

Gestalt supervision und Resilienz „... damit der Fall nicht zur Falle wird“

Multiprofessionelle Fallberatungsgruppe zur Förderung von Resilienzprozessen
in Schule und Kindergarten

(erschieden in: **Zeitschrift für Gestaltpädagogik, Heft 2 / 2016**, S. 2 – 14 ohne die Anhänge 2 – 4, die in dieser Fassung enthalten sind)

I. Einleitung: Gestalt supervision und Resilienz – zwei Seiten einer Medaille?

Ulrike Graf und Wassilis Kassis von der Universität Osnabrück¹ erteilten mir den Auftrag, im Rahmen des internationalen „Imagine-Projekts“² zur Förderung von Resilienz eine Supervisionsgruppe mit ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Schuljahr 2014/15 zu leiten. In der Zusammenarbeit im Forschungsprojekt und bei Durchführung dieser Fortbildungsveranstaltung stellte sich heraus, dass gestaltbasierte Supervision mit Resilienz im pädagogischen Bereich nicht nur kompatibel, sondern auch wechselseitig befruchtend sein könnte. Denn beide Ansätze

- gehen von einem humanistischen bzw. positiven Menschenbild aus,
- sind stärken- bzw. ressourcenorientiert,
- zielen auf schöpferische Entwicklung und Wachstum der Persönlichkeit
- und enthalten die soziale Dimension der zwischenmenschlichen Beziehung.

Die Begriffe *Supervision*, *Fallbesprechung* und *Fallberatung* werden hier inhaltlich als identisch gefasst. Genauer gesagt, geht es um eine Gruppensupervision, in der berufliche „Fälle“, d.h. von den „FallgeberInnen“ oder ProtagonistInnen als schwierig oder konflikthaft wahrgenommene Situationen am Arbeitsplatz *post actu* oder auch im Vorfeld in der Gruppe „besprochen“ werden. Ziel der „Beratung“ ist, den „Fall“ zu verstehen und realistische, möglichst konstruktive Lösungen zu finden.

Im Folgenden skizziere ich die Rahmenbedingungen, meine Rolle als Supervisorin und den Supervisions-Ansatz. Die Supervisionsarbeit und das zugrundeliegende Strukturmodell stelle ich in der exemplarischen Beschreibung einer Sitzung vor. Danach stelle ich den Bezug zum Thema Resilienz her. Abschließend erfolgt ein vorläufiges Fazit.

II. Hauptteil: Osnabrücker Fallberatung zur Förderung von Resilienzprozessen

1. Allgemeine Informationen und Rahmenbedingungen

- Laufzeit: Sept. 2014 – Juli 2015, 9 Treffen a' 2, 5 Std., kostenlos
 Ort: Universität Osnabrück
 Leitung: Prof. Dr. Ulrike Graf, Prof. Dr. Wassilis Kassis, Osnabrück
 Supervisorin: Ulrike Becker, Bremen
 Wissenschaftliche Begleitung: Rabea Drost, Universität Osnabrück
 Forschungsfrage: Inwiefern ist pädagogische Supervision eine Möglichkeit, die Resilienz der professionellen Akteure zu stärken?
 TeilnehmerInnen: 15 TN, davon 3 Lehrerinnen im Grund- und Förderschulbereich und 11 Erzieherinnen, 1 Erzieher in Kindergarten / KiTa von öffentlichen oder kirchlichen Trägern
 Setting: Gruppensupervision (d.h. TeilnehmerInnen aus verschiedenen Schulen und Einrichtungen), kreisprozessuales Vorgehen, Regeln, gegebener Zeitrahmen
 Verfahren: „Sieben Schritte der Kollegialen Fallbesprechung“ als Konzept pädagogischer Supervision³

2. Die Rolle als Supervisorin

Als „Hüterin der dynamischen Balance“ moderiere ich den Prozess, bin verantwortlich für Verlauf und Einhalten der Struktur, „halte den Raum“ und vermittele ggf. „Wissen“. Meine „Person“ ist „mein wichtigstes Medium“, indem ich meiner selbst und dem Geschehen im Hier und Jetzt gewahr bin: Ich achte auf Körpersignale, Bilder, Gedanken, Impulse in mir; ich achte auf einzelne und die Gruppe und „pendle“ in der Wahrnehmung zwischen mir und den TeilnehmerInnen, zwischen Innen und Außen. Ich teile „selektiv authentisch“ (R. Cohn) Wahrnehmungen, Eindrücke, Vorschläge mit und spiegele, paraphrasiere, benenne emotionale Erlebnisinhalte, fasse zusammen, fokussiere, konfrontiere, ermuntere, ermutige, unterstütze und schütze – wenn nötig. Damit bin ich als Person erkennbar und beziehe Position. Ich nutze meine Feldkompetenz, Intuition, Kreativität, Erfahrung und Erkenntnisse. Dabei bin ich nicht verantwortlich für die TeilnehmerInnen, sondern unterstütze sie in ihrer Selbstverantwortung. Das zeigt sich z.B. darin, dass ich keine Lieferantin von Lösungen bin, sondern ein lösungsfreundliches Klima in der Gruppe fördere. In dieser Gruppe stelle ich immer wieder den Bezug zum Thema

Resilienz bzw. zum Resilienzrahmen (s. Anhang 4) her. Dahinter steht das humanistische Menschenbild und eine dementsprechende Haltung.

3. Das Supervisionskonzept

Unter Supervision versteht man eine spezifische Form der Beratung im beruflichen Feld; sie ist ein sehr komplexes Geschehen. „In der gestaltorientierten Supervision geht es thematisch um Entwicklung und Erweiterung von Sichtweisen auf die persönliche und gemeinsame Berufswirklichkeit mit dem Ziel, Zusammenhänge zu durchschauen und Situationen sinnvoll zu bewältigen. Es geht um die kreative Entwicklung und Lösung von jeweiligen Fragestellungen. (...) Supervisionsarbeit erweitert das persönliche und professionelle Handlungsrepertoire und eröffnet neue vielfältige Handlungsspielräume.“ (Matthies 2006, S. 171) Die Wirksamkeit von Supervision liegt nicht zuletzt darin, dass - anders als beim Pausengespräch in der Schule oder KiTa - der Supervisionsprozess einer klaren Struktur mit dem Ziel folgt, für das Anliegen der SupervisandIn Lösungen zu finden, insgesamt ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und Freude am Beruf zu erhalten.

Das Sieben-Schritte-Strukturmodell stellt eine mögliche Folie zur Gestaltung von Supervision dar. Je nach Fall oder Thema ändere ich das Vorgehen und setze eine Vielzahl von Methoden aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen ein. Ich arbeite gerne mit kreativen Medien, mit Übungen und „Experimenten“, die neben dem rationalen Herangehen an „den Fall“ weitere Zugangsweisen ermöglichen.

