

1 Zur Bedeutung von Beratung und Supervision für pädagogische Berufe

Zusammenhänge
verdeutlichen

In diesem Einleitungskapitel möchte ich Ihnen Bezugspunkte, Hintergründe und Zusammenhänge der Kollegialen Beratung und Supervision verdeutlichen. Die Besonderheiten und das Anliegen des Selbsthilfeverfahrens KoBeSu sollen verständlich werden. Hierzu gehört es auch, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen Supervisionsverfahren darzustellen.

Kurzform: KoBeSu

»Kollegiale Beratung und Supervision« versteht sich nämlich als Bezeichnung für ein Supervisionsverfahren, das durch seine theoretische Fundierung und seine äußere Form charakterisiert wird. Es handelt sich um ein spezielles Verfahren, das von anderen mit ähnlichen Bezeichnungen abgegrenzt werden muss. Im folgenden Text werde ich nicht nur diese ausführliche Bezeichnung, sondern ab und zu auch die Abkürzung »KoBeSu« verwenden.

1.1 Zur Ausgangslage: Belastungen im beruflichen Alltag

Angesprochen sind
Pädagoginnen und
Pädagogen aller
Berufsbereiche.

Mit diesem Lern- und Arbeitsbuch wende ich mich an Menschen, die in Schulen, Heimen, Förderzentren, Kindergärten, Werkstätten, Pflegestationen und weiteren pädagogischen Einrichtungen zusammen mit anderen Menschen für ihnen anvertraute Personen arbeiten, indem sie diese unterrichten, anleiten, pflegen, beschützen, herausfordern, ermutigen, befragen, begleiten und indem sie ihnen zuhören und antworten. All diese Handlungen können jedoch nie wirksamer werden als es die Kräfte, die Einstellung und das Engagement der Pädagoginnen und Pädagogen einerseits und deren kollegiale Zusammenarbeit andererseits zulassen. Obwohl – oder vielleicht auch gerade weil – dies eine Binsenweisheit ist, wird über diese Beschränkung selten nachgedacht.

Ich möchte mit diesem Arbeitsbuch alle Personen ansprechen, die mit und für Menschen arbeiten. Dazu zählen sehr viele Berufsgruppen. Um sie nicht immer alle aufzählen zu müssen, spreche

ich zusammenfassend von Pädagoginnen und Pädagogen. Hin und wieder werde ich auch von Lehrerinnen und Lehrern bzw. von Schülerinnen und Schülern sprechen. Doch sind dann alle anderen Berufe immer mitgemeint.

Es reicht also nicht aus, dass pädagogische Einrichtungen an Mobiliar, Geräten und didaktischen Materialien gut ausgestattet sind. Auch die besten Lehrpläne und Förderkonzepte oder fortschrittliche Erziehungsprogramme garantieren keinen pädagogischen Erfolg. Denn weder diese noch jene agieren unmittelbar im pädagogischen Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen. Entscheidend für die Qualität und für die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit sind vielmehr die Handlungsfähigkeit, der Elan und das Ethos der Pädagoginnen und Pädagogen. Ohne die Bedeutung von guten Ausstattungen und Konzeptionen schmälern zu wollen, was letztlich zählt, ist die konkrete Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Doch diejenigen, die tagtäglich diese (Beziehungs-)Arbeit leisten sollen und wollen, wissen, dass dieses leichter gesagt als getan ist. Allzu oft müssen sie nämlich erfahren, dass sie im Umgang mit ihren »Klienten« die selbstgesteckten Ansprüche nicht oder nur unzulänglich erreichen können. Hierfür gibt es vielfältige Gründe. Zum einen wirken sich die meist knappen Zeitressourcen ungünstig auf die pädagogische Arbeit aus. Zum anderen erfolgen Lern- und Entwicklungsprozesse nicht immer gradlinig und im Sieben-Meilen-Stiefel-Tempo. Vielmehr sind sie oft mit Verunsicherungen, Schwierigkeiten, Fragen, plötzlichen Einsichten und Sprüngen verbunden, die jeweils ganz individuell erfolgen. So kann es in den pädagogischen Anforderungen leicht zu Unverträglichkeiten kommen. Während die eine Schülerin gerade *dieses* (Anstoß, Aufmunterung, Frage, Zurechtweisung, Feedback usw.) benötigt, würde eine andere in derselben Situation für ihren Lernprozess vielleicht gerade *jenes* brauchen. Allen Schülerinnen und Schülern zur gleichen Zeit gerecht zu werden, ist daher ein schwieriges Unterfangen. Wenn sich deshalb Unlustgefühle oder Vermeidenshaltungen bei den Betroffenen entwickeln, fällt es nicht immer leicht, diese nicht persönlich zu nehmen, sondern freundlich und verständnisvoll als pädagogische Aufgabe aufzugreifen.

