

Supervision als Beitrag zur Entwicklung von Person und Institution

Systemisch-entwicklungsorientierte Gruppensupervision von IntegrationshelferInnen in Bremer Kindertagesheimen

Joachim Heiber-Stiepani

In die folgenden Ausführungen fließen meine Erfahrungen aus mehreren Jahren Supervisionstätigkeit von MitarbeiterInnen in der Integrationshilfe ein. Im Integrationshelferprogramm führen Sozial-, Behindertenpädagogen und Psychologen mit 10 bis 17 Std. pro Woche zeitlich befristet für 1 bis 2 Jahre für ein bis drei Kinder innerhalb einer Kindergarten- oder Hortgruppe pädagogische und/oder therapeutische Hilfen durch. Finanziert werden diese Maßnahmen über einen Pflegesatz. In Hilfeforen wird Umfang und Ziel der Hilfe sowie der Einsatz einer Integrationshelferin festgelegt.

Die meisten der in städtischen Kindertagesheimen arbeitenden IntegrationshelferInnen sind bei einem freien Träger auf Honorarbasis, einige wenige im Angestelltenverhältnis beschäftigt. D.h. die etwa 100 IntegrationshelferInnen, die ca. 150 Kinder betreuen, führen diese Arbeit in einer Einrichtung eines anderen Trägers (der Stadtgemeinde) durch. Dabei unterstehen die IntegrationshelferInnen formal nicht der institutionellen Hierarchie des Kindertagesheimes, in dem sie arbeiten.

Inhaltlich wird von ihnen erwartet, daß sie die spezifischen Hilfen für die ihnen anvertrauten Kinder in Absprache mit der jeweiligen Gruppenleiterin integrativ und differenziert, d.h. auf die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes sowie der Gruppe abgestimmt, durchführen.

Der Supervisionsauftrag

Auftraggeber für mich als Supervisor der IntegrationshelferInnen (im weiteren Text mit IH abgekürzt) ist ein großer Wohlfahrtsverband. Die Supervisionsgruppen (ich arbeite mit zwei Gruppen) bestehen jeweils aus 6 bis 7 TeilnehmerInnen (Tn), die sich hierfür angemeldet haben und laut Kontrakt für ein Jahr dieses Angebot wahrnehmen. Die Supervision ist Arbeitszeit. Pro Monat findet eine Sitzung à 3 Std. statt.

Zu Beginn der Sitzung berichtet jede Tn über das, was sie der Gruppe mitteilen möchte, z. B. ihre augenblickliche Befindlichkeit in der Gruppe, in der sie arbeitet, oder über Entwicklung und Veränderung in ihrer Arbeit. Anschließend wird gemeinsam die Reihenfolge festgelegt, in der die Anliegen vorgebracht werden.

Die Supervisionsarbeit beginnt mit der Darstellung des Anliegens durch die IH verbunden mit einer Frage: Was ist mir besonders wichtig/was möchte ich hier und heute klären/was sollte für mich anders sein am Ende dieser Supervision? Im Verlauf der weiteren Supervisionsarbeit wende ich unterschiedliche Methoden an wie das Mitteilen der Eindrücke der

anderen Tn, Systemzeichnung, Skulpturarbeit oder Rollenspielsequenz. Am Ende der Sitzung teilt jede Tn der Gruppe mit, was sie für sich „mitnimmt“, was ihr wichtig war. Dies ermöglicht die Integration des behandelten Anliegens mit den eigenen Erfahrungen und der eigenen Situation im Kindertagesheim (KTH). Hierbei bin ich immer wieder erstaunt, wie vielfältig diese Rückmeldung ausfällt, wie viel auch diejenigen für sich mitnehmen, die sich weniger offensichtlich am Prozeß der Supervision beteiligt haben.

Zu Beginn, in der Mitte oder am Ende eines Kindergartenjahres (und damit der jeweiligen Gruppe) können die Tn die momentane Situation in der Arbeit bzw. die Entwicklung (ihrer Arbeit, ihrer Person, der Kinder) zeichnerisch oder auf andere metaphorische Art darstellen.

