarbildung, Beratung, Fortbildung. Bonn - Frankfurt/M. 1989
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth / Pfirrmann, Monika (Hrsg.): Lernprobleme - Lernerberatung. Bonn - Frankfurt/M. 1988
- Maurer, Friedemann: Lebensgeschichte und Lernen. In: Maurer, Friedemann: Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt 1981, S. 105-132
- Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn, 1986
- Tymister, Hans Josef: Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Begründungen - Funktionen - Methoden. In: Tymister, Hans Josef: Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. München - Basel 1990, S. 9-26

Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten? – Eine Form der Fortbildung mit unterschiedlichen Eignungen

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

1. Vorbemerkungen

Supervision hat als Fortbildungsform in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Ihr Auftreten ist sicherlich nicht unabhängig von strukturellen Veränderungen in der Erwachsenenbildung zu betrachten.

Infolge von gesellschaftlichen Entwicklungen wie zunehmender Technisierung, starker Veränderung von Informations- und Kommunikationsstrukturen sowie wachsender Arbeitslosigkeit bzw. Langzeitarbeitslosigkeit hat sich das Gesicht der Erwachsenenbildung langsam, aber stetig verändert. Neben dem klassischen Angebot der Volkshochschulen, repräsentiert durch Fachbereiche wie Kulturelle Bildung, Sprachen, Mathematik-Naturwissenschaften-Technik, Politische Bildung etc., hat sich quasi eine zweite Angebotsstruktur entwickelt. Hier geht es überwiegend um das Ausgleichen von Defiziten bei schulischen und beruflichen Abschlüssen sowie um elementare Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen. In diesen Bereichen sind auch zuerst die Mitarbeiter* neuen Typs „hauptberuflich nebenberuflich“ aufgetreten, um aufgrund eigener (Akademiker-)Arbeitslosigkeit ihren Lebensunterhalt zu verdienen. In diesen Bereichen sind zuerst neue Angebotsformen, die sich weitgehend unter dem Begriff „Maßnahmen“ fassen lassen, entwickelt worden. Hier sind abweichend vom langjährig üblichen Finanzierungsmodus für Erwachsenenbildung neue, an sich ständig ändernde Bedingungen geknüpfte, teils sehr kurzfristige Finanzierungsmodi entstanden, so daß mittlerweile ein Nebeneinander von Maßnahmen und anderen Angeboten existiert. Für die Teilnehmer in diesen Bereichen ist Bildung ein notwendiges Mittel zur Lebensbewältigung geworden. Die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung – Kursleiter wie Planer – sahen sich mehr oder weniger plötzlich und unvorbereitet vor die Aufgabe gestellt, neben der Organisation und Durchführung von Vermittlungsangeboten Lern- und Lebensberatung leisten zu müssen. Daher ist es nicht verwunderlich, daß relativ bald die ersten Stimmen das bis dahin in der Sozialarbeit übliche Instrument Supervision als notwendiges Mittel zur Arbeitsbewältigung forderten.

Der „Supervisions- bzw. Beratungsbedarf“ wurde zunächst im Zielgruppenbereich offensichtlich, mit der Zeit aber auch in der Erwachsenenbildung im allgemeinen. Gedeckt wurde er von unterschiedlichen Berufsgruppen: Supervisoren aus dem sozialarbeiterischen Bereich, Psychologen, Psychotherapeuten und pädagogischen / psychologischen Beratern.

* Mangels einer allgemeingültigen Sprachregelung, die die Gleichbehandlung der Geschlechter ermöglicht, betrachte ich alle Begriffe wie Mitarbeiter, Akademiker, Kursleiter, Supervisor usw. als neutrale Sammelbezeichnungen für weibliche und männliche Personen. In Zitaten werde ich die jeweils dort verwendete Form übernehmen.

Die gleiche Regelung trifft für die beiden folgenden Beiträge von Monika Pfirrmann zu.

Die Formulierung „Supervisions- bzw. Beratungsbedarf“ habe ich bewußt gewählt, weil für mich als langjährige Mitarbeiterin der Erwachsenenbildung bis heute noch nicht geklärt ist, wie die optimale Unterstützung der Erwachsenenbildner aussieht. Erwachsenenbildung ist nicht Sozialarbeit, Erwachsenenbildung ist nicht Therapie, Erwachsenenbildung ist vielmehr eine Verbindung aus Vermittlung, Beratung und Organisation, immer häufiger auch Management genannt. Erwachsenenbildung hat nicht den Schonraum, verbunden mit einem klaren Setting, wie Therapie, Erwachsenenbildung hat nicht die Offenheit wie Sozialarbeit. Erwachsenenbildung hat die Aufgabe, ihren Teilnehmern innerhalb eines bestimmten Rahmens, innerhalb einer bestimmten Zeit bestimmte inhaltliche und persönliche Lernergebnisse zu ermöglichen. Für mich stellt sich somit die Frage: Können die Supervisions- bzw. Beratungsformen, die sich in anderen Bereichen durchaus bewährt haben, den Erwachsenenbildnern das bieten, was sie zur besseren Bewältigung ihres spezifischen Arbeitsalltags benötigen, oder müssen nicht vielmehr eigene bzw. erweiterte Unterstützungsformen für die Erwachsenenbildung entwickelt werden? Nichtsdestotrotz möchte ich nachfolgend der Fragestellung nachgehen, inwieweit sich Supervision bzw. bestimmte Supervisionsformen als Fortbildungsinstrument in der Erwachsenenbildung eignen.

2. Was ist Supervision?

In der Bundesrepublik gibt es im wesentlichen zwei große Anwendungsfelder von Supervision:

1. als *Ausbildungs- und Überprüfungsinstrument* während des Sozialarbeiterstudiums, in Begleitung zu einer Zusatzausbildung als Supervisor bzw. Berater oder in der Endphase einer therapeutischen Ausbildung. In der Regel wird diese Supervision von erfahrenen Kollegen, die von der ausbildenden Einrichtung dazu als Lehrsupervisor, Lehrberater oder Lehranalytiker zugelassen werden, durchgeführt. Sie hat zum Ziel, den Ausbildungskandidaten bei der Einübung der erlernten Methoden Möglichkeiten zur Reflexion zu geben, und dient gleichzeitig der Überprüfung des Lernprozesses. Die Supervisoren sind in diesem Fall Teil des Ausbildungssystems.

2. als *Beratungsinstrument* zur Reflexion beruflichen Handelns, insbesondere in Berufsfeldern, wo Menschen mit Menschen arbeiten und die Beziehung zum Arbeitsinstrument wird bzw. wo die tägliche Arbeit einen hohen Kooperationsanteil hat. Die Zielsetzung von Supervision in diesen Bereichen ist es, den Beteiligten das Verstehen des Interaktionsgeflechts bzw. der strukturellen Zusammenhänge des Arbeitsbereichs zu ermöglichen, um insbesondere in Problem- oder Konfliktsituationen erkennen zu können, mit welchen persönlichen Anteilen sie an der Konstituierung der Situation beteiligt sind bzw. wo die Anteile anderer Personen oder institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen lie-

gen. Eine solche Klärung der Situation ermöglicht eine realistische Einschätzung des eigenen Handlungsspielraums und die Entwicklung von Lösungswegen gemeinsam mit anderen. Für diese Form der Beratungsarbeit ist es Voraussetzung, daß die Supervisoren selbst nicht Teil des Systems sind, d.h., sie müssen als neutrale Personen von außen kommen. Im folgenden wird es nur um das zweite Anwendungsfeld gehen.

Supervision als Beratungsinstrument zur Reflexion beruflichen Handelns ist eine Form der Praxisbegleitung, deren allgemeine Zielsetzung darin besteht, dem einzelnen oder einer Gruppe zu ermöglichen, die Handlungskompetenzen und Interventionsmöglichkeiten zu erweitern und die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu verbessern.

Voraussetzung für diese Arbeitsform ist die Bereitschaft des einzelnen, seinen Lehr-, Beratungs-, Leitungs- oder Organisationsstil in Frage zu stellen, seine Schwierigkeiten einzugestehen und vorhandene Konflikte aufzudecken.

Fehlt diese Offenheit, so sind der Supervision von vornherein Grenzen gesetzt, dies gilt besonders, wenn mehrere Kollegen aus einer Einrichtung an einer Gruppe teilnehmen oder wenn es sich um ein Team oder den ganzen Mitarbeiterstab einer Einrichtung handelt.

In jedem Reflexionsprozeß gibt es ein Thema, die persönliche Betroffenheit des einzelnen durch das Thema und eine Beziehung zwischen den beteiligten Personen. Das Zusammenspiel dieser Komponenten kann in unterschiedlichen *Formen* und mit unterschiedlichen *Methoden* beleuchtet werden. Zu den *Formen* zählen Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision (bzw. Organisationsberatung und Institutionsanalyse. Auf diese beiden Formen werde ich nicht eingehen, da es sich bei ihnen um Sonderformen der Supervision handelt).

In der Einzelsupervision schließt der Supervisand mit dem Supervisor einen „Vertrag“ über eine regelmäßige Anzahl von Supervisionsstunden, die über einen bestimmten Zeitraum verteilt werden. Bei der Gruppensupervision kommen die Supervisanden aus unterschiedlichen Einrichtungen aus gleichen oder unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Zwischen Supervisor und Gruppe gibt es ebenfalls feste Arbeitsabreden.

Bei der Teamsupervision sucht sich eine feste Kollegengruppe je nach Größe des Teams einen oder zwei Supervisoren. Teamsupervision unterscheidet sich eindeutig von der normalen Gruppensupervision, da hier eine feste Personengruppe einer Person von außen gegenübertritt. In einem Team gibt es eingespielte Interaktionsformen und Strukturen, die immer auch Relevanz für die Arbeit haben. Daher gibt es in der Teamsupervision ein entscheidendes zusätzliches Thema, nämlich die Kooperation zwischen den Teammitgliedern.

Neben diesen eindeutigen Formen gibt es in der konkreten Praxis häufig Mischformen, z.B. daß ein Kleinteam von zwei Personen gemeinsam an einer Supervisionsgruppe teilnimmt. Darüber hinaus kann es sein, daß mehrere Kollegen aus einer Einrichtung mit Kollegen anderer Einrichtungen eine Supervisionsgruppe bilden. In solchen Mischformen bilden sich mit der Zeit oft Schwierigkeiten heraus, die aus bestehenden Arbeitsbeziehungen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern hervorgehen. Jede Form bietet bestimmte Möglichkeiten, hat aber auch ihre Grenzen (Näheres dazu im Abschnitt 4).

Die unterschiedlichen *Methoden* des Supervisors, an dem Gefüge – Thema, persönliche Betroffenheit, Beziehung – zu arbeiten, gehen auf unterschiedliche Konzepte der Supervision zurück.

Bei den Konzepten zur Supervision kann man zunächst zwei grobe Richtungen unterscheiden, wenn man sich auf ihre Herkunft bezieht. Die eine Strömung kommt aus dem Bereich der Sozialarbeit, die andere aus dem psychologisch-therapeutischen Bereich. Die Supervisoren mit sozialarbeiterischem Hintergrund betonen häufig, daß sie das Hier und Jetzt der Arbeitssituation mit seinen institutionellen Dimensionen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen. Ihre Kritik an der psychologisch-therapeutischen Richtung ist, daß der einzelne zu sehr im Mittelpunkt des Geschehens stehe. Die Vertreter der psychologisch-therapeutischen Strömung betonen meist, daß sie mit ihrer Arbeitsweise – Einbeziehung biographischer Aspekte – den Supervisanden die Möglichkeit geben, ihr aktuelles Verhalten aus dem eigenen Lebens-/Lernzusammenhang heraus zu verstehen, was diesen eine psychische Entlastung bringt und Verhaltensänderungen leichter macht. Je nach theoretischem Hintergrund unterscheidet sich das den Supervisionskonzepten zugrundeliegende Menschenbild und wird mehr oder weniger systemisch gedacht, d.h., die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen werden mit einbezogen.

Die konkrete Supervisionspraxis zeigt, daß die Arbeitsweise der einzelnen Supervisoren oft die Richtungsgrenze überschreitet, man also jeden einzelnen Supervisor nach seinem Konzept fragen muß und nicht ohne weiteres von einer bestimmten Ausbildung eine ganz bestimmte Arbeitsweise logisch ableiten kann. Die Hervorhebung der Eigenheiten der einen oder anderen Richtung sollten immer auch vor dem Hintergrund von Marktgesichtspunkten gesehen werden. Die Erwachsenenbildung kristallisiert sich immer mehr als ein Supervisionsmarkt heraus, für den sich bestimmte Gruppen gern als geeigneter halten als andere.¹

Für die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung ist es oft schwer, für sich zu entscheiden, welches Angebot für sie das richtige ist, weil sie kaum Vergleichsmöglichkeiten haben. Es ist aber bereits erkennbar, daß Kollegen, die *einmal* schlechte Erfahrungen mit einem Supervisor gemacht haben, dies oft vorschnell auf Supervision im allgemeinen übertragen, da ihnen der Facettenreichtum dieses Arbeitsinstruments nicht bekannt ist. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, daß nicht jedes Supervisionskonzept für jede Personengruppe zu jedem Zeitpunkt bei jeder Problemstellung das geeignete ist.

3. Was sind *die* Themen der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung?

Bevor ich zu den unterschiedlichen Eignungen von Supervision komme, möchte ich noch einen Blick werfen auf die Themen- und Fragestellungen, die für Erwachsenenbildner eine besondere Brisanz haben. Die nachfolgenden Überlegungen sind vor dem Hintergrund meiner mehrjährigen Supervisions-/Beratungspraxis in der Erwachsenenbildung entstanden. Im Verlaufe der Arbeit haben sich für mich im wesentlichen drei Momente herauskristallisiert, an denen sich Themenstellungen scheiden. Es handelt sich um Zeitpunkt, Status und Arbeitsbereich, wobei es zahlreiche unterschiedliche Kombinationen zwischen den drei Aspekten geben kann. Mit meinen Ausführungen möchte ich den Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung die Entscheidung erleichtern, ob ihr Thema, ihre Fragestellung supervisionsrelevant ist.

Zeitpunkt

Ganz entscheidend für Themenstellungen, die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung beschäftigen, ist die *Dauer der*

Berufstätigkeit. Berufsanfänger und „alte Hasen“ haben unabhängig vom Status – Kursleiter, HPM, Leiter – unterschiedliche Themen, die reflexionsbedürftig sind.

Die Zeitpunkte, zu denen jemand Unterstützungsbedarf hat, können ganz unterschiedlich strukturiert sein. Für den einen ist es eine *Veränderungs-* bzw. *Umbruchsituation*, z.B. Übernahme neuer Aufgaben, Erwerb neuer Qualifikationen, Arbeit mit einer anderen Zielgruppe, eigener Statuswechsel vom Kursleiter zum HPM, vom HPM zum Leiter o.ä., in der er mit Hilfe von außen leichter seine Orientierung und Position findet. Für den anderen ist jahrelange *Kontinuität und Routine*, die zu eingefahrenen Handlungsmustern, Kreativlosigkeit oder gar „Ausgebranntsein“ geführt hat, Anlaß, mit Unterstützung von außen innezuhalten und Bilanz zu ziehen, um neue Perspektiven, Richtungen und Wege zu entwickeln.

Je nach Art des Zeitpunkts kann Supervision eher der Entwicklung oder dem Erhalt von Professionalität dienen, eher zu Orientierung und Ruhe führen oder etwas in Bewegung bringen.

Status / berufliche Position

Des Weiteren werden supervisionsrelevante Themen stark durch den Status der Mitarbeiter, ob frei- oder hauptberuflich – Sicherheit, Unsicherheit – bzw. die berufliche Position, ob Kursleiter, ABM (in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme befristet beschäftigt), Weiterbildungslehrer, HPM, Verwaltungsangestellter oder Leiter, bestimmt. Von der beruflichen Position hängt es ab, welche Tätigkeiten aus der Palette Lehren – Beraten – Organisieren – Verwalten – Leiten im Vordergrund stehen bzw. wie das Mischungsverhältnis aussieht und ob somit eher Übertragungsphänomene, Organisationsfragen, das Aufeinandertreffen von pädagogischen und Verwaltungskategorien oder Leitungsaufgaben im Mittelpunkt der Reflexion stehen. Gibt es – wie in größeren Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen vorhanden – eine ausgeprägte hierarchische Struktur, so ergeben sich weitere Themen im Zusammenhang mit Mitarbeiter- und Vorgesetztenführung, Delegation nach oben bzw. unten, Personalverantwortung etc. Allen Tätigkeiten ist gemeinsam, daß es sich um Kommunikationssituationen handelt. Der Erfolg in der Arbeit hängt somit vom Gelingen der Verständigung ab. Verstehen und Mißverstehen werden immer Themen der Supervision sein.

Je nach Art der Position und Tätigkeit der Erwachsenenbildner muß die Unterstützung dennoch Unterschiedliches umfassen. Die Bandbreite reicht von der persönlichen Beratung über die Übertragungsanalyse und Organisationsberatung bis hin zur Institutionenberatung. Dabei ist nicht eine bestimmte Unterstützungsform immer an eine bestimmte berufliche Position gebunden. Es kann durchaus sein, daß einem Leitungsproblem eine biographisch bedingte Übertragung zugrunde liegt oder aber daß hinter dem Lernproblem eines Teilnehmers, das dem Kursleiter Kopfzerbrechen bereitet, ein Verwaltungsprinzip steckt.

Arbeits- oder Fachbereich

Die unterschiedlichen Arbeits- oder Fachbereiche in der Erwachsenenbildung „produzieren“ verschiedenartige Probleme, zu deren Lösung sich eine externe Unterstützung anbietet.

Ein HPM des Fachbereichs Englisch mit 120 nebenberuflichen Kursleitern steht vor anderen Aufgaben als sein Kollege in der Beruflichen Bildung, der vorkualifizierende Maßnahmen mit Werkstattanteil für Langzeitarbeitslose anbietet, in

denen Vertreter unterschiedlicher Berufsgruppen wie Sozialarbeiter, Fachlehrer, Meister und möglicherweise noch Psychologen miteinander kooperieren müssen. Der eine möchte möglicherweise ein neues Konzept zur Fremdsprachenvermittlung umsetzen, das bei Kursleitern mit 10-jähriger Kurserfahrung auf Unverständnis stößt, der andere ist in seinem Bereich mit harten Berufsgruppenkonflikten konfrontiert, in denen sich die unterschiedliche gesellschaftliche Wertigkeit der Arbeit u.a. in der Bezahlung der Mitarbeiter widerspiegelt, die diese nicht länger hinnehmen wollen. Für beide sind dies kritische Situationen, die auch mit Unterstützung von außen sicher nicht nach demselben Muster zu lösen sind. Die kritische Situation des Kollegen aus der Politischen Bildung besteht u.U. darin, daß die Kommunalpolitiker einer Partei einen ganz bestimmten Kurs in seinem Semesterplan „politisch“ nicht für „tragbar“ halten, durch ihre Forderung nach Absetzen des Kurses in die Planungsautonomie eingreifen und mittels gezielter Presseaktionen massiven Druck auf den VHS-Leiter ausüben, was zusätzlich zu einem Konflikt zwischen Leiter und Mitarbeiter führt.

Die Frage, die sich hier stellt, ist: Können Mitarbeiter der Erwachsenenbildung unabhängig von ihren Themen, ihrem Status und ihrem Arbeitsbereich und ihrer Erfahrung mit Supervision in einer entsprechend gemischten Supervisionsgruppe die gewünschte Unterstützung finden, oder ist es sinnvoller, sich eine Supervisionsgruppe nach gewissen Ähnlichkeitsgesichtspunkten zu suchen? Eine eindeutige Antwort mit Ja oder Nein kann hier nicht gegeben werden. Ein Ja oder Nein hängt vielmehr davon ab, was dem einzelnen Mitarbeiter wichtiger ist. D.h., jeder sollte sich, bevor er in eine Supervisionsgruppe geht, fragen: Möchte ich eher mit Kollegen und Kolleginnen zusammentreffen, die in einer ähnlichen Situation sind wie ich, oder ist mir eher daran gelegen, auf Personen zu treffen, die in anderen Bereichen arbeiten als ich und möglicherweise auch einen anderen Status haben als ich. Beides kann befruchtend für die eigene Arbeit sein. Entscheidend ist jedoch, daß man sich vor Eintritt in eine Supervisionsgruppe das eigene Bedürfnis bewußt macht. Andernfalls kann es passieren, daß dem einen oder anderen nach einigen Sitzungen deutlich wird, daß das, was er in seiner Gruppe vorfindet, genau das ist, was er nicht gewollt hat. Enttäuschung und Frustration, möglicherweise sogar die Schlußfolgerung: „Supervision bringt's eigentlich nicht“, sind die Folge. Gegen diese Überlegungen ließe sich einwenden, daß es doch nicht an der Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit der Arbeitsbereiche liegen kann, ob Supervision sich lohnt oder nicht. Es sei doch wohl eher ein Transferproblem, ob jemand aus den Erkenntnissen anderer Fälle Ableitungen für das eigene Handeln finden kann. Dennoch würde ich aufgrund meiner mehrjährigen Supervisionserfahrung sagen, das Kriterium „Arbeitsbereiche“ spielt eine Rolle für die Zufriedenheit der Supervisanden. Ganz besonders relevant wird es, wenn die Teilnehmer einer Gruppe unterschiedliche bzw. noch gar keine Supervisionserfahrungen haben. „Supervisionsneulinge“ bevorzugen in der Regel gleichartige Gruppen, weil ihnen das den Einstieg in diese neue Form des Denkens bzw. die Reflexion des eigenen Handelns erleichtert, wohingegen Personen mit Supervisionserfahrung bzw. Erfahrung in personenbezogener Fortbildung die Vielfalt gemischter Gruppen schätzen.

4. Unterschiedliche Eignungen von Supervision

Die Schwierigkeit aufzuzeigen, wann und wozu sich Supervision als Unterstützung bei Fragestellungen in der Erwachsenenbildung eignet, hängt im wesentlichen damit zusammen, daß sich je nach Organisationsform – Einzel-, Grup-

pen-, Teamsupervision -, dem methodischen Vorgehen und der Theorie im Hintergrund die Eignung verändert. Hinzu kommt noch die jeweils individuelle Ausprägung durch die Persönlichkeit des Supervisors.

Nachfolgend werde ich ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit einige Aspekte von Supervision aus *meiner Perspektive*² beleuchten.

4.1 Methodisches Vorgehen

Bevor ich auf einzelne Formen von Supervision und ihre Spezifik eingehe, möchte ich die Grundlagen des methodischen Vorgehens in der Supervision, soweit sie sich verallgemeinern lassen, skizzieren.

Ein Supervisionsgespräch besteht im wesentlichen aus drei Phasen:

1. Problemdarstellung/Fallbericht.
2. Deutung des Dargestellten und Verstehen des Problems und der persönlichen „Beteiligung“ des Supervisanden am Problem.

3. Erarbeitung von Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten.³
- Ein Supervisionsgespräch beginnt in der Regel damit, daß der Supervisand ein Problem bzw. eine Fragestellung aus seinem Arbeitszusammenhang einbringt. Dabei kann es sein, daß der Supervisand schon vorher benennt, worauf er den inhaltlichen Schwerpunkt legen möchte – auf die Beziehung zu einem Teilnehmer, Kollegen oder Vorgesetzten, auf sein eigenes methodisches Vorgehen in einer Beratung, auf einen institutionellen Zusammenhang oder auf ein persönliches Problem, das ihm berufliche Schwierigkeiten bereitet. Ebenso kann es sein, daß der Schwerpunkt des Problems sich erst im Laufe des Gesprächs herausbildet.

Das „Einbringen“ eines Problems geschieht meist in der Weise, daß der Supervisand (innerhalb eines vereinbarten Zeitrahmens) berichtet bzw. seinen Fall darstellt, ohne durch Zwischenfragen des Supervisors bzw. der Gruppe unterbrochen zu werden. Er erhält also die Möglichkeit, soviel und in der Art zu berichten, wie er es will. Dabei gewinnt der Supervisor einen ersten Eindruck von dem Bild, das der Supervisand z.B. von seiner Beziehung zu einem Kollegen hat. Wenn der Bericht beendet ist, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Weiterarbeit, die u.a. davon abhängen, ob es sich um eine Einzel- oder Gruppensupervision handelt. So kann es sein, daß der Supervisor seinen ersten Eindruck zurückmeldet oder sagt, welche Fragen ihm während des Berichts gekommen sind, oder falls es sich um eine Gruppe handelt, kann jetzt ein Gruppengespräch über den Fall erfolgen, bei dem der Berichterstatter nur Zuhörer ist, oder der Supervisor leitet die Gruppenmitglieder an, ihre Phantasien zu äußern, die ihnen während des Berichts gekommen sind. „Der Supervisand kann manchmal deutlicher wahrnehmen, welche Botschaften er überhört hatte, seine Gefühle wiedererleben, wenn ihm 'der andere' in vielfacher Gestalt in den Phantasien gegenübertritt. In dieser ersten Phase geht es um die Verdeutlichung des Erlebens, das der Berichterstatter mit seinem Bericht in die Gruppe eingebracht hat. Erleben ist aber noch nicht Supervision, sondern höchstens deren Vorbedingung.“⁴

Manchmal endet diese erste Phase auch damit bzw. geht in die zweite Phase dadurch über, daß zwischen Supervisand und Supervisor (und Gruppe) eine Verständigung darüber herbeigeführt wird, was für den Supervisanden die entscheidende Fragestellung am ganzen Problemzusammenhang ist, an der er jetzt weiterarbeiten möchte. Im Verlaufe des Prozesses kann sich erweisen, daß dies nicht der Hauptpunkt im Gesamtzusammenhang ist, aber für den Supervisanden als erstes zur Klärung ansteht.

In der zweiten Phase geht es darum, das Dargestellte zu deuten, um das Problem zu verstehen bzw. die verschiedenen problemkonstituierenden Faktoren zu analysieren, um zu erfassen, in welcher Weise der Supervisand beteiligt ist. Ohne dieses Verstehen ist in der 3. Phase keine Erarbeitung des Handlungsspielraums des Supervisanden möglich. Was aber heißt in diesem Zusammenhang „deuten“? „Es heißt, das bis zu diesem Punkt entwickelte ‚erweiterte erste Verständnis‘ in einen Zusammenhang zu stellen, in dem es für den Berichterstatter und für die Gruppe bedeutsam wird. Und diesen Zusammenhang zu suchen und zu finden, das vor allem ist die schöpferische Leistung der Supervisionsarbeit, für die der Supervisor in erster Linie verantwortlich ist.“⁵

Wie der Supervisor mit dem Supervisanden (und der Gruppe) den „bedeutsamen“ Zusammenhang findet, hängt nicht nur von sachlichen Gesichtspunkten ab, sondern wird wesentlich von seiner Ausbildungsrichtung bestimmt. Durch die „Schule“, in der sich ein Supervisor zu Hause fühlt, werden seine Denkmodelle und sein Menschenbild geprägt. Zu den bekanntesten Richtungen zählen die Psychoanalyse in ihren verschiedenen Ausprägungen, verbunden mit den Namen Freud, Adler, Jung, Balint, die Gruppendynamik, die Gestalttherapie, die Themenzentrierte Interaktion, die Organisationssoziologie, der Konstruktivismus, die Sozialpsychologie, das Psychodrama usw.

D.h., jemand, der in der Tradition Freuds steht, wird eine problematische Beziehung eher unter dem Aspekt „Übertragung und Gegenübertragung“ betrachten, während ein Adlerianer in den komplexen aktuellen Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern möglicherweise eher die in der Kindheit erworbenen Grundmuster erkennen und beleuchten wird, während der Gestalt-Supervisor den Supervisanden über den „leeren Stuhl“ sich mit seinem Konfliktpartner ausinandersetzen läßt, der am Psychodrama orientierte Supervisor läßt hingegen einen dargestellten Konflikt in der Supervision noch einmal mit anderen Mitteln und Personen „dramatisch“ wiederholen, der Gruppendynamiker wiederum läßt möglicherweise die Gruppe verschiedene Stufen des dynamischen Prozesses durchleben, in dessen Verlauf schließlich alle Teilnehmer genötigt sind, ihre Position zu beziehen.

Die dritte Phase der Erarbeitung von Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten kann sich auch je nach Supervisionsausrichtung unterschiedlich gestalten.

„Es gehört nun zum Stil einer an Balint orientierten Supervisionsgruppe, daß niemand mit einem pädagogischen oder psychologischen Rat, was er zu tun habe, entlassen wird. Das Verstehen der situativen Struktur, in die der Kursleiter (Supervisand) geraten ist, ist das einzige Anliegen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Der Kursleiter (Supervisand) kann dann selbst nach eigenem Ermessen die Einsichten zu einer ihm angemessenen Umgangsweise ‚verrechnen‘.“⁶

„Ich frage dann die Gruppe, und zumeist nur, wenn der Supervisand es ausdrücklich möchte, *was jeder einzelne täte*, wenn es an ihm wäre, handeln zu sollen. Wiederum wirke ich darauf hin, daß der Referent gelassen aufnehmen kann, was die anderen täten, ohne gleich meinen zu müssen, er solle dasselbe tun. Nur wenn er eine Evidenzerfahrung hat, im Sinne von: ‚Ja genau, das ist es, was ich tun kann und werde‘, ist er imstande, einen ‚Rat‘ zu übernehmen und seine Handlungskompetenz zu erweitern.“⁷

Wenn der Supervisand in der 2. Phase seine Anteile an dem vorgetragenen Problem oder Konflikt herausgefunden hat und verstehen konnte, welchen positiven Sinn seine bisherigen Verhaltensweisen für ihn in anderen Situationen hatten, aber jetzt, bezogen auf die aktuelle Situation, irrtümliche

Anteile oder Fehlannahmen enthalten, kann er in der 3. Phase seine Möglichkeiten der Veränderung benennen und, falls gewünscht, konkrete Handlungsschritte erarbeiten.⁸ Im Volksmund heißt es: Viele Wege führen nach Rom. Dies könnte man auch für die Supervision sagen, wobei jeder für sich entscheiden muß, welchen Weg er gehen mag, d.h. welche Supervisionsrichtung ihn anspricht. Dies ist leichter gesagt als getan. Erste Einschätzungen darüber, was die einzelnen Supervisionsrichtungen auszeichnet, lassen sich ganz gut aus der Literatur gewinnen. Des weiteren sollte man sich in der konkreten Entscheidungssituation von dem bzw. den infragekommenden Supervisor/en seine/ihre Ausbildungsrichtung und Arbeitsweise beschreiben lassen.

4.2 Organisationsformen und beteiligte Personen

Wenn man die Frage nach der Eignung von Supervision stellt, geht es auch um die Frage Einzel-, Gruppen- oder Teamsupervision. Insbesondere bei der Gruppe spielt die Zusammensetzung der Personen keine unerhebliche Rolle.

Einzelsupervision

Die Form der Einzelsupervision wird manchmal von Erwachsenenbildungsmitarbeitern gewählt, wenn in ihrem Einzugsgebiet keine Möglichkeit zur Teilnahme an einer Gruppe besteht oder jemand aus persönlichen Gründen die Einzelsituation vorzieht. Der verabredete Zeitraum für eine Gesprächsreihe in diesem Zusammenhang ist häufig ein Jahr. Der Vorteil der Einzelsupervision besteht darin, daß der Supervisor zu jedem Termin seine Fragen stellen kann, wohingegen bei einem Gruppengespräch jeweils nur eine oder zwei Personen ihre Fragestellung einbringen können. Die Nachteile der Einzelsupervision bestehen darin, daß bestimmte Arbeitsformen, wo die anderen Gruppenmitglieder ihre Sichtweisen einbringen können, nicht möglich sind. Darüber hinaus ist Einzelsupervision teurer als die Teilnahme an einer Gruppe.

Einzelsupervision gibt es aber auch als Einzeltermin. Meiner Erfahrung nach gibt es diese Einzeltermine zum einen manchmal bei akuten Problemen zusätzlich zur Gruppe, zum anderen werden Einzeltermine und kurze Reihen häufiger vereinbart von Mitarbeitern, die schon früher in einer Supervisionsgruppe waren bzw. die den Supervisor seit längerem kennen. Anlässe für Einzeltermine dieser zweiten Art sind entweder Entscheidungssituationen oder länger aufgestaute Schwierigkeiten, die im Erleben des einzelnen in eine Sackgasse geführt haben.

Beispiel einer Einzelsupervision⁹:

„Ich bin aus dem Gleichgewicht.“

Eine Kollegin aus einer mittelstädtischen Volkshochschule ruft mich an und bittet um einen Einzeltermin für eine Supervision. Sie hat vor längerer Zeit an einer mehrjährigen Supervisionsgruppe bei mir teilgenommen. Ihr Anliegen beschreibt sie so: „Ich habe den Eindruck, bei meiner Arbeit ist mir einiges durcheinandergeraten. Ich weiß, daß ich meine Arbeit gut organisieren kann, aber in der letzten Zeit wird sie immer unüberschaubarer und macht mir auch keinen Spaß mehr. Ich habe das Gefühl, an meine Belastungsgrenze gekommen zu sein. Ich bin total aus dem Gleichgewicht.“

Zu Beginn des verabredeten Termins bitte ich Frau W., mir einmal zusammenhängend ihre gegenwärtige Arbeitssituation darzustellen und, wenn möglich, die Problempunkte zu benennen. Ihr Bericht lautet: „Sie kennen ja noch unsere VHS-Struktur aus unseren Supervisionssitzungen. Es hat

sich eigentlich nichts Wesentliches daran verändert. Allerdings gibt es einige Wechsel bei den Mitarbeitern überwiegend im Verwaltungsbereich, aber wir haben auch einen neuen HPM. Auf jeden Fall hat sich das Arbeitsklima verschlechtert. Manche der 'alten' Kollegen sagen, ich hätte meinen Anteil daran, ich sei so zurückweisend geworden. Mit dem neuen Kollegen komme ich nicht besonders gut zurecht. Er ist so mimosenhaft und in manchen Situationen ganz hilflos. Es ist schon ein paarmal vorgekommen, daß er bestimmte Dinge, insbesondere in Verbindung mit der Stadt oder dem Arbeitsamt, nicht so richtig auf die Reihe gekriegt hat. In der Mitarbeiterbesprechung beim Chef sitzt er dann auch ganz hilflos da, worauf der Chef dann meist sagt: 'Frau W., wie sieht es aus, worum es bei Herrn B. geht, das ist doch eine Sache, die Sie zigmal erledigt haben. Können Sie ihm da nicht ein paar Hilfen geben?' Anfangs fand ich das ja ganz o.k. und habe es auch gern gemacht, schließlich war er ja auch neu. Mittlerweile kommt es immer häufiger vor, daß ich für ihn die heißen Kartoffeln aus dem Feuer hole. Ich habe den Eindruck, der verläßt sich regelrecht auf mich. Was mich ärgert, ist, daß ich ihm das nicht sagen kann, daß ich das nicht in Ordnung finde. Außerdem leidet meine eigene Arbeit darunter. Für Dinge, die mir wichtig sind, habe ich nicht mehr genug Zeit.“

Nach diesem Bericht melde ich Frau W. zurück, welchen Eindruck ich gewonnen habe erstens von ihrer Beziehung zu Herrn B., zweitens von ihrer Einstellung zu ihrer Arbeit. Ich bitte sie, sich erst anzuhören, welche Bilder mir während ihres Berichts gekommen sind, und erst anschließend zu reagieren. Mein Bild von der Beziehung zwischen Frau W. und Herrn B.: Es gibt eine mir noch nicht ganz faßbare Bindung von Frau W. an Herrn B. Aus früheren Zusammenhängen weiß ich von Frau W., daß sie sich recht klar abgrenzen kann. In ihrer Beschreibung von Herrn B. ist mir das Adjektiv „hilflos“ besonders aufgefallen. Daher formuliere ich: „Er ist 'hilflos', ohne Hilfe, wenn Sie ihm nicht helfen, hilft ihm keiner. Wenn Sie ihm helfen, sind Sie wichtig für ihn, für Ihren Chef, für Ihre VHS, außerdem sind Sie Profi auf dem Gebiet, wo er Hilfe braucht.“ Des weiteren ist mir aufgefallen, daß Frau W., die sonst sehr gradlinig und direkt ist in ihrer Rückmeldung gegenüber anderen Personen, Herrn B. gegenüber eine gewisse Hemmung hat. Dies läßt mich vermuten, daß sie entweder aus anderen Bereichen ihres Lebens Erfahrungen mit Menschen wie Herrn B. hat und sie ihre „Hemmung“ in diesen anderen Beziehungen „gelernt“ hat, weil sie dort für sie sinnvoll war, oder aber, daß sie Menschen wie Herrn B. nicht kennt und ihr entsprechende Handlungsmuster fehlen.