Zu bedenken ist ferner, dass in den allermeisten Fällen Kinder und Jugendliche bzw. die betreuungs- und unterstützungsbedürftigen Erwachsenen die jeweiligen pädagogischen Einrichtungen nicht freiwillig aufsuchen. Vielmehr erfolgt die Sicherstellung des pädagogischen Arrangements in aller Regel unter der Androhung von Sanktionen. Wie sollen aber unter Zwang Lernen und persönliche Entwicklung als eigenständige und konstruktive Prozesse gelingen?

So gibt es im pädagogischen Alltag immer wieder genügend Anlässe für Irritationen, Missstimmungen, Missverständnisse und Kränkungen. Obwohl es niemand möchte, können pädagogische Situatio-

Entscheidend sind Handlungsfähigkeit und Ethos.

Pädagogische Arbeit ist oft mühselig und kräftezehrend.

Kein freiwilliger Besuch der pädagogischen Einrichtungen

nen auf diese Weise zur »organisierten Lernstörung« (Schlee 1977) geraten, unter der dann alle Beteiligten leiden.

Die kollegiale
Zusammenarbeit
könnte in vielen Fäl-
len besser sein.

Ebenso ist für Pädagoginnen und Pädagogen der Umgang mit Kolleginnen und Kollegen nicht immer einfach. In der Zusammenarbeit mit ihnen gibt es ebenfalls ausreichend Anlässe für Enttäuschungen und (meist ungewollte) Verletzungen. Diese beeinträchtigen in der Regel das Wohlbefinden viel stärker als die Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern bzw. mit den Kindern und Jugendlichen. Die Qualität der kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz ist ausschlaggebend, ob Pädagoginnen ihren Beruf mit Lust und Freude oder mit Missmut und Verdruss ausüben. Jedoch werden Pädagoginnen in ihrer Berufsausbildung kaum auf die kollegiale Zusammenarbeit vorbereitet und in der Bearbeitung von Konflikten geschult. So haben sie diesbezüglich zwar viele gute Absichten, verfügen aber über wenig Know-how. Zur Kollegialen Zusammenarbeit empfangen sie reichlich moralische Appelle, erhalten für ihre Gestaltung hingegen selten konkrete Hinweise.

Reibereien und Ver-
geblichkeiten führen
zu Belastungen.

Oft kumulieren sich im pädagogischen Berufsalltag kleinere und größere Beeinträchtigungen auf und führen zu Teufelskreisen. Lehrerinnen und Lehrer kommen dann an die Grenzen ihrer Belastungsfähigkeit. Sie fühlen sich physisch und psychisch erschöpft, nicht wenige brennen aus. Dabei sind es eigentlich nicht die körperlichen Anstrengungen, die an den Kräften zehren, sondern es ist die Tatsache, dass aufgrund der vielen Reibereien und Vergeblichkeiten sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer die Sinnhaftigkeit ihres Handelns nicht mehr erkennen können.

Der Schulbetrieb
kann krank machen.