Thematisiert werden in den Sitzungen Anliegen, die sich aus der Zusammenarbeit im KTH, insbesondere mit der Gruppenleiterin (GL), mit dem Umfeld der Kinder und Familien sowie mit dem sich um Familien herum gruppierenden Helfersystem, ergeben. Desweiteren Anliegen zur Arbeit mit und in der Beziehung zu den Kindern. Die von mir hier gewählte Reihenfolge der Anliegen entspricht in der Regel der Dringlichkeit und der zeitlichen Folge, in der sie im Laufe der Zeit in die Supervision eingebracht werden. Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit der GL erweisen sich dabei häufig am dringlichsten und werden gerade zu Beginn der Supervisionsgruppen thematisiert. Die zeitlich befristete „Gastrolle“ im KTH sowie unterschiedliche und z. T. nicht eindeutig festgelegte oder wenig transparente Zuständigkeiten zwischen den beiden Trägern und den verschiedenen Personen bewirken einen diffusen Status der IH.

Der systemische Ansatz

Für mich bedeutet systemisch-entwicklungsorientierte Supervision, den Fokus auf den Kontext und die Erweiterung des Kontextes des benannten Problems sowie auf die Bewertung des Problems durch den Supervisanden zu richten, den Entwicklungsprozeß, die Ressourcen und Ziele der Beteiligten zu thematisieren. Dabei werden häufig nicht wahrgenommene oder z. T. nicht zur Verfügung stehende Möglichkeiten und Fähigkeiten der Supervisionsteilnehmer sowie der betreuten Kinder, ihrer Familien und auch anderer MitarbeiterInnen deutlich.

Gerade in konflikthafter Situationen sind oft nur „entweder-oder“-Alternativen als Lösungsmöglichkeiten verfügbar. In systemischer Supervision werden dann andere Optionen oder auch ein „sowohl-als-auch“ entwickelt. So wird der Handlungsspielraum erweitert. Die Aufmerksamkeit wird auf die Bewertung einer Situation oder Person gerichtet; diese Bewertung wird in der Supervision den wahrgenommenen und beschreibbaren Beobachtungen gegenübergestellt - und nicht selten damit in Frage gestellt. Das vermeintliche „Wissen über...“ erweist sich nur allzu oft als gefärbt von den Bildern anderer (z. B. über diese „schlimme Familie“, „diese Rabauken“ etc.) oder eigenen Projektionen.

Was das „Problem“ (das als Anliegen in die Supervision eingebracht wird) „ist“, erweist sich im Verlauf des Supervisionsprozesses als abhängig vom Standpunkt des Betrachters. Hier erlebe ich es als sinnvoll, statt vom Problem, das jemand „hat“, vom „Problemsystem“ zu sprechen (vgl. Essen, 1989). Demnach schließt ein Problemsystem alle Personen und auch Institutionen ein, die - meist nicht beabsichtigt - eine von jemandem beklagte oder (meist für das betroffene Kind) unhaltbare Situation aufrechterhalten. Die Umdeutung der Problemsicht in eine Ressourcensicht während der Supervision wird durch eine Haltung der Wertschätzung allen Beteiligten gegenüber möglich. Indem den Tn Raum gegeben wird, andere Perspektiven gegenüber der geschilderten Schwierigkeit, einer Situation oder Person, sowohl gedanklich (z. B. durch zirkuläres Fragen) als auch sinnlich-erfahrbar (z. B. in Skulpturarbeit) einzunehmen, wird das alte Bild über diese Situation oder Person aus einem anderen Blickwinkel gesehen. Die durch diese Perspektivenerweiterung sich ergebende veränderte Einstellung verändert auch das Verhalten in diesen entsprechenden Situationen.

Supervision bewirkt somit neben der Veränderung in der Wissenskompetenz - wobei auch altes Wissen neu verfügbar bzw. im Kontext des Berufsalltags (neu) verankert wird - Veränderungen in der Einstellungs- und der Handlungskompetenz.

Beispiele aus der Supervision

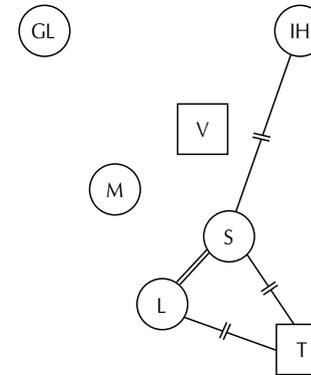
In den folgenden Beispielen aus der Supervision mit den IH wurde es möglich, den Kontext zu erweitern, eine andere Sichtweise gegenüber den geschilderten Problemen einzunehmen und bisher ungenutzte Fähigkeiten nutzbar zu machen. Im Nachhinein wurden von den IH Veränderungen auch im Verhalten anderer Personen im Problemsystem festgestellt. In den Darstellungen beschränke ich mich auf die wichtigsten Ergebnisse und methodischen Schritte. Nicht immer war die Zielrichtung von Beginn der Supervision an deutlich, oft waren Umwege nötig - und vermutlich auch sinnvoll. Supervision wird somit zu einem Prozeß der gemeinsamen Suche nach neuen Optionen.

Beispiel A

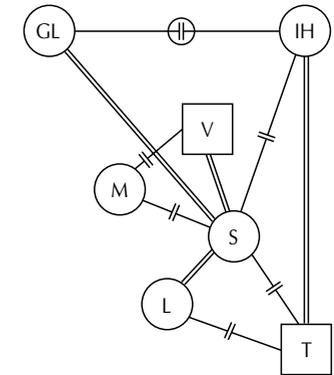
Dieses Beispiel macht deutlich, daß im Supervisionsverlauf neben einem für die IH vordergründigen und in der Supervision benannten Konflikt zwischen der IH und einem Mädchen (ich nenne es hier Sarah) weitere Konflikte zum Vorschein kommen können; in diesem Fall ein Konflikt zwischen der Integrationshelferin (IH) und der Gruppenleiterin (GL) sowie zwischen den Eltern des Mädchens.

Abb. 1: In der Supervision angefertigte Systemzeichnungen

a) zu Beginn der Sitzung



b) im weiteren Verlauf



S = Sarah · L = Lara · T = Timo · V = Sarahs Vater · M = Sarahs Mutter
GL = Gruppenleiterin · IH = Integrationshelferin

Die Annäherung an dieses Problem geschah über das Anfertigen einer Systemzeichnung durch die IH in mehreren Schritten (siehe Abb. 1). Zunächst wurde das für die geschilderte Problemsituation bedeutsame Subsystem dreier Kinder „sichtbar“ (Sarah, Timo, Lara; alle Namen geändert). In einem nächsten Schritt wurde der Kontext zunächst auf die IH, später auch auf die GL und schließlich auf die Eltern von Sarah erweitert.

Im weiteren Verlauf wurde die Bedeutung des Konfliktes zwischen der IH und Sarah für die Kindergartengruppe deutlich, wobei die IH Timo in Schutz nahm und ihn vor den beiden zu retten versuchte, v.a. aber vor Sarah und deren „Gemeinheiten“. Hierdurch geriet das Dreieck IH - GL - Sarah in den Blick, da sich GL und IH über ihre Einschätzung und den Umgang bezüglich der Konflikte dieser drei Kinder untereinander und besonders Sarahs Verhalten völlig entgegengesetzter Meinung waren. Hierüber konnten sie sich jedoch nicht austauschen, obwohl sie ansonsten einen guten Austausch über ihre Arbeit pflegten. Auffällig wurde, daß deren Konflikt eine Parallele findet im Konflikt der Eltern von Sarah, die ebenfalls diese unterschiedliche Einschätzung vom Verhalten ihrer Tochter haben und sich hierüber auch nicht verständigen können.

In der darauffolgenden Supervision berichtete die IH, daß sie und die GL inzwischen aufeinander zugehen konnten und den (zuvor verdeckten) Konflikt offen angesprochen haben. Daraufhin ging Sarah auf die IH zu und zeigte deutlich, daß sie nun bereit sei, sich auch an Angeboten von ihr im KTH zu beteiligen, worum diese sich vorher vergeblich bemühte.

Beispiel B

Ein als großes Problem geschildertes Verhalten (das Wegnehmen von Süßigkeiten, die er dann demonstrativ an andere Hortkinder verteilte, sowie die Äußerung seiner Mutter gegenüber, die IH behandle ihn schlecht und schlage ihn gar), das ein Junge zeigte, dessen Eltern seiner Heimeinweisung zugestimmt haben, konnte mittels der Supervision als durchaus sinnvoller Problemlösungsversuch dieses Jungen gesehen werden: er hat mit seinem Verhalten dafür gesorgt, daß seine Mutter ihn von nun an in den Hort begleitet. Gleichzeitig ermöglichte er den seit einiger Zeit unterbrochenen Kontakt zwischen der IH und seiner Mutter wieder (tatsächlich nahmen beide wieder Kontakt auf). Mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln sorgte dieser Junge in einer für ihn äußerst beunruhigenden Situation also letzten Endes für sich. Die IH mußte sein Verhalten nun nicht mehr als problematisch („gestört“) einstufen - einer Sichtweise, mit der sie sich selbst hilflos erlebt und ihren Handlungsspielraum eingeschränkt hatte.

Beispiel C

In einem anderen Fall machte ein 9jähriges Mädchen mit ihren auffälligen Verhaltensweisen (wie Stehlen) auf den in der Familie abwesenden Vater aufmerksam, während sie sich gleichzeitig von der Partnerin der Mutter deutlich abgrenzte (Mutter, Tochter und die Partnerin der Mutter leben zusammen). Gleichzeitig wurde ihr Verhalten als Versuch verstanden, ihre Mutter dazu zu bewegen, die von ihr ersehnte Verantwortung und Zuwendung als Mutter ihr gegenüber zu übernehmen (was in der Tat die von dem Mädchen abgelehnte Partnerin der Mutter ständig, aber erfolglos versuchte). Diese in der Supervision erarbeiteten Hypothesen erwiesen sich für die IH bezogen auf ihr inneres Bild, ihre Interpretationen des auffälligen Verhaltens des Mädchens und damit auch für ein bevorstehendes Gespräch mit der Mutter über diese Probleme als bedeutsam und veränderungswirksam.

Persönliche und institutionelle Verstrickungen

Im Verlauf der Supervision bahnen sich so im Umgang mit Kindern, Eltern und KollegInnen neue Lösungen an, und evtl. vorhandene Blockaden, die einer „Lösung 2. Ordnung“ bislang im Wege standen, werden sichtbar. Gründe für solche Blockaden oder „schwarze Flecken“ können in der inneren Struktur eines Systems (des Helfersystems, der Familie des Kindes, der Institution), aber auch in der Person des Helfers - hier also der IH - begründet sein. Hierbei werden nicht selten die in der persönlichen Lebensgeschichte der Supervisanden geschriebenen Verhaltens- und Problemlösungsmuster sichtbar und erlebbar. Diese erweisen sich oft als hinderlich bei der Erreichung der von ihnen selbst angestrebten Ziele.

Jeder Erwachsene bringt aus seiner Herkunftsfamilie und seinem unmittelbaren sozialen Umfeld in jede Gruppe, in jedes Arbeitsteam auch das mit, was er oder sie in seiner/ihrer persönlichen Biographie gelernt oder auch noch nicht erledigt hat. Interaktionen mit KollegInnen im Team können auch unter diesem Aspekt betrachtet werden. So kann beispielsweise eine IH an eine GL geraten, die ihr Rollenverhalten komplementär ergänzt (s. hierzu Beispiel D).

Gerade Kinder können bei uns Erwachsenen wunde Punkte unserer Biographie in unserem Erleben und Fühlen sichtbar machen - eine Herausforderung, mit der Pädagogen insbesondere in der Arbeit mit sozial auffälligen, psychisch belasteten und behinderten Kindern konfrontiert sind. Eine eigene Problematik, z. B. eine familiäre Verstrickung des Supervisanden, kann einen wesentlichen Aspekt in der vorliegenden Problematik eines Kindes ausblenden. Der Supervisionsauftrag läßt meist jedoch nur zu, auf eine solche Problematik aus der eigenen Lebensgeschichte hinzuweisen, ohne auf diese näher eingehen zu können. Dies schließt freilich nicht aus, deren Auswirkungen auf die Arbeit näher zu betrachten. Ansonsten würde Supervision - entsprechend der Begrifflichkeit von Ludewig (1992) neben „Anleitung“ (Wissenserweiterung), „Begleitung“ (Entlastung durch Zurverfügungstellen fremder Strukturen) und v. a. „Beratung“ (Förderung der Eigenaktivität, der Fähigkeiten und Ziele der Supervisanden) auch „Therapie“ (nach Ludewig als „Beitrag zur Auflösung des Problemsystems“) beinhalten.

Beispiel D

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie in Supervision dennoch eine Verbindung zwischen persönlichen Anteilen einer Tn und einer Problemsituation in der Zusammenarbeit mit der GL hergestellt und Veränderungsmöglichkeiten für die Tn sichtbar werden konnten. Die IH übernahm leichtfertig Aufgaben der GL, die diese ihr ohne vorherige Absprache übertrug (z.B. den von der GL begonnenen Stuhlkreis mit den Kindern fortzuführen, da sie selbst ein Telefonat führen wollte). Die IH ließ sich darauf immer wieder ein, obwohl sie dies eigentlich gar nicht wollte und sich über ihre Bereitwilligkeit anschließend ärgerte.

Bei einer in der Supervision als Skulptur inszenierten Konfrontation der IH mit der GL und ihren Reaktionen auf sie selbst erlebte diese, wie widersprüchlich sie sich in diesen Situationen verhält; wie sie der GL ihr Verhalten ermöglicht bzw. erleichtert; im Ausprobieren einer anderen bislang nicht gezeigten Reaktion (in der erweiterten Skulptur- oder besser Rollenspielarbeit) konnte sie erleben, daß es für sie sinnvoller und befriedigender ist, in einer solchen Situation eindeutig zu handeln, sich klar und unmißverständlich auszudrücken. Eine in kurzer Zeit in der Skulpturarbeit prägnant herausgearbeitete und für sie selbst verblüffende Wendung, die umzusetzen ihr tatsächlich auch gegenüber der echten GL im KTH anschließend besser gelang.

Im Gestrüpp der Institutionen

Eine andere Erfahrung aus den Supervisionsgruppen besteht darin, daß sich die IH in einem Netz von Helfern wiederfinden, die sich häufig - der Eigenlogik der Helferstrukturen und der familiären Dynamik folgend gerade um die Familien gruppieren, in denen ein oder mehrere Kinder zusätzliche Förderung erhalten oder die gemeinhin als „sozial auffällig“ gelten, was auch immer dies heißen mag. Hier treffe ich dann auf das von Simon & Weber (1987) so treffend bezeichnete Phänomen der „sich gegenseitig kompetent behindernden Kollegen“. Der Lösungsansatz von Helfern wird oft i. S. von „mehr desselben“ gesucht - wobei die gegenseitige Blockierung der Helfer gerade ein „weniger ist mehr“ erfordern würde.

Begrenzungen

Neben dem Aspekt der Erweiterung macht Supervision aber auch Begrenzungen deutlich und macht Mut, diese ggf. akzeptieren zu können, sich mit ihnen auf konstruktive Weise auseinanderzusetzen und auch mitunter unhaltbar erscheinende Zustände (zumindest vorübergehend) auszuhalten. Oft ist es gerade diese Einstellung, die es ermöglicht, etwas in Bewegung zu bringen in einer scheinbar festgefahrenen Situation - so paradox dies auch klingen mag. Gemeint sind hier Begrenzungen, die begründet sind in von uns nicht - oder nicht allein von uns - veränderbaren Zuständen in Familien oder auch in strukturellen Gegebenheiten im Helfersystem bzw. in der Institution, in der man arbeitet. Hierbei handelt es sich also auch um Begrenzungen der Einflußmöglichkeiten im beruflichen Handlungsfeld.

Systemisch-orientierte Supervision bei Gewalt

In Fällen von Gewalt gegen Kinder - bei Mißhandlung, sexuellem Mißbrauch und schwerer Verwahrlosung - ist in der Supervision ein Ansatz angezeigt, der in erster Linie den Schutz und das Wohl des Kindes zu gewährleisten sucht. Für die Supervision mit den IH, die von Gewalt gegen Kinder wissen oder die Mißbrauch vermuten, bedeutet dies, daß zunächst das Umfeld (Helfersystem, Familie, Nachbarschaft) auf mögliche Unterstützungsmöglichkeiten - aber auch auf Unterlassungen - betrachtet und geklärt wird, welche Rolle die IH dabei spielt und in Zukunft spielen kann, in Absprache mit anderen beteiligten oder noch zu beteiligenden Helfern. Konkret kann dies heißen, daß es um das Erkennen und Akzeptieren von Begrenzungen in den Handlungsmöglichkeiten der IH und häufig um die erlebte Hilflosigkeit geht, einen mitunter jahrelang anhaltenden Zustand (möglichst schnell) beenden zu können. Wird sexueller Mißbrauch bereits länger vermutet und war dieser Verdacht Anlaß für die IH-Maßnahme, geht es in der Supervision primär darum, der Tn Unterstützung zu geben, ihre tägliche Konfrontation mit dem Thema und der Realität des betroffenen Kindes auszuhalten sowie eine Veränderung für das Kind in einer (auch) von Gewalt und Loyalitätsbindungen gekennzeichneten Situation zu bewirken unter der Voraussetzung, daß die beteiligten Helfer zusammenarbeiten und sich nicht gegenseitig blockieren.

Strukturelle Begrenzungen

Andere Begrenzungen der Supervision sind in strukturellen Fragen begründet. Häufig erweist sich eine von einer IH in der Supervision thematisierte Schwierigkeit als ein struktureller Konflikt, der evtl. organisatorische oder personelle Maßnahmen bzw. Veränderungen erforderlich macht, die aber nicht getroffen oder eingeleitet werden. Da diese strukturellen Faktoren (wie Personalschlüssel, Aufgabenbereiche, Größe und Zusammensetzung der Gruppen, aber auch der Teams in den KTH sowie die räumliche und finanzielle Ausstattung) oft verkannt werden, werden diese Konflikte zwischen den Personen ausge-

tragen - mit, wie ich immer wieder feststellen konnte, oftmals fatalen Folgen für die Arbeitsatmosphäre oder sogar die Gesundheit der Beteiligten. GL und IH haben dann das Problem miteinander auszubaden und erleben dies oft ausschließlich auf sich selbst bezogen und sich selbst als gescheitert. Spätestens in der Supervision erweist sich diese Sichtweise als zu kurz gegriffen und wenig hilfreich, da zwischenmenschliche Problemlösungsversuche bei strukturellen Fragen nur *einen* Aspekt beleuchten.

Fragen, die innerhalb von Organisationen, Teams oder auch überinstitutionell gemeinsam zu klären sind, können aufgrund des gegebenen Auftrages an mich als Supervisor nur mit den TeilnehmerInnen der Supervision bearbeitet werden. In vielen Beispielen in der Arbeit mit den IH wurde mir jedoch deutlich, daß Supervision auch bei Einbeziehung nur *einer* am Problem(system) Beteiligten (hier die IH) etwas in Bewegung bringt. Die vorgegebene Begrenzung: Supervision ohne GL oder andere Beteiligte) kann dennoch Veränderung bewirken, wie ich darzulegen versucht habe - gerade wenn systemisch gearbeitet wird. Dabei können neue Impulse von den IH ausgehen, die das vernetzte Gesamt-System wiederum beeinflussen. Zumindest müssen andere Beteiligte darauf reagieren, wenn die IH bereit sind, Veränderungen oder einen ersten Schritt in diese Richtung zu wagen - auch in der Ungewißheit, was dies bewirken wird. Ein Ergebnis kann z. B. darin liegen, daß (neue) Absprachen getroffen, Zuständigkeiten unter den beteiligten Helfern (neu) verteilt werden. Oder aber die IH definieren ihren Aufgabenbereich in dem ihnen gesetzten Rahmen neu. In diesem Sinne wirkt systemisch-entwicklungsorientierte Supervision auf das gesamte (Problem)system ein und trägt - neben der persönlichen Entwicklung und beruflichen Weiterqualifizierung - auch zur Weiterentwicklung der Institution und des Helfersystems bei.

Literatur

- Essen, S. 1989: Vom Problemsystem zum Ressourcensystem. In: Brunner, E. J., Greitemeyer, D. (Hrsg.): Die Therapeutenpersönlichkeit. 2. Weinheimer Symposion. Wildberg: Bögner.
- Gotthardt-Lorenz, P. 1992: Organisationsberatung - Hilfe und Last für die Sozialarbeit. Freiburg: Lambertus.
- Ludwig, K. 1991: Grundarten des Helfens. Ein Schema zur Orientierung der Helfer und der Helfer der Helfer. In: Brandau, H. (Hrsg.) Supervision aus systemischer Sicht. Salzburg: Otto Müller Verlag, S. 54-68.
- Schönig, W., Brunner, E. J. (Hrsg.) 1993: Organisationen beraten - Impulse für Theorie und Praxis. Freiburg: Lambertus.
- Simon, F. B., Weber, G. 1987: Vom Navigieren beim Driften. Die Bedeutung des Kontextes in der Therapie. In: Familiendynamik 12(4), S. 355-362.

Joachim Heiber-Stiepani
Delmestraße 121
28199 Bremen