Mein Eindruck von Frau W.s Einstellung zur Arbeit:

„Sie machen ihre Arbeit gern und sind engagiert. Sie legen sehr viel Wert auf eine gute Arbeits- und Zeitorganisation, damit Sie genügend Zeit für die Bereiche in Ihrer Arbeit haben, die Ihnen besonders wichtig sind. Wenn Ihre Organisation und Ihre Gewichtung durch andere gestört werden, macht Sie das ärgerlich wie in diesem Fall, den Sie beschrieben haben. Sie können sich, zumindest in diesem konkreten Fall, nicht dagegen wehren und lassen sich aus Ihrem Gleichgewicht bringen.“

Nachdem ich mit der Wiedergabe meines Eindrucks geendet habe, sitzt Frau W. ganz nachdenklich da. Nach einer Weile sagt sie: „Ihr Sprachspiel mit ‚wichtig, Gewichtung, Gleichgewicht‘ geht mir sehr nach. Wenn ich das mal für mich fortsetze, bedeutet das: In dieser Situation mit meinem Kollegen liegt etwas sehr Wichtiges. Wenn ich das herausfinde, müßte ich ein entscheidendes Stück weiterkommen in meinem Selbstverstehen. Ich habe schon lange keine Situation mehr als so belastend und schwer empfunden.“

Zu dem ersten Teil Ihrer Rückmeldung möchte ich sagen,

daß mich Ihre pointierte Beschreibung der 'Helferrolle' aufgeschreckt hat, so in dem Sinne: Ich bin wichtig, wenn ich helfe. Ich weiß nicht, ob Sie sich noch erinnern, das Thema 'Helfen' hatten wir früher schon mal am Wickel. Damals ging es darum, daß ich der Meinung war, ich müßte den Teilnehmern, wenn sie ein Problem anbringen, *sofort* helfen, eine Lösung zu finden. Damit hatte ich mich doch zu unmöglichen Zeiten und an unmöglichen Orten in verzwickte 'Beratungssituationen' gebracht. Seitdem ich mich damals ausgiebig mit meinem Selbstverständnis auseinandergesetzt und einiges über Beratung gelernt habe, bin ich nicht mehr in solche 'Helfersituationen' gekommen. Ich kann es zwar noch nicht benennen, aber das Helfen bei meinem Kollegen hat irgendwie eine andere Ebene als damals bei den Teilnehmern. Als Sie das mit der 'Rückmelde-Hemmung' sagten, habe ich zunächst gedacht: Das ist es nicht!, aber je mehr ich darüber nachdenke, umso mehr komme ich zu dem Schluß: Es stimmt, obwohl ich im Moment nicht die geringste Vorstellung habe, warum."

Nach dieser ersten Phase des Berichtens und Rückmeldens frage ich Frau W., ob sie für sich den entscheidenden Punkt an dem Problemzusammenhang benennen kann. Nach einigem Überlegen sagt sie: „Ich glaube, es sind zwei Dinge: Zum einen sind mir *meine* Prioritäten für die VHS-Arbeit etwas aus dem Blick geraten, zum andern veranlaßt mich etwas, dem Kollegen B. zu helfen, was ich noch nicht verstehe, aber gern verstehen möchte.“ Zu meiner Verständnissicherung frage ich zurück: „Sehe ich das richtig, Sie stecken in einem Konflikt zwischen verantwortlichem pädagogischen Handeln auf der einen Seite und Helfenwollen bzw. -müssen auf der anderen Seite?“ Sie nickt. Ich frage: „Welche Seite gehen wir zuerst an – das Selbstverständnis oder den blinden Fleck?“ Darauf antwortet sie mir: „Der blinde Fleck ist natürlich die brisantere Frage. Ich spüre sogar ein leichtes Herzklopfen bei der Vorstellung, da jetzt dran zu gehen.“

Vor dem Hintergrund dieser Äußerung und meinen vorherigen Supervisionserfahrungen mit Frau W., nämlich, daß sie auch bei brisanten Themen am Ball bleibt, stelle ich ihr die direkte Frage: „Was ist Ihnen an Ihrer Arbeit wichtig?“ Frau W.: „Lassen Sie mich einen Moment überlegen. – Also:

- Ich möchte meine Arbeit gut machen, d.h., ich habe bestimmte Vorstellungen von Qualität.
- Ich möchte, daß sie den Menschen, für die ich sie mache, zugute kommt, daß sie etwas bewirkt.
- Ich möchte mit anderen für andere etwas tun. Ich finde es nicht gut, wenn jeder isoliert für sich arbeitet.
- Ich sehe eine Bestätigung für meine Arbeit, wenn das Programm von den Teilnehmern angenommen wird.
- Ich schätze die Vielseitigkeit an meiner Arbeit. Was ich damit meine, ist die Bandbreite vom Umgang mit Kursteilnehmern bis hin zu Verhandlungen mit Geldgebern wie z.B. dem Arbeitsamt. Es befriedigt mich, wenn ich sehe, daß aus dem Geld, was ich beim Arbeitsamt für ein Maßnahmenkonzept, das ich entwickelt habe und das durch entsprechend qualifizierte Kursleiter umgesetzt wird, Teilnehmer für sich eine Arbeits- und Lebensperspektive gewinnen.“

Im Hinblick auf das Problem, das Frau W. hat, fallen mir zwei Punkte besonders auf: 1. Sie arbeitet gern mit anderen zusammen. 2. Die Außenvertretung der VHS-Arbeit ist für sie eine reizvolle Aufgabe. Das bedeutet, in den Punkten, die Frau W. wichtig sind, finden sich direkte Ansatzpunkte für ihre Hinwendung zu ihrem Kollegen. Ich melde ihr das zurück. Darauf kommentiert Frau W.: „Ansatzpunkte gleich Angelpunkte! Logisch, daß ich erst mal nicht gemerkt habe, was da mit Herrn B. läuft. Ich erinnere mich noch genau, als Herr B. an die VHS kam, habe ich mich gefreut, daß es einen

neuen Kollegen gibt, mit dem ich zusammenarbeiten kann und dann auch noch in einem so wichtigen Bereich wie Außenvertretung.“ Ich frage zurück: „Deute ich das Gesagte richtig, in dem Sinne, daß es neben dem uns noch unbekanntem Helfen eine zweite *Ver-Bindungsebene* gibt, nämlich die des professionellen Handelns?“ Frau W. bejaht.

Bevor ich nun mit ihr das Helfer-Thema angehe, will ich noch von ihr wissen, wie sich denn das Kümmern um Herrn B. negativ auf ihre eigene Arbeit ausgewirkt hat.

Frau W. erläutert, daß es im wesentlichen ein Zeitproblem sei. Wie sich das ausgewirkt habe, will ich weiterhin wissen. „Das kann ich Ihnen sagen, ich habe länger gearbeitet, um meine Arbeit nach meinen Vorstellungen auf die Reihe zu kriegen.“ „Auf wessen Kosten ging das?“ frage ich weiter. Frau W.: „Mit der Zeit haben sich mein Mann und meine beiden Töchter immer häufiger beschwert: Erstens käme ich immer später nach Hause, und zweitens sei ich dann auch noch fürchterlich genervt. – Ach, jetzt fällt mir noch was ein: Die Kolleginnen im Verwaltungsbereich haben auch ihren Teil abgekriegt. Für ihre Fragen hatte ich oft keine Zeit mehr. Kein Wunder, daß die mir sagen, ich sei 'abweisend' geworden. Dabei habe ich oft gedacht: 'Die müssen doch sehen, daß ich aus der Arbeit kaum mehr rausgucken kann!'“

Ich frage noch mal zurück: „Habe ich das richtig verstanden, die Arbeitsüberlastung, die Ihnen aus der Unterstützung von Herrn B. erwachsen ist, haben alle möglichen anderen zu spüren bekommen, nur Herr B. nicht?“ Darauf Frau W.: „Richtig bzw. noch schlimmer, die erste Zeit habe ich noch dazu an meiner Arbeitsorganisation gezweifelt. Erst nach und nach hat mir gedämmert, wo der Hase langläuft, dann erst habe ich gemerkt, daß es schon fast zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, daß ich bestimmte Dinge – vornehmlich Außenvertretung – für Herrn B. übernehme.“ Dann schweigt Frau W., deshalb frage ich nach: „Und wann haben Sie gemerkt, daß Sie nicht mit Herrn B. über mögliche Veränderungen sprechen können?“ „Nicht gleich,“ antwortet sie. „Erst war ich froh, daß mir klar geworden ist, in welcher Situation ich stecke. Damals habe ich zu mir selbst gesagt: 'Erst wenn Du an Deine Grenzen kommst, merkst Du, daß Du anderen Grenzen setzen muß!' Als ich diese Erkenntnis in die Tat umsetzen wollte, habe ich gemerkt, daß mich etwas zurückhält. Ich habe dann zu mir gesagt: 'Das kannst Du dem nicht antun. Er kann es wirklich nicht, und außerdem ist er immer so lieb und nett zu Dir. Er will Dich bestimmt nicht ausnutzen.' Hinzu kommt, daß ich der Meinung bin, eine schlechte Außenvertretung in seinem Fachbereich schadet der gesamten VHS und wirkt sich möglicherweise auch negativ auf meinen Bereich aus.“ „Womit wir wieder bei der Doppelbindung angelangt wären: Helfen und pädagogische Verantwortung,“ ist mein Kommentar. „Könnte es sein, daß Sie es sich mit der Übernahme der Verantwortung für die VHS ersparen, einmal näher hinzugucken, ob Herr B. wirklich so hilflos ist und ob er nicht auch bestimmte Dinge erlernen kann?“ Frau W.s Antwort lautet: „Vermutlich ist es so.“

Ich frage Frau W. jetzt ganz direkt: „Kennen Sie solche 'hilflosen' Menschen wie Herrn B. aus anderen Situationen, möglicherweise aus Ihrer Kindheit, oder ist sein Verhalten völlig neu für Sie?“

Darauf sagt Frau W.: „Es trifft mich wie der Blitz. Er ist wie mein Vater. Mein Vater war auch auf diese Weise *hilflos*. In Außerordnungen war ich seine Stütze. Dafür war er immer besonders lieb und nett zu mir und hat mir Dinge erlaubt, die meine Geschwister nicht durften. – Genau, das ist es! Ich habe nie mit meinem Vater darüber gesprochen. Es war eine stille Übereinkunft. Es laut auszusprechen, daß er bestimmte Dinge nicht konnte, wäre Verrat gewesen.“ Es dauert eine Weile, bis Frau W. ihre Erkenntnis fassen kann. Daher frage ich sie: „Wollen Sie eine Formulierung der Übertragung Ihrer

Erfahrungen mit dem Vater auf die Situation mit Herrn B. versuchen, oder soll ich es tun?“

Frau W. formuliert: „Die gleichgeartete Hilflosigkeit hat mich anspringen lassen, die freundliche und nette Art hat mich bestätigt, die stille Übereinkunft hat zu meiner Redehemmung geführt und die beiden Punkte aus dem, was mir an meiner Arbeit wichtig ist, 'mit anderen' und die 'Außenvertretung', haben das ganze Arrangement abgesichert.“

Ich frage Frau W.: „Wie geht es Ihnen mit Ihrer Erkenntnis?“ Sie sagt: „Erst mal bin ich total erleichtert, daß das Ganze einen Sinn ergibt. Dann empfinde ich es als eine enorme Entlastung, daß ich meine Hemmung, mit Herrn B. zu sprechen, verstehen kann, denn das Nicht-mit-ihm-reden-Können habe ich mir ganz schön übelgenommen. Ich weiß noch, wie ich mal mit mir selber geschimpft habe: 'Und Du willst Beratung machen können, noch nicht mal mit Deinem Kollegen über die Arbeitsverteilung reden kannst Du!' Jetzt kann ich mir sagen: 'Bei den Erfahrungen mit meinem Vater durfte das sein.'“

Um zu klären, ob dieses Verstehen des Gesamtzusammenhangs ein für Frau W. ausreichendes Ergebnis ist, frage ich sie: „Frau W., reicht Ihnen unser Arbeitsergebnis, oder gibt es für Sie noch offene Fragen bzw. möchten Sie noch über zukünftige Handlungsschritte nachdenken?“ Ihre Antwort lautet: „Mir reicht das jetzt. Ich sehe erst mal klar. Das war ganz schön viel, was sich da bei mir angesammelt hatte, das muß ich erst mal sacken lassen. Im Moment bin ich ganz zuversichtlich, was die Wiedererlangung meines Gleichgewichtes angeht. Und wie ich Erkenntnisse schrittweise in neues Handeln umsetzen kann, das haben wir in früheren Sitzungen detailliert durchgespielt. Ich glaube, das brauche ich heute nicht mehr. Sollte ich gar nicht klar kommen, dann melde ich mich wieder, das ist dann Anlaß genug für einen weiteren Termin.“

An diesem Beispiel einer Einzelsupervision als Einzeltermin wird zum einen noch einmal der unter 4.1 beschriebene Phasenverlauf eines Supervisionsgesprächs konkret nachvollziehbar. Zum anderen wird an diesem Beispiel von Frau W. deutlich, daß jemand, der Erfahrung mit Supervision hat, dieses Arbeitsinstrument jederzeit wieder zu seiner Unterstützung heranziehen und in relativ kurzer Zeit zu weitgehenden Erkenntnissen kommen kann.

Wenn jemand noch sehr wenig Supervisionserfahrungen hat, dauern solche Erkenntnisprozesse wesentlich länger (vgl. Beispiel einer Gruppensupervision).

Gruppensupervision

Die Gruppensupervision ist die in der Erwachsenenbildung am häufigsten auftretende Supervisionsform. Im Idealfall kommen alle Personen aus unterschiedlichen Einrichtungen, d.h., sie haben keine konkreten Arbeitsbeziehungen miteinander. Dies ermöglicht es dem einzelnen, sehr offen über seinen Arbeitsbereich bzw. beteiligte Personen zu sprechen. Das Thema der Supervision ist dann immer die außerhalb der Gruppe stattfindende Arbeit eines Gruppenmitglieds, zu der die anderen Gruppenmitglieder als Nichtbeteiligte ihre Eindrücke und Bilder rückmelden können. Sobald zwei Personen aus einer Einrichtung kommen, verändert sich die Situation in der Gruppe, da zwischen diesen beiden Personen ein anderes Beziehungsgeflecht besteht als zwischen den übrigen Gruppenmitgliedern. Möglicherweise haben die beiden Kollegen denselben Vorgesetzten, oder sie arbeiten mit denselben Teilnehmern. D.h., ihre Sichtweise von der Arbeitssituation des jeweils anderen ist die eines in gewisser Weise Beteiligten. Darüber hinaus

ergeben sich manchmal Vorbehalte bezüglich der Offenheit des Berichtens, wenn zwei Gruppenmitglieder aus einer Einrichtung kommen. Eine zusätzliche Möglichkeit liegt für sie wiederum darin, daß sie Interaktionsprobleme, die untereinander bestehen, bearbeiten können.

In den nachfolgenden Ausführungen möchte ich mich auf die reine Form der Gruppensupervision beschränken, da die Arbeit mit Gruppen, in der mehrere Personen aus einer Einrichtung kommen, anderen Bedingungen unterliegt, die sich zum Teil mit der Teamsupervision überschneiden.¹⁰

Was nun ist die Funktion der Gruppe in der Gruppensupervision? Im wesentlichen sind drei Positionen zu unterscheiden: 1. Der Supervisor kann mit einem Supervisanden eine Einzelsupervision durchführen, in Gegenwart der Gruppe. Die Gruppenmitglieder sind dann Zuhörer, denen es selbst überlassen bleibt, Schlüsse aus dem beobachteten Geschehen zu ziehen. 2. Der Supervisor kann die Gruppe zu bestimmten Phasen in das Geschehen einbeziehen, wobei der Supervisor den Gruppenprozeß strukturiert und notfalls den Supervisanden vor Überreaktionen der Gruppe schützt. 3. Die Gruppe übernimmt die Funktion des Supervisors und führt als Gruppe das Gespräch mit dem Supervisanden.¹¹

Die Form der Einzelsupervision in der Gruppe ist manchmal sinnvoll, wenn eine Gruppe neu zusammenkommt und noch größere Unsicherheiten bei einzelnen Gruppenmitgliedern bestehen, ansonsten ist sie nicht so ideal, weil die Gruppe fast funktionslos bleibt. Die dritte Form der Gruppenbeteiligung ist „wegen des Ungleichgewichts zwischen einem Supervisanden und vielen Supervisoren, woraus leicht eine Verfolger-Opfer-Situation werden kann“¹², problematisch. In der Supervisionspraxis findet die zweite Form der Gruppenbeteiligung in unterschiedlichen Ausprägungen ihre häufigste Anwendung.¹³ Wie die Gruppenbeteiligung konkret aussehen kann, dazu habe ich bereits bei der Beschreibung der Supervisionsphasen einige Beispiele genannt.

Beispiel einer Gruppensupervision:

„Mein VHS-Leiter sieht nicht, was ich wirklich leiste.“

Bevor ich auf das Problem, das Herr N. in die Supervisionsgruppe eingebracht hat, eingehe, möchte ich kurz die Gruppe beschreiben. Sie besteht aus sechs Personen, zwei Männern, vier Frauen. Alle arbeiten im Bereich Alphabetisierung und Elementarbildung. Allerdings haben sie unterschiedliche Funktionen und Ausbildungen: Projektleiter Alphabetisierung/Elementarbildung (Diplompädagoge), nach drei Jahren Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in einen festen Arbeitsvertrag übernommen; pädagogische Mitarbeiterin im Bereich Alphabetisierung (Sozialpädagogin), zweites ABM-Jahr, zuständig für Anfangsberatung, sozialpädagogische Begleitung und Leitung zweier Kursgruppen, wird demnächst wieder arbeitslos; Kursleiter (Lehramt, Sekundarstufe I, Fächer Deutsch und Geschichte), leitet auf Honorarbasis zwei Alphabetisierungskurse und arbeitet im Hauptschulabschlussbereich mit, „wartet“ auf eine Stelle in der Schule; Kursleiterin (Journalistin), leitet neben anderen freiberuflichen Tätigkeiten einen Alphabetisierungs- und einen Elementarbildungskurs; Kursleiterin (Lehramt Grundschule mit den Fächern Deutsch und Mathematik), leitet einen Alphabetisierungskurs und mehrere Sprachkurse für Aussiedler auf Honorarbasis, Mutter zweier kleiner Kinder, möchte derzeit nicht in den Schuldienst; Fachbereichsleiterin (Diplompädagogin) an einer mittelstädtischen VHS, zuständig für Hauptschulabschlusskurse und Sonderprogramme wie Alphabetisierung, macht überwiegend Anfangsberatung. Die Gruppenmitglieder arbeiten alle in unterschiedlichen Volkshochschulen. Sie kennen sich aus einem regionalen Arbeitskreis, haben sich selbst als Supervisionsgruppe kon-

stituiert und mich als Supervisorin angefragt. Die Supervisionskosten werden bei allen von ihrer jeweiligen VHS getragen. Nur eine Kursleiterin und die Fachbereichsleiterin haben Vorerfahrungen mit Supervision bzw. personenbezogener Fortbildung, für alle anderen ist diese Arbeitsform neu.

Als Herr N. sein Problem einbringt, arbeite ich bereits seit einem halben Jahr mit der Gruppe. Sie trifft sich alle drei Wochen für drei Zeitstunden. Zu Beginn der Sitzung in der sogenannten Themensuchphase hat Herr N. sein Supervisionsbedürfnis mit folgenden Worten angemeldet: „Wenn kein anderer was hat, ich hätte da ein Problem mit meinem Leiter. Der will nämlich, daß ich ihm einen Bericht über unser Alphabetisierungs- und Elementarbildungsprojekt schreibe, das sehe ich aber überhaupt nicht ein.“ Herr N. ist pädagogischer Mitarbeiter an einer großstädtischen VHS im Bereich Alphabetisierung und Elementarbildung. Er hat einen unbefristeten Arbeitsvertrag, und seine Funktion läuft an der VHS unter der Bezeichnung „Projektleiter“. In der Hierarchie ist er dem Fachbereichsleiter „Deutsch für Deutsche“ unterstellt. Im Bereich von Herrn N. arbeiten zwei „ABM“ und vier Kursleiter auf Honorarbasis. Die Besetzung der ABM-Stellen hat er gemeinsam mit dem Fachbereichsleiter und VHS-Leiter vorgenommen. Die Auswahl und Einstellung der Kursleiter in seinem Bereich ist allein seiner Verantwortung unterstellt. Mit der Einstellung von Herrn N. als Projektleiter wurde in seiner VHS eine neue Hierarchiestufe zwischen Fachbereichsleiter und Kursleiter geschaffen. Herr N. ist laut Arbeitsvertrag zuständig für Projektleitung, Konzeptentwicklung, Anfangsberatung und Kursleiterbetreuung.

Der Bericht von Herrn N. lautet wie folgt: „Mein VHS-Leiter sieht nicht, was ich wirklich leiste. Er besteht darauf, daß ich einen schriftlichen Bericht über die Arbeit in meinem Bereich schreibe. Er sagt, er brauche den, um beim Arbeitsamt und bei Politikern deutlich machen zu können, welche Arbeit an der VHS geleistet wird. Ich finde das völligen Quatsch, außerdem bin ich sowieso schon total überlastet. Ich habe gar keine Zeit, mich mit so was abzugeben. Die Arbeit mit den Teilnehmern finde ich viel wichtiger. Ich habe schon mit meinem Fachbereichsleiter gesprochen, daß er den Leiter davon überzeugen soll, daß doch ein mündlicher Bericht genügen müßte, um zu sehen, wie der Stand der Arbeit ist. Doch der will meine Gründe nicht einsehen. Der läßt mich hängen. Da er einen guten Stand beim Chef hat, könnte er das für mich durchsetzen, aber der interessiert sich ja gar nicht für meinen Bereich. Außerdem sagt er immer, wenn ich mit ihm über Dinge in meinem Bereich spreche, er verstehe nicht so recht, worauf ich hinaus wolle, ich drückte mich oft so unklar aus. Dabei habe ich manchmal den Eindruck, der will mich gar nicht verstehen, damit er nur ja nichts für mich tun muß. Vermutlich findet er das sogar gut, daß ich jetzt vom Chef Druck kriege.“ Herr N. macht eine Pause. Mir ist nicht ganz deutlich, ob er mit seinem Bericht fertig ist. Doch Herr N. fährt fort: „Und was das Schärfste ist, die Kursleiter und ABM in meinem Bereich finden, daß so ein Bericht ja vielleicht ganz sinnvoll sein könnte. Möglicherweise könne er sogar zur Absicherung der Finanzierung beitragen. Als ich ihnen gesagt habe, wenn sie den Bericht so wichtig fänden, könnten sie ihn ja schreiben. Doch da haben sie mich blöd angeguckt und gesagt: 'Aber das ist doch Deine Aufgabe, Bernd, Du bist doch hier der Projektleiter, außerdem hast Du den Überblick über das Ganze, wir kennen doch nur Teile des Bereiches.' Als die mir das gesagt haben, war ich wie vor den Kopf geschlagen und regelrecht enttäuscht. Von denen hätte ich eigentlich etwas anderes erwartet, aber nein, auch die lassen mich hängen. Immer muß ich alles alleine machen. Wenn ich die zu Sitzungen einlade, dann sagen sie mir oft, daß ihnen das zuviel sei, daß sie immer ihre Freizeit opfern müßten und daß unsere Sitzungen oft so ineffektiv wären.“ Nach einer

kurzen Pause meint Herr N.: „So, das war's erst mal.“

Nun ist die Gruppe an der Reihe. In der Regel lasse ich es nicht zu, daß jetzt Rückfragen an den Berichterstatter gestellt werden, um Lücken im Verständnis zu schließen. Dies hat zwei Gründe: Zum einen können dem Berichterstatter auf diese Weise mögliche Kommunikationsprobleme, die er auslöst, offensichtlich werden, zum anderen sind die Gruppenmitglieder so in der Lage, ihren ersten Eindruck wiederzugeben bzw. die Lücken mit eigenen Phantasien und Erfahrungen zu füllen. In dem nun folgenden Gruppengespräch über den Fall hat der Berichterstatter die Rolle des Zuhörers. Er soll weder Zustimmung noch Ablehnung zu dem Gesagten signalisieren, kann sich aber für die nächste Runde, wenn er wieder das Wort hat, Notizen machen.

Ich bitte die Gruppenmitglieder zunächst, ihren ersten Eindruck wiederzugeben, aber noch keine Interpretationen oder Deutungen zu äußern. Folgende Rückmeldungen werden gegeben: „Für mich steckt in dem Fall ein ganzer Wust an Problemen. An Bernds Stelle wüßte ich gar nicht, wo ich anfangen sollte.“ – „Während des Berichts ist bei mir mehr und mehr ein Gefühl der Lähmung entstanden.“ – „Ich habe nicht so recht verstanden, worum es Bernd geht. – Ich habe viele Fragen.“ – „Für mich hat Bernds Problem viele Gesichter. Während seines Berichts kam mir das Bild, daß sie ihn von allen Seiten anschauen.“ – „Mir ist das alles etwas zu einseitig. Ich sehe den 'alleingelassenen' Bernd übergroß. Alle anderen beteiligten Personen haben für mich bisher keine Konturen.“ Während der Gruppenrunde hat Bernd aufmerksam zugehört und sich einige Punkte notiert. Ich frage ihn, ob er sich in den Äußerungen wiederfinden kann. Dazu äußert sich Bernd wie folgt: „Ich fühle mich oft nicht verstanden. Das Bild mit den vielen Gesichtern um mich rum paßt sehr gut. Im Gegensatz zu Karin, die vorhin sagte, daß sie mich übergroß sieht, fühle ich mich ganz klein, die anderen um mich rum sind riesengroß, und da sie mich nicht verstehen, fühle ich mich ganz allein.“

Aus der Rückmelderunde und Bernds Reaktionen darauf wird mir deutlich, daß Bernds Problem mit dem Chef sein vordergründiges Problem ist, daß dahinter aber ein sehr grundlegendes Problem aufscheint, nämlich Sich-verständlich-Machen, von anderen verstanden werden bzw. andere verstehen. D.h., Bernds Problem ist in erster Linie ein Kommunikationsproblem, das sich auf allen Ebenen wiederholt (VHS-Leiter, Fachbereichsleiter, Kursleiter). Die Gruppe hat demnach aus Bernds Bericht auf Anhieb „verstanden“, was sein eigentliches (bedeutendstes) Problem ist. Daher entschlief ich mich zu folgendem weiteren Vorgehen. Ich frage Bernd, ob er damit einverstanden ist, wenn die Gruppenmitglieder in einer nächsten Runde zu deuten versuchen, was seine Probleme sind. Da er zustimmt, fordere ich die Gruppenmitglieder auf, einmal zu benennen, wo sie Bernds Probleme sehen. Dabei kommt folgende Sammlung zustande: „Er fragt nicht genug nach, z.B. beim Chef, wozu, wie lang, bis wann etc. der Bericht sein soll.“ – „Er hakt nicht nach, z.B. beim Fachbereichsleiter – Was ist unklar geblieben? Was hat er nicht verstanden? usw. Bernd bleibt bei seinen Vermutungen stehen. Er klärt die Situation nicht auf.“ – „Er sagt nicht klar, was er will. Z.B. von den Kursleitern erwartet er Unterstützung, fordert sie aber nicht offen ein und ist dann enttäuscht, wenn er sie nicht kriegt. Diese Enttäuschung tut er aber wiederum nicht kund.“ – „Ich glaube, es ist für Bernd unheimlich schwer, sich jeweils vorzustellen, was in den verschiedenen Situationen die Position der jeweils anderen ist.“ – „Ich glaube, es fällt Bernd schwer, sich Unterstützung zu holen.“ – „Bernd wirkt auf mich wie ein Einzelkämpfer.“ Während die Gruppe gesammelt hat, hat Bernd nachden-

klich zugehört. Man sieht ihm an, daß es in ihm arbeitet. Nach einer Weile frage ich ihn: „Magst Du uns sagen, was bei Dir angekommen ist?“ Darauf antwortet Bernd: „Bei mir ist angekommen, daß ich in meiner Arbeit Probleme habe, mich verständlich zu machen und andere zu verstehen. So habe ich das bisher nicht gesehen. Mein Ding war eher: Die wollen mich nicht verstehen! Über meinen Anteil daran habe ich bisher noch nicht nachgedacht. Da habe ich ja noch einen Brocken vor mir.“

In der Supervisionsgruppe ist zwischen Bernd und der Gruppe unter Anleitung das Gelaufen, was in seiner Arbeitssituation nicht gelingt – ein Verstehensprozeß.

Dies formuliere ich gegenüber der Gruppe. Bernd meint dazu: „Woran liegt das denn, daß es hier klappt und ansonsten so schwierig ist?“ Ich arbeite mit der Gruppe die Unterschiede zwischen der Supervisionssituation und der Arbeitssituation heraus. Als Hauptunterschied wird gesehen, daß es in der Supervisionsgruppe das erklärte Ziel ist, den anderen zu verstehen, während am Arbeitsplatz andere Interessen im Vordergrund stehen (wie z.B. in Berns Fall, einen schriftlichen Bericht zu erhalten bzw. ihn nicht zu schreiben), letztlich ist aber das gegenseitige Verstehen die Voraussetzung dafür, sich bei unterschiedlichen Interessen mit dem Gegenüber zu einigen. Es sei denn, jemand setzt aufgrund seiner Machtposition seine Interessen gegenüber dem anderen durch, ohne daß ein wirkliches Verstehen stattgefunden hat.

Um die Sache etwas konkreter zu machen, frage ich die Gruppenmitglieder, was sie gemacht haben, um Bernd zu verstehen. Folgende Antworten werden gegeben: „Ich habe versucht, mit Berns Augen zu gucken.“ – „Ich habe mich bemüht, wechselseitig die Position der verschiedenen beteiligten Personen einzunehmen.“ – „Ich habe zwar versucht, mich mit Bernd zu identifizieren, aber es ist mir nicht gelungen. Seine Denkweise ist mir zu fremd.“ – „Ich habe die ganze Situation analytisch betrachtet und mich gefragt, worum geht es hier wirklich.“ – „Ich habe in erster Linie darauf geachtet, welche Gefühle Berns Bericht bei mir auslöst.“ – „Ich habe in Gedanken auch Berns Position eingenommen.“

Bernd ist von den Äußerungen der anderen Gruppenmitglieder sichtlich betroffen. Nach einer Weile sagt er: „Mir ist gerade klar geworden, daß mir das wahnsinnig schwerfällt, mich in die Situation eines anderen hineinzuversetzen und eine Sache von seiner Warte aus zu betrachten. Wenn ich das besser könnte, hätte ich wahrscheinlich auch nicht diese Probleme mit meinem Leiter usw.“

Um mich rückzuversichern, ob ich Bernd richtig verstanden habe, frage ich noch mal nach: „Heißt das für Dich, daß Du bezüglich des Problems, das Du eingebracht hast, zu dem Schluß gekommen bist, daß Du vorrangig lernen mußt, andere Sichtweisen einzunehmen, und daß sich Deine Arbeitsprobleme dann quasi 'von selbst' lösen oder, anders ausgedrückt, daß Du anschließend Deine Verständigungsprobleme am Arbeitsplatz 'selbst' lösen kannst?“ Bernd stimmt mir zu. Somit ist der Lösungsweg für sein Problem klar, welche konkreten Handlungsschritte möglich bzw. sinnvoll sind, dazu bedarf es weiterer Überlegungen.

Ich schlage Bernd und der Gruppe vor, in der nächsten Supervisionsitzung einige Kommunikationsübungen zum Thema „Sichtweisen“ zu machen. Die Idee zu diesem Vorschlag war mir im Laufe der Sitzung gekommen, als mehrfach von „mit den Augen des anderen sehen, einseitig, wechselseitig, die Sichtweise / Position des Gegenübers einnehmen“ etc. gesprochen wurde. Im Rahmen der personenbezogenen Fortbildungen, die ich häufig durchführe, besonders zur Erlangung von Beratungskompetenz, sind solche Übungen fester Bestandteil des Programms.

Da ich aber hier in einer Supervisionsrunde sitze und nicht ein

Fortbildungsseminar durchführe, zu dem ich u.a. ein Übungsprogramm vorbereitet habe, thematisiere ich das in der Gruppe. In dem Kontrakt, den ich zu Beginn der Supervisionsreihe mit der Gruppe vereinbart habe, war keine Absprache über eventuelle Übungsteile enthalten. Daher erachte ich es für notwendig, daß die Gruppenmitglieder für sich entscheiden können, ob sie einer solchen Veränderung zustimmen oder nicht. Die Gruppe stimmt nach einer kurzen Diskussion meinem Vorschlag zu. Wir verabreden weiterhin, daß ich abweichend von der Anfangsvereinbarung, mit der Gruppe *Supervisionsgespräche* zu führen, wenn es mir sinnvoll erscheint, andere Medien einsetzen darf.

Dieses Beispiel einer Gruppensupervision zeigt, daß manchmal das Ergebnis einer Sitzung erst einmal eine klarere Sicht des bestehenden Problems sein kann. Bernd kam der Lösung seines Problems in der darauffolgenden Sitzung durch die verschiedenen Kommunikationsübungen ein ganzes Stück näher. Eine Übung bestand darin, daß zunächst einzelne Mitglieder der Gruppe und dann auch Bernd die Position der anderen beteiligten Personen (VHS-Leiter, Fachbereichsleiter, „ABM“ und Kursleiter) einnahmen und formulierten, wie der Sachverhalt wohl von ihrer Seite aussehen könnte. Somit konnte Bernd auf beiden Problemebenen für sich ein Stück weiterkommen. Erst Monate später ergab es sich in einer Sitzung, daß ich mit Bernd im Rahmen der Bearbeitung eines anderen Falles daran arbeitete, daß bestimmte Erfahrungen in seiner Lerngeschichte ihm den Schluß nahelegen: „Die anderen lassen mich hängen. Ich muß immer alles alleine machen.“

Darüber hinaus dürfte an dem Beispiel auch offensichtlich geworden sein, welche Möglichkeiten in der Arbeit mit einer Gruppe liegen: Die Gruppenmitglieder können sich in die Situation des Berichtenden einfühlen. Sie können die unterschiedlichen Deutungen einer Situation mithörend erfahren. Sie können beschriebene Situationen und Personen „nachstellen“. Kommunikationsverhalten kann konkret erlebt und eingeübt werden.

Als Überleitung zum Thema Teamsupervision möchte ich abschließend noch zwei Positionen aus der Literatur wiedergeben, die einige Hinweise zur Abgrenzung bzw. Überschneidung der beiden Formen Gruppensupervision und Teamsupervision enthalten.

„In der Gruppensupervision arbeiten die Teilnehmer in der Regel sonst nicht miteinander, während sie in der Teamsupervision beruflich ständig miteinander verbunden sind. Daraus folgen verschiedene Schwerpunkte der Thematik. In der Gruppensupervision berichten Teilnehmer Situationen, die draußen geschehen sind und durch den Bericht Thema *in* der Gruppe werden. Das übrige Geschehen *in* der Gruppe, die Interaktion zwischen Teilnehmern und dem Leiter tritt in den Blickpunkt nur, sofern es zum Verständnis des Falles beiträgt oder aber wenn die Gruppe wegen innerer Spannungen nicht mehr arbeitsfähig ist. Der Focus bleibt aber der Fall von draußen. Anders ist es in der Teamsupervision: Hier gibt es immer einen doppelten Brennpunkt, die Arbeitsbeziehungen zwischen den Teammitgliedern und die Arbeit, wie sie durch Erzählungen in die Gruppe hereinkommt.“¹⁴ Raguse beschreibt hier noch einmal das „klassische Setting“ einer Gruppensupervision.

Besonders in der Erwachsenenbildung, wo Supervision noch nicht sehr verbreitet ist, ist es für Mitarbeiter oft schwer, eine Supervisionsgruppe zu finden. Daher sind hier Abweichungen vom klassischen Setting fast schon die Regel. Z.B. in einer Region tun sich zwei Mitarbeiter der mittelstädtischen VHS A mit drei Mitarbeitern der großstädtischen VHS B zu einer Supervisionsgruppe zusammen, die dann noch durch

einen Kollegen aus der kleinstädtischen VHS C ergänzt wird. Der einzelne Mitarbeiter aus der VHS C ist wiederum mit einem Kollegen aus der VHS B befreundet. Darüber hinaus ist ihr Status unterschiedlich, und sie arbeiten in unterschiedlichen Fachbereichen. Jeweils ein Mitarbeiter aus VHS A und VHS B ist gleichzeitig Mitglied einer Arbeitsgruppe im Landesverband etc.

Diesen Realitäten berücksichtigt Rappe-Giesecke, wenn sie schreibt: „Da Gruppensupervision oft nicht im klassischen Setting (...) stattfindet, (...) entsteht eine Anzahl von **Asymmetrien in den Beziehungen zwischen den Supervisanden**, die die für Gruppensupervision konstitutive Egalität unterminieren. Hierarchische Unterschiede, Zugehörigkeit zu verschiedenen Professionen, berufliche Beziehungen einiger, die einer Organisation angehören, und private Kontakte schaffen Unterschiede zwischen den Supervisanden, die immer ein potentiell Thema darstellen. Die durch abweichende Settings geschaffenen Asymmetrien sollten prinzipiell thematisierbar sein, wenn sie zu Spannungen in der Gruppe und zu Behinderungen der Arbeit am vereinbarten Thema führen.“¹⁵

Der adäquate Umgang mit diesen Abweichungen vom Setting setzt bei den Supervisoren bestimmte theoretische Kenntnisse und praktische Verfahren voraus. Die mir bekannten Supervisionskonzepte bieten unterschiedliche Voraussetzungen zur Handhabung solcher Abweichungen. Möglicherweise liegt genau an diesem Punkt Entwicklungsbedarf für Supervisionskonzepte in der Erwachsenenbildung.

Teamsupervision

Die Schwierigkeit der Beschreibung der Arbeitsform Teamsupervision beginnt bereits bei der Definition des Begriffs Team. Gemeinhin wird unter Team ein abhängiger Teil einer Gesamtorganisation verstanden, der aber selbständig mit einem Supervisor einen Kontrakt abschließt. „Unseres Erachtens ist Team eine von Kollegialität und Eigenverantwortlichkeit bestimmte, mit klarer intern und extern sichtbarer Arbeits-, Autoritäts- und Hierarchieaufteilung versehene Organisationsform.“¹⁶ In der Erwachsenenbildungspraxis gibt es häufig Großteams, die sich in wechselnde Kleinteams unterteilen. Konkret heißt das, alle Mitarbeiter einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder eines Intensivkurses Alphabetisierung verstehen sich als Großteam. Innerhalb dieser Großteams gibt es dann z.T. sich überschneidende Kleinteams, die entweder im Teamteaching zusammenarbeiten oder gemeinsam eine bestimmte Teilnehmergruppe betreuen. Für die zwei Supervisions-„Brennpunkte“ Kooperation und Arbeit mit Teilnehmern bedeutet dies, daß es unterschiedlich enge Interaktionsbeziehungen im Team gibt und daß bei den Fallbesprechungen deutlich wird, daß einzelne Teammitglieder mit demselben Teilnehmer arbeiten wie der Berichterstatter, also ein eigenes, möglicherweise konträres Bild von der Situation oder Beziehung haben. Dies ist ein entscheidender Faktor für die Gruppenbeteiligung in der fallbezogenen Arbeit, da unter Umständen ein Machtkampf zwischen Kollegen darüber entstehen kann, wer recht hat. Anders ausgedrückt: Es kann in der Teamsupervision leicht zu Überschneidungen zwischen der fall- und der kooperationsbezogenen Arbeit kommen.

Beim Thema Kooperation geht es darum, „wie die Teammitglieder ihre gemeinsame Aufgabe lösen. Kooperation läßt sich nun in einzelne Unterbegriffe aufgliedern, die zugleich die Grundthemen von Teamsupervision darstellen (...). Es sind: Kommunikation, Gruppennormen, Führung, Rollen, Problemlösung und Entscheidung, Außenbeziehung.“¹⁷

Mit Außenbeziehung ist sowohl die Beziehung zu anderen Gruppierungen innerhalb einer größeren Institution als auch die Beziehung nach außen gemeint. Neben der Arbeit an den genannten Themen kann ein Teamsupervisor je nach seiner Ausbildung unbewußte Gruppenprozesse wahrnehmen und dem Team in Form von Deutungen zugänglich machen.¹⁸ Teamsupervision in der Erwachsenenbildung kann die Kooperationsfähigkeit in Teams erhalten bzw. entwickeln und die Arbeit mit den Teilnehmern intensivieren.

5. Was Supervision nicht bietet

Supervision ist kein Allheilmittel für alle Schwierigkeiten, die im beruflichen Alltag auftreten.

Vor allem bietet Supervision *keine schnellen Lösungen*. Besonders in Supervisionsgruppen kommt im Unterschied zur Einzelsupervision die Arbeit oft erst im Laufe eines Jahres so richtig in Gang, da es besonders bei Personen, die noch keine Erfahrung in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person haben, relativ lange Zeit erfordert, bis sie sich auf die neue Wahrnehmungs- und Arbeitsweise eingestellt haben. Kurze Abstände zwischen den Gruppentreffen zu Beginn einer Supervisionsgruppe erleichtern den Einstieg in die neue Arbeitsweise, sind aber oft aus finanziellen und Zeitgründen nicht möglich.

Supervision ersetzt keine fachliche Fortbildung. Durch die intensive Reflexion des beruflichen Handelns werden unabhängig von den Tätigkeitsbereichen der Supervisanden immer wieder Defizite im fachlichen Bereich deutlich, z.B. in Unterrichtsmethodik, Büroorganisation, Umgang mit neuen Technologien etc. Supervision kann dem einzelnen helfen, seine Bedürfnisse klarer zu erkennen, erfüllt werden können sie in der Regel aber nur über entsprechende Fachangebote.

In Teams wird der Ruf nach Supervision oft dann laut, wenn nichts mehr geht, wenn die Fronten zwischen einzelnen Untergruppen schon so verhärtet sind, daß manche Kollegen nicht einmal mehr miteinander sprechen. In einem solchen Fall werden von einem Supervisor oft wahre Wunder erwartet. Wenn er die Teamsituation von Anfang an richtig einschätzt und die geforderte Leistung als nicht möglich zurückweist oder in den ersten Sitzungen erkennt, daß zwischen den Kollegen keine ausreichende Offenheit für diese Arbeitsform vorhanden ist, und das thematisiert, wird von den entsprechenden Personen Supervision oft pauschal als „nichts nützender Psychokram“ abgewertet.

Supervision ersetzt nicht das eigene Handeln. Manchmal gewinnt man als Supervisor den Eindruck, daß manche Supervisanden erwarten, durch die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe ginge die bisher mühsame Arbeit wie von selbst. Daß nach der oft erleichternden Erkenntnis bezüglich der eigenen Beteiligung an bestimmten Problemkonstellationen in der konkreten Praxis das neue bzw. veränderte Handeln manchmal erst in mühevollen kleinen Schritten eingeübt werden muß und es auch immer wieder Rückschläge geben kann, wirkt auf die Betroffenen sehr ernüchternd.

6. Schlußbemerkungen

Das Arbeitsinstrument Supervision in seinen unterschiedlichen Ausprägungen bietet vielfältige Möglichkeiten der Fortbildung für die Erwachsenenbildner. Diese Aussage ist meines Erachtens mittlerweile nicht mehr umstritten. Entscheidend

ist aber, dabei zu sehen: Supervision ist nicht gleich Supervision. Hinter diesem Begriff verbirgt sich eine Vielzahl von Beratungs- und Reflexionsformen, die je spezifische Eignungen aufweisen, die z.T. in anderen Arbeitsbereichen als der Erwachsenenbildung nachgewiesen sind. Eine glatte 1:1-Übertragung noch so bewährter Supervisionsformen aus anderen Bereichen auf die Erwachsenenbildung ist oft nicht sinnvoll. Mit Wolfgang Schmidbauer teile ich die Auffassung, daß es den „Universal-Supervisor“ für alle Berufsgruppen nicht gibt. Seiner Meinung nach sollten „Zusatzausbildungen für Erzieher, Sozialarbeiter, Pädagogen, Psychologen, Ärzte usw. geschaffen werden, die sie in ihrem jeweiligen Grundberuf als Supervisoren qualifizieren.“¹⁹ Eine eigene Supervisionsausbildung für Erwachsenenbildner gibt es bisher nicht. Meines Erachtens ist es im Sinne qualitativer Erwachsenenbildung notwendig, verstärkt darüber nachzudenken, ob die Erwachsenenbildung nicht bestimmte Erfordernisse an Supervision stellt, die anderweitig nicht erfüllt werden. Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Frage bzw. die Auswirkung bisheriger Erfahrungen könnte den Erwachsenenbildnern mehr Selbst-Bewußtsein geben, im Sinne von mehr Bewußtsein für vorhandene Kompetenzen und Konzepte, aber auch Defizite.

Anmerkungen

- 1) Die Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Supervisionsrichtungen bezüglich ihrer Eignung für bestimmte Berufsgruppen oder Arbeitsbereiche findet bisher nicht ausreichend statt. Sie wird überwiegend indirekt geführt über kurze Bemerkungen in Publikationen bzw. in Vorträgen auf Fachkongressen. Mein Eindruck ist, daß sich derzeit überwiegend die Supervisoren aus dem Bereich der Sozialarbeit u.a. aus berufspolitischen Gründen von den Kollegen psychoanalytischer Schulen bzw. klassischen Konzepten der Beratung abgrenzen. Ich möchte an dieser Stelle auf das Nennen von Beispielen verzichten, um Abgrenzungen nicht zu „Fronten“ zu verhärten. Als Vertreterin der Erwachsenenbildung wünsche ich mir mehr offene Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Supervisionskonzepte, um über diesen Weg längerfristig für die Erwachsenenbildung zu einem ihr gemäßen Supervisions- und Beratungsangebot zu kommen. Daß mancherorts fehlendes (Selbst-)Bewußtsein der Erwachsenenbildner zur vorschnellen Übernahme vorhandener Konzepte führt, finde ich in diesem Zusammenhang nicht unproblematisch, weil daraus mehr unsachliche Verteidigungen als inhaltliche Auseinandersetzungen erfolgen. Neben der Diskussion um Konzepte gibt es dann noch das Thema „Methodenintegration – Methodenvielfalt“. Gemeint ist, daß Supervisoren unterschiedlicher Schulen neben den „klassischen Methoden“ ihrer Richtung gern auch wirkungsvolle Methoden anderer Konzepte einsetzen. Diese Verbindung ist nicht immer unproblematisch, da „die methodischen Divergenzen hinaus bis in den weltanschaulichen Bereich reichen“ (Richter, K., 1990, S. 66). D.h., auch bezüglich des Themas Methoden besteht Auseinandersetzungsbedarf.
- 2) Der Hinweis auf „meine Perspektive“ ist mir wichtig, da ich der Auffassung bin, daß eine absolut neutrale Darstellung aller Supervisionsformen und -schulen kaum schreibbar ist. Ich habe meine Lerngeschichte, meine Erwachsenenbildungserfahrungen, eine individualpsychologische Beratungsausbildung mit zusätzlichen Fortbildungen in „anderen Schulen“ und eine mehrjährige Supervisionspraxis überwiegend mit Kursleitern und HPM der Erwachsenenbildung, aber auch mit Mitarbeitern aus dem Sozial- und Schulbereich sowie Personen aus der Wirtschaft.
- 3) Zum Phasenverlauf von Supervision vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990, S. 84ff; Raguse 1985, S. 6ff
- 4) Raguse 1985, S. 7
- 5) a.a.O.
- 6) Mader 1990, S. 197
- 7) Raguse 1985, S. 8
- 8) vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990, S. 85
- 9) Als Autorin dieses Textes bin ich in einer schwierigen Situation. Zum einen möchte ich den Lesern eine möglichst praxisnahe Beschreibung von Supervision geben, zum andern unterliege ich als Supervisorin der Schweigepflicht. Daher habe ich aus Gründen der Diskretion in Rücksprache mit der betreffenden Kollegin gewisse Veränderungen in der Darstellung der VHS und einzelner Personen vorgenommen, um eine mögliche Identifizierung zu verhindern.
- 10) Zum Thema Asymmetrien in den Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Supervisionsgruppe vgl. Rappe-Giesecke 1990 a, S. 76, und 1990 b, S. 62ff

- 11) vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990, S. 89
- 12) Raguse 1985, S. 6
- 13) Zur Methodik der Gruppensupervision vgl. Bausch 1985, S. 13ff, Kersting 1975, Raguse 1985, S. 6ff
- 14) Raguse 1990, S. 38
- 15) Rappe-Giesecke 1990 a, S. 76
- 16) Berker/Jansen 1990, S. 83
- 17) Raguse 1990, S. 39
- 18) vgl. hierzu besonders Raguse 1990, S. 43ff (psychoanalytische Schule) und Gfäller 1986, S. 69ff (Gruppenanalyse nach S.H. Foulkes)
- 19) Schmidbauer 1986, S. 46

Literatur

- Bausch, Hubert: Das Gruppenberatungsmodell in der Praxisbegleitung von Erwachsenenbildnern. In: Education permanente, 19. Jg., Heft 1, 1985, S. 13-18
- Berker, Peter/Jansen, Bernd: „Familienbetrieb“ – Zum Konzept der Teamsupervision. In: Supervision Sonderheft 1990, S. 82-84
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: „Supervision“ als individualpsychologisch orientierte Mitarbeiterberatung in der Erwachsenenbildung. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung, München 1990, S. 69-92, Ernst Reinhardt Verlag
- Gfäller, Georg Richard: Team-Supervision nach dem Modell von S.H. Foulkes. In: Pühl, Harald / Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.), Supervision und Psychoanalyse, München 1986, S. 69-110, Kösel Verlag
- Kersting, Heinz J.: Kommunikationssystem Gruppensupervision – Aspekte eines Lernlehrverfahrens, Freiburg 1975, Lambertus Verlag
- Mader, Wilhelm: Wo Lernen zur Bildung wird. Zur Psychodynamik kritischer Situationen in der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik, 21. Jg., Heft 2, 1990, S. 191-202
- Pühl, Harald / Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse, München 1986, Kösel Verlag
- Raguse, Hartmut: Über die Methodik und Ziele der Gruppensupervision. In: Education permanente, 19. Jg., Heft 1, 1985, S. 6-12
- Raguse, Hartmut: Psychoanalytische Teamsupervision, oder: Der Psychoanalytiker als Teamsupervisor. In: Supervision, Heft 14, 1988, S. 38-49
- Rappe-Giesecke, Kornelia: Die Komplexität der Gruppensupervision. In: Supervision, Sonderheft 1990, S. 76-78
- Rappe-Giesecke, Kornelia: Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision, Berlin, Heidelberg, New York 1990, Springer Verlag
- Richter, Kurt F.: Methodenintegration in der Supervision. In: Supervision, Sonderheft 1990, S. 64-66
- Schmidbauer, Wolfgang: Über endliche und unendliche Supervision. In: Pühl, Harald / Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.), Supervision und Psychoanalyse, München 1986, S. 45-68
- Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung, München 1990, Ernst Reinhardt Verlag

Veröffentlicht in: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, u.a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Bonn 1990, S. 47–63

Supervision in der Perspektive der Kursleiter als Supervisanden

Monika Pffirmann

Wer den Entwicklungs- und Veränderungsprozeß der Volkshochschule in den letzten Jahren mitverfolgt hat, wird bei der Verwendung des Begriffes „Kursleiter“ vermutlich exakter bestimmen wissen wollen, von welchem „Kursleitertyp“ hier die Rede sein soll. Längst kann unter der Bezeichnung „Kursleiter“ keine homogene Personengruppe mehr gefaßt werden, vielmehr verbergen sich dahinter sehr heterogen beschaffene Arbeitsverhältnisse wie z.B.: Honorarkraft und ansonsten arbeitslos, Honorarkraft und Student eines Zweitstudiums, Mitarbeiter auf ABM-Basis, befristete Angestellte für ein Jahr, anschließend wieder als Dozenten tätig etc. Der nebenberuflich pädagogische Mitarbeiter (NPM), d.h. der Mitarbeiter, der neben einem Hauptberuf seine Lehrtätigkeit ausübt, ist – zumindest im Bereich der Zielgruppenarbeit – einem Personenkreis gewichen, der zwar auch nicht zu den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern (HPM) zu zählen ist, für den jedoch die klassischen Begriffe nicht mehr so ohne weiteres zutreffen. „Der freie Mitarbeiter ohne Hauptberuf ist als neuer und eigenständiger Mitarbeitertypus zu betrachten.“¹ Entsprechend dem Facettenreichtum dieses neuen Mitarbeitertypus stellen sich auch seine in der Volkshochschularbeit auftretenden Probleme dar: drohende Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatzunsicherheit aufgrund gesonderter Finanzierungsquellen, Kursleitertätigkeit an verschiedenen Einrichtungen und in unterschiedlichen Maßnahmen, über die Stundenhonorierung hinausgehendes erwartetes Engagement, Ausgangsqualifikation (Lehrer, Sozialpädagoge u.a.) versus derzeitiges Arbeitsfeld (Erwachsenenbildung), Selbst- und Fremdbild von Kursleitertätigkeit etc. etc.

Daß die Ursachen für diese genannten Schwierigkeiten keinesfalls nur in der Person des Kursleiters oder in der Institution Volkshochschule gesucht werden können, dürfte vielen klar sein. Dennoch kommt es vor, daß von Kursleitern Schuldzuweisungen in der genannten Weise getroffen werden, da es ihnen an der notwendigen Hilfestellung mangelt, um andere, differenziertere Blickwinkel einnehmen zu können. Inwieweit Supervision ein Instrumentarium sein kann, diese Problemfelder in produktiver Weise zu bearbeiten, sei im folgenden unter Zuhilfenahme konkreter Beispiele dargestellt.

Kursleiterin Frau M., 34 Jahre alt.

Frau M. ist seit vier Jahren als Kursleiterin an einer kleinstädtischen Volkshochschule auf Honorarbasis beschäftigt. Sie arbeitet dort in zwei verschiedenen Maßnahmen. Zehn Stunden unterrichtet sie in einem Alphabetisierungskurs für deutsche Erwachsene, fünf Stunden Mathematik in einem Hauptschulabschlußkurs. Frau M. ist Haupt- und Real-schullehrerin mit den Fächern Biologie und Gesellschaftslehre. Aufgrund des Einstellungsstops für Lehrer im Schuldienst zu Ende ihres Referendariats war sie gezwungen, sich als arbeitslose Lehrerin ein anderes Arbeitsfeld zu suchen. Von der Möglichkeit, als Kursleiterin an einer Volkshochschule zu arbeiten, hat sie durch Freunde und Bekannte Kenntnis bekommen. Da Frau M. außer über ihre Lehrerqualifikation lediglich über einige Erfahrungen aus Aushilfstätigkeiten

während der Studienzeit in verschiedenen Industriebetrieben verfügt, ist sie ganz froh darüber, in ihrem Metier tätig werden zu können. An der Volkshochschule macht sie ihre ersten Erfahrungen mit Erwachsenenbildungsarbeit. Eingearbeitet und mit der ihr bevorstehenden Arbeit vertraut gemacht wurde sie von ihrem jetzigen Kollegen, der bereits seit 6 Jahren in dieser Maßnahme arbeitet. Mittlerweile hat sie sich mit diesem Arbeitsfeld arrangiert, die Arbeit macht ihr Spaß, insbesondere das Arbeiten im Team und mit den kleinen Teilnehmergruppen erachtet sie als sehr effektiv. In den ersten anderthalb Jahren ihrer Beschäftigung hatte sie die Möglichkeit, an zwei Wochenendveranstaltungen zur Fortbildung von Alphabetisierungskursleitern teilzunehmen. Doch seither hat es keine weiteren Angebote mehr gegeben, obwohl dies ihrer Meinung nach gerade für die, die schon etwas länger in diesem Bereich tätig sind, dringend erforderlich wäre. Sie bedauert diesen Mangel sehr, denn sie hat von den beiden Fortbildungsveranstaltungen viel profitieren können.

Obwohl ihr gerade die beiden Alphabetisierungskurse viel Spaß machen, gerät sie doch in letzter Zeit immer häufiger darüber ins Grübeln. Grübeln darüber, ob nicht alles schon zu sehr eingefahren ist, so z. B. in der Teamarbeit – denn worauf sind die Spannungen der letzten Zeit sonst zurückzuführen? Zwar ist das Verhältnis zum zuständigen hauptberuflichen Mitarbeiter derzeit etwas gespannt – sie haben mal wieder einige finanzielle Unterstützung für die Maßnahme gefordert –, aber damit stehen die Unstimmigkeiten im Team ihres Erachtens sicherlich nicht in Verbindung. Aufgefallen ist Frau M. auch, daß die Ideen zur Gestaltung des Unterrichts nicht mehr so sprudeln wie vor einem Jahr, daß einige Teilnehmer sich sogar schon beklagen, daß sie verschiedene Texte nun schon zum zweiten Male bearbeiten würden und es zunehmend langweilig fänden. Und da ist dann noch der Teilnehmer P., der ihr besonderes Kopfzerbrechen macht. Sie redet über all diese Dinge zwar auch mit Freunden, Bekannten und Kollegen, aber so recht hilft ihr das nicht weiter. Verstärkt werden ihre Gefühle des „Ausgelaugtseins“, des „Nicht-mehr-so-recht-weiter-Wissens“ noch durch ihre Unterrichtstätigkeit im Hauptschulabschlußkurs. Im Gegensatz zu ihrem Alpha-Kurs befinden sich dort fast ausschließlich Jugendliche und junge Erwachsene, die vom Arbeitsamt geschickt wurden, völlig unmotiviert und häufig schon „maßnahmege-schädigt“ sind und die lieber heute als morgen nicht mehr kommen möchten. Denen soll sie nun Gesellschaftslehre und Biologie beibringen, ihnen ein Bewußtsein für Politik und Umwelt vermitteln. Frau M. weiß manchmal nicht mehr, wie sie das hinbekommen soll, obwohl sie findet, daß sich Gesellschaftslehre und Biologie hervorragend verbinden lassen und dies auch sehr spannend sein kann. Bisher hatte sie auch gute Ideen. Es wurden verschiedene Projekte und Exkursionen durchgeführt, verbunden mit viel praktischem Entdecken und Handeln. Aber dennoch – so recht will die Arbeit hier nicht mehr funktionieren. Das Team schießt quer, will die Mehrarbeit, die für solche Projekte notwendig ist, nicht mehr mittragen, da sie als Honorarkräfte die zusätzlichen Aufwendungen nicht vergütet bekommen. Die hauptberuflichen Mitarbe-

iter des Teams vermitteln ihr zudem noch, mit Organisatorischem derart ausgefüllt zu sein, daß sie für ihre „verrückten“ Ideen und Ansprüche keine Zeit mehr erübrigen können. Frau M.'s schlechtes Gefühl bleibt so bestehen. Zwar geht sie weiterhin pflichtbewußt ihrer Arbeit nach, jedoch schleicht sich bei ihr von Zeit zu Zeit der Gedanke ein, ob es nicht sinnvoller sei, sich nach einer anderen Arbeit umzusehen.

Kursleiter Herr B., 37 Jahre alt.

Herr B. unterrichtet seit 2 Jahren in einem Sprachintensivkurs für Asylanten und einem Realschulabschlußkurs einer großstädtischen Volkshochschule das Fach Deutsch. Da er bis vor einem halben Jahr noch mit seiner Dissertation in Germanistik befaßt war, kam ihm die flexible Tätigkeit an einer Volkshochschule sehr gelegen. Hier hatte er die Möglichkeit, sich die Zeit so einzuteilen, daß noch genügend Raum für seine Dissertation blieb. Zudem konnte er so sowohl Erfahrungen in der Vermittlung des Faches Deutsch als auch in der Arbeit mit Erwachsenen sammeln.

Herr B. ist verheiratet und seit einem Vierteljahr Vater einer Tochter. Durch diese veränderte Familiensituation hat sich auch Herr B.'s Beitrag zum Familienunterhalt erhöht, wodurch er sich veranlaßt sieht, sich nach weiteren Verdienstsquellen umzusehen. Angesichts der persönlichen Dringlichkeit nimmt er jedoch erst einmal die Möglichkeit wahr, mehr Kurse abzuhalten. Ein zeitliches Problem stellt sich ihm hierdurch nicht mehr, denn seine Dissertation ist bereits fertiggestellt. Da eine Volkshochschule in einem kleineren benachbarten Städtchen gerade Kursleiter für Deutsch sucht, ergeben sich erst einmal keine weiteren Schwierigkeiten für ihn. So unterrichtet Herr B. an der einen Volkshochschule fünfzehn Stunden Deutsch im Sprachintensivkurs und fünf Stunden Englisch in einem Realschulabschlußkurs, an der anderen noch einmal zehn Stunden Deutsch in einer Sondermaßnahme für Aussiedler. Da er durch diese Art der Arbeitsaufteilung auch zu drei verschiedenen Teams gehört, muß er sehr darauf achten, die jeweiligen Teamsitzungen möglichst gut zu koordinieren. Diese Teamsitzungen stellen für ihn die einzige Gelegenheit dar, den Kollegen zu begegnen, organisatorische Absprachen zu treffen und sich inhaltlich auszutauschen. Da die Treffen im Hauptgebäude stattfinden, hat er so auch die Gelegenheit, den Fotokopierer zu nutzen. Die Tatsache, daß viele seiner Kollegen unter ähnlich aufgesplitterten Bedingungen arbeiten, führt dazu, daß die Fehlquoten bei den regelmäßigen Teamsitzungen des öfteren doch recht hoch sind. Man bekommt die verschiedenen Unterrichtstätigkeiten an verschiedenen Orten mit unterschiedlichen Teams und auch Teilnehmern eben doch nicht so einfach unter einen Hut. Entsprechend dieser Situation gestalten sich denn auch die Teamsitzungen. Relativ viel Zeit wird darauf verwendet, sich über die Probleme, die diese „gespaltene“ Arbeit mit sich bringt, auszutauschen. Dann sind da noch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die häufig fehlen, mit denen man so seine Schwierigkeiten hat, die nicht so recht verstehen wollen, was man ihnen vermittelt. Nachdem man über all dies seinen „Frust“ abgelassen hat, stellt man dann fest, daß für weiteres, für Organisatorisches oder gar grundsätzlichere Inhaltsdiskussionen keine Zeit mehr bleibt. Also verschiebt man dies auf das nächste Treffen und immer so weiter vor sich her. Mit einem zufriedenen Gefühl verläßt Herr B. nur wenige der Teamsitzungen.

Supervision für Kursleiter

Einer effektiven und produktiven Arbeit sind solche in den Beispielen genannten Bedingungen keinesfalls zuträglich, Teilnehmer wie Kursleiter nehmen dies relativ bald wahr. Frau M. wie Herr B. wollen sich jedoch nicht damit zufrieden

geben, daß an dieser Arbeitssituation nichts mehr zu ändern sei. Beide machen deshalb an ihrer Volkshochschule den Vorschlag, den Schwierigkeiten mit Hilfe von Supervision zu begegnen. Dazu bedarf es jedoch erst einmal einiger Diskussionen mit den Kollegen im Team und selbstverständlich auch mit den verantwortlichen hauptberuflichen Mitarbeitern, die dieser Lösung, vor dem Hintergrund der finanziellen Belastungen, zumeist nicht sehr zugetan sind. Auch die Reaktionen in den Teams sind nicht gerade sehr motivierend. Einige sind der Auffassung, „bei so etwas wird nur in deinem Seelenleben rumgegraben“, andere wollen erst einmal wissen, was Supervision denn wirklich ist, wie so etwas vonstatten geht und was sie dem einzelnen Kursleiter und der Arbeit überhaupt bringen kann.

Aus Unsicherheit darüber, was Supervision inhaltlich darstellt, wie „effektiv“ sie für die eigene Arbeit bzw. für die Arbeit der Volkshochschule sein kann, wird häufig eine Entscheidung gegen diese Methode der Problem- und Konfliktlösung getroffen.

Für eine qualitative Lehrtätigkeit im Bereich der Weiterbildung Erwachsener ist es jedoch durchaus sinnvoll, daß Kursleiter, die zwar fachkompetent im Hinblick auf die Vermittlung von Inhalten sind und über das dazu notwendige methodische Instrumentarium verfügen, eigene Erfahrungen mit dem „Weiterbilden“ machen und zusätzliche Kompetenzen hinsichtlich der Dynamik von Lern- und Gruppenprozessen bei Erwachsenen erwerben. Diese Forderung gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund der Zielvorgaben „teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung“ und „Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“ an Bedeutung. Betrachtet man sich die heutigen Angebote der Volkshochschulen und die damit in Zusammenhang stehenden Aufgaben der Kursleiter – speziell in der Zielgruppenarbeit (vgl. dargestellte Beispiele) –, so werden die zunehmenden Qualifikationsanforderungen, die an die Kursleiter gestellt sind, offensichtlich.

„Es zeigt sich mittlerweile, daß die Zielgruppe, mit der wir es in unseren Kursen zu tun haben, eher schwieriger geworden ist und wir uns zunehmend mit Problemen auseinandersetzen haben, die nichts mit dem Lesen- und Schreibenlernen zu tun haben, aber dennoch erhebliche Auswirkungen auf einen erfolgreichen Lernprozeß nehmen können.“² Perspektivlosigkeit, Desorientiertheit, Geringschätzung der eigenen Person und Entmutigung im Hinblick auf die Chancen und Möglichkeiten in dieser Gesellschaft sind Probleme, mit denen Kursleiter zunehmend konfrontiert sind. Ihre eigene Perspektivlosigkeit hinsichtlich eines festen Arbeitsverhältnisses erhöht allerdings die Schwierigkeit, einen unbelasteten Umgang mit diesen Problemen zu bewerkstelligen. Da es für die meisten Bereiche der Erwachsenenbildung jedoch keine spezielle Ausbildung gibt, wird „... das Ausmaß der Fortbildung über die Eignung für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung entscheidend. Damit bekommt der alte Grundsatz, daß in der Erwachsenenbildung niemand bestehen kann, der nicht das an sich selbst vollzieht, was von den erwachsenen Lernern verlangt wird, einen sehr konkreten Sinn.“³

Welche anderen Möglichkeiten außer Supervision oder personenbezogenen Fortbildungen bieten sich Kursleitern denn, diese Erfahrungen machen zu können, die Widersprüche und Schwierigkeiten, die sich aus dem Spannungsfeld Erwachsenenbildungsarbeit ergeben, in produktiver Weise zu lösen? Oder besteht eine Lösung nur darin, daß die Mitarbeiter bis zur völligen Erschöpfung arbeiten und dann so ausgelaugt sind, daß sie sich eine andere, besser bezahlte Arbeit suchen und man in Kauf nimmt, daß damit Erfahrungen und qualifiziertes Personal verloren gehen?⁴ Ein Angebot für Kursleiter zur Supervision dient sowohl dem Aspekt „Hilfe zur Entwicklung und Förderung des profes-

sionellen Handelns“ als auch dem der „Psychohygiene“, was heißt, dem „Ausgelaugt-Sein“ vorbeugende Maßnahmen zu ergreifen. Dies nicht zuletzt unter dem Blickwinkel gesehen, daß auch hier Vorbeugen kostengünstiger als „Heilen“ ist. Supervision in diesem Sinne zu nutzen, einen Zugang dazu zu finden, ist vermutlich leichter möglich, wenn man die Sichtweise einnehmen kann, daß Störungen in der Arbeit bzw. im Arbeitsablauf eine Chance darstellen, um über Festgefahrenes, Verkrustetes und längst nicht mehr Beachtetes nachzudenken, und Fehler nicht vermieden werden sollen, sondern im Zulassen und Erkennen die Möglichkeit für neues, verändertes Handeln steckt.

Wie die beiden dargestellten Fallbeispiele zeigen, umfaßt Erwachsenenbildung weit mehr als die reine Unterrichtstätigkeit. Das Arbeitsspektrum ist ein breitgefächertes, so daß die Aufgabenteilung den Nebenberuf Kursleiter oftmals zum Hauptberuf werden läßt. Dies ist insbesondere bei Kursleitern der verschiedenen Zielgruppenbereiche der Fall. Anforderungen wie Beraten, Lehren, Planen, Organisieren sind nicht mehr alleine Anforderungen an hauptberufliche Mitarbeiter.

Erwachsenenbildung als Vermittlung von Orientierungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, „Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit“, Erwachsenenbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und persönlicher Stabilisierung, Erwachsenenbildung als eine Mischung aus Vermittlungs- und Beratungstätigkeit, all diese Aussagen machen deutlich, daß an die Mitarbeiter der Volkshochschulen, sprich an die Kursleiter, entsprechende Anforderungen gestellt sind.

„Was auf gesellschaftlicher Ebene als Dialektik erscheint, findet sich in der Erwachsenenbildungssituation wieder und zwar sowohl auf der Planungsebene als auch auf der Interaktionsebene. Da sind divergierende Tendenzen, die dennoch in gesellschaftlichem Handeln zusammengeführt werden müssen, und da sind widersprüchliche Anforderungen, die im Berufshandeln in Einklang gebracht werden wollen.“⁵

Betrachtet man einige wesentliche Konfliktfelder der Kursleitertätigkeit wie: Diskrepanzen zwischen Ausbildung und ausgeübter Tätigkeit, Notwendigkeit der Reproduktion und sozialer Status, Arbeit im Team, Arbeit mit „problematischen“ Zielgruppen, Umgang mit institutionellem Gefüge und daraus resultierende organisatorische Konsequenzen etc., so muß man fragen, ob sich nicht gerade in der Kursleitertätigkeit diese divergierenden Tendenzen und widersprüchlichen Anforderungen widerspiegeln. Wird nicht genau an ihrer Stelle das Aufeinandertreffen institutioneller und arbeitsorganisatorischer Konflikte auf inter- und intrapersonelle besonders sichtbar? Die beiden dargestellten Beispiele zeigen die Breite dieses Spannungsfeldes auf. Betrachtet man dieses Spannungsfeld etwas genauer, so wird deutlich, daß eine Vielzahl der aufgeführten Probleme aus den Verständigungsschwierigkeiten zwischen den am Bildungsprozeß beteiligten Personen in ihren unterschiedlichen Rollen, seien sie selbst gewählt und/oder von außen bestimmt, resultieren.

Supervision stellt eine Möglichkeit dar, dieses Spannungsfeld Person-Klientel-Inhalt-Institution näher zu beleuchten, mehr Klarheit über die Beteiligung und Bedeutung der verschiedenen Komponenten, die dieses Spannungsfeld bestimmen, zu bekommen und daraus Handlungsperspektiven zu entwickeln. Dazu ist es jedoch notwendig, die eigene Person näher ins Blickfeld zu rücken, das institutionelle Gefüge zu betrachten, die Intentionen der Teilnehmer zu sehen und das Wechselspiel zwischen diesen Faktoren zu erkennen.

Supervision bekommt damit die Funktion, den Blick sowohl

für die eigene Selbstwahrnehmung und Selbstentwicklung als auch für die eigene Person in Verbindung mit der jeweiligen Arbeitssituation zu erweitern. Das Herauslösen des Problems und die Bearbeitung z.B. in einer Supervisionsgruppe helfen dabei, die unterschiedlichen Sichtweisen deutlicher werden zu lassen, und leisten dadurch einen Beitrag zu mehr Verständnis von oder für Personen und/oder Situationen. Denn häufig entpuppt sich eine methodische Fragestellung bei genauerem Hinsehen als ein Problem des Teilnehmers oder auch des Kursleiters. Da Schwierigkeiten im Arbeitsfeld zumeist an der eigenen Person (vgl. dargestellte Beispiele) oder unzureichenden, „falschen“ Methoden festgemacht werden, kann Supervision dazu beitragen, „zu sehen“ bzw. aufzuklären, welches persönliche, institutionelle oder gruppenspezifische Anteile sind.

Es geht dabei darum, die Betroffenen zu unterstützen, ihren Weg zu finden bzw. sie erst einmal auf den eigenen Weg zu bringen, gegebenenfalls ein Stück zu begleiten und ihnen so Hilfe im Sinne einer Orientierung und Stabilisierung zu geben, das eigene Konzept in der pädagogischen Arbeit zu finden.⁶

Wenn nun von Supervision als Hilfe zu professionellem Handeln gesprochen wird, was heißt dies dann für die Kursleitertätigkeit, für die in den Beispielen aufgezeigten Probleme? „Da es in der Supervision darum geht, daß Kursleiter blinde Flecken ihrer Selbstwahrnehmung erhellen und ihre Lehr- und Beratungskompetenz erweitern, bietet sich eine Beratungsform, die den Stellenwert von Gefühlen im Lern- bzw. Umlernprozeß ebenso berücksichtigt wie kognitive Einsichten, geradezu an. Lehrende, die – im Rahmen von Supervision – am eigenen Lernprozeß erfahren, daß Lernen immer ganzheitlich erfolgt, sind am ehesten qualifiziert, einen effektiven Lernprozeß für ihre Teilnehmer zu organisieren.“⁷

Für die dargestellten Beispiele kann dies z.B. bedeuten:

- Wege zu finden, Teamsitzungen besser organisieren und strukturieren zu können
- eine klarere Sicht von der eigenen geleisteten Arbeit zu erhalten
- persönliche wie institutionelle Grenzen zu erkennen
- Einsicht über die eigene Einstellung zum Lernen und zu den verschiedenen Unterrichtsmethoden zu bekommen
- einen kooperativen Umgang mit Vorgesetzten und Kollegen zu lernen etc.

Um jedoch zu diesem Punkt zu gelangen, die eigene Arbeit nicht nur zu reflektieren, sondern auch Handlungsstrategien daraus erwachsen lassen zu können, ist es erforderlich, die eigene Lehr- und Lerngeschichte ebenso zu betrachten wie die der Teilnehmer, das institutionelle Gefüge und die Komponenten, die das Arbeitsfeld (der Kursleiter) bestimmen. Da die in der Institution tätigen Individuen und die aus dieser (Zusammen-)Arbeit heraus entstehenden Beziehungen im wesentlichen das System bestimmen und jede Person vor dem Hintergrund ihrer individuellen Geschichte handelt, in der sich die verschiedenen Komponenten gesellschaftlicher und sozialer Normen, die Erfahrungen mit Institutionen (Schule/Beruf etc.) verdichten, woraus sich eine persönliche Stellungnahme entwickelt, kommt Supervision – will sie etwas in Bewegung bringen – nicht ohne die Einbeziehung der Person aus. Supervision beleuchtet die Zusammenhänge, bringt Vergangenes und Gegenwärtiges in einen Dialog, um daraus andere, neue Handlungsschritte zu entwickeln und so zu einer Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz beizutragen. Dabei erfüllt Supervision eigentlich „nur“ die Funktion der Aufklärung. Aufklärung dessen, was in eben diesen Beziehungsstrukturen bewußt und unbewußt abläuft und mit welchen „Eigenanteilen“ der Supervisand daran beteiligt ist. Der Veränderungsaspekt von Supervision liegt in

dieser Aufklärung und den Schlüssen, die der Supervisand daraus zieht. Dabei reproduziert Supervision nicht ein Lehrer-Schüler-Verhältnis in dem Sinne: „Der Supervisor weiß alles (besser) – der Supervisand nichts“, vielmehr dient sie dazu, die Eigenaktivität der Supervisanden zu unterstützen und zu stärken. Der Supervisand stellt den Inhalt, der Supervisor das methodische Instrumentarium.