Wie Alltagsbeobachtungen und Forschungsergebnisse in den letzten Jahren aufweisen, zeigen viele Pädagoginnen an ihrem Arbeitsplatz Anzeichen für das Burn-out-Syndrom. Und nicht wenige Schülerinnen werden durch die Schule krank bzw. bekommen durch sie lebenslange psychische Beeinträchtigungen. Die Tatsache, dass es an vielen Schulen sog. Gesundheitsbeauftragte gibt, ist einerseits erfreulich, weist andererseits aber auch auf den unerfreulichen Hintergrund hin. So gibt es zu denken, dass man mit dem Motto »Gesunde Schule« auf ein besonderes Profil verweisen kann. Denn wenn in einer Schule das Arbeitsklima erfreulich und solidarisch ist und wenn die Arbeitsstrukturen die kollegiale Kommunikation unterstützen sowie den Aufgaben angemessen sind, dann wird man sich um den Gesundheitszustand der Lehrkräfte und Schüler keine besonderen Sorgen machen müssen.

Nun will ich aber nicht ein Klagelied anstimmen und düstere Stimmung verbreiten, zumal diese Problematik an anderer Stelle beschrieben und diskutiert wurde (Barth 1997, Gudjons 1993, Spanhel & Hüber 1995). Vielmehr geht es in diesem Lern- und Arbeitsbuch ja gerade darum, wie man aus den Teufelskreisen wieder herauskommen und für sein Arbeitsfeld neue Perspektiven und Kräfte gewinnen kann.

Damit bin ich beim Themenkomplex Beratung und Supervision. Für Sozialpädagogen ist es schon seit langem selbstverständlich, sich bei der Bewältigung der beruflichen Schwierigkeiten durch Beratung und Supervision Unterstützung zu holen. Für Pädagoginnen anderer Arbeitsbereiche (z. B. Lehrerinnen, Sonderpädagoginnen, Erzieherinnen, Hochschullehrerinnen) schien das aber nicht erforderlich zu sein. Doch wird nun zunehmend (ein)gesehen, dass auch diese von Supervision großen Nutzen haben.

Supervision als Hilfe
für den Berufsalltag

Im nächsten Kapitel möchte ich schildern, was unter Supervision zu verstehen ist und wie man sich die aus ihr resultierenden Vorteile vorstellen kann. Anschließend möchte ich auf die Besonderheiten einer Kollegialen Supervision eingehen.

1.2 Was ist unter Supervision zu verstehen?

Im vorangehenden Kapitel hatte ich geschrieben, dass bei Pädagogen die Bereitschaft zur Supervision wächst, da sie deren Nutzen zunehmend zu schätzen wissen. Das ist richtig. Doch ebenso richtig ist es auch, dass für viele Pädagoginnen *Supervision* immer noch ein Fremdwort ist. Andere haben zwar davon gehört, hegen jedoch aufgrund unangemessener Vorstellungen erhebliches Misstrauen. Sie befürchten beispielsweise, dass Supervision mit Aufsicht und Kontrolle gleichzusetzen sei und möchten sich deshalb einer vermuteten Bevormundung oder Besserwisserei nicht aussetzen. (»Das hab' ich doch nicht nötig! Ich komme auch so klar! Mir soll niemand reinreden!«) Manche Unsicherheit und Skepsis mag auch daran liegen, dass angenommen wird, in einer Supervision könnten durch einen akribischen Seelenerkundungsprozess persönliche Unzulänglichkeiten oder Peinlichkeiten ans Licht befördert und vor anderen Personen öffentlich breit getreten werden.

Supervision stößt
auf Misstrauen und
Skepsis.

Dass es derartige Miss-Verständnisse von Supervision gibt, kommt allerdings nicht von ungefähr. Sie können vor dem Hintergrund der Entwicklungsgeschichte von Supervision verständlich werden (Weigand 1991). Denn zum einen hatte Supervision in den frühen Jahren der Sozialarbeit tatsächlich einen kontrollierenden Zweck, welcher dann aber sehr bald zugunsten einer beratenden und unterstützenden Funktion aufgegeben wurde. Zum anderen spielt Supervision auch in den Ausbildungsgängen einiger Therapiekonzeptionen eine wichtige Rolle. Sie soll dort insbesondere den Berufsanfängern helfen, die ersten Klippen der neuen und ungewohnten Berufstätigkeit besser zu bewältigen. Verständlicherweise werden dann in diesen Zusammenhängen überwiegend therapiespezifische Zusammenhänge thematisiert. Doch darf daraus nicht gefolgert werden, dass Therapie und Supervi-

Supervision hat
eine Entwicklungs-
geschichte.

sion gleichzusetzen wären. Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun. Therapie ist der Inhalt, Supervision ist die Bearbeitungsform. Diese sind weder zu verwechseln noch zu vermengen. Außerdem hat sich dadurch der Eindruck ergeben können, Supervision sei etwas für Anfänger und (Noch-)Nichtkänner.

Supervision als eine
Sonderform von
Beratung

Supervision sollte als eine Sonderform von Beratung für den beruflichen Bereich verstanden werden. Durch eine Reflexion der beruflichen Arbeit können die Ratsuchenden neue Perspektiven gewinnen und ihr persönliches Handlungswissen für die eigene Praxis weiter entwickeln. Supervision verfolgt als Ziel die Förderung der beruflichen Handlungssicherheit, die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses und die Erweiterung der Selbstbestimmung im Berufsalltag. Es geht vornehmlich um Reflexions- und Klärungsprozesse. Damit ist in aller Regel ein erheblicher psychohygienischer Effekt verbunden. Wer sich in seinem Berufsalltag als wirksam(er) erlebt, kann verständlicherweise eine größere Zufriedenheit entwickeln, die sich ihrerseits wiederum auf andere Bereiche förderlich auswirken kann. Nicht zuletzt auf die eben erwähnte (psychische) Gesundheit. Ebenfalls ist durch Supervision eine Verbesserung der kollegialen Zusammenarbeit zu erwarten. Dies gilt insbesondere, wenn mehrere oder gar alle Kolleginnen gemeinsam an einer (Team-)Supervision teilnehmen.

Supervision als
Chance für Lern- und
Qualifizierungs-
prozesse

Es geht in der Supervision nicht um Seelenmassagen und nicht um Beschönigungen, Tröstungen oder Beschwichtigungen. Auf diese Art können keine Probleme gelöst werden. Supervision soll den Blick nicht trüben oder verklären, sondern schärfen. Es geht also um Erkennen und Begreifen, um Einsehen und Lernen. Da Supervision in der Regel nicht als einmaliges Ereignis erfolgt, sondern über einen längeren Zeitraum in einem kontinuierlichen Zusammenhang geschehen sollte, kann sie auch als eine Form der Erwachsenenbildung gesehen werden. Sie richtet sich vornehmlich an solche Menschen, die in Berufen mit hohen psychischen Anforderungen einerseits und sich immer wieder verändernden Anforderungen andererseits tätig sind. Dazu zählen insbesondere auch Pädagoginnen und Pädagogen (Fürst-
enau 1969).

Supervision ermög-
licht distanzierte
Betrachtung.

In der Supervision sind die Supervisanden (so werden die Ratsuchenden genannt) von dem unmittelbaren Handlungsdruck befreit und können in relativer Ruhe und Distanz ihre Aufgaben, Handlungen und Erfahrungen am Arbeitsplatz reflektieren. Dabei werden sowohl die äußeren Gegebenheiten als auch die strukturellen Rahmenbedingungen sowie die persönlichen Sichtweisen in den Blick genommen und in ihrer wechselseitigen Bedingtheit näher untersucht. Hierdurch können sich neue Bewertungen, Bedeutungen und Handlungsperspektiven ergeben.

Gefühle als Indiz für
tiefgehende Prozesse

Solche Erkenntnis- und Lernprozesse können manchmal von starken Gefühlen begleitet sein. Diese reichen von Trauer und Erschrecken bis zur befreienden Heiterkeit. Sie stellen die Ernsthaftigkeit des

Supervisionsprozesses nicht in Frage, sondern können als Indiz dafür angesehen werden, dass tiefgreifende Lern- und Veränderungsprozesse stattfinden. Diese Veränderungen haben Bernler & Johnson (1993) näher beschrieben. In einem Phasenmodell stellen sie die kurz-, mittel- und längerfristige Wirksamkeit von Supervision auf die Erlebnisweisen und Handlungsfähigkeiten näher dar:

1. Phase: *Aktion ohne Verständnis*. Ohne Supervision oder am Beginn einer Supervision erleben sich Pädagoginnen in einem anstrengenden und hektischen Berufsfeld eher als Getriebene und Opfer, nicht jedoch als Akteure des Geschehens. Unvorhergesehene Ereignisse können von ihnen in ihrem Zustandekommen und Ablauf nur schwer durchschaut werden, sondern werden zumeist als schicksalhaft oder als zufällig interpretiert. Die von außen gesetzten Gegebenheiten geben das Gefühl, nur *reagieren* zu können.
Handeln ohne Verständnis
2. Phase: *Verständnis nach der Aktion*. Die Reflexion der beruflichen Ereignisse und deren Bearbeitung in der Supervision verhilft den Pädagoginnen zunehmend zu größerer Einsicht in deren Zustandekommen und Abläufe. Immer besser können sie durch die nachträgliche Bearbeitung Gegebenheiten und Bedingungen erkennen und in ihrem Zusammenwirken verstehen. Auch das eigene (evtl. ungewollte) Mitwirken kann allmählich deutlicher gesehen werden.
Handeln nachträglich verstehen
3. Phase: *Verständnis vor Aktion*. Aus dem rückblickenden Verständnis entwickeln sich langsam Kategorien und Kriterien, die sich dann auch vorausschauend und planend – zunächst hypothetisch – verwenden lassen. Somit können Prognosen erstellt und Handlungsstrategien entwickelt werden. Es werden die kurz- und langfristigen Folgen des Handelns gesehen und schlagen sich in überarbeiteten Handlungsentwürfen nieder. Aus den Wenn-Dann-Beziehungen entwickeln sich Konzepte und Theorien. Handlungen werden immer seltener als Re-Aktionen erlebt. Statt dessen kommt es immer häufiger zu durchdachten Vorsätzen und zielorientierten Planungen.
Verständnis vor Handeln
4. Phase: *Gleichzeitigkeit von Verständnis und Aktion*. Die Supervisanden werden durch Reflexionen und Erfahrungen zu Akteuren. Sie werden nicht mehr von den Ereignissen mitgerissen, sondern sie bestimmen durch überlegte Handlungen das Geschehen. In unvorhergesehenen Situationen behalten sie den Überblick, weil ihnen sowohl Kategorien zu deren Verständnis als auch geeignete Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Die Chancen, die eigene Professionalität durch vertiefte Einsichten weiter zu entwickeln, werden dadurch immer größer. Innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen nimmt das reflektierte und selbstbestimmte Handeln zu.
Handeln im Verstehen, durch Supervision die Ratlosigkeit überwinden

Mit diesen Phasen beschreiben Bernler & Johnson (1993) sehr anschaulich den durch eine Supervision angeregten und unterstützen

Veränderungsprozess. Die permanente und systematische Reflexion des eigenen Handelns und seiner situativen Umstände ermöglicht es, eine Rat- und Hilflosigkeit zu überwinden und auch in schwierigen Situationen zu ebenso bewussten wie angemessenen Handlungen zu gelangen.

Abgrenzung von
anderen Interventionen

Wenn man nun Supervision von anderen Interventionsformen wie Beratung, Erziehung, Therapie oder Organisationsentwicklung abgrenzen möchte, dann ist das nicht ganz einfach. Denn einerseits gibt es zu ihnen Unterschiede, andererseits bestehen auch fließende Übergänge. Diese Unschärfen ergeben sich hauptsächlich daraus, dass für alle Interventionen keine einheitlichen Bedeutungen festgelegt werden können. Da sie mit unterschiedlichem Verständnis gebraucht werden (können), schillern sie alle in ihrem Bedeutungsgehalt. Die theoretische Fundierung wie das praktische Anwendungsfeld führen zu jeweils spezifischen Definitionen von Therapie, Erziehung, Beratung usw. Das gilt natürlich auch für die Bedeutung von Supervision (Pallasch 1991, Schreyögg 2004, Fatzer 1993), deren Verständnis – wie oben gerade betont – im Verlauf ihrer Geschichte außerdem einen Wandel vollzogen hat.

Beschreibungs- und
Abgrenzungskriterien:

Inhalte und Themen

Beziehung der
Personen

Dennoch – oder gerade deshalb – möchte ich in der Abbildung 1 anhand von zwei Beschreibungsmerkmalen eine vorsichtige und vorläufige Ein- und Zuordnung von Supervision vornehmen. Bei dem einen Beschreibungsmerkmal handelt es sich um die *Inhalte*, die in der jeweiligen Interventionsform hauptsächlich thematisiert werden. Dieses Merkmal soll mit den beiden Polen »privat/persönlich« und »beruflich/öffentlich« bezeichnet werden. Beim anderen Merkmal geht es um das *Beziehungsverhältnis* der Personen im jeweiligen Setting. Seine Pole sollen einerseits mit »abhängig/kontrolliert« und andererseits mit »unabhängig/autonom« bezeichnet werden. So kann man sich Kinder in starkem Maße von ihren Erziehern und Lehrern als abhängig denken. Hingegen sind Supervisanden in der Supervision von ihrem Supervisor weitgehend unabhängig. Obwohl die in der Abbildung vorgenommene Ein- und Zuteilung zugegebenermaßen sehr grob ist, vermag sie doch die Eigenart von Supervision in dem Feld unterschiedlicher Interventionen, die alle Veränderungen bei Menschen intendieren, einigermaßen zu verdeutlichen. Danach werden in Supervisionen schwerpunktmäßig berufliche Fragen thematisiert. Das schließt die Bearbeitung privater Probleme und Schwierigkeiten nicht aus. Doch werden diese in der Supervision nur dann angesprochen, wenn sich aus ihnen Beeinträchtigungen innerhalb des beruflichen Arbeitsfeldes ergeben. Auf dem anderen Beschreibungsmerkmal gilt das Beziehungsverhältnis zwischen Supervisand und Supervisor als gleichwertig, d.h. der Supervisand ist von seinem Supervisor nicht abhängig und handelt daher selbstbestimmt und selbstverantwortlich.

Supervision in unterschiedlichen Settings

Es muss noch ergänzt werden, dass das äußere Setting von Supervision unterschiedliche Formen kennt. Und zwar kann Supervision sowohl für Einzelpersonen als auch für Gruppen konzipiert und

durchgeführt werden. Wenn jedoch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Gruppe alle von einem gemeinsamen Arbeitsplatz stammen (z. B. als Belegschaft einer Pflegestation, als Kollegium einer kleinen Schule, als Mitarbeiter eines Heimes usw.), dann ergibt sich innerhalb der Gruppensupervision noch einmal die Besonderheit der *Teamsupervision* (Rappe-Giesecke 1994). Diese Besonderheit der Teamsupervision resultiert nicht aus der Zahl der Supervisorinnen, sondern aus deren Fragen und Problemen. Während in der Einzel- und Gruppensupervision die berufsspezifischen Fragen in der Regel als sogenannte Dort-und-Dann-Probleme bearbeitet werden können, wird es in Arbeitsteams nicht selten erforderlich sein, auch Missstimmungen und Konflikte *zwischen* den Teammitgliedern als sogenannte Hier-und-Jetzt-Probleme zu besprechen. Da deren erfolgreiche Bearbeitung weitaus schwieriger und diffiziler ist, macht es einen Sinn, die Teamsupervision als besondere Arbeitsform in der Supervision auszuweisen.

Hier und Jetzt in der Teamsupervision

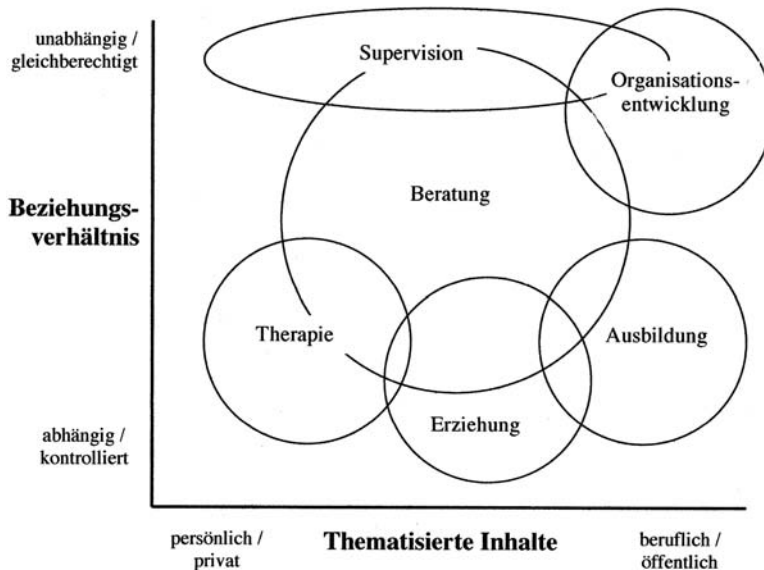


Abb. 1:
Die Stellung von Supervision im Feld unterschiedlicher Interventionsformen

In allen drei Supervisionsformen sind die Supervisorinnen für die Gestaltung des Settings sowie für die Auswahl und Durchführung geeigneter Methoden verantwortlich. Sie haben dafür zu sorgen, dass sich durch entsprechende Interaktions- und Kommunikationsformen ein Prozess ergibt, der den Supervisorinnen größtmögliche Reflexion und Klärung ermöglicht und dabei ethische Standards nicht verletzt. Die hierfür erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen erwerben sie in speziellen Ausbildungen. Oder sie gewinnen diese durch langjährige Erfahrungen in der Erwachsenenbildung und Beratungsarbeit.

Aufgaben und Kompetenz von Supervisorinnen

Kollegiale Supervision als Hilfe zur Selbsthilfe

Allerdings kann erfolgreiche Supervision auch in ganz anderen Formen stattfinden. In einer sogenannten Kollegialen Supervision können Personen für einander Supervisionsprozesse organisieren, ohne in besonderer Weise als Supervisorin oder Supervisor ausgebildet und geschult worden zu sein. In diesem Fall wird die Sicherung einer ertragreichen Supervision nicht durch die persönlichen und fachlichen Kompetenzen der Supervisorin gewährleistet, sondern durch die Vorgaben eines Supervisions-Modells. Da durch das Modell Verfahrensschritte und Regeln vorgegeben werden, können auch Supervisionslaien im Sinne einer Selbsthilfe ohne Qualitätsverlust fruchtbare Supervisionsprozesse gestalten. Nach Ausführungen zum Thema *Beratung* möchte ich im darauf folgenden Kapitel auf die Besonderheiten von Kollegialer Supervision näher eingehen, um damit das Anliegen des Arbeitsbuches genauer zu beschreiben.

1.3 Zur Bedeutung von Beratung

Zahlreiche Bedeutungen von Beratung

Im vorangehenden Kapitel hatte ich Supervision als eine Sonderform von Beratung bezeichnet. Diese Formulierung mag vermuten lassen, dass es über das Verständnis von Beratung *keine* Unstimmigkeiten oder Unklarheiten gibt. Dieser Eindruck würde zu der Erfahrung passen, dass sich im privaten wie im beruflichen Bereich so viele Beratungen ereignen, dass eigentlich jeder Mensch wissen müsste, was damit gemeint ist. Denn wenn von Beratung so oft die Rede ist und wenn Beratung so häufig praktiziert wird, müsste man doch auf ein einheitliches Verständnis rückschließen können.

Doch trügen diese Vermutungen. Der Beratungsbegriff hat vielmehr ein sehr großes Bedeutungsfeld. Er wird nicht nur in unterschiedlichen Nuancen verwendet, sondern das Spektrum der Vorstellungen ist so groß, dass man unter *Beratung* sogar Vorgehensweisen verstehen kann, die in ihrer Art und in ihrer Zielvorstellung untereinander regelrecht unverträglich sind. Die Tatsache, dass Beratung immer wieder zum Themenschwerpunkt – nicht nur – in der Pädagogik gemacht wird, konnte an dieser Bedeutungsvielfalt nichts ändern. Die vielen, kaum noch zu überblickenden Veröffentlichungen zu diesem Thema zeigen immer wieder neue Einteilungen und Unterschiede auf. Trotz aller Kombinationen, Vergleiche und Integrationsversuche ist es aber bislang nicht zu einer geschlossenen Gesamtkonzeption für Beratungstätigkeiten gekommen.

Wegen der Bedeutungsvielfalt wurde versucht, das Verständnis von Beratung durch Unterteilungen zu präzisieren. Die Kategorien für derartige Präzisierungen sind ganz unterschiedlich ausgefallen. Beispielsweise wird Beratung häufig adressatenspezifisch konzipiert. Man

spricht dann etwa von *Schülerberatung*, *Elternberatung*, *Kundenberatung*, *Einwandererberatung*, *Familienberatung* oder auch von *System- bzw. Organisationsberatung* (König & Vollmer 1994). Eine häufig vorgenommene Einteilung von Beratung orientiert sich an dem Aufgabenfeld. So kann man etwa *Schullaufbahnberatung*, *Berufsberatung* (Appelhaus 1990), *Erziehungsberatung*, *Eheberatung*, *Anlageberatung*, *Gesundheitsberatung*, *Ernährungsberatung* usw. voneinander unterscheiden. Anderen Autoren ist die Sozialform ein wichtiges Kriterium. Sie beschreiben die Unterschiede und Eigenarten von *Einzel- und Gruppenberatung*. Und nicht zuletzt spielt die Orientierung an unterschiedlichen Persönlichkeitstheorien bzw. Menschenbildern für Beratung eine wichtige Rolle. So kann man etwa *Gestaltberatung* (Rahm 1990), *Psychoanalytische Beratung* (Seiß 1976), *Transaktionsanalytische Beratung* (Stewart 1991) und *Klientenzentrierte Beratung* (Rogers 1985) unterscheiden. Diese letzten Unterscheidungen gehen weit über äußerliche Einteilungen hinaus, denn die Orientierung an unterschiedlichen Menschenbildern oder Persönlichkeitsvorstellungen führt konsequenterweise zu unterschiedlichen Zielvorstellungen und Methoden im Beratungsgeschehen.

Einteilung nach
Personengruppen

Einteilung nach dem
Aufgabenfeld

Einteilung nach der
Persönlichkeits-
theorie

Insgesamt sind die Einteilungsversuche von Beratung jedoch kaum miteinander zu verbinden. In den meisten Fällen liegen sie quer zueinander, sodass Vielfalt und Unübersichtlichkeit eher größer als geringer werden.

Keinesfalls möchte ich missverstanden werden. Die Darstellungen in der Abbildung 1 sind nicht mit Definitionen zu vergleichen oder sollen diese gar ersetzen. Dennoch können sie hoffentlich einen Eindruck davon vermitteln, wie die Bedeutungen der einzelnen Interventionsformen – auch im gegenseitigen Vergleich – zu verstehen sind. Das die Beratung repräsentierende Feld ist von mir bewusst recht groß dargestellt worden. Damit möchte ich einerseits die Übergänge und Wechselbeziehungen zu Therapie, Erziehung und Unterricht darstellen. Zum anderen soll damit auch die Breite des Bedeutungsfeldes von Beratung veranschaulicht werden.

Viele Überschnei-
dungen zu anderen
Interventionsformen

Das Fehlen einer einheitlichen Beratungstheorie schließt aber nicht aus, dass es unter den Autoren eine Reihe von Gemeinsamkeiten gibt. Mehrere Merkmale charakterisieren Beratung, die immer wieder übereinstimmend genannt werden. Danach handelt es sich bei Beratung um einen *sozialen Interaktionsprozess* zwischen zwei ›Parteien‹ (denn es können ja auch Gruppen sein). Dieser Interaktionsprozess sollte nicht beliebig sein, sondern erfordert ein *durchdachtes Setting*. Denn es geht in ihm um *zielgerichtete Veränderungsbemühungen*. Und zwar soll der einen Partei bei Entscheidungsfindungen und/oder bei der Lösung von Problemen geholfen werden. Die *Freiwilligkeit der Teilnahme* ist hierfür eine notwendige Voraussetzung. Die Ratsuchenden werden daher zu nichts verpflichtet. Es liegt in ihrer Freiheit und Verantwortung, wie sie den Prozess und das Ergebnis der Beratung nutzen. Die Berater tragen für das Setting und die Prozeduren

Zentrale Merkmale
für Beratung:

Durchdachtes Setting

Freiwilligkeit