

**Abschlussarbeit der Weiterbildung zum*r Supervisor*in/Coach
(DGSv zertifiziert)**

Thema:

**Synergieeffekte psychodramatischer
Ausbildungssupervision und Erlebnispädagogik
in der Erzieher*innenausbildung**

Kursleitung: Karin Heming und Bodo Guse

Kurs 10 Supervisor*in/Coach

Ausbildungsjahre: 2018-2021

Autor:

Sebastian Schein
Virchowstr. 33
16816 Neuruppin

Weiterbildungsinstitut:
Institut für Soziale Interaktion
Bei der Christuskirche 4
20259 Hamburg

Kolloquium am 22.06.2021

¹ <https://isi-hamburg.org/seite/start.html> (Zugriff am 02.04.2020, 9.30 Uhr)

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	1
1 Einleitung	1
2 Theoretisches Basiswissen Erlebnispädagogik.....	3
2.1 Entstehung der Erlebnispädagogik	3
2.2 Moderne Erlebnispädagogik.....	3
2.3 Ziele der Erlebnispädagogik.....	3
2.4 Grundlagen der Erlebnispädagogik.....	3
2.5 Methodische Prinzipien in der Erlebnispädagogik	4
2.6 Umsetzung in der Praxis.....	5
2.7 Phasen der Erlebnispädagogik.....	5
2.7.1 Kennenlernphase.....	5
2.7.2 Warm-Up.....	6
2.7.3 Aktionsphase	6
2.8 Modelle.....	7
2.8.1 Komfort- bzw. Lernzonenmodell	8
2.8.2 Die Gruppenphasen in der Erlebnispädagogik	8
2.8.3 Der erlebnisorientierte Lernzyklus	9
2.9 Reflexion	9
2.9.1 Reflexion auf Gruppenebene	10
2.9.2 Reflexion auf individueller Ebene	10
2.9.3 Reflexionsmethoden.....	10
2.10 Transfersetzung in der Erlebnispädagogik.....	10
3 Theoretisches Basiswissen Supervision & Psychodrama	11
3.1 Supervision	11
3.1.1 Historie der Supervision.....	11
3.1.2 Die gegenwärtige Supervision	13
3.1.3 Grundlagen der Supervision im Kontext der Erzieher*innen-Ausbildung.....	14
3.1.4 Supervisionsformen.....	14
3.1.5 Sequenzierung & Dimensionierung der Supervision	17
3.1.6 Abschluss und Bilanzierung	20
3.2 Psychodrama	22
3.2.1 Grundlagen des Psychodramas.....	22
3.2.2 Aktionsmethode Psychodrama in der Praxis	22
3.2.3 Soziometrie	23
3.2.4 Das soziale Atom.....	24
3.2.5 Grundbegriffe des Psychodramas	25

4	Eigene berufsbiografische Angaben	29
5	Beschreibung der Ausbildungsgruppen.....	30
6	Praxisübungen	31
6.1	Erprobung I.....	31
6.1.1	Erlebnispädagogisches Warming-Up.....	32
6.1.2	Erlebnispädagogische Kooperationsübung.....	32
6.1.3	Ausbildungssupervisorische Einheit.....	33
6.1.4	Zwischenbilanz.....	34
6.2	Erprobung II.....	34
6.2.1	Erlebnispädagogisches Warming-Up.....	34
6.2.2	Erlebnispädagogische Interaktionsübungen	35
6.2.3	Ausbildungssupervisorische Einheit.....	36
6.2.4	Zwischenbilanz II	36
7	Fazit.....	37
8	Literaturverzeichnis	42
9	Abbildungsverzeichnis	44
10	Eidesstattliche Erklärung	45
11	Anhang.....	46

Abstract

In der vorliegenden Abschlussarbeit wurde die Fragestellung, ob die psychodramatische Ausbildungssupervision gewinnbringende Synergieeffekte für vorangegangene erlebnispädagogischen Sequenzen sein kann, untersucht. Es wurde durch eine qualitative Untersuchung versucht diese hypothetische Fragestellung zu bestätigen oder zu widerlegen. In dieser Abschlussarbeit werde ich zunächst in Theorie und daraufhin in praktischer Umsetzung aufzeigen, inwiefern und an welchen Stellen verbindende Sequenzen mit Erlebnispädagogik und psychodramatischer Ausbildungssupervision im Anschluss möglich sind. Weiterhin eröffnet sich dadurch die Frage, ob erlebnispädagogische Sequenzen als Fallindikatoren für Ausbildungssupervision eine Ressource darstellen können.

In meinen theoretischen Ausführungen werde ich anfänglich die Erlebnispädagogik und anschließend die Supervision sowie das Psychodrama darstellen. Anschließend möchte ich die Lerngruppen, den Ablauf und die praktischen Umsetzungen vorstellen. Zusammenfassend möchte ich die Durchführungen analysieren und dann gewinnbringende Verbindungen aufzeigen. In einem abschließenden Fazit werde ich darstellen, inwiefern fruchtbare Wechselwirkungen in der Praxis umsetzbar sind oder nicht.

Mit höchster Signifikanz haben sich die Symbolarbeit, die Beziehungsarbeit sowie die Initiierung der Entschleunigung als gewinnbringende Elemente für vorgelagerte erlebnispädagogische Sequenzen dargestellt. Auch die Interaktionsübungen der Erlebnispädagogik können als Fallindikatoren für (Ausbildungs-)Supervisionsprozesse dienlich sein. Somit kann festgestellt werden, dass es unter bestimmten Voraussetzungen zu Synergieeffekten kommen kann.

Die Abschlussarbeit wurde gendergerecht mit dem Gendersternchen verfasst.

1 Einleitung

Ich arbeite als Lehrer in einer Fachschule für Sozialpädagogik und bilde Erzieher*innen aus. Nach der Weiterbildung zum*zur Supervisor*in/Coach möchte ich Ausbildungssupervision als festen Bestandteil in der Ausbildungsstätte implementieren. Mein Tätigkeitsbereich und die Abschlussarbeit der Weiterbildung zum*zur Supervisor*in/Coach vom Institut für Soziale Interaktion ermöglicht mir ein Pilotprojekt mit Supervision. Meine ersten Gedanken dazu entwickelte ich in der Gestaltung meiner Beschäftigung. Im weiteren Verlauf meiner Themenkonkretisierung, las ich u.a. die

Abschussarbeiten von Hendrik Licht² und Susan Wiegel³, die ebenfalls im Institut für Soziale Interaktion ihre Weiterbildung zum*zur Supervisor*in absolvierten. Deren Arbeiten bestärkten mich, da sie sich mit den Anwendungsmöglichkeiten der Supervision über den üblichen Rahmen hinaus beschäftigten und überdies Aspekte des Zusammenwirkens mit anderen „Techniken“ in Augenschein nahmen. Da ich selbst bereits seit Beginn der Weiterbildung überlegte, inwiefern ich in meiner hauptberuflichen Tätigkeit Facetten der Supervision/ des Coachings oder gar komplette supervisorische Einheiten in den Ausbildungsberuf der Erzieher*innen einbinden kann. Dies wird fachlich gestützt durch den im brandenburgischen Rahmenlehrplan Fachrichtung Sozialpädagogik festgelegte Auseinandersetzung mit Supervision als wesentliches Element im Erzieher*innenberuf. Neben der Supervision ist auch die Erlebnispädagogik im Lehrcurriculum verankert. Meine vor allem erlebnispädagogischen und psychodramatisch-supervisorischen Einflüsse, resultierend aus meiner entsprechenden Ausbildung und fortlaufenden Weiterbildung, zeichnen meine Haltung als Lehrer im großen Maße aus. Schließlich kam ich zu der Idee, innerhalb meiner Abschlussarbeit mögliche Synergieeffekte von Erlebnispädagogik und Ausbildungssupervision zu überprüfen.