Dieses Strukturmodell verbinde ich mit drei weiteren⁴:

- das Phasenmodell von Kontakt aus der Gestalttherapie:

Vorkontakt, Kontaktnahme und –vollzug, Nachkontakt und Trennung.

(Perls/Hefferline/Goodman 1991, Polster 1990 u.a.),

- die „Heraklitische Spirale“ des Erkenntnisgewinns (Petzold 1993)⁵:

Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären und

- das „Tetradische System“ der Prozessstrukturierung:

I. Initial-, II. Aktions- und III. Integrationsphase sowie IV. Phase der Neuorientierung (Petzold 1993);

1. Planungs- bzw. Vorbereitungs-, 2. Einstiegs-, 3. Aktions-/Interaktionsphase,

4. Integrations- und 5. (Neu-)Orientierungsphase mit „Entscheidungsschleife“ und

„Konsensfindung“ zwischen den Phasen (Matthies 2004/2006). Bei Detzkies (1991)

wird das Schema um eine V. Phase ergänzt, in der Metakommunikation über den

Gruppenprozess stattfindet.

3.1 Phasenorientierte Strukturierung

Ähnlich wie bei der „Heraklitischen Spirale“ ist die Phaseneinteilung ein Mittel, um die Entwicklung eines Prozesses zu analysieren und zu erfassen. Die Abfolge der Phasen kann sich ändern, falls der persönliche Prozess der FallgeberIn oder der Gruppenprozess es erfordert.

In der *I. Initialphase* geht es darum, die Arbeitsfähigkeit der Gruppe herzustellen, d.h. (wieder) miteinander in Kontakt kommen, den Ist-Zustand in Bezug auf Befindlichkeit, Anliegen, Themen zu eruieren, Ziele zu formulieren und Konsens über den zu behandelnden Fall zu finden: *Wahrnehmen* dessen, was jetzt „da“ ist.

In der *II. Aktionsphase* geht es um das *Erfassen* des Themas: Problemdarstellung und –aktivierung in Interaktion von FallgeberIn und Gruppenmitglieder. Diese sind persönlich „durch die kognitive und emotionale Anteilnahme am Fall (Thema)“ involviert; Ziel ist, „die Gedanken, Gefühle, kognitiven Zusammenhänge, Intentionen offen zu legen, die mit diesem Fall (Thema) verbunden sind“ (Detzkies 1991, S. 2). Des Weiteren geht es darum, alle mit dem Fall zusammenhängenden Aspekte wie die persönlichen Anteile der FallgeberIn, die institutionellen Bedingungen und das soziale Umfeld zu beleuchten.

Die *III. Integrationsphase* zielt auf das *Verstehen* des Falles im Bedingungsgefüge von Person, Institution und sozialem Kontext sowie der persönlichen Anteile der FallgeberIn. Denn hier besteht für sie gegebenenfalls die Möglichkeit zum Handeln.

In der *IV. Neuorientierungsphase* können aufgrund einer veränderten Sichtweise des dem Fall zugrundeliegenden Problems - also des *Erklärens* - neue Strategien gesammelt und eventuell auch als Probehandeln im Rollenspiel erforscht werden.

3.2 Supervisionsbeziehung als intersubjektive Begegnung

In Systemischen Kreisen gilt als geflügeltes Wort, dass die (zweidimensionale) Landkarte nicht identisch mit der (dreidimensionalen) Landschaft ist. Dies gilt auch für die hier vorgestellten Strukturmodelle. Denn erstens ist jeder Supervisionsprozess - egal ob in Einzel-, Team- oder Gruppensupervision - einmalig und in seiner einzigartigen Erscheinung nicht wiederholbar. Zweitens beeinflusst - oder prägt sogar - die Persönlichkeit der SupervisorIn den Verlauf einer Supervisionssitzung, unabhängig davon, ob sie das will oder nicht. Ihre jeweils subjektiven Erfahrungen (Lebens- und Berufsbiografie), Kenntnisse des Arbeitsfelds (Feldkompetenz), ihre

berufliche Kompetenz und Performanz fließen in die Gestaltung und Leitung des Supervisionsprozesses ein. Die Beziehung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn(nen) soll möglichst symmetrisch und als Dialog zwischen gleichberechtigten und kompetenten GesprächspartnerInnen gestaltet, eine intersubjektive Begegnung sein (vgl. Matthies 2006, S. 181). Aus C.R. Rogers' Klientenzentrierter Gesprächstherapie kennen wir als unverzichtbare Werkzeuge in beraterischen Prozessen: aktives Zuhören als Handlung sowie Akzeptanz, Empathie und Kongruenz als Haltung.

Dennoch wird jede Interaktion oder Gesprächssituation auch von unbewussten Anteilen, von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen beeinflusst. In Jungs sogenannter „Hochzeitsquaternion“ werden spielerisch die bewussten und unbewussten Übertragungen zwischen zwei Personen in Form von Pfeilen dargestellt: In jeder Person beeinflussen sich das Bewusste („Kopf“) und das Unbewusste („Bauch“) wechselseitig. Begegnen sich zwei Menschen, vervierfacht sich die Zahl der möglichen gegenseitigen Übertragungen. In einer Gruppe schwirren eine Vielzahl von solchen unsichtbaren „Pfeilen“ hin und her. Unabhängig von der Personenkonstellation können diese sowohl feindlicher, aggressiver Natur („Vorurteil“) oder auch wohlwollender, positiver Art sein („Rosenthal-Effekt“). Man kann sagen, in jeder Kommunikationssituation des „Hier und Jetzt“ sind außer den aktuell agierenden Personen immer auch „Dritte“ des „Dort und Damals“ dabei – internalisierte Elternfiguren, Verhaltensvorschriften in Form von Introjekten, Habitus (Bourdieu), Erinnerungen und (unbewussten) Übertragungen. Ebenso wird die aktuelle Situation vom Zukünftigen des „Dann und Dort“ (Pläne, Hoffnungen, Wünsche, Befürchtungen, Ängste etc.) berührt. Von daher ist es wichtig, dass die SupervisorIn in ihrer Ausbildung diese Aspekte kennengelernt, studiert und gründlich durchgearbeitet bzw. reflektiert hat. „Beziehungsgespenster halten sich oft in Schul- oder Aktentaschen von Lehrenden und TeilnehmerInnen auf. Wenn sie nicht rechtzeitig herausgelockt werden, neigen sie dazu, die Atmosphäre und die Arbeit zu sabotieren“ (Ruth C. Cohn)⁶.

4. Exemplarische Beschreibung einer Sitzung

Im Folgenden verbinde ich das „Tetradische System“ mit der „7-Schritte-Struktur“. Zudem beschreibe ich kurz weitere Phasen einer Sitzung, die den Anfang respektive den Schluss darstellen.

Die 0. Planungsphase

besteht in der schriftlichen Planung einer Sitzung und ist vergleichbar mit regulärer Unterrichtsvorbereitung: wer, was, wie.⁷ Aus Gestalt-Perspektive kommt die Reflexion der persönlichen Bedeutsamkeit des Themas sowie der Gruppe hinzu: Wie bin ich gestimmt, was ist mein Verhältnis zum Thema und wie ist meine Beziehung zu einzelnen, zur gesamten Gruppe? Diese selbstreflexive Klärung ist notwendig, um nicht in die Übertragungs- und Projektions-Falle zu geraten.

In der Durchführung ist meine Wahrnehmung, Achtsamkeit und Leitung auf den Prozess gerichtet und jederzeit können „Entscheidungsschleifen“ (s.o.) Veränderungen zeitigen. Das erfordert hohe Präsenz und Kreativität.

Die I. Initialphase

Diese Phase beinhaltet in meinem Konzept zwei Abschnitte. Das ist zum einen das eigentliche Ankommen in der Supervisionssitzung und zum zweiten der erste Schritt der „Sieben-Schritte-Struktur“, nämlich der Schritt der „Klärung“.

Ankommen

Nach Begrüßung und Vorstellung des Vorhabens können die TeilnehmerInnen in Einzel- und Partnerübungen (wieder) in Kontakt zu sich und anderen kommen. Ziele sind: Gewährwerden der eigenen Befindlichkeit, Blick auf Stärken / Gelungenes / Resilienz im Arbeitsfeld und Vertrauensbildung für die Fallberatungsarbeit. Der Dreischritt geht vom Ich zum Du zur Gruppe. In der Plenumsrunde können Aussagen zur momentanen Befindlichkeit sowie zur Anfangsphase gemacht werden. Zugleich werden Nachrichten über am Arbeitsplatz Erlebtes ausgetauscht. Die FallgeberIn aus der letzten Sitzung berichtet, was aus ihrem Thema und insbesondere den damals gesammelten Lösungsideen geworden ist. Damit gibt sie auch ein Feedback an ihre PartnerInnen in der Supervision.

Von Anfang an entscheidet jede TeilnehmerIn freiwillig und in Selbstverantwortung, was sie in der Supervisionssitzung tut oder lässt und was sie mitteilt oder für sich behält. Meine Aufgabe als Leiterin ist es, an diese Regel im Laufe des Prozesses zu erinnern.

Klärung

„1. Schritt : Klärung

Arbeitsfähigkeit herstellen (Störungen angemessen Raum geben)
Themen / Konsens / Zeit“

Beim ersten Schritt in diesem Modell der kollegialen Fallbesprechung geht es zunächst um die „Themenfindung“ und sodann um die Entscheidung, welcher Fall bearbeitet werden soll. Für die Themenfindung setze ich gerne kreative Medien ein. Das können projektive Medien wie Bild- oder Text-Postkarten, Gestaltungsmittel (Papier, Farben, Draht etc.), Naturmaterialien wie Pflanzen / Blumen, Steine etc. sein, die als Objekt, als wahrnehmbare Gestalt(ung), das Thema verkörpern. Das Thema kann auch in einer kurzen Rückbesinnung erinnert und dann auf einer Moderationskarte als Titel oder Überschrift festgehalten werden.

Das Thema wird in Form des betitelten Objekts bzw. als Überschrift im Plenum präsentiert und in einigen Sätzen erläutert. Sind mehrere Fälle da, entscheiden die FallgeberInnen nach Dringlichkeit. Normalerweise wird ein Fall in ca. 60 Min. bearbeitet, zuweilen ist noch Zeit für einen weiteren Fall. Manchmal ist es für eine TeilnehmerIn schon hilfreich, vom Thema „nur“ zu berichten und von der Gruppe gehört zu werden. In der Plenumsrunde ist auch Platz für „Gelungenes, Erfreuliches“.

Die II. Aktionsphase

beginnt mit dem

„2. Schritt : Darstellung

Konkrete aktuelle Situation (keine Unterbrechung)“.

Die Protagonistin zeigt das Objekt noch einmal, nennt den Titel und schildert den Fall, die Gruppenmitglieder hören aktiv zu, d.h. sie sind „ganz Ohr“ und „wollen“ die Fallgeberin verstehen und ihr Thema *erfassen*: „Im Erfassen scheint die Gesamtsituation mit ihrem leiblichen Hintergrund auf und füllt sich mit Sinn. Erfahrungen von Selbstempathie und Empathie tragen wesentlich zum Erfassen bei.“ (Matthies 2006, S. 178)

In der Darstellung hat die Protagonistin auch sich selbst mit ihrem Thema, Problem, Konflikt gezeigt, ist vielleicht ein Risiko eingegangen. Das erfordert zuweilen Mut. Im „3. Schritt : Blitzlicht

Die Gruppe äußert eigene Gedanken und Gefühle

(keine Bewertung / kein eigenes Thema / keine Lösungsvorschläge)“

teilen die anderen TeilnehmerInnen (und ich) „spontan“ mit, welche Assoziationen, Wahrnehmungen, Bilder, Gedanken, Empfindungen, Gefühle der geschilderte Inhalt und die Art der Schilderung in ihnen ausgelöst haben. Sie geben damit der FallgeberIn auch eine Rückmeldung, wie das Thema angekommen ist oder

ermöglichen neue Perspektiven.

Abschließend äußert sich die ProtagonistIn zu den Mitteilungen und formuliert ihr Anliegen an die Gruppe: in welche Richtung sie Unterstützung, in welcher Hinsicht sie Beratung möchte. Die Verantwortung bleibt bei der FallgeberIn. Ihr Anliegen tangiert den nächsten, nämlich den

„4. Schritt : Fragen und Ergänzungen

Bedingungen, unter denen das Problemverhalten nicht auftritt.

Fähigkeiten und Stärken / soziales Umfeld / bisherige Hilfen“.

Ziel der klärenden Verständnisfragen ist, ein möglichst genaues Bild der Situation zu bekommen. Fragen beziehen sich auch auf das emotionale Erleben und auf verwandte Situationen aus der Vergangenheit. Auch hier achte ich als Leiterin darauf, dass die ProtagonistIn geschützt und wertgeschätzt wird, sich als selbstverantwortliche ExpertIn ihres Handelns und der Problembewältigung, als kompetente Persönlichkeit erlebt. Der

„5. Schritt : Partielle Identifikation

Ich als ... (Name des Kindes / Jugendlichen / „Konfliktpartners“)

Ich als ... (Name der ProtagonistIn: ErzieherIn / LehrerIn / Pädagogin)

Ich als ... (weitere Personen, die beteiligt / betroffen sind)“

hat die Funktion, der ProtagonistIn weitere Perspektiven - auch was das emotionale Erleben der am Fall beteiligten Personen, ihrer möglichen Bedürfnisse, Motive, Intentionen, Wünsche angeht - und Erkenntnisse zu eröffnen, so dass der Fall multiperspektivisch betrachtet werden kann. Dabei können auch Körperteile („Ich als Herz von x ...“) oder Institutionen („Ich als Kindergarten x ...“) zur Sprache kommen und erhellend wirken. Hier kommen zuweilen Aspekte der Lösungsfindung zur Sprache, wenn „Hypothesen über positive Absichten von Hauptbeteiligten“ oder Aussagen zu „Problemverhalten und adäquate(m) Verhalten“ gesammelt werden. Ich ermuntere die TeilnehmerInnen, mutig und kreativ zu sein; die ProtagonistIn entscheidet, was sie mit den Äußerungen macht. Erfahrungsgemäß können Mitteilungen aus der Perspektive z.B. eines Konfliktpartners neue, verstehende Einsichten zeitigen. Bereits minimale Einstellungsveränderungen wirken sich förderlich auf Kontakt und Kommunikation im Sinne einer Konsensfindung aus. Abschließend reagiert die FallgeberIn auf die Identifikationen und teilt mit, was diese bei ihr ausgelöst haben: „Abschließendes Wort von ... (Name der ProtagonistIn)“. Im

„6. Schritt : Lösungen“

finden die Gruppenmitglieder Lösungsideen, die sie jeweils einzeln auf Karten schreiben: grammatisch positiv, im Indikativ Präsens formuliert und in der Macht der FallgeberIn stehend. Danach werden die einzelnen Vorschläge vorgelesen und vor der ProtagonistIn ausgelegt. Diese wählt die ihr zusagenden Ideen aus, kommentiert gegebenenfalls, sammelt die Karten ein und findet abschließende Worte.

Die III. Integrationsphase

Integration kann nicht verordnet werden. In der „Sieben-Schritte-Struktur“ können die Reflexionsmomente: Formulierung des Anliegens am Ende des „Blitzlichts“ (3.) und die abschließende Stellungnahme nach der „Partiellen Identifikation“ (5.) als integrationsförderlich verstanden werden. Zudem gibt es während des gesamten Prozesses Momente, die der Integration dienen: Sei es, dass der ProtagonistIn die eigenen Anteile am Problem bewusst oder das institutionelle Bedingungsgefüge deutlicher werden durch Fragen wie: Wie ist das für dich? Wie erlebst du das? Was für Gedanken und Gefühle löst das in dir aus? Oder sei es, dass sie Zusammenhänge zu ihrer Lebensgeschichte herstellen kann. Z.B. kann die Angst vor beruflicher Veränderung mit dem Blick auf bereits gemeisterte Situationen, die mit Wechsel verbunden sind, verringert werden. „Verständnis und Selbstverständnis sind Grundlagen des Integrationsprozesses, in dem Erinnertes und Wiederholtes durchgearbeitet und in den eigenen Lebenszusammenhang eingeordnet wird.“ (Matthies 2006, S. 178)

Explizit dient das Sharing am Ende des 6. Schrittes der Reflexion und Integration:

- a) aus Sicht der ProtagonistIn: Was ist aus meinem Thema geworden? Wie ist der Stand jetzt? Was bedeutet das für mich?
- b) aus Sicht der anderen TeilnehmerInnen: Was nehme ich aus dieser Fallbesprechung für mich mit?

Erfahrungsgemäß profitieren andere auch von der Supervision, obwohl kein eigenes Thema bearbeitet wurde. Zudem werden Anteilnahme, Solidarität und Verständnis für Zusammenhänge gefördert.

Die IV. Phase der Neuorientierung

ist deutlich im

„7. Schritt : Vereinbarungen“ der „Sieben-Schritte-Struktur“.

Hier werden die „nächsten Schritte“ geplant und ggf. per Probehandeln, z.B. im

Rollenspiel, auf ihre Tauglichkeit hin geprüft. Absprachen werden getroffen, Übungen zur Unterstützung vorgeschlagen. Der Wunsch einer ProtagonistIn nach „Rückenstärkung“ in einer Sitzung führte z.B. zu einer direkten rückenstärkenden Gruppenübung.

In der vorletzten Arbeitsphase einer Supervisionssitzung soll der *Bezug zum Thema Resilienz* hergestellt werden. Mithilfe eines Arbeitsblattes (s. Anhang 4) untersuchen die TeilnehmerInnen, welches Feld des „Resilienzmodells“ der heute bearbeitete Fall berührt. Diese Reflexion und der Austausch im Plenum können rückwirkend der Integration (III.) oder prospektiv der Neuorientierung (IV.) dienen. Letzteres z.B., wenn als „Hausaufgabe“ vorgeschlagen wird, bewusst auf ein oder mehrere Felder in der nächsten Zeit zu achten und diese in der Arbeit zu verstärken.

In der *Schlussrunde* teilen die Gruppenmitglieder mit, was sie aus der heutigen Sitzung mitnehmen und in welcher Stimmung sie gehen.

5. Fokus Resilienzförderung

5.1 Zum Begriff Resilienz

Der Begriff erfreut sich in sozialwissenschaftlichen, medizinischen, psychologisch-therapeutisch-beraterischen und auch pädagogischen Kreisen zunehmend großer Beliebtheit.⁸ Ursprünglich aus der Werkstoffkunde kommend meint er die Fähigkeit des Metalls, nach einer Bearbeitung wieder in seine ursprüngliche Form zurückzuspringen (vgl. latein. *resilire* = zurückspringen, abprallen). Welter-Enderlin definiert: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (Welter-Enderlin, ³2010, S. 13) Die Resilienzforschung zur psychischen Widerstandskraft kreist um „die positive Entwicklung von Individuen trotz schwieriger Bedingungen“ und untersucht neben Risikofaktoren gerade „Schutzfaktoren“ und „Präventionsmaßnahmen“ (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 9). Im „Imagine-Project“ wird mit dem „Community of Practice“-Ansatz der Aspekt der Beteiligung *und* Veränderung durch die Betroffenen selbst betont: „Beating the odds whilst also changing the odds“.⁹

5.2 Arbeit mit dem „Resilienzmodell“

Das „Resilienzmodell“ (nach Hart/Blinchow & Cameron 2012) wurde von Graf, Kassis und Drosten 2014 übersetzt „zur Förderung von Resilienz Erwachsener“. Das englische Original ist von Aumann und Hart (2009) detailliert beschrieben. Neben

den *Basics* („Grundbedürfnisse“) werden *Belonging* = „Zugehörigkeit“, *Learning* = „Lernen“, *Coping* = „Bewältigung“ und *Core Self* = „Selbst“ als bedeutsame Bereiche zur Resilienzförderung betrachtet und jeweils in 6 – 12 Unteraspekte eingeteilt; die Basis bilden vier „gegebene Werte“ (s. Anhang 4)¹⁰. Dieses Resilienzmodell erinnert mich an Petzolds Identitätsmodell „Die fünf Säulen der Identität“; dies sind I. Leiblichkeit, II. Soziales Netz, soziale Beziehungen, III. Arbeit, Leistung, Freizeit, IV. Materielle Sicherheiten und V. Werte und Normen. Beide können als Diagnose- und Reflexionsinstrument in Beratung, Supervision und Therapie eingesetzt werden. In der Osnabrücker Fallberatungsgruppe wird, wie oben beschrieben, jede Fallbesprechung mithilfe des Resilienzmodells reflektiert.

Mit dem Terminus Resilienz ist als Erste der Name der amerikanischen Soziologin Emmy E. Werner verbunden. Sie begleitete über 40 Jahre ca. 700 im Jahre 1955 geborene „Probanden“ von der hawaiianischen Insel Kauai und fragte (vgl. Werner³2010, S. 28f):

- Inwieweit können sich Menschen aus einem `risikoreichen` Umfeld im Leben gut entwickeln?
- Wie können Kinder trotz belastender Bedingungen ihre Kompetenz erhalten und Gewalt- und Kriegserlebnisse einigermaßen bewältigen?

Als Ergebnis beschreibt sie drei Bereiche von „Schutzfaktoren“, die 1. in der Person selbst, 2. in der Familie und 3. im näheren Umfeld liegen. Die TeilnehmerInnen der Supervisionsgruppe sind als Professionelle dem dritten Bereich zuzuordnen. Laut der humanistischen Psychologie können Menschen reifen, gesund aufwachsen, sich selbst verwirklichen, wenn sie Begegnungen mit anderen erleben, die von Akzeptanz, Offenheit und Echtheit geprägt sind. So können ErzieherInnen und Lehrkräfte, die sich der Bedeutung von Resilienz für sich selbst bewusst sind, in ihren Arbeitsfeldern für Kindern positive Rollenmodelle sein. So wurde von Protagonistinnen in der nachfolgenden Sitzung positive Rückmeldung gegeben: Der Erzieherin U. fiel es nach der Fallbesprechung den im Kindergarten als „schwierig“, „nervig, weil ständig Aufmerksamkeit heischend“ erlebten Jungen viel leichter, ihm klare Grenzen zu setzen und ihn so zu „unterstützen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen“ (vgl. Resilienzmodell / Selbst). Die Lehrerin A. berichtet von dem erfolgreich verlaufenen Gespräch mit den Eltern eines leistungsschwachen Schülers, das sie in der Supervisionsgruppe im Rollenspiel vorbereitet und dabei „sich selbst

besser kennen (gelernt)“ und die betreffenden Eltern “und deren Gefühle (verstanden)“ hat (vgl. Resilienzmodell / Selbst).

III. Schluss

Ob das (teilweise von Pestalozzi entlehnte) Motto der Gestaltbasierten Supervisionsgruppe, „Wir besprechen den Fall - *mit Herz*, erkennen die Falle(n) – *mit Kopf* und machen uns (wieder) handlungsfähig - *mit Hand*“, richtig gewählt war und in der Veranstaltung realisiert wurde, mögen die TeilnehmerInnen beurteilen. Mein Fazit lautet wie folgt:

Vermittlung von Wissen und Förderung von Resilienzprozessen

Die Inputs in Bezug auf Supervision, auf die „Sieben-Schritte-Struktur“, auf das Thema Resilienz und das Resilienzmodell des „Imagine“-Projekts wurden gut aufgenommen. Letzteres wurde in den abschließenden Reflexionsphasen zu den Fallbearbeitungen konsequent angewendet. In den Übungen zum Ankommen ging es ebenfalls um die Wahrnehmung von resilienten Momenten und Erfahrungen.

Fallberatungsarbeit 1: Konflikte im Kollegium

Mehrere Fälle bezogen sich auf die Beziehungsebene zwischen Erwachsenen im eigenen beruflichen Feld. Die Themen behandelten Konflikte am Arbeitsplatz – mit Schul-Kollegium oder -Leitung bzw. mit neuen Vorgesetzten in der Einrichtung.

Ein Beispiel „Allein in den Dschungel“

In diesem Fall schien das Vorgestellte selbst auch undurchdringlich, es ging um drei unterschiedliche Einsatzschulen mit viel Fahrzeit, wenig Kontakt zu KollegInnen, eine als inkompetent eingeschätzte Leitung, divergierende Sichtweisen auf die Kinder bzw. unterschiedliche professionelle Vorstellungen von Inklusion und Engagement. Im Prozess musste viel nachgefragt und ergänzt werden, zuweilen hatte ich das Bild, die Fallgeberin springe hin- und her und nahm Verwirrung bei mir war. Einzig die konkrete Arbeit mit den Kindern wurde als erfreulich beschrieben, der „Dschungel“ schien gelichtet. So konnte die Protagonistin für ihr Anliegen „Frust in andere Bahnen lenken, Druck rausnehmen“ als Lösungsidee mitnehmen, „sich auf das zu konzentrieren, was gut läuft, auf die Arbeit mit den Kindern“ und Kontakt mit den Kolleginnen zu halten, „mit denen es gut klappt“.

Beim Fall „Chaos ohne Bodenhaftung“ hat die Protagonistin das am Ende der Fallberatung sich vorgenommene Klärungsgespräch mit der „Chefin“ geführt. Ihre

Vermutung, die sie als „Irritation“ leiblich gespürt hatte, wurde leider bestätigt – aber auch, dass sie sich auf ihre Stärke, nämlich ihre Intuition verlassen und rechtzeitig Grenzen setzen könne.

Bei anderen Themen war die Dringlichkeit, sie ausführlich zu bearbeiten nicht da oder es mangelte an Zeit. So wurde von zwei Themen - eines davon handelte ebenfalls von „Leitung“ – nur berichtet. Im Fall „Inklusion = Lug und Trug“ wünschte sich die Teilnehmerin „ein dickeres Fell“, „Tipps für einen dicken Panzer“. Ich schlug für die gesamte Gruppe eine konkrete Übung „Mentaler Schutzmantel“ als eine individuelle Bewältigungsressource für stressige Anforderungen vor.

Fallberatung 2: Konflikte mit Kindern und deren Eltern

Bei drei bearbeiteten Fällen ging es um „schwierige bzw. verhaltensoriginelle Kinder“, jedes Mal um Jungen; einmal davon um einen Jungen im Kindergarten: „Die Verweigerung oder Aufmerksamkeit“, zweimal um Jungen in der Grundschule „M. – Kopfweh“ und „F. – Unter Strom“. In allen Fällen spielte der zunächst (noch) nicht gelingende Kontakt mit den Eltern, insbesondere der Mütter, eine wichtige Rolle. In zwei Fällen berichteten die Fallgeberinnen von einem positiven Ausgang nach der Fallbesprechung: Das „problematische“ Verhalten des Kindes habe sich erfreulich oder günstig verändert, nachdem die Fallgeberin mit ihren Kolleginnen im Kindergarten u.a. ein „Verstärkerplan“ für den Jungen aufgestellt hatte. Im Gespräch mit Eltern konnte wechselseitiges Verständnis geschaffen werden: Erzieherin und Lehrerin bekamen mehr Einblick in die Familiendynamik, das soziale und religiöse Umfeld. Die Eltern fühlten sich mehr gesehen in ihren Erziehungsbemühungen und Werten. Es entstand ein wechselseitiges Verständnis, dass es allen Beteiligten - Eltern und Erzieherin bzw. Lehrerin - um das Wohl des Kindes gehe.

Exkurs: Versuch einer Reflexion, wie ein Fall-Thema sich in der Sitzung selbst aktualisiert

Die dritte Fallgeberin, Stellvertretende Schulleiterin, ist nach der Sitzung, in der ihr Thema bearbeitet wurde, ohne Begründung oder Absage nicht mehr erschienen. Ich selbst fühlte mich in der Fallbesprechung nicht wohl, unkonzentriert, hatte stellvertretend (!) die titelgebenden „Kopfschmerzen“; keine der von der Gruppe angebotenen Lösungsideen schienen zu passen. Eine weitere Vermutung ist, dass sie kein Vertrauen in mich als Supervisorin bzw. Leiterin (!) hatte. Sie beschwerte sich am Ende einer davor stattgefundenen Sitzung, in der es um Kritik der

Protagonistin an ihrer Kindergartenleiterin ging, und nahm Leitung sinngemäß in Schutz, dass man mit dieser auch das direkte Gespräch suchen müsse und sich nicht in Phantasien hineinsteigern dürfe.

Wissenschaftliche Ergebnisse

Die Sitzungen dieser Fallberatungsgruppe wurden per Tonaufnahmen und teilnehmende Beobachtung dokumentiert, die TeilnehmerInnen füllten Fragebögen aus und einige wurden interviewt. Das Forschungsmaterial ist ausgewertet. Mehrere Veröffentlichungen sind in Vorbereitung, sobald das Projekt endet.

Bereits jetzt ist deutlich, dass die Verbindung Supervision und Resilienzförderung hier nicht auf Selbstoptimierung oder besseres Funktionieren am Arbeitsplatz, also im System Schule, zielt. Vielmehr dient der Ansatz der Selbststärkung, der Professionalisierung und der Erhöhung beruflicher Zufriedenheit. So haben es die teilnehmenden ErzieherInnen und Lehrerinnen wahrgenommen. Welchen resilienzorientierten Einfluss die Supervisionsgruppe auf die betreffenden Kinder und Jugendlichen hat, bedarf weiterer Untersuchungen.

Anmerkungen

- 1 U. Graf hat eine Professur „Pädagogik des Grundschul-Alters“, W. Kassis eine in „Sozialisation“ inne.
- 2 Das auf fünf Jahre angelegte internationale Projekt begann 2013 unter der Leitung von Angie Hart, University of Brighton, und ist an mehreren Universitäten und kommunalen Organisationen angesiedelt – „community university partnerships“ zwischen „Betroffenen“ und Universitäts-Angehörigen. Es erforscht „communities of practice“, nämlich das aktive Engagement von Menschen in Gemeinden, (Interessen-)Gruppen, Bürgerinitiativen in verschiedenen Lebensbereichen. Schwerpunkte der vier „work packages“ sind die Kontexte: Gesellschaft, Geschichte, Kultur und Demokratie. Die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zielen auf die Gestaltung einer besseren und resilienteren Zukunft. Details unter: www.imaginecommunity.org.uk
- 3 Diese (s. Anhang) lernte ich in meinen berufsbegleitenden Weiterbildungen zur Gestaltpädagogin (Fritz Perls Institut FPI, Düsseldorf) und zur Supervisorin (Hamburger Institut für Gestaltorientierte Weiterbildung HIGW, Hamburg) kennen. In beiden Institutionen wird der von Petzold konzipierte Ansatz der Integrativen Therapie und Agogik und der Integrativen Supervision als Weiterentwicklung der Gestalttherapie von L. und F. Perls vermittelt. Weitere Einflüsse ergaben sich durch die langjährige Zusammenarbeit mit Renate Bäuerle (Gestaltpädagogin, Supervisorin) und Dr. Gertrud Schmidt (dipl. TZI-Gruppenleiterin, Supervisorin) am Landesinstitut für Schule LIS Bremen. Das Verfahren erinnert auch an das von Marita Bergsson.
- 4 Aus Platzgründen werden sie hier nicht erläutert, sondern als bekannt

- vorausgesetzt. In der exemplarischen Beschreibung sollten „Heraklitische Spirale“ und „Tetradisches System“ deutlich werden.
- 5 vgl. auch Matthies' (2006, S. 177 – 179) Ausführungen zu diesem Erkenntnismodell
 - 6 Quelle des Zitats z.Zt. nicht auffindbar.
 - 7 *Wer* = um welche Gruppe geht es, wie viele TeilnehmerInnen? *Was* ist Gegenstand /Thema und Ziel? *Wie* ist das Setting, wie sind die zeitlichen und örtlichen Bedingungen? Welche Methoden und Medien bieten sich an?
 - 8 An der Universität Mainz ist 2014 das Deutsche Resilienz-Zentrum (DRZ Mainz) als Forschungszentrum Translationale Neurowissenschaften gegründet worden. In der deutschsprachigen Ratgeber-Literatur finden sich neuere Veröffentlichungen, wie man in „Zehn praktische(n) Schritte(n) zu persönlicher Resilienz“ (2012) kommt und „Resilienz im Beruf“ (2013) erlangt. 2015 fand an der Evangelischen Hochschule Freiburg eine Fachtagung „Bilanz und Perspektiven der Resilienzforschung“ statt. Nicht zuletzt sei auf das europaweite „Imagine-Project“ verwiesen mit Teilprojekten zum Thema Resilienz in England, Schottland, Wales, Griechenland, Türkei und Deutschland.
 - 9 etwa: „Wir überwinden die Schwierigkeiten, auch indem wir sie verändern.“ vgl.: www.boingboing.org.uk
 - 10 Das englische Original ist zu finden unter:
<http://www.boingboing.org.uk/index.php/resources/category/9-resilience-frameworks>

Literatur

- Aumann, Kim / Hart, Angie (2009): *Helping Children with Complex Needs Bounce Back, Resilient Therapy for Parents and Professionals*, London u. Philadelphia: Jessica Kingsley Publ.
- Bergsson, Marita (o.J.): Kollegiale Fallberatung, Arbeitspapier aus der SupervisorInnen-Runde im Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen
- Cohn, Ruth C. (¹1992): *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Detzkies, Hildegard (1991): Kollegiale Supervision, unveröff. Papier des Hamburger Instituts für Gestaltorientierte Weiterbildung
- Matthies, Friedhelm (2006): Gestaltorientierte Supervision – ein Handlungskonzept, in: ders. (Hg. 2006): *Gestaltorientierte Supervision, Handlungskonzepte der Ausbildungsgruppe – Supervision Ergänzung 3 am HIGW*, Hamburg: Hamburger Institut für Gestaltorientierte Weiterbildung, S. 169 – 197
- Perls, Frederic S. / Hefferline, Ralph F. / Goodman, Paul (1991): *Gestalttherapie, Grundlagen*, München: dtv, (amerikan. Original 1951)
- Petzold, Hilarion G. (1993): *Integrative Therapie*, 3 Bde, Paderborn: Junfermann
- Polster, Erving u. Miriam (1990): *Gestalttherapie*, Frankfurt a.M.: Fischer
- Rönnau-Böse, Maike / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*, Stuttgart: Kohlhammer
- Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hg. ³2010): *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*, Heidelberg: Carl Auer

Anhang

1) Die sieben Schritte der kollegialen Fallbesprechung

1. Schritt : Klärung

Arbeitsfähigkeit herstellen (Störungen angemessen Raum geben)
Themen / Konsens / Zeit

2. Schritt : Darstellung

Konkrete aktuelle Situation (keine Unterbrechung)

3. Schritt : Blitzlicht

Die Gruppe äußert eigene Gedanken und Gefühle
(keine Bewertung / kein eigenes Thema / keine Lösungsvorschläge)

4. Schritt : Fragen und Ergänzungen

(Die Ergänzungen können auch von der TeampartnerIn kommen.)
Bedingungen, unter denen das Problemverhalten nicht auftritt.
Fähigkeiten und Stärken / soziales Umfeld / bisherige Hilfen

5. Schritt : Partielle Identifikation

Ich als ... (Name des Kindes / Jugendlichen / „Konfliktpartners“)
Ich als ... (Name der ProtagonistIn: ErzieherIn / LehrerIn / Pädagogin)
Ich als ... (weitere Personen, die beteiligt / betroffen sind)
Abschließendes Wort von ... (Name der ProtagonistIn)

6. Schritt : Lösungen

- Hypothesen über positive Absichten von Hauptbeteiligten
- Sammeln: Problemverhalten und adäquates Verhalten
- Brainstorming: mögliche Maßnahmen (Ideen jeweils einzeln auf Karten schreiben.)
- Vorlesen der einzelnen Vorschläge
- Auswahl von Ideen, die der ProtagonistIn zusagen
- Schwerpunkte der Intervention

7. Schritt : Vereinbarungen

Planung der nächsten Schritte
Absprachen: Wer, mit wem, was bis wann

2) Die „Heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns“

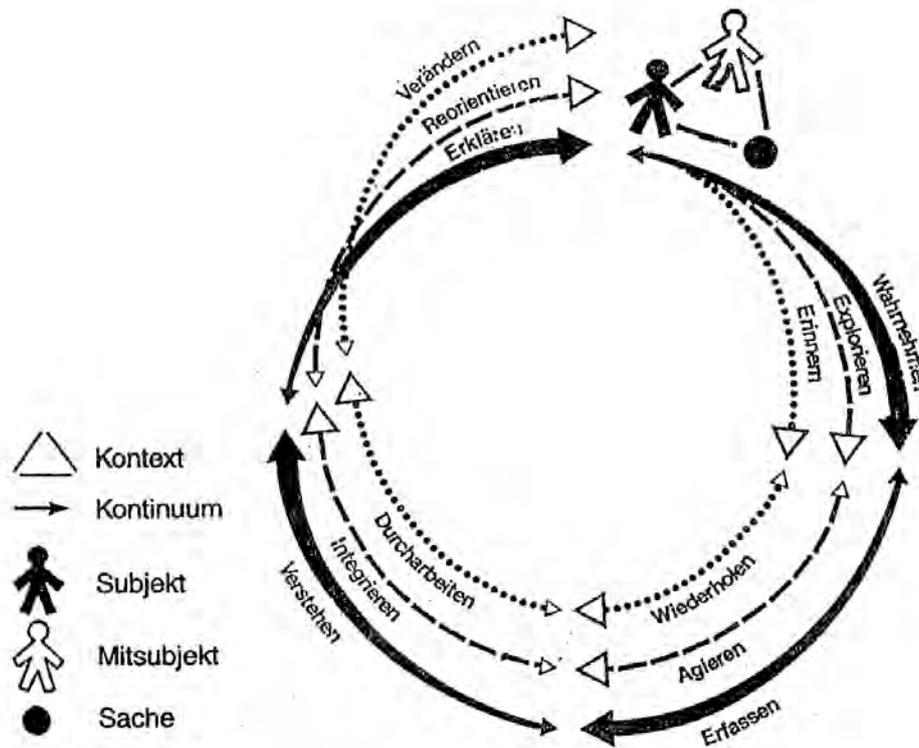


Abb. 15: Die „heraklitische Spirale“ des Erkenntnisgewinns, des Lernens und Handelns und des Veränderns im Ko-respondenzprozeß der Integrativen Therapie als „schöpferische Metamorphose“

1. Legende: die „Spirale von Erkennen, Lernen und Handeln“ – verschränktes Modell

- I. Die „hermeneutische Spirale“
- II. Die „agogische Spirale“
- III. Die „therapeutische Spirale“

In *agogischen* (pädagogischen, andragogischen, soziotherapeutischen, supervisorischen) Prozessen finden sich ganz ähnliche Abläufe wie in *therapeutischen* – in beiden geht es ja um Erkennen, Lernen und Handeln/Veränderung. Es sei hier besonders auf die Dimensionen „wachstumsorientierter“ Therapie verwiesen. Die Strukturierung der „agogischen Spirale“ kommt deshalb vielfach in therapeutischen Prozessen zum Tragen, und die „therapeutische Spirale“ kann umgekehrt auch für agogische Prozesse ein Erklärungsgerüst bieten, so daß sie von mir in früheren Veröffentlichungen oft in eins gesetzt wurden und man sagen kann: es handelt sich um Akzentuierungen eines Erkenntnis-, Lern- und Handlungs-/Veränderungsprozesses, eines Prozesses „schöpferischer Metamorphose“ (idem 1990b, 666).

- 3) „Das Tetradsche Modell“ zur Phasenorientierten Strukturierung
 aus: Matthies, Friedhelm (2006): Gestaltorientierte Supervision – ein Handlungskonzept, in: ders. (Hg. 2006): Gestaltorientierte Supervision, Handlungskonzepte, Hamburg: HIGW, S. 185

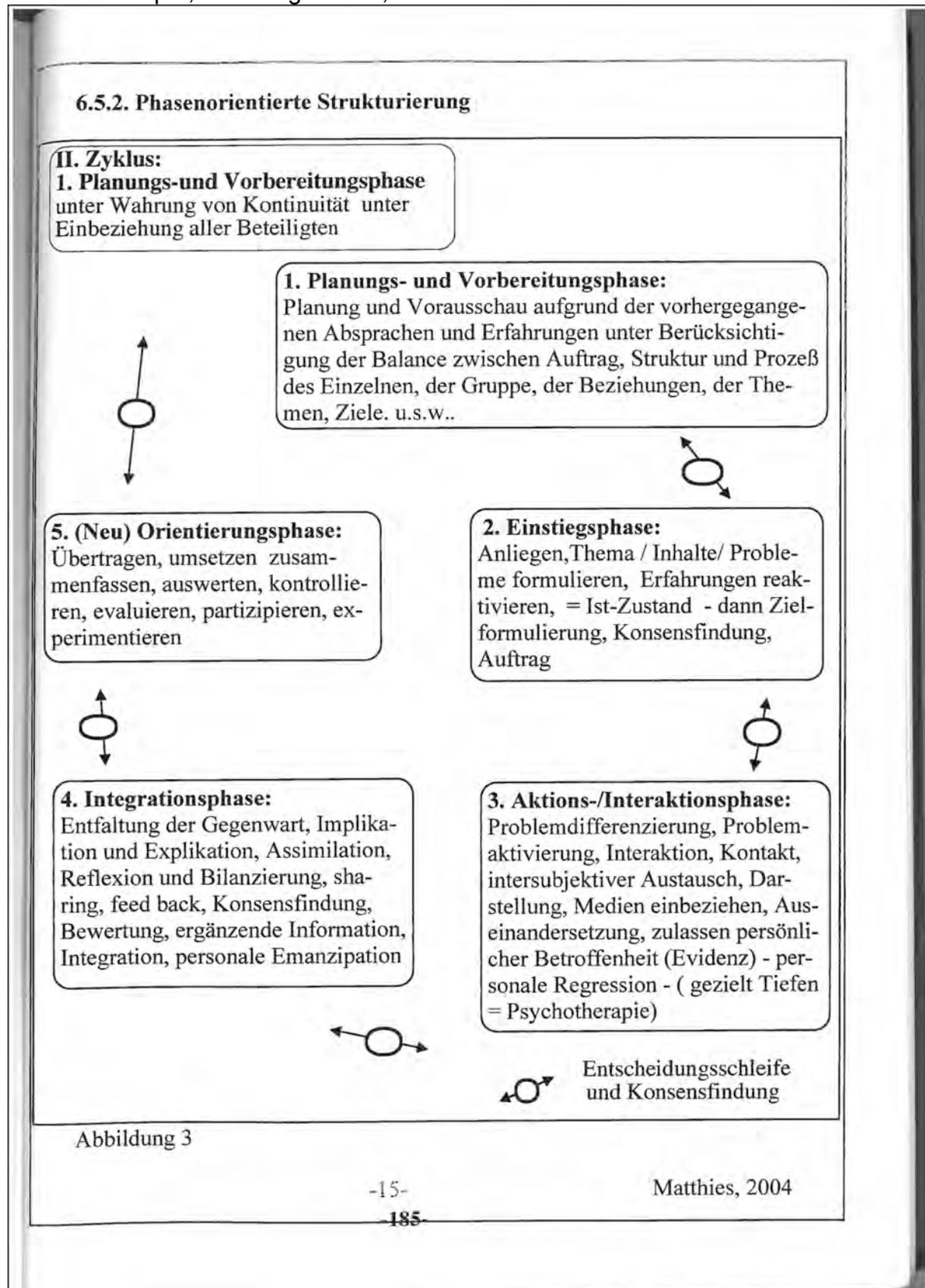


Abbildung 3

4) Resilienzmodell

RESILIENZMODELL, NACH HART/BLINCOW & CAMERON 2012, ADAPTIERT 2014 ZUR FÖRDERUNG VON RESILIENZ ERWACHSENER						
	GRUNDSÄTZLICHES	ZUGEHÖRIGKEIT	LERNEN	BEWÄLTIGUNG	SELBST	
SPEZIFISCHE ZUGÄNGE	Hinreichende Wohnbedingungen	Zugehörigkeit finden	Lernen und Arbeiten so erfolgreich gestalten wie möglich	Grenzen verstehen und einhalten	Hoffnung bewahren helfen	
	Hinreichend Geld, um zu leben	Unterstützen, den eigenen Platz in der Welt zu finden/verstehen	Mentorinnen engagieren	Mutig sein	Die Person unterstützen, sich selbst besser kennen zu lernen	
	Sicherheit	Positive Einflüsse erschließen		Probleme erkennen & lösen und dabei Selbstvorwürfe bzw. Schuldgefühle reduzieren		
	Zugang & Transport	Beziehungen aufrechterhalten		Je mehr positive Beziehungen, desto besser		
	Gesunde Ernährung	Beziehungen aufbauen/pflegen, die Hoffnung geben	Einen Karriere- oder Lebensplan entwickeln	Positiven Blick auf das Leben unterstützen	Die Person unterstützen, andere Menschen und deren Gefühle zu verstehen	
	Bewegung & Hygiene	Menschen zusammen bringen, auf die sich die Person verlassen kann	Selbstorganisation unterstützen	Interessen pflegen	Die Person unterstützen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen	
	Hinreichend Schlaf	Verantwortlichkeiten & Verpflichtungen		Person unterstützen sich selbst zu beruhigen & zu besänftigen und dabei positive Reflexionen anzuregen		
	Freizeit/Erholung & Arbeit	Auf gute Zeiten und Orte fokussieren	Erreichtes betonen	Daran erinnern, dass morgen ein neuer Tag ist	Talente fördern	
	In der eigenen Individualität (Geschlecht, Herkunft, Religion, Alter, Fähigkeiten und Angewiesenheit) akzeptiert werden und Zugang zur Gesellschaft haben	Verstehen, woher die Person kommt und was sie bereits erlebt hat		Alltagsfähigkeiten entwickeln/fördern	Sich auf andere verlassen, wenn es nötig ist	Erfolgreiche Behandlungen für spezifische Probleme nutzen
		Gute neue Erfahrungen und Beziehungen ermöglichen			Spaß haben und lachen	
	Unterstützen, neue Freunde zu gewinnen und Zeit mit ihnen zu verbringen					
GEGEBENE WERTE						
	AKZEPTANZ	AUFRECHTERHALTUNG	VERBINDLICHKEIT/ ENGAGEMENT	MITWIRKUNG Selbst, Familie, Freunde, soziale Dienste, Gesellschaft		