Im folgenden soll anhand der Darstellung einer Supervisions-sitzung sowie einiger Hintergrundinformationen dazu Einblick gegeben werden, wie ein solcher „Aufklärungsprozeß“ ablaufen, was möglicher Inhalt einer solchen Supervisionssitzung sein kann. Da der Veränderungsaspekt von Supervision auch in seiner Prozeßhaftigkeit begründet liegt, der Faktor Zeit also eine entsprechende Rolle spielt, sollen die über die eine Sitzung hinausreichenden Informationen dazu dienen, das „Resultat“ von Supervision, w. h. ihre Möglichkeiten und Grenzen, etwas deutlicher werden zu lassen.

Supervision mit Herrn G.

Herr G. unterrichtet seit vier Jahren in einem Realschulabschlußkurs die Fächer Mathematik und Englisch. Bei den 14tägig stattfindenden Teamsitzungen wurde im Laufe des letzten Jahres zunehmend Unmut über den ständig problematischer werdenden Personenkreis dieser Maßnahme laut. Äußerungen wie: „Ich weiß nicht mehr, was ich mit den Teilnehmern noch anstellen muß, damit die etwas lernen“, oder: „Ich bin für solch schwierige Teilnehmer gar nicht ausgebildet“ waren auf fast jeder Teamsitzung zu hören. Auch Herr G. äußert seine Unzufriedenheit über die Kursarbeit, erzählt davon, daß die ‚Zuspätkommer‘ immer alles durcheinanderbringen, man ihretwegen immer wieder von vorne beginnen muß.

Aufgrund mehrerer Berichte einer Kollegin über ihre positiven Erfahrungen mit personenbezogenen Fortbildungen hat das Team beschlossen, Supervision in Anspruch zu nehmen. Nach einigen Verhandlungen mit den zuständigen Vorgesetzten wurde die Vereinbarung getroffen, jeweils eine der beiden monatlichen Teamsitzungen als Supervisionssitzungen anzuberaumen. In einer dieser Sitzungen wird das Anliegen von Herrn G. behandelt.

„Die Teilnehmer in meinem Mathematikurs können sich einfach nicht an Zeiten halten.“

Herr G. äußert in der Supervisionssitzung als ein ihm wichtiges Anliegen, daß die Teilnehmer sich einfach nicht an Zeiten halten und er sich nun endlich einmal mit diesem Problem auseinandersetzen möchte. Nachdem er einige Unterrichtssituationen dargestellt hat, wird deutlich, daß es sich nicht nur um zu spät kommende Teilnehmer handelt, sondern ganz grundsätzlich um den Umgang mit Zeit, was z.B. bedeutet, daß Zeiten für Aufgabenstellungen dauernd überzogen werden, Teilnehmer herumtrödeln etc. Da es sich hierbei um ein sehr komplexes Thema handelt, das insbesondere in Maßnahmen mit arbeitslosen Jugendlichen häufiger auftaucht, ergeht an Herrn G. die Aufforderung, den für ihn störendsten Aspekt noch einmal anhand eines bestimmten Falles darzustellen. Herr G. tut sich jedoch sehr schwer damit, sich in seinem Fallbeispiel auf einen für ihn wesentlichen Aspekt zu konzentrieren. Vielmehr vermischen sich die verschiedenen „Zeitprobleme“ immer wieder, so daß für die gemeinsame Weiterarbeit vereinbart wird, der Frage nachzugehen, wie es denn eigentlich um seinen Umgang mit Zeit bestellt sei. Sich an klare Zeiten zu halten, sei etwas sehr Wichtiges für ihn, berichtet er, bedeute, sich an Vereinbarungen halten, stehe für ihn in Verbindung mit Zuverlässigkeit. Dabei fällt ihm ein,

daß es in der letzten Zeit für ihn gar nicht so einfach gewesen sei, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen oder auch rechtzeitig mit dem Unterricht zu beginnen. Einige Male schon habe er vor dem verschlossenen Klassenraum stehen müssen, weil der Hausmeister versäumt habe aufzuschließen, oder er sei zu spät gekommen, da wieder einmal ein zu großer Andrang am Fotokopierer im Hauptgebäude der Volkshochschule bestand oder man ihn dort noch wegen einiger Angaben zu Teilnehmerlisten, Honorarverträgen oder ähnlichem festhielt. Und überhaupt würde man sich ja auch von seiten der Volkshochschule nicht an Vereinbarungen halten. Die Honorarverträge kämen grundsätzlich erst zwei Monate nach Arbeitsbeginn, häufig würden Besprechungen mit den hauptberuflichen Mitarbeitern einfach ausfallen, ohne daß man rechtzeitig darüber informiert würde, immer wäre man irgendwie auf der Raumsuche für Teamsitzungen oder Gespräche mit Teilnehmern. Langsam würde ihn dieses „Chaos“ nur noch nerven, und er frage sich, warum er sich an Vereinbarungen halten solle, wenn andere dies nicht tun. Darauf aufmerksam gemacht, daß sich die persönliche und organisatorische Ebene in seiner Schilderung stark vermischen und daß konkrete Handlungsschritte nur erarbeitet werden können, wenn Herr G. sich auf einen Aspekt des Problems konzentriert, entscheidet er, sich dem persönlichen Anteil mehr zuzuwenden. Er teilt mit, daß er sich durch das Verhalten der Teilnehmer persönlich angegriffen fühle, daß er seinen Unterricht nicht wertgeschätzt sieht und sich sowohl von den Teilnehmern als auch den VHS-Mitarbeitern aufgrund der s.E. nicht eingehaltenen (zeitlichen) Vereinbarungen nicht ernstgenommen fühlt.

Mit seinem Einverständnis werden an diesem Punkt die anderen Gruppenmitglieder mit in die weitere Bearbeitung einbezogen. In einer ersten Runde sind sie aufgefordert, ihre persönlichen Eindrücke zu den Schilderungen von Herrn G. mitzuteilen. In der zweiten Runde können sie Vermutungen über die Ursachen äußern und Vorschläge für erste Veränderungen abgeben. Da Herr G. bei diesem Teil nur Zuhörer ist, hat er anschließend die Möglichkeit, sich dazu zu äußern bzw. Aspekte herauszugreifen, die ihm für die Lösung seines Problems dienlich erscheinen. Im weiteren Gespräch mit dem Supervisor werden dann die Aspekte erarbeitet, die Herr G. für erforderlich hält, damit er sich zukünftig mehr ernst- und angenommen fühlen kann. Dabei wird ihm deutlich, daß man ihn nur dann ernstnehmen wird, wenn er sich selbst und insbesondere seine Arbeit ernst- und annimmt und er auch die anderen, Teilnehmer wie VHS-Mitarbeiter, in ihrer Unterschiedlichkeit, ihrem je eigenen „Zeitdenken und -handeln“ zu verstehen und zu akzeptieren versucht. Unterschiedlichkeit darf bestehen bleiben, es müssen nur Absprachen, Vereinbarungen getroffen werden, damit sie nicht zum ‚Chaos‘ führt.

Auch die verschiedenen Sichtweisen, die die Kollegen von Herrn G. zu seiner Schilderung abgeben, ermöglichen ihm, einzelne Komponenten anders zu sehen als vorher, so z.B. daß das Verhalten der Teilnehmer nicht gegen ihn als Person gerichtet sein muß, sondern Ausdruck für ein Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Zuwendung sein kann oder sich so deren Widerstand gegen das ‚Chaos‘ im Kurs äußert. Vor der abschließenden Runde für alle formuliert Herr G. noch einige Ideen für weitere Schritte seinerseits, z.B. daß er das Thema ‚Zuspätkommen‘ einmal mit den Teilnehmern gemeinsam bereden will, er sich einen anderen Zeitpunkt für das Kopieren aussuchen möchte u.a.m.

In der letzten gemeinsamen Runde wird deutlich, daß das unterschwellig angesprochene Thema, die schwierige, ‚chaotische‘ Arbeitssituation der Kursleiter, für die anderen Teamkollegen auch von Interesse ist, so daß vereinbart wird, in den folgenden Supervisionssitzungen noch etwas mehr Zeit auf diesen Themenkomplex zu verwenden, da man sich intensiv-

er mit dieser Problematik auseinandersetzen möchte. Über die Bearbeitung verschiedener Fallbeispiele der Teamkollegen wird in den folgenden Sitzungen das sogenannte Chaos und Durcheinander in der Arbeit für alle Beteiligten immer plastischer und greifbarer. So ist es ihnen im Laufe der Zeit möglich, die verschiedenen Ebenen (Person/Institution/Inhalt) klarer zu erkennen und voneinander zu trennen sowie Verursachungsfaktoren zu benennen.

Als für sie relevante Punkte, an denen sie (verändernd) weiterarbeiten möchten, wurden genannt:

- die Person des Kursleiters
- die Kursgruppe / der Teilnehmer
- das Team
- die Organisation der Maßnahme.

In der weiteren schrittweisen Bearbeitung der aufgelisteten Faktoren war es dann auch möglich, den SupervisorInnen sowohl die Grenzen von Supervision deutlich werden zu lassen, denn sie kann weder etwas am Kursleiterstatus ändern noch Einfluß auf Vorgesetzte nehmen oder für eine bessere Finanzierung der Maßnahmen sorgen, als auch die Notwendigkeit, „in kleinen Schritten“ zu verändern, erfahrbar zu machen.

Abschließende Bemerkung

Die Frage: ‚Ist Supervision für Kursleiter sinnvoll‘, die man hinter dem Titel dieses Beitrags ‚Supervision in der Perspektive von Kursleitern‘ nicht ganz zu Unrecht vermutet, kann aus meiner Perspektive und sicherlich auch aus der der in den Beispielen genannten Personen mit Ja beantwortet werden. Dieses ‚Ja‘ bedeutet allerdings keine Zustimmung zu jeglicher Art oder Richtung von Supervision. Es sind daran Voraussetzungen und Bedingungen geknüpft, die im wesentlichen durch das Arbeitsfeld ‚Erwachsenenbildung‘ und dessen spezifische Anforderungssituationen vorgegeben sind. Supervision ist m.E. dann zu bejahen, wenn es sich dabei um ein offenes Angebot unter der Prämisse freiwilliger Teilnahme handelt, welches den Kursleitern die Möglichkeit bietet, das Arbeitsfeld, die eigene Arbeitshandlung unter den Zielsetzungen ‚Entwicklung einer beruflich-fachlichen Identität, Klärung des spezifischen Aufgabenverständnisses, Erweiterung der Handlungskompetenz und Gewinnung größerer Handlungssicherheit‘ zu reflektieren. Reflexion möchte ich in dem Sinne verstanden wissen, daß den Kursleitern ein Gegenüber (Spiegel) zur Verfügung gestellt wird, das ihnen beim Entdecken und Sichtbarmachen (Spiegeln) der Fehler, Schwierigkeiten und Unstimmigkeiten behilflich ist, ihnen eine distanzierte(re) Betrachtung ermöglicht und den (Rück-)Bezug zur Person, zum Arbeitsfeld, zur Erwachsenenbildung und ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang herstellt.

Inwieweit Kursleiter die in diesem Beitrag dargestellte Sichtweise von Supervision annehmen und teilen, ob sie ein solches Angebot wahrnehmen wollen oder können, hängt nicht zuletzt auch von ihrem besonderen Mitarbeiterstatus und der Einstellung und Unterstützung der Vorgesetzten ab. „Nach den bisherigen Erkenntnissen muß von einer ‚gebrochenen Kursleiter-Identität‘ bei freien Mitarbeitern gesprochen werden. Die Lehrkräfte sind in der Regel intrinsisch motiviert und identifizieren sich in hohem Maße mit ihrer Aufgabe, in der sie persönlich große Entfaltungschancen sehen. Ihr Interesse konzentriert sich dabei auf das Unterrichten; Anfangsschwierigkeiten werden auf der Basis arbeitsbegleitenden, meist autodidaktischen Erwerbs erwachsenenpädagogischer Kompetenzen überwunden. Ihr Interesse aber bleibt auf die didaktischen Entscheidungsfelder (Lehrtechniken, Medienauswahl usw.) beschränkt. Ein handlungsübergreifender Kenntniserwerb über Erwachsenenbildung und Volkshochschularbeit findet selten statt. Bezüge zwischen

Lehrtätigkeit und bestimmten gesellschaftlichen Ereignissen werden, wenn überhaupt, so nur arbeitsbegleitend festgestellt. An der Nahtstelle ihres unmittelbaren Handlungsfeldes zu den didaktischen Bedingungsfeldern hin bricht sich ihre Identität. Jenseits ihres Kurses begründet liegende Probleme werden nicht mit eigenen, kompetenten Gestaltungswünschen belegt, sondern nur als Arbeitshemmnis empfunden, dessen Beseitigung zuständigkeitshalber bei der Institution eingefordert wird.“⁸

Nicht einfach zuständigkeitshalber ist die Institution Volkshochschule gefordert, etwas für ihre freien Mitarbeiter zu tun, sondern um ihnen Hilfestellung zu geben, das erwachsenenpädagogische Qualifikationsdefizit auszugleichen, die durch das Aufeinandertreffen von institutionellen Strukturen und individuellen Gegebenheiten entstehenden Schwierigkeiten zu beheben und dafür Sorge zu tragen, daß der genannten „gebrochenen Kursleiter-Identität“ entgegengewirkt und die Bildungsarbeit von motivierten und engagierten Mitarbeitern durchgeführt wird. Der Begriff „Mitarbeiterführung“, verstanden als ‚miteinander arbeiten‘ und die ‚Mitarbeit (an)leiten‘, bekommt vor diesem gesamten Hintergrund einen Sinn.

Ein in dieser Richtung verstandenes Fortbildungsangebot muß somit immer sowohl themen- als auch personenbezogene Anteile enthalten. Die Hilfestellung ‚Supervision‘ – eine Form personenbezogener Fortbildung – ermöglicht über die Reflexion des beruflichen Handelns das Herstellen des Zusammenhangs von Person, Inhalt und Form.

Anmerkungen

- 1) Bechberger, Harald: Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M. 1990, S.87, Studien zur Erwachsenenbildung Bd. 5
- 2) Gobellus, Magda: Unterstützung durch Fortbildung. In: Themenheft „Supervision/Fortbildung“ der Reihe Informationen, Heft 2, 1987, S. 12
- 3) Tietgens, Hans /Weinberg, Johannes: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971, S. 116
- 4) vgl. Schneider-Siddiqi, Erika: Personalentwicklung – ein überflüssiger Luxus? In: Themenheft „Mitarbeiter“ der Reihe Informationen, Heft 5, 1988, S. 5-6
- 5) Tietgens, Hans: Vorbemerkungen. In: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, u.a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Bonn 1990
- 6) vgl. unveröffentlichtes Protokoll des Expertengesprächs: „Supervision in der Fortbildung von pädagogischen MitarbeiterInnen in der Weiterbildung“ vom 18.-19. Oktober 1989 im Landesinstitut für Weiterbildung in Soest
- 7) Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: „Supervision“ als individual-psychologisch orientierte Mitarbeiterberatung in der Erwachsenenbildung. In: Beiträge zur Individualpsychologie, Band 13, München – Basel 1990, S. 71
- 8) Bechberger, Harald: Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M. 1990, S. 253, Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 5

Literatur

- Brandl, Gerhard: Sich miteinander verständigen lernen: das Beratungskonzept der Individualpsychologie Alfred Adlers, München – Basel 1980
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth / Pfirrmann, Monika: Lernprobleme – Lernberatung, Bonn – Frankfurt/M. 1988
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Elementarbildung – Beratung – Fortbildung, Bonn – Frankfurt/M. 1989
- Schmidt, Rainer: Die Individualpsychologie Alfred Adlers, Frankfurt/M. 1989
- Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung, Bad Heilbrunn/OBB: 1986

Veröffentlicht in: *Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, u.a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Bonn 1990, S. 64–71*

Modalitäten der praktischen Vorbereitung und Durchführung von Supervision

Monika Pfirmann

Ist von seiten der Institution bzw. deren Mitarbeitern Supervision als eine spezifische Beratungsmethode anerkannt, die dazu dient, Berufspraktiker dabei zu unterstützen, ihre Arbeit kompetenter zu gestalten, sie als eine berufsbegleitende Weiterbildung in Form von Praxisanleitung oder -beratung anzusehen, so ist damit ein erster wichtiger Schritt in Richtung neuer Handlungsperspektiven und Konfliktlösungsstrategien getan. Zur praktischen Durchführung von Supervision kommen, den zweiten sehr wesentlichen Schritt vollziehen, bedeutet dann, sich den Modalitäten der konkreten Vorbereitung zuzuwenden. So gibt es noch vor der ersten Begegnung mit dem Supervisor verschiedene Punkte zu berücksichtigen, die den Verlauf und auch Erfolg der Supervision maßgeblich beeinflussen können. Bevor man also daran geht, sich um einen Supervisor zu bemühen, sind zuerst einmal bestimmte Fragestellungen zu klären, die a) die (institutionellen) Rahmenbedingungen und b) die Supervisanden (die Gruppe) und den Supervisor betreffen.

Des weiteren sollten zuvor Informationen über

- die Organisationsformen von Supervision
- den Ablauf von Supervisionsgesprächen
- die Bedeutung und Möglichkeiten von Kontrakten eingeholt werden.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Eine der wichtigsten Fragen, was Supervision betrifft, stellt meist die Frage der Finanzierung dar. Da Supervision nicht als eine grundsätzlich förderungswürdige Weiterbildung der Mitarbeiter betrachtet wird und eine finanzielle Unterstützung von seiten der Institution eher von der Überzeugung einzelner Mitarbeiter und deren Engagement für Supervision abhängig ist, können bereits an dieser Stelle vielfältige Probleme auftauchen, die manchmal auch schon dazu geführt haben, daß die Frage nach Supervision nur aus diesem Grunde negativ beschieden wurde.

Entstehen bereits bei der Frage der Übernahme der Kosten von Supervision durch den Arbeitgeber / die Institution erste Schwierigkeiten, so ist zu überlegen, ob nicht auch Lösungen in der Art in Betracht kommen, daß eine Selbstfinanzierung durch die Teilnehmer stattfindet, eine Finanzierung unter Beteiligung von Supervisanden und Institution durchgeführt wird oder bei einer Gruppenzusammensetzung mit Mitarbeitern verschiedener regionaler Einrichtungen eine Finanzierung institutionsübergreifend bzw. in Kooperation in Betracht zu ziehen ist. Um den Finanzrahmen möglichst klar bestimmen zu können, müssen jedoch in jedem Falle Informationen bezüglich der zu erwartenden Honorarforderungen des Supervisors eingeholt und eine erste Entscheidung über die voraussichtliche Anzahl der Supervisionssitzungen und damit die Stundenzahl getroffen werden. In engem Zusammen-

hang mit der Klärung der Finanzierungsfrage steht auch die Frage danach, ob die Supervision innerhalb oder außerhalb der regulären Arbeitszeit stattfinden kann, welche möglicherweise auftretenden Folgekosten wie z.B. Fahrtkosten, Überstunden etc. und auch organisatorischen Probleme, z.B. Vertretung, damit verbunden sind.

Vor einem ersten Treffen mit dem Supervisor sollte geklärt sein, in welchen Räumlichkeiten die Supervision stattfinden kann bzw. ob zu den jeweiligen Terminen überhaupt Räume zur Verfügung stehen und ob eine Auslagerung der Treffen aus dem Dienstgebäude nicht angebracht sein könnte. Hierbei ist anzumerken, daß nicht unterschätzt werden darf, welche Wirkungen auf den Verlauf der Supervision von den gewählten Räumlichkeiten ausgehen können. Werden z.B. Kursräume genutzt, so können sich einzelne Supervisanden auf das Niveau ihrer Teilnehmer zurückgesetzt fühlen; wenn wechselnde Räume gewählt werden, kann das Gefühl des Abgeschobenseins („für uns hat man keinen Platz“) und des Nicht-ernstgenommen-Werdens auftauchen, was durchaus als Anlaß für einen Abbruch dienen kann.

Supervisanden (Gruppe) und Supervisor

Was die Zusammensetzung der Supervisionsgruppe betrifft, so muß hier erst einmal geklärt werden, welche Organisationsform (siehe Abschnitt 'Organisationsformen von Supervision') für die jeweilig zu bearbeitenden Problemstellungen angemessen erscheint. Liegen die Schwierigkeiten eher in den Kommunikationsformen innerhalb eines Teams, dann ist möglicherweise eine Teamsupervision angebracht; möchten vielleicht einzelne Mitarbeiter verschiedener Fachbereiche oder Maßnahmen bestimmte, ihre Bereiche übergreifende Fragestellungen bearbeiten, so wäre dies in einer Gruppensupervision möglich. Besteht nur bei einem einzelnen Mitarbeiter einer Einrichtung der Bedarf nach Supervision, so ist hierfür die Teilnahme an einer externen berufsfeldübergreifenden Supervisionsgruppe oder auch eine Einzelsupervision denkbar. Hat man sich nach entsprechender Information oder Beratung durch supervisionserfahrene Personen für eine Form entschieden, z.B. für die Gruppensupervision, dann ist gegebenenfalls noch die Frage zu klären, ob es für die zu lösenden Probleme sinnvoll erscheint, daß der vorgesetzte Fachbereichsleiter, der bereits sein Interesse bekundet hat, an der Supervision teilnimmt. Es sollte den Gruppenmitgliedern klar sein, daß die Teilnahme eines Vorgesetzten, überhaupt von Hierarchiegruppen, Auswirkungen sowohl auf die thematische Gestaltung der Supervision als auch auf deren Verlauf haben kann. Ob diese jedoch nun positiv oder negativ sind, ist sicherlich abhängig von den beteiligten Personen und insbesondere von den zu bearbeitenden Fragestellungen.

Vor dem ersten Gespräch mit dem Supervisor sollte die Gruppe / der oder die einzelne im Groben ihre Interessen, Zielsetzungen und Erwartungen die Supervision und den Supervisor betreffend formulieren können sowie Vorstellungen davon haben, in welchem zeitlichen Rhythmus und erstreckt über welchen Zeitraum die Sitzungen stattfinden sollen. Je klarer und deutlicher die Positionen der Supervisanden sind, um so einfacher und eindeutiger entscheidbar werden sich der Auswahlprozeß des Supervisors und das Kontraktgespräch (siehe Abschnitt 'Kontrakte') gestalten.

Bei einer ersten Begegnung mit dem Supervisor geht es darum, die Arbeitsbedingungen miteinander auszuhandeln, ein Bild vom Gegenüber zu gewinnen und selbstverständlich auch Näheres über den Supervisor und dessen Arbeitsweise zu erfahren. Es darf von dem Supervisor erwartet werden, daß er zu folgenden Punkten Stellung nimmt bzw. Auskunft erteilt:

- Vor welchem theoretischen Hintergrund steht seine Arbeit,
- welche Vorstellungen von Supervision und Erwartungen an diese spezielle Arbeitssituation hat der Supervisor (auch Supervisoren sind nicht neutral und wertfrei),
- kennt er das Arbeitsfeld der Supervisanden,
- wie arbeitet er methodisch?

Um ein möglichst ausführliches und plastisches Bild des theoretischen Hintergrundes der angebotenen Supervisionsrichtung zu erhalten, sollten Aspekte wie: Menschenbild der zugrundeliegenden Psychologie, Bedeutung von Gleichwertigkeit und Freiwilligkeit sowie der Umgang mit Widerstand Gegenstand der ersten Besprechung sein. Die Darstellung des Supervisors z.B. zum Umgang mit Widerstand macht deutlich, ob eher eine Sichtweise der Art vorherrscht, daß die Widerstände der Supervisanden zum Bearbeitungsgegenstand zu machen sind ohne deren Einverständnis einzuholen, oder ob eine persönliche Grenze und eine dementsprechende Rückversicherung beim Supervisanden akzeptiert werden.¹

Organisationsformen von Supervision

Supervision kann als Einzel-, Team- oder Gruppensupervision durchgeführt werden. Welche Form man wählt, hängt sowohl von den institutionellen Bedingungen als auch von den zu bewältigenden Fragestellungen ab. Die Einzelsupervision wird zumeist als eine aus- bzw. fortbildungsbegleitende Reflexion oder als Ergänzung zur Gruppensupervision im „akuten Notfall“ genutzt. Bei der Gruppensupervision – wohl eine der am häufigsten auftretenden und auch notwendigsten Formen in der Erwachsenenbildung – treffen sich in der Regel drei bis sieben Personen verschiedener Einrichtungen oder verschiedener Maßnahmen einer Einrichtung in regelmäßigen Abständen von zwei bis vier Wochen für eine drei- bis vierstündige Sitzung. Thematischer Inhalt der jeweiligen Treffen sind die von den Teilnehmern eingebrachten Problem- bzw. Fragestellungen. Für die Form der Bearbeitung in dieser Gruppe gibt es wiederum verschiedene Möglichkeiten. Die erste ist die Einzelsupervision in Gegenwart der Gruppenmitglieder, die dabei lediglich Zuhörer sind und denen es selbst überlassen bleibt, welche Schlüsse sie aus dem Dargebrachten (für sich) ziehen. Die zweite Möglichkeit besteht aus der Verbindung von Einzelsupervision und anschließender Einbeziehung der Gruppe. Dabei bleibt weiterhin dem Supervisor die Strukturierung der Gruppenprozesse überlassen, um so den Supervisanden gegebenenfalls vor Überreaktionen der Gruppe zu schützen. Die Beteiligung der Gruppe ermöglicht zumeist

das Kennenlernen verschiedener Sichtweisen und auch Handlungsmöglichkeiten zu einer dargestellten Situation, woraus der Supervisand die für ihn passende wählen kann. Als drittes kann auch die Gruppe die Funktion des Supervisors übernehmen, allerdings setzt diese Arbeitsform voraus, daß die Gruppenmitglieder über äußerst gute und lange Supervisionserfahrungen verfügen bzw. möglichst selbst schon Beratungen oder Supervisionen durchgeführt haben, da hier die Gefahr von Gruppenübertragungen und wenig strukturiertem Vorgehen sehr hoch ist.

Bei der Teamsupervision handelt es sich sozusagen um eine Sonderform der Gruppensupervision, was heißt, daß die Supervisanden ein gemeinsames Arbeitsfeld haben, in derselben Institution, mit demselben Vorgesetzten und vielleicht auch denselben Teilnehmern arbeiten. Da in der Supervision zu dem Bild, das der Supervisand von seiner dargestellten Problemstellung hat, reale, zum Teil konträre Bilder der Kollegen dazukommen, stellt die Teamsupervision ein komplexeres Arbeitsfeld für den Supervisor dar, als dies bei Gruppensupervision der Fall ist. Die Bearbeitung des Beziehungsgeflechtes im Team ist wesentlicher Bestandteil von Teamsupervision.²

Der Ablauf von Supervisionsgesprächen

Als Kriterium für die Auswahl des Supervisors, für die Einschätzung des Supervisionsangebotes sind außer dem Wissen über die verschiedenen Formen von Supervision auch Vorinformationen über den Ablauf des Supervisionsgesprächs als wichtig zu betrachten.

Zumeist wird eine Aufteilung in die drei Phasen Problemdarstellung, Problemerkarbeitung in bezug auf die persönlichen Anteile und Entwicklung von Handlungs- bzw. Lösungsschritten gewählt. Was in diesen Phasen konkret geschieht, an welchen Stellen etwas von der zugrundeliegenden Psychologie, den Denkmodellen oder dem Menschenbild deutlich werden kann, ist bereits in dem Beitrag „Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten? – Eine Form der Fortbildung mit unterschiedlichen Eignungen“ von Fuchs-Brüninghoff ausführlich dargestellt, so daß sich eine weitere Ausführung an dieser Stelle mit dem Hinweis auf den gesamten Beitrag erübrigt.

Es sei jedoch noch erwähnt, daß Supervision eine Methode, ein Instrumentarium darstellen soll(te), das die Eigenkräfte und Eigenaktivitäten der Supervisanden sowie das Selbsthilfepotential stärken hilft, mögliche Rat-„Schläge“ in Supervisionsgesprächen dieser Zielsetzung widersprechen und demzufolge dort auch fehl am Platze sind.

Kontrakte

Für den Ablauf der Supervision und damit auch für deren Erfolg ist außer den bereits genannten mitbestimmenden Faktoren der Aspekt der Regelung der Zusammenarbeit von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit. Die Regelung der zukünftigen Zusammenarbeit durch Kontrakte (explizite freiwillige Übereinkünfte zwischen Supervisor und Supervisand / Berater und Klient) ist für beide Seiten von Vorteil, da damit der Sache ein Rahmen gegeben wird, der nicht nur begrenzt, sondern das Geschehen strukturiert und Wesentliches deutlich macht. Mehr Sicherheit und Klarheit sind somit für alle Beteiligten gegeben.

- Kontrakte geben den Beteiligten ein Stück Handlungssicherheit insofern, als sie kritische Punkte der Arbeits-

beziehung (z.B. die Regelung des Ausmaßes an Intimität und Offenheit der Gespräche; das Recht des Beraters auf Intervention und Deutungskonfrontation – das Recht des Klienten auf Zurückweisung dieser Angebote usw.) erwartbar und damit handhabbar machen helfen.

- Kontrakte legen die Eingriffsmöglichkeiten des Klienten offen (und erschweren ihm dadurch den heimlichen Rückzug aus der Zusammenarbeit).
- Kontrakte thematisieren die für viele Klienten bestehende Schwierigkeit, nämlich Entscheidungen zu treffen und für deren Folgen Verantwortung zu übernehmen (aktiv), statt nach dem gängigen Muster zu handeln, sich die Entscheidungen abnehmen zu lassen und sich so von den Folgen distanzieren zu können. Der – sich ändernde – Umgang des Klienten mit solchen Kontrakten ist daher eines der Indizien für seine persönliche Entwicklung innerhalb der Beratungsbeziehung.³

Der vereinbarte Rahmen muß jedoch offen für die sich im Verlaufe der Supervision verändernden Bedingungen und Situationen sein, was heißt, die Entwicklung der Supervisanden, das Auftauchen neuer Lernziele, den Mißerfolg bisher angewandter methodischer Vorgehensweisen oder auch Störungen in den Supervisionsbeziehungen wahrzunehmen, offenzulegen und neue Vereinbarungen daraus zu entwickeln. Dies ist möglich durch eine ständige Reflexion des Prozesses in Form von Feedback und Zwischenauswertungen / Bilanzgesprächen.

„Klippen“ bei der praktischen Vorbereitung und Durchführung von Supervision

Die in den bisherigen Abschnitten dargestellten Modalitäten zur Vorbereitung und Durchführung von Supervision erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit in der Art, daß bei deren Einhaltung keinerlei Schwierigkeiten mehr auftreten können. Sie sind vielmehr als Orientierung oder Leitfaden für das nicht immer ganz durchsichtige Feld der 'Psycho-Angebote' gedacht. Da auch bei Berücksichtigung dieser Orientierungshilfen unvorhergesehene Klippen auftauchen können, werden im folgenden hierzu einige mögliche kritische Stellen aufgezeigt.

Bereits in der Konstituierungsphase der Supervisionsgruppe, wo es z.B. um die Zusammensetzung der Gruppe geht, um die Beantwortung der Frage, ob an der Supervision nur Mitarbeiter einer bestimmten Fachrichtung, eines Fachbereiches teilnehmen können oder Mitarbeiter aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern beteiligt werden sollen, ob das Supervisionsangebot nur eines für Mitarbeiter der eigenen Einrichtung oder institutionsübergreifend sein soll, ob man Supervision für verschiedene Mitarbeiter der Einrichtung oder aber nur für Mitarbeiter eines Teams haben möchte, werden Entscheidungen getroffen, die nachhaltige Folgen für den Supervisionsprozeß haben. So kann z.B. die Tatsache, daß in der Supervisionsgruppe zwei Mitarbeiter zweier konkurrierender Einrichtungen aufeinander treffen, dazu führen, daß diese beiden einen Großteil ihrer Energie auf diesen Konkurrenzkampf verwenden, die anderen Gruppenmitglieder in ihre Schwierigkeiten miteinbeziehen, indem sie sie zu Schiedsrichtern oder Mitkämpfern machen, oder daß keine der beiden Personen mehr den Mut besitzt, über tiefergehende Probleme zu reden, weil (berechtigte) Ängste bestehen, daß diese „Informationen“ ausgenutzt werden könnten.

Einfluß auf die Entwicklung der Supervision wird auch durch die Tatsache, werden Supervisor ausgewählt, genommen. Ob die Wahl nun das Ergebnis einer gemeinsamen Entschei-

dung der Gruppe darstellt oder ob der Vorgesetzte eine Entscheidung trifft, beides geschieht vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen und Zielsetzungen und wird in diesem Sinne auch entsprechende Auswirkungen zur Folge haben. Störungen im Ablauf der Supervision sind ebenso zu erwarten, wenn die Teilnahme an den Supervisionssitzungen (vom Vorgesetzten oder dem Supervisor) als verpflichtende Aufgabe angesehen wird. In beiden Fällen ist mit starken, vermutlich jedoch verschleierte Widerstandsformen der Beteiligten zu rechnen. Ähnliche Reaktionen sind auch zu erwarten, wenn die *Konstanz der äußeren Rahmenbedingungen* nicht gewahrt ist. Gerade bei einer Gruppenarbeit, in deren Verlauf einiges angesprochen wird, was Beunruhigung und Verunsicherung mit sich bringen kann, muß dem Bedürfnis nach Sicherheit und Kontinuität Rechnung getragen werden.⁴

Betrachtet man Supervision noch einmal vor diesem Hintergrund möglicher Konfliktstellen, so wird deutlich, daß das Vorgespräch eine zentrale Rolle im Supervisionsverlauf einnimmt. Bestehende Vorstellungen von Supervisionsarbeit und daran geknüpfte Erwartungen können hier abgeklärt, Mißverständnisse über den Inhalt der Arbeit aus dem Weg geräumt bzw. Vorarbeiten in dem Sinne geleistet werden, daß Mißverständnisse möglichst nur in geringem Maße auftauchen. Die vor Beginn einer Supervision getroffenen mündlichen Vereinbarungen und ihre Verbindlichkeit ermöglichen und fördern den Zusammenhalt und die Zusammenarbeit der Gruppe und wirken dementsprechend auch auf die Arbeitsatmosphäre. Klare Absprachen sowie die gleichwertige Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen aller Beteiligten in fairen Regelungen schaffen eine Basis des Vertrauens und stellen die erste wichtige Grundlage für die weitere Zusammenarbeit her. Dieser ersten Phase nicht genügend Raum zu geben, sie unter (Zeit-)Druck zu stellen, heiße Störungen und Widerstände schon im Vorfeld zu programmieren.

Anmerkungen

- 1) „Im Umgang mit dem Widerstand, seiner Bearbeitung, Deutung und Auflösung erweist sich das Gelingen der therapeutischen Beziehung. Die Widerstandsarbeit entscheidet nach der Auffassung zahlreicher Autoren über Erfolg oder Mißerfolg der Behandlung. Dennoch ist die theoretische Ausarbeitung des Widerstandskonzeptes keineswegs einheitlich, die Handhabung von Widerstandsphänomenen sogar äußerst divergierend. Herrscht bei den tiefenpsychologisch orientierten Schulen noch weitgehend Einigkeit im Umgang mit Übertragung und Gegenübertragung, so scheinen am Widerstandskonzept die Unterschiede auf“ (Petzold, Hilarion: *Konzepte des Widerstandes in der Psychotherapie*. Paderborn 1985, S. 7).
- 2) vgl. hierzu Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: „Supervision“ als individualpsychologisch orientierte Mitarbeiterberatung in der Erwachsenenbildung. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): *Individualpsychologisch-pädagogische Beratung*, München 1990
- 3) vgl. Boettcher-Luppes, Roswitha: *Der Lehrer als Berater?* In: Schmidt, Rainer: *Die Individualpsychologie Alfred Adlers*, Frankfurt/M. 1989
- 4) vgl. Roth, Jörg Kaspar: *Hilfe für Helfer: Balintgruppe*. München 1984, S. 93-97

Veröffentlicht in: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, u.a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Bonn 1990, S. 72–76

DIE AUTORINNEN

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, geboren 1952, studierte Germanistik, Pädagogik und Geographie. Sie war Mitarbeiterin der Volkshochschule der Stadt Aachen. Seit 1982 arbeitet sie an der Pädagogischen Arbeitsstelle/Deutscher Volkshochschul-Verband (Frankfurt/Main) als Projektleiterin im Bereich Alphabetisierung und Elementarbildung. Die derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind Beratung, Fortbildung und Supervision.

Monika Pfirrmann, geboren 1953, hat eine Lehrerausbildung und ein Diplom-Pädagogik-Studium (Erwachsenenbildung) absolviert. Seit 1988 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle/Deutscher Volkshochschul-Verband (Frankfurt/Main). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Beratung und Fortbildung.

IMPRESSUM: BERATUNG

Herausgeber: Pädagogische
Arbeitsstelle des Deutschen
Volkshochschul-Verbandes

Projekt: Soziale und personale
Kompetenzen als Basisqualifika-
tionen in der Erwachsenenbildung

· **Redaktion:** Elisabeth Fuchs-
Brüninghoff, Monika Pfirrmann

Redaktionelle Mitarbeit: Doris
Waldmann · **Satz/Gestaltung:**

Grafisches Büro H. Engels,
Bad Vilbel

Umschlag: Susanne Förch

Druck: R+R Druck und Grafik
GmbH, Oberursel · Auflage 3.000

Das Projekt wird aus Mitteln des
Bundesministeriums für Bildung
und Wissenschaft gefördert.

© Deutscher Volkshochschul-
Verband e.V., Bonn –
Frankfurt/M. 1991

Kostenlos erhältlich:
Pädagogische Arbeitsstelle/DVV
Projekt SOPEK

Holzhausenstr. 21
6000 Frankfurt/M. 1