Ich konnte in meiner beruflichen Tätigkeit feststellen, dass supervisorische und erlebnispädagogische Transferleistung in den beruflichen Alltag in beiden Disziplinen, meines Erachtens, die Königsdisziplin für den*die Anleiter*in und der Schlüssel zur erfolgreichen Übernahme des Gelernten in den beruflichen Alltag für die Teilnehmer*innen ist. Für mich hat sich im beruflichen Kontext herausgestellt, dass meine Teilnehmer*innen in erlebnispädagogischen Interaktionen oft den anschließenden Reflexionsteil nicht in einem bereichernden zukunftssträchtigen Sinne auf ihre berufliche Situation transformieren können. Oft stellte sich heraus, dass die Teilnehmer*innen meiner Einschätzung nach die Reflexion für zu abstrakt oder aufgesetzt halten. Seit meiner Weiterbildung zum Supervisor/Coach habe ich erlebt, dass *die Art* der Reflexionsarbeit einer besonderen Gewichtung zukommt. Somit habe ich ein erweitertes Verständnis dafür entwickelt, gerade in gruppenpädagogischen Prozessen darüber nachzudenken, die Erlebnispädagogik mit der Supervisionsarbeit zu verbinden. In der Theorie der Erlebnispädagogik existieren eine Fülle von tiefgründigen Reflexions- und Transfermöglichkeiten. Allerdings musste ich feststellen, dass in meiner Praxisausbildung zum Erlebnispädagogen diese einen eher geringeren Anteil hatten und im Anschluss an die Aktivitäten eher aufgesetzt wirkten. Insbesondere in der Zeit als Teambuilder in der freien Wirtschaft war weder Zeit noch Interesse an fundierter Reflexions- und Transferarbeit. Aus diesem Grunde stellt sich für mich die Frage, ob Supervision ein gewinnbringendes Format nach erlebnispädagogischen Sequenzen in der Erzieher*innenausbildung sein kann.

² <https://isi-hamburg.org/autoren-kontakt/?autor=3388> (aufgerufen am 26.01.2021 um 9.23 Uhr)

³ <https://isi-hamburg.org/autoren-kontakt/?autor=3393> (aufgerufen am 26.01.2021 um 9.24 Uhr)

2 Theoretisches Basiswissen Erlebnispädagogik

2.1 Entstehung der Erlebnispädagogik

Kurt Hahn (1886 – 1974) zählt zu den Mitbegründern, wenn nicht sogar zum wichtigsten Gründervater der heutigen Erlebnispädagogik. Er hatte einen „erlebnistherapeutischen“ Ansatz, der verfolgte, dass nichtalltägliche, körperliche Anstrengungen bewältigt werden, um eigene Schwächen zu erkennen und zu bezwingen.

„Mit der Erlebnistherapie will Kurt Hahn den Verfall der Gesellschaft durch die pädagogische Praxis aufhalten. (...) Ebenso einfach kommen seine vier Therapien (Körperliches Training, Expedition, Projekte und Dienst am Nächsten) daher. Sie besitzen aber ohne Zweifel allerhöchste Bedeutung für die Lösung aktueller Probleme wie Übergewicht und Adipositas, Passivität durch neue Medien, Defizite bei sozialen Kompetenzen.“ (Michl 2009, S.28 f.).

2.2 Moderne Erlebnispädagogik

In den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts haben sich nach dem Vorbild aus Großbritannien sogenannte „Outward-Bound-Schulen“ auch in Deutschland etabliert. Allerdings gab es erst in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts vermehrt Pädagog*innen, die sich mit dem Ansatz der Erlebnispädagogik beschäftigt haben. Jahrelang hielt sich die Sorge des möglichen faschistischen Ideengehalts. In der gegenwärtigen Zeit gibt es in zahlreichen Bildungsinstanzen erlebnisorientierte Herangehensweisen. Die erlebnispädagogische Strömung wird heute als therapeutische Intervention, als Handlungsweise in der Kinder- und Jugendhilfe, als Training für Führungskräfte und Lehrlinge sowie in der Behindertenhilfe verwendet (vgl. Reiners 2007 Band 1, S. 12).

2.3 Ziele der Erlebnispädagogik

An erster Stelle steht (Weiter-)Entwicklung der eigenen Wesenszüge unter Zunahme der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit sowie eigener Ziel- und Bedürfnisklärung. Des Weiteren zielt die Erlebnispädagogik auf ein Wachstum in der Selbstverantwortlichkeit, im Improvisationsverhalten und in der Selbstsicherheit. Im gemeinschaftlichen Miteinander bedarf es der Kompetenzerweiterung in der Zusammenarbeit, in der sprachlichen Interaktion sowie in der sozialen Auseinandersetzung. Ein weiteres Ziel ist ein Verständnis für die Protektion der Umwelt- und Naturräume. Es wird folglich ein unter Mitwirkung tatkräftiges Umweltbewusstsein angestrebt (vgl. Reiners 2007 Band 1, S. 13).

2.4 Grundlagen der Erlebnispädagogik

Ein zentraler Punkt ist das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen, also ein „Learning by Doing“. Es sind offene Gegebenheiten, nicht verpflichtende. Es gibt nicht immer nur eine Lösung, sondern viele, die auch die Vielschichtigkeit und Ressourcen von Gruppen herausstellt (Michl 2009 S. 37f). Die Methoden der Erlebnispädagogik umfassen Aktivitäten, die durch die Umwelt, insbesondere durch das Naturreich, Erlebnisse hervorrufen, die mit allen Sinnen aufgenommen

werden können. Die Ziele haben meist erzieherischen, persönlichkeitsentwickelnden oder sogar verhaltensändernden Charakter (vgl. Senninger 2000, S.8). Folgend soll eine Definition die erlebnispädagogische Arbeit näher beschreiben: „Die Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Michl 2009, S.11).

2.5 Methodische Prinzipien in der Erlebnispädagogik

- a. Kern der Erlebnispädagogik ist das gesamtheitliche, mit allen Sinnen, erfahrbare Lernen. Dabei werden die bewussten, intellektuellen und gefühlsmäßigen Lernwege aktiviert.
- b. Die in der Erlebnispädagogik verwendeten Elemente und Werkzeuge, die interaktive Problemlösesituationen hervorbringen, bewirken bei den Teilnehmer*innen eine beträchtliche Intensität an Taktiken, Resilienz, Urteilsfähigkeit sowie Konfliktbeilegung. Diese erlebnispädagogischen Elemente oder Sequenzen haben freilich ein Ziel, das die Teilnehmer*innen verfolgen, allerdings steht der Problemlöseablauf der Gruppe im Fokus.
- c. Es ist das Bestreben in der Erlebnispädagogik die Elemente oder Sequenzen so alltagsnah wie möglich zu konstruieren, damit die Teilnehmer*innen eine gewinnbringende Parallelität herstellen können. Voraussetzung ist allerdings, dass neue Handlungsweisen angewandt werden, sodass diese abgespeichert werden und zurück im Alltag Anwendung finden.
- d. Die erlebnispädagogischen Sequenzzusammensetzungen müssen der Bandbreite und Unterschiedlichkeit der Teilnehmer*innen entsprechen. Die Sequenzen sollten deswegen mehrere Möglichkeiten zur Zielerreichung zugänglich machen.
- e. Die Gestaltung der Interaktionsübungen sollte attraktiv, einladend und sogar bedeutungsvoll sein, um die Wissbegier der Teilnehmer*innen zu aktivieren. Damit wird eine einflussnehmende Tat und/oder Ausübung der Teilnehmenden bewirkt.
- f. Die Gestaltung der Interaktionsübungen sollte ein individuell forderndes Wagnis hervorrufen. Die Interaktionsübungen sollen allerdings nicht als unbezwinglich oder gar aussichtslos erlebt werden.
- g. Die Teilnehmer*innen werden dazu angehalten, eigene Zielvorstellungen auszumachen. Diese bilden die Voraussetzung für den individuell passenden Wissenserwerb.
- h. Die Gruppe steuert, nach Anleitung der Problemlöseaufgaben, ihren eigenen Prozess selbstverantwortlich.
- i. Nach den erlebnispädagogischen Interaktionsübungen, Problemlöseaufgaben, also der Aktionsphase folgt eine Reflexionsphase.

Mithilfe der Leitung werden aus den in der Aktionsphase gemachten Wahrnehmungsempfindungen und Erlebnissen, Erkenntnisse. Es können Annahmen zu Taktiken geäußert werden und erlangte Konsequenzen können für die Alltagsübertragung überprüft werden. In der Reflexionsphase wird ein Rückblick auf die gemachte Aktion vorgenommen und anschließend eine Nutzbarmachung des neu erworbenen Wissens für zukünftige Situationen geschaffen. Die Reflexion sollte unmittelbar im Anschluss an der Aktion stattfinden (vgl. Reiners 2007 Band 1, S. 14 f.).

2.6 Umsetzung in der Praxis

Ein ziel- und altersgruppengerichtetes Programm kann Veränderungen beim Individuum und auch bei der gesamten Gruppe hervorrufen. Somit können Individualziele wie Selbstwertgefühl, Selbstständigkeit oder Verantwortungsbewusstsein gestärkt werden. Positive Einflüsse im Gruppengefüge können sein, den Zusammenhalt zu stärken, das Gruppenklima sowie die Art der Kommunikation zu verbessern und auch die Eingliederung von Außenstehenden voranzutreiben (vgl. Vent-Schmidt 2012 S.7). Die Erreichung bestimmter Ziele erfolgt durch die Erstellung eines Programms mit verschiedenen „Kursbausteinen“. Kursbausteine können z.B. Interaktionsübungen, Touren, Kletteraktionen und gemeinschaftliches Kochen in der Großgruppe sein. Diese Kursbausteine ermöglichen es den Teilnehmer*innen neue Erlebnisse zu erhalten, da sie generell nicht dem Alltag entsprechen. Somit ergibt sich ein wesentliches Hauptziel der Erlebnispädagogik, dass das Gelernte, in Form von handlungsorientierten Methoden, in den Alltag transportiert werden soll. Die Reflexion ist dabei ein effektvolles Werkzeug, um Ereignisse zu vertiefen und um gleichzeitig von der Freizeit- und Ferienpädagogik, oder drastisch dargestellt, von einem stumpfen Konsum, abzugrenzen (vgl. Heckmair/ Michl 2008, S.114). Die Reflexionen, das planmäßige und konsequente Vorgehen der Pädagog*innen, machen den Unterschied zu einfachen Fun-Sportarten deutlich (vgl. Senninger 2010, S.7). *„Wir sprechen erst dann von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexionen und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen.“* (Michl 2009, S.10).

2.7 Phasen der Erlebnispädagogik

2.7.1 Kennenlernphase

Für einen effektiven Start benötigt es zunächst eine gut konzeptionierte Kennenlernphase. Dabei geht es über das gegenseitige namentliche vorstellen hinaus und es wird das wirkliche Kennenlernen untereinander fokussiert. Der Kern ist, dass die einzelnen Teilnehmer*innen von der Gruppe wahrgenommen werden und die einzelnen Teilnehmer*innen die Gruppe in ihrer Gesamtheit erfassen. Es wird also ein sogenannter Kontakt auf der sprachlichen,

gefühlsmäßigen sowie körperlichen Ebene hergestellt. Des Weiteren soll die Motivation auf das kommende Programm und eine Zugänglichkeit der Gruppe für die Interaktionsübungen dieses Programms geschaffen werden. Nicht zuletzt ist es wichtig, dass die Teilnehmer*innen sich auf die Art und Weise des*der Anleiter*in einlassen können (vgl. Lang 2020, S. 51 f.).

Folgend werden einige methodische Herangehensweisen aufgeführt: Aufgestellt, Besonderheiten, Der erste Eindruck, Stammesrituale, Teamschätzung, Thematisches Kennenlernen⁴ (Reiners 2007 Band 2, S. 3).

2.7.2 Warm-Up

Mit dieser anglistischen Schreibweise ist das „Aufwärmen“ der Gruppe gemeint. Damit ist nicht nur der eigene Leib gemeint, sondern auch die Psyche sowie die Verbundenheit der Gruppe. Im Sinne von körperlichen, ja sogar schweißtreibenden Aktivitäten, ist es relevant, wie auch im sportlichen Bereich, eine Aufwärmung für den Körper zu realisieren. Auch anspruchsvolle intellektuelle Aktionen benötigen eine körperliche Bewegung, denn dadurch werden Endorphine freigesetzt und diese sind die Boten für Euphorie. Die Gruppe erfährt dadurch zudem eine positive Einleitung (vgl. Lang 2020, S. 54).

Folgend werden einige methodische Herangehensweisen aufgeführt: Abschlag am Seil, Das bewegte Tischtuch, Kooperatives Knobeln, Seilspannung, Standpunkte vertreten, Systemisches Kreisen⁵ (Reiners 2007 Band 2, S. 3).

2.7.3 Aktionsphase

In dieser können thematisch Wahrnehmungs-, Vertrauens- und Kooperationsübungen aufgegriffen werden. Mit diesen Übungen und Aktionen sollen die Teilnehmer*innen in einen Lernprozess gebracht werden. In allen Sequenzen möchte die Erlebnispädagogik eine Verhaltensänderung erzeugen, die unmittelbar erlebt werden kann und somit nachhaltig wirkt (vgl. Lang 2020, S. 63).

1) Wahrnehmungsübungen

Sie sind unterteilt in Selbst-, Fremd- und Umweltwahrnehmung. Die Teilnehmer*innen sollen als Gegenpol zu unserem gesellschaftlichen Leben auch Stille und Ruhe erleben. Selbst die Wahrnehmung des eigenen Körpers kann z.B. gehört und gespürt werden. Es wird ermöglicht, dass die Teilnehmer*innen mit allen Sinnen wahrnehmen können (vgl. Lang 2020, S. 56).

⁴ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Praktische Erlebnispädagogik 2“ von Annette Reiners zu entnehmen. Eine Beschreibung der Methoden würde die vorgegebene Seitenanzahl massiv übersteigen.

⁵ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Praktische Erlebnispädagogik 2“ von Annette Reiners zu entnehmen.

Folgend werden einige methodische Herangehensweisen aufgeführt: Hände blind zählen, Kartografen, Kreative Rätsel, Lernzonen, Richtungswechsel, Teampuzzle, Toninsel⁶ (Reiners 2007 Band 2, S. 5).

2) Vertrauensübungen

Diese beinhalten den Aspekt, dass ein gemeinsames Tun die Bereitschaft benötigt, sich aufeinander einzulassen und verlassen zu können. Im Sinne der eigenen Person, wird außerdem betrachtet, inwiefern die persönliche Sicherheit betroffen ist (s. Komfort- bzw. Lernzonenmodell in 2.8.1). Ziel der Vertrauensübungen ist es, dass sich das Vertrauen innerhalb einer Gruppe erhöht. Der eigene Wagemut soll in neuen fremden Situationen erhöht und gleichzeitig die Hilfe der gesamten Gruppe erlebt werden (vgl. Lang 2020, S. 58).

Folgend werden einige methodische Herangehensweisen aufgeführt: Vertrauensspaziergang, Der Seiltanz, Pendel, Vertrauenslauf, Vertrauensfall, Die Brücke der Verständigung⁷ (Gilsdorf 2010, S. 4).

3) Kooperation- und Kommunikationsübungen

Kooperations- und Kommunikationsübungen werden in vielen Fällen auch Problemlöseaufgaben genannt. Ziel ist es, dass die Gruppe gemeinschaftlich eine Problemaufgabe lösen kann. Die Gruppe benötigt dafür ein hohes Maß an Organisation, Kommunikation und Verständigung. Die Teilnehmer*innen erleben Misserfolg und Fehler und treten in Dialog- und Aushandlungsprozesse. Dies kann zu Disharmonien führen. Der Ausgang dessen hat Einfluss auf die Gruppendynamik und der Triumph liegt in der eigenen erfolgreichen Lösung für die gestellte Aufgabe. Der Bewältigungsprozess ermöglicht, dass die Gruppe mit unterschiedlichen Interessen und Befindlichkeiten umzugehen lernt (vgl. Lang 2020, S. 60).

Folgend werden einige methodische Herangehensweisen aufgeführt: Blind fangen, Ferngesteuert, Steine der Macht, Balkenbalance, Murrelbahn, Irrgarten, Turmbau zu Babel, Gefangenendilemma, Schatzsuche⁸ (Reiners 2007 Band 2, S. 5 f.).

2.8 Modelle

Es werden nachfolgend die gängigsten erlebnispädagogischen Modelle aufgeführt.

⁶ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Praktische Erlebnispädagogik 2“ von Annette Reiners zu entnehmen.

⁷ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Kooperative Abenteuerspiele 1“ von Rüdiger Gilsdorf zu entnehmen.

⁸ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Praktische Erlebnispädagogik 2“ von Annette Reiners zu entnehmen.

2.8.1 Komfort- bzw. Lernzonenmodell

Menschen bewegen sich nach psychologischer Darstellung überwiegend in einer sogenannten Komfortzone (Abbildung 1). In dieser fällt es ihnen schwer Neues zu erlernen. Ebenso wenig bis gar kein Lernpotential entsteht bei Panik und Angst, da genetisch gesehen nur Kampf oder Flucht als Empfindungen vorherrschen. Die Erlebnispädagogik



Abbildung 1 - Lernzonenmodell

möchte Menschen durch Herausforderungen, Abenteuer, Problematiken etc. dazu bewegen, die Komfortzone zu verlassen und die sogenannte Wachstums- oder Lernzone zu betreten. Kontinuierliche Achtsamkeit ist ratsam, damit niemand in die sogenannte Panikzone abrutscht (siehe Abbildung 1). Im gesamten Prozess findet das handlungsorientierte Lernen Anwendung und verbindet kognitive Funktionen mit körperlicher Anstrengung. Wem es gelingt, öfter in die Wachstums- oder Lernzone einzudringen, der kann ungewohnte Situationen bald seiner Komfortzone hinzurechnen (vgl. Michl 2009, S.39 f.).

2.8.2 Die Gruppenphasen in der Erlebnispädagogik

In einem gemeinsamen zeitlichen Abschnitt sind gruppenspezifische Prozesse innerhalb einer Gruppe erkennbar, die einen Wandel vollziehen. Diese Prozesse kann man vereinfacht darstellen (Abbildung 2) und sind eine Hilfestellung für die

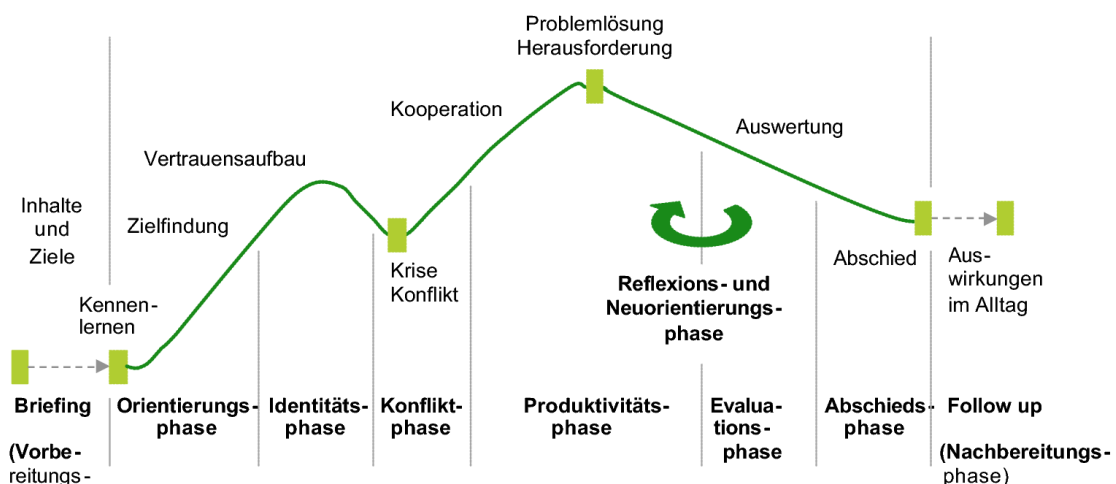


Abbildung 2 - gruppendynamischen Prozesse bei der Erlebnispädagogik

Leitung. Die Leitung wird die Gruppe unterstützend durch alle Phasen begleiten. Wenn der aktuelle Stand dieser gruppendynamischen Prozesse erkannt wird, können umgehend bedarfsgerechte Angebote bereitgestellt werden. Somit kann

die Leitung Methoden, Übungen und Interaktionen veranlassen, die in der momentanen Situation sinnvoll sind (vgl. Senninger 2000, S.30).

2.8.3 Der erlebnisorientierte Lernzyklus

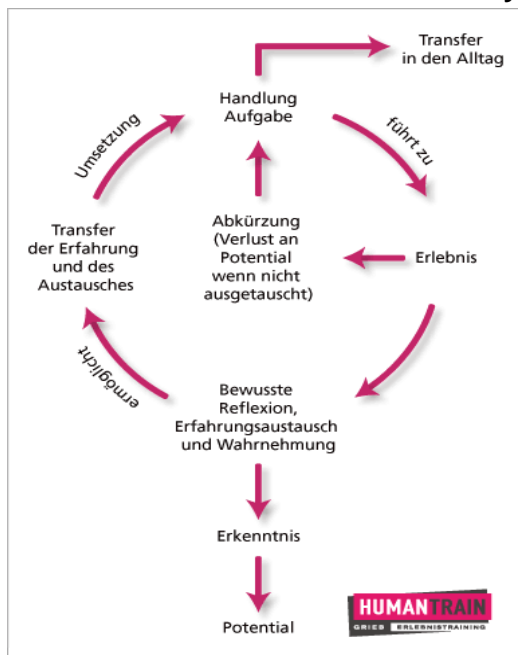


Abbildung 3 - Der erlebnisorientierte Lernzyklus

Herausforderungen, die Erlebnisse hervorrufen, werden rückwirkend noch reflektiert. Erst dann können sich aus Erlebnissen Erfahrungen entwickeln. Im nächsten Schritt können diese Erfahrungen dann in neuen Situationen Anwendung finden. Dieser dynamisch zyklische Prozess ermöglicht überdies einen Erkenntnisgewinn und trägt somit bestenfalls zu einer Wissenserweiterung der Teilnehmer*innen bei. Bedeutsam ist, dass die Teilnehmer*innen das neue Wissen im Alltag verwenden können (Abbildung 3) (vgl. Vent-Schmidt 2012, S.21 f.).

2.9 Reflexion

Auf die Handlungsphase folgt die Phase der reflexiven Betrachtung. Dieser wird einer großen Bedeutung in der Erlebnispädagogik beigemessen. Das Erlebnis der Teilnehmer*innen kann zu einer erhöhten Gelehrtheit und Lebenserfahrung führen. Erreicht werden kann dies durch die professionelle Anleitung und Begleitung des*der Erlebnispädagog*in. Nachdem Handlungsmethoden durchgeführt wurden, können die Teilnehmer*innen und die Leitung Wahrnehmungen zusammenbringen, Hypothesen über auslösende Konnekte bilden sowie Ergebnisse erarbeiten und einen Transfer in den (beruflichen) Alltag verwirklichen. Die reflexive Betrachtung dient als Spiegel für das Erlebte und ermöglicht einen Blick in die Zukunft mit der Inklusion und Anwendbarkeit auf den eigenen (beruflichen) Alltag. (vgl. Reiners 2007 Band 1, S. 17).

Erlebnispädagogische Arbeitsweisen ermöglichen folglich Erlebnisse, indem sich das Individuum in Kontakt und in Beziehung zu Anderen begreifen und verstehen kann. So kann das Individuum seine Eigenart und seinen Charakter im Tun und anschließend reflektierend betrachten. Diese Arbeitsweise hat gegenwärtig immer mehr Anziehungskraft in der Jugendarbeit sowie in der Erwachsenenbildung gewonnen (vgl. Reiners 2007 Band 1, S. 17).

Die Leitung betreut und moderiert die Reflexionsrunde themenzentriert. Die Teilnehmer*innen haben die Verantwortung für den zu reflektierenden Inhalt. Demzufolge wird sich in diesem Erfahrungsraum die vorangegangene Situation aus der „Vogelperspektive“ angeschaut. Der Zentralpunkt ist die kommunikative

Auseinandersetzung und der gemeinschaftliche Dialog sowie der daraus entstehende Erkenntnisgewinn für den*die Einzelne*n. Folglich entsteht auch ein fruchtbarer Fortschritt für die gesamte Gruppe (vgl. Reiners 2007 Band 2, S. 27).

Mit der Erlebnispädagogik sollen persönliche und gruppenspezifische Bereiche entfaltet werden, in denen Handlungsvarianten stattfinden, die Verwirrung und Erstaunen zugleich bewirken und somit wirkungsvoll und einprägsam nachreifen. Der Part der reflexiven Betrachtung bietet dabei das Fundament für Wandel, Neuordnung und Umgestaltung. Mit der Verbalisierung der Erlebnisse wäre es zu kurz gegriffen, um Veränderungen zu erklären. Es ist eher die Schaffung des Rahmens und des Raums, so dass Erlebnisse begriffen und aufbereitet werden können (vgl. Rutkowski 2010, S. 41).

„Es (das Erlebnis) wirkt ähnlich dem Traum auch ungedeutet und entfaltet nur so sein Veränderungspotential, obwohl dem reflektierenden Teilnehmer der Zugang verwehrt ist. Gelegenheiten der bewussten Reflexion ergeben sich in zwanglosen, spontanen Gesprächen ebenso wie in angeleiteten Gruppengesprächen. Überdies kann bewusste Reflexion auch in der Auseinandersetzung mit sich selbst stattfinden.“ (Rutkowski 2010, S. 42).

2.9.1 Reflexion auf Gruppenebene

Es wird im Dialog über Differenzen, Einigkeit, Anschauung, Empfinden und Ansichten versucht, eine Veranschaulichung der gemeinschaftlichen gelebten Realität zu entwerfen. Insbesondere der zukünftige Umgang der Differenzen und das Einpassen von gemeinschaftlichen Handlungen stehen im Fokus (vgl. Rutkowski 2010, S. 47).

2.9.2 Reflexion auf individueller Ebene

Das Individuum kann gemachte Erlebnisse analysieren und in Bezug auf die persönliche Wertvorstellung und auf die eigene Realität einfügen bzw. prüfen, wie es hinzugefügt werden könnte. Falls die gemachten Erlebnisse einen Sinn für das Individuum ergeben, kann ein aktiver Wandel stattfinden (vgl. Rutkowski 2010, S. 47).

2.9.3 Reflexionsmethoden

Folgend werden einige methodische Herangehensweisen aufgeführt: Reflektieren mit Gegenständen, Wetter-Stimmungsbarometer, 5-Finger-Reflexion, Fishbowl-Gespräch über die Gruppe, Schreibgespräch, Stundensolo, Naturkunstwerk bauen, Symbol in der Natur finden, Landkarte malen, Von Fahrradteilen⁹ (vgl. Rutkowski 2010, S. 5 f.).

2.10 Transfersetzung in der Erlebnispädagogik

Teilnehmer*innen benötigen nur Nuancen an Übereinstimmungen zwischen erlebnispädagogischen Sequenzierungen und Alltagsleben. Die reflexive Phase erweist sich als denkerweiternder Nexus, um Sichtweisen und Erfahrungen aus

⁹ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Der Blick in den See“ von Mart Rutkowski zu entnehmen.

erlebnispädagogischen Angeboten in das Alltagsleben zu transformieren. Als Beispiel kann das Bild genommen werden, dass ein Junge eine steile Felswand erfolgreich meistert und dann sagt (vgl. Reiners 2007 Band 1, S. 19): „Wenn ich in meinem Leben jemals vor einem großen Problem stehen werde, werde ich mich an diese Felswand zurückerinnern.“ (Reiners 2007 Band 1, S. 19). Mithilfe dieses Anschauungsbeispiels soll deutlich werden, dass der Transfer von Erlebnissen aus Programmdesigns der Erlebnispädagogik in das Alltagsleben insbesondere eine gestalterische Denkleistung ist, die im Anschluss an der Aktionsphase geschieht.

Der Transfer gelingt umso effizienter, je größer die Isomorphie (Gleichgestaltigkeit, strukturelle Parallelität) zwischen der erlebnispädagogischen Angebotsgestaltung und dem Alltagsleben ist. So können Teilnehmer*innen die im Angebot gemachten und erworbenen Handlungsstrukturen mit ihren, teils auch unbewussten, Verhaltensweisen abgleichen. Um eine bedeutsame Isomorphie zu ermöglichen existieren verschiedene Methoden und Werkzeuge. Diese wurden eingegliedert in die sogenannten Ansätze der Erlebnispädagogik und bilden nach dem Gründer Simon Priest eine „unterstützende Prozessbegleitung“ für eine erfolgreiche Transferübertragung. In der Erlebnispädagogik bieten diese Ansätze der Leitung eine Form, um vor, während und nach einer Aktionsphase mittelbar und unmittelbar einen Beitrag zu leisten (vgl. Reiners 2007 Band 1, S. 19 f.).

3 Theoretisches Basiswissen Supervision & Psychodrama

3.1 Supervision

3.1.1 Historie der Supervision

Zunächst hat sich Supervision als Beratungsinstrument im Kontext der Sozialen Berufe in den USA und England entwickelt. Die Industrialisierung veränderte das Arbeitsleben und das soziale Leid stieg rapide an. Daraus entstanden um 1870 Wohlfahrtsangebote, die nach dem Grundsatz der Hilfe zur Selbsthilfe agierten. Namentlich erwähnt wird in diesem Zusammenhang der englische Pfarrer Bamett und seine hilfeleistenden Universitätsabsolvent*innen. Jedem*jeder Helfer*in bot er einmal wöchentlich ein halbstündiges Gespräch an, in dem beruflich drängende Fragen geklärt werden konnten (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 67). „Dieser englische Vorläufer der Supervision wurde dann in den USA institutionell weiterentwickelt.“ (Kaldenkerken 2014, S. 67).

Ein zweites Auftreten der Supervision ist im Instrument der Kontrollsupervision wiederzufinden. Dieses wurde 1920 im Berliner Psychoanalytischen Institut erstellt. Psychoanalytische Ausbilder*innen besprachen und reflektierten die Fälle der Auszubildenden. Durch die Einwanderung deutschsprachiger Analytiker*innen in die USA, veränderte es dort auch die Sozialarbeit.

Ein drittes Auftreten der Supervision zeigt die Gruppenarbeit von Michael Balint in den 1940er Jahren in London. Seine Intention, Ärzt*innen emotionsfokussiert zu trainieren, um dies gewinnbringend in die Behandlung mit Patient*innen einzusetzen, stellte für eine hohe Anzahl von Supervisionsansätzen einen Grundstein dar. Ab 1950 entstanden in Deutschland viele Konzepte. Eduard Hapke, der durch Studienreisen in den USA die Supervision kennenlernte und weiterentwickelte. Er stellte 1952 das Instrument der Supervision so dar: Sozialarbeiter*innen sollen damit zu einer professionellen Beziehung mit Klient*innen kommen.

In der Zeit von 1955 bis 1975 ist die Supervision in der Aus- und Weiterbildung mit aufgenommen worden. Es entstanden nachfolgend etliche Ausbildungsgänge bei privaten Anbietern sowie als Studiengang in der Universität Kassel. Konzeptionell wurde sich an der Psychoanalyse und Gruppendynamik orientiert. Im Jahre 1989 wurde der DSGv (Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.) gegründet (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 68f). „Über 3.700 Supervisor*innen sowie 27 Akademien, Hochschulen und Weiterbildungsunternehmen sind in der DGSv als persönliche und juristische Mitglieder*innen aktiv, um Supervision auf dem Beratungsmarkt und in der Fachöffentlichkeit in lebendigem Diskurs zu profilieren.“ (Kaldenkerken 2014, S. 69).

In den letzten 30 Jahren hat sich die Supervision mit mannigfaltigen Theorien, Konzepten und Methoden beschäftigt und verinnerlicht (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 69). Dazu gehören: „Casework, Andragogik, Praxisanleitung, Ausbildungssupervision, angewandte Gruppendynamik, Psychoanalyse und andere Therapieformen wie Psychodrama und Gestalttherapie, Systemische Theorie und Beratung, Organisationsentwicklung, Kommunikationstheorien, Coaching und zuletzt den Gesellschaftstheorien“ (Kaldenkerken 2014, S. 69).

Nach heutigen Maßstäben ist die Supervision zum einen ein Instrument für die Personal- und Organisationsentwicklung sowie ein Werkzeug für Modernisierungsprozesse in Unternehmen. Zum anderen wird die Supervision bei Einzelpersonen zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz und zur Verbesserung des Arbeitsklimas eingesetzt (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 70).

3.1.2 Die gegenwärtige Supervision

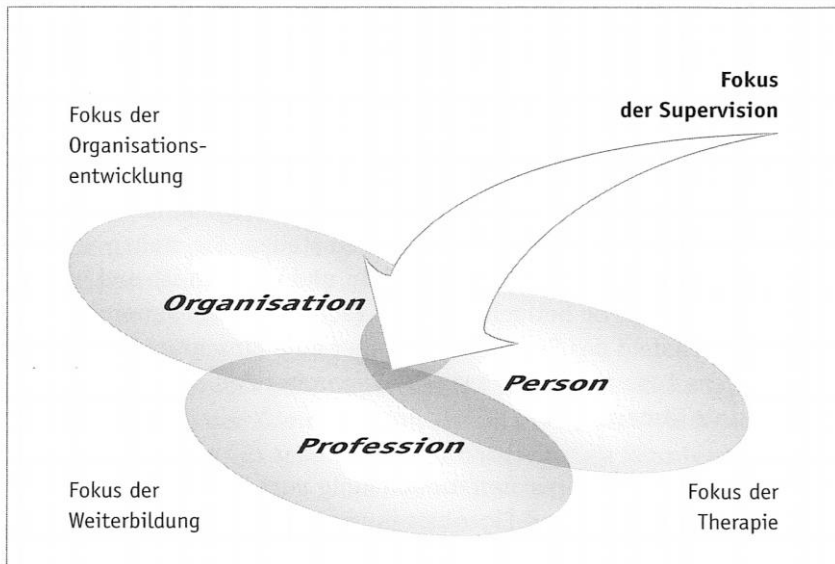


Abb. 4 Fokus in Supervision

Supervision versteht sich losgelöst von Therapie, Selbsterfahrung und Fortbildung. Die unterstützende Ausrichtung von Supervisionen bezieht sich auf das Tun, die Beziehungen und die Ausübung ausschließlich im beruflichen Kontext. Charakteristisch für eine kompetente Supervision sind die zu analysierenden Untersuchungsgegenstände, wie qualifizierte Leitfäden oder institutionelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, im Kontext des Berufs zu ergründen und zu reflektieren. Eine effektive und ergebnisreiche Supervision beruht auf der aktiven Teilnahme und der Aufgeschlossenheit der Teilnehmer*innen. Entscheidend ist zudem, dass sich die Teilnehmer*innen Angelegenheiten sowie Problematiken bewusstmachen, überarbeiten und gegebenenfalls korrigieren. Es bedarf zusätzlich einer gegenseitigen Achtung und Würdigung, wenn heftige Emotionen an die Oberfläche treten. Teilnehmer*innen von Supervisionen haben die Chance unter dem Beistand eines*einer professionellen Supervisor*in Themen wie Komplikationen, Problematiken, Belastungen, Überanstrengungen, Organisationsstrukturen oder institutionelle Diskrepanzen zu formulieren, anschließend zu überprüfen sowie Handlungs- und Entscheidungsspielräume zu schaffen. Der damit entstehende höhere berufliche und fachliche Sachverstand, die steigende berufliche Zufriedenstellung sowie die effektivere organisatorische Funktionsleistung, sind das Fundament einer gelingenden Supervision.

Supervision hat sich nicht nur in den sozialen Berufen etabliert, sondern ist aufgrund der Bearbeitungsdichte ein anerkanntes Beratungsinstrument in vielen Branchen geworden. Beispielsweise erzielt das Supervisionsformat positive Resultate in den folgenden Anliegen: beruflicher Unmut, unproduktives Vorgehen, Kommunikations- und Zusammenarbeitsschwierigkeiten, Burnoutanzeichen oder auch persönliche Spannungszustände (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 70 f.).

3.1.3 Grundlagen der Supervision im Kontext der Erzieher*innen-Ausbildung

Im Berufsfeld der Erzieher*innen ist Fachberatung und Supervision vorgesehen. Qualifizierte

Fachkräfte übernehmen die Leitung von Gruppensupervisionen, Teamsupervisionen, Fallsupervision und auch Einzelsupervisionen.

Entscheidend ist, dass es sich nicht um therapeutische Angebote handelt, sondern um die Reflexion von Themen wie Rollenflexibilität, Herausforderungen im beruflichen Alltag und der Verarbeitung berufsbedingtem Stress. Dieser Austausch findet in einem vertraulichen Rahmen statt (vgl. Berkemeier 2016, S.87 f.). Aus meinem eigenen beruflichen Kontext ist der Aspekt der



Abb. 5 - Supervisionsprozess

Ausbildungssupervision besonders relevant und wird folgend unter 3.1.4 aufgegriffen.

3.1.4 Supervisionsformen

Es gibt unterschiedliche Anfragen und Anlässe für Supervision. Dabei gilt, dass unterschiedliche Fragestellungen und Herausforderungen die passenden Formate erfordern. Die relevantesten Formen sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

1) Ausbildungssupervision

Studierende und Auszubildende erhalten eine supervisorische Rahmung u.a. in den Gebieten der Therapie, Mediation, Organisationsberatung, Sozialarbeit und –pädagogik sowie Psychologie. Falleinbringungen aus der Praxis werden sachgerecht und qualifiziert in Einzel- und Gruppensupervision bearbeitet. Eingebroughte Praxisfälle und Thematiken stehen in Verbindung zur Theorie und ermöglichen die Weiterentwicklung der beruflichen Identität und sich daraus ergebende Fachfragen (vgl. Kaldenkirchen 2014, S. 74). „Ausbildungssupervision hat die verantwortungsvolle Aufgabe, Berufseinsteigern im Rahmen ihrer Ausbildung oder eines Studiums auf die beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Sie nimmt eine Mittlerrolle zwischen Theorie und Praxis ein.“ (Kaldenkirchen 2014, S. 74). Die Auszubildenden können sich mit den eigenen biografischen Hintergründen, Rollenklärungen sowie ersten Herausforderungen des Berufslebens mithilfe des*der erfahrenen Supervisor*in auseinandersetzen und aufarbeiten. Dabei wird gleichzeitig die Lehre und die

Methodenvielfalt wahrgenommen und verinnerlicht. Die systemischen Zusammenhänge in der Ausbildungssupervision weisen eine hohe Vielschichtigkeit auf. In diesem Organisationskomplex sind die Ausbildungsstätte, die Lernenden und dessen Praxiseinrichtung, die Supervision sowie die Stellung des*der Supervisorin*in zu berücksichtigen. Denn der*die Supervisor*in ist vertraglich der Ausbildungsstätte verpflichtet und daraus ergibt sich dann ein Viereckskontrakt. Die Supervision soll trotzdem einen geschützten Rahmen und Raum herstellen, in denen Fehlritte, Fragestellungen und biografische Einsichten ermöglicht werden können (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 75 f.). Um eine uneingeschränkte Reflexion der Auszubildenden zu ermöglichen benötigt es folgendes: „Während klassische Lehrveranstaltungen mit vorgegebenen Inhalten und mit Prüfungen verbunden sind, ist die Ausbildungssupervision inhalts offen und als Beratungsraum notwendigerweise frei von Benotung und Beurteilung.“ (Kaldenkerken 2014, S. 77).

2) Organisationssupervision/ -beratung

Es können sich das Management, ganze Abteilungen oder Teams mit Fragestellungen zu Organisationsstrukturen beschäftigen. Die Organisation muss dabei stets in den Ablauf aufgenommen und informiert werden, um unverzüglich Umgestaltungen vorzunehmen (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 73 f.).

Sämtliche Organisationsformen, -bestandteile und -zweige können thematisiert werden. Um diese Konstrukte, Zeitabläufe und personelle Situationen zu behandeln, benötigt es mehr als eine Supervisionssitzung. (vgl. Brandau 1995, S. 20).

3) Gruppensupervision

Die Besucher*innen einer Gruppensupervision kommen aus unterschiedlichen Organisationen. Sie untersuchen zusammen Thematiken und Fragestellungen im beruflichen Kontext und ermitteln mithilfe des gegenwärtigen Supervisionsansatzes passende Verfahrensweisen (vgl. Brandau 1995, S. 20).

4) Teamsupervision

Eine Teamsupervision ist eine Gruppensupervision, die für eng zusammenarbeitende Arbeitsgruppen ermöglicht wird. In Teamsupervisionen sind erfahrungsgemäß die Kommunikation, die Konnexion sowie die Kooperationsbereitschaft inhaltlicher Gegenstand. Ist die Teamdynamik derart gestört, so dass der Workflow beeinträchtigt wird oder die Arbeitsbedingungen erschwert werden, suchen Arbeitgeber*innen Supervisor*innen auf. In erster Linie benötigen Arbeitsgruppen mit „heißen Dynamiken“ zunächst eine Mediation, ehe eine Supervision neue Handlungsstrategien erarbeiten kann (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 73 f.).

Die Arbeitsgruppe reflektiert in Teamsupervisionen kooperativ die eigene Teamdynamik und die Verständigung untereinander. Dabei müssen die Grundbedingungen sowie die Ziele der jeweiligen Institution berücksichtigt

werden. Gleichmaßen gilt dies für die gesellschaftlichen Maßgaben, in der die Institution eingegliedert ist (vgl. Brandau 1995, S. 20).

5) Fallsupervision

Im Mittelpunkt der Supervisionsarbeit stehen individuelle Schwierigkeiten und Herausforderungen des beruflichen Alltags, die eine etablierte Berater*innen-Klient*innen-Beziehung erfordert (vgl. Brandau 1995, S. 20).

Dabei trifft sich eine Arbeitsgruppe (oder ein Team), um Thematiken oder Schwierigkeiten der betreffenden Institution zu bearbeiten. Im Gegensatz zu Einzelsupervisionen erlaubt die Fallsupervision mit Gruppen die Chance, dass Erfahrungen von einzelnen Fallgeber*innen nützliche Erkenntnisse für die weiteren Teilnehmer*innen mit sich bringen (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 73 f.).

Die Funktion der Supervisionsleitung ist es, den Aufbau und die Gewichtung der Themen/Falleinbringungen zu steuern. Die Supervisionsleitung muss das Ordnungsprinzip handhaben und überlegen, welche Dosis an Gruppentension und zweckdienliches Einlenken für die Zielerreichung notwendig ist. Eine Unterscheidung zur Fachberatung und kollegialen Beratung liegt in der entschleunigten vielschichtigen Reflexion. Zudem ist nicht der*die Klient*in im Zentrum der Sitzung, sondern der*die Fallgeber*in (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 210 f.).

„Den Supervisanden als Person, in seinem Arbeitskontext und mit seinen professionellen Möglichkeiten in den Arbeitsmittelpunkt zu stellen, trennt Supervision von anderen Beratungsformaten.“ (Kaldenkerken 2014, S. 211).

6) Coaching

Das Coaching wird im Bereich der Team- und Organisationsleitung sowie im Management angeboten. Das Coachingkonzept ist ein Angebot, dass leitende Personen in ihren vielgestaltigen Rollen und Verpflichtungen assistiert und berät (vgl. Brandau 1995, S. 20).

7) Intervision/kollegiale Supervision

Die Intervision ist ein besonderes Konzept der kollegialen Supervision. Sie kann als Gruppensupervision durchgeführt werden. Hier können dann Fälle bearbeitet und reflektiert werden. Unter besonderen Umständen können selbst Teamdynamiken eigenständig behandelt werden (vgl. Brandau 1995, S. 20).

Die Intervision oder kollegiale Supervision ist nicht mit einer kollegialen Beratung gleichzusetzen. Diese Form muss nicht ausschließlich an eine zugehörige Methodik anknüpfen (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 74 f.).

8) Einzelsupervision

Ist die eingesetzte Form, wenn sich eine einzelne Person mit ihren Schwierigkeiten und Herausforderungen im beruflichen Alltag beraten lassen möchte. Thematisch werden Rollen im Beruf, persönliche und institutionelle Differenzen oder das berufliche Vorwärtskommen behandelt.

Einzelsupervisionen werden mehrheitlich von Manager*innen oder Leitungspersonal beansprucht, da bei diesem Personenkreis wenig Möglichkeiten besteht, sich mit Kolleg*innen über bedeutsame Entscheidungen und Vorgehensweisen abzusprechen.

Wie schon im Punkt 3.1.4. unter Coaching aufgeführt, existiert eine anhaltende Debatte über die Begrifflichkeiten von eben diesem Begriff und der sogenannten Leitungssupervision (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 73 f.).

9) *Lehrsupervision*

Die Lehrsupervision findet sowohl in Einzel- als auch in Gruppensupervision mit maximal fünf Teilnehmer*innen statt. Supervisor*innen in Qualifikation benötigen in ihrer Ausbildungszeit eine Reflexionsmöglichkeit ihrer eigenen Fälle, der Prozessbegleitung und der Herangehensweisen (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 74).

3.1.5 Sequenzierung & Dimensionierung der Supervision

An dieser Stelle wurde eine Auswahl an möglichen methodischen Herangehensweisen erarbeitet. Die Fülle der Interventionen ist umfangreich und kann in dieser Abschlussarbeit nicht in ihrer Gänze abgebildet werden. Die Auswahl die hier mitunter getroffen wird, ist vordergründig im Zusammenhang mit Supervision und der Aktionsmethode Psychodrama zu verstehen.

1) *Kontraktbildung*

Ehe es zu einer Vereinbarung (genannt Kontrakt) kommt, braucht es eine umfangreiche Erhebung der Anliegen des*der Auftraggeber*in. In den Darstellungen der Auftraggeber*innen wird oftmals angegeben, dass die Schwierigkeiten versucht wurden intern zu klären. Aus diesem Grunde hat der*die Auftraggeber*in eine klare Vorstellung von der Auflösung der Schwierigkeiten. Das kann insbesondere dann bedenklich werden, wenn soziale Institutionen mit vorliegenden hohen Eskalationsstufen beim Personal und entgegen des angebotenen Supervisionsformats Anfragen stellen. Deshalb ist dieser Arbeitsschritt eine klärende Besprechung mit Informationsaustausch. Es wird in Zusammenarbeit die Nützlichkeit für die Anliegen und die Anwendbarkeit des jeweiligen angebotenen Supervisionsformats abgewogen. Zeigt diese Analyse, dass unterschiedlich gefächerte Schwierigkeiten und Problematiken bestehen, wird bestimmt, mit welchen Supervisionsformaten diese erarbeitet werden können. Weiterhin wird die Beratungssequenz vereinbart (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 84 f.).

2) *Anfangs- und Einstiegssituationen*

Die Wahl der Methodik bezieht sich auf den ursächlichen Hintergrund der Supervision und kann in zweierlei Richtungen tendieren. Teilnehmer*innen kommen zusammen und kennen sich kaum bis gar nicht. Hier wird vorwiegend Hilfestellung in das gemeinsame Kennenlernen und die persönliche Kontaktaufnahme verwirklicht. Anschließend müssen unklare Vorstellungen, Befürchtungen und Erwartungen besprochen werden, um Stabilität, Struktur und

Schutz herzustellen. Da dieser Teil einen großen Platz einnimmt, sollten formale Standpunkte zunächst nicht in die Einstiegssituation mit aufgenommen werden.

Teilnehmer*innen von Team- und Fallsupervisionen kennen sich in den meisten Fällen untereinander. Es kann mit Methoden für Anfangssituationen von Supervisionen begonnen werden. Es handelt sich dann um methodische Herangehensweisen, die bedeutsame Anliegen der Teilnehmer*innen aufgreifen, z.B. Themen, die noch aus der vorigen Sitzung offengeblieben sind (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 121 f.).

Standardfragen für Anfänge können sein:

„Was beschäftigt sie gerade? (Aktuelles Befinden)

Gibt es noch „Reste“ von der letzten Sitzung? (Letztes Mal)

Und woran möchten Sie heute arbeiten? (Bearbeitungswünsche)“

(Kaldenkerken 2014, S. 122)

Durch die Beantwortung und das Aussprechen wird eine Annahme der Emotionen und Themen hergestellt (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 123).

Grundsätzlich ist es notwendig die Teilnehmer*innen auf die entschleunigte und reflektierende Situation der Supervision vorzubereiten. Denn erfahrungsgemäß benötigen die Teilnehmer*innen Hilfestellung beim Übergang aus dem beruflichen (oder privaten) Umfeld. Mit methodischen Anfangssituationen sollte ein Zwischenraum hergestellt werden, damit die Teilnehmer*innen auf die kommende Themenbearbeitung, die Entschleunigung und die ungewöhnliche Weise Überlegungen anzustellen, vorbereitet werden (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 122).

Mögliche Vorgehensweisen für Anfangs- und Einstiegssituationen: Soziometrische Aufstellungen nach Moreno, Partnerinterview, Ball werfen und mit Fragen verbinden, Namen mit Adjektiven verbinden, Aus anderen Perspektiven, Anreise spielen, Laut denken, Haltungen und Gesten doppeln, Anfangsrunden mit Symbolen, Wetterkarte¹⁰ (Kaldenkerken 2014, S. 6).

3) Gesprächstechniken

Die subjektive Auffassung von Kommunikation und von nonverbalen Kommunikationsformen, von persönlichen Erfahrungen und abgespeicherten Beziehungsgeflechten sind oftmals Ursache für individuelle Kriterien und der damit verbundenen missverständlichen Urteilsbildung. Supervision gibt Hilfestellung, um neue Blickwinkel in kommunikativen Situationen einzunehmen. Des Weiteren werden alternative Wege und Perspektiven für eingefahrene Kommunikations-, Verhaltens- und Beziehungsmuster aufgezeigt (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 159).

¹⁰ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Wissen was wirkt, Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision“ von Carla van Kaldenkerken zu entnehmen.

Mögliche Vorgehensweisen für Gesprächstechniken: Dialog, Feedback, Ziel- und Ressourcenfragen, Zirkuläres Fragen, Perspektivenwechsel, Doppeln, Umdeuten und Umformulieren, Reflecting Team¹¹ (Kaldenkerken 2014, S. 7).

4) Aktionsmethoden in der supervisorischen Fallbearbeitung

„Der Körper ist die Bühne der Gefühle.“ (Kaldenkerken 2014, S. 253). Der Mensch ist nicht nur körperliche Materie im Raum, sondern besitzt ein Gedächtnis, Emotionen und das Erleben im Tun. Der Zusammenhang zwischen körperlicher Dynamik und den Gemütsbewegungen sind durch die Wissenschaft wie folgt interpretiert worden: Auch das räumliche Empfinden ist mit der menschlichen Entwicklung verbunden. Demzufolge richten sich Aktionsmethoden den wesentlichen inneren Anteilen von Raumempfindungen, persönlicher Empfindsamkeit in Verbindung mit der subjektiven Wahrnehmung und der Psyche. Vertiefend können Aktionsmethoden auch die individuellen Spielräume von Sinneswahrnehmungen und der Kommunikation, sowie der Körperhaltung, dem Gesichtsausdruck, der Körpersprache und der Sprechweise verdeutlichen (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 253 f.).

5) Skulptur

Eine von Virginia Satir hervorgebrachte Methode. Sie hat die Arbeit Morenos weiterentwickelt, um diese in der Familienarbeit umzusetzen. Die sogenannte Familienskulptur symbolisiert das Verhalten und die Beziehungen der Familienangehörigen. Durch diese Aufstellungsskulptur werden verborgene Bindungen, Beziehungsstreits, problematische Interaktionen sichtbar gemacht und erneuert. Das Instrument Skulpturarbeit findet sich aktuell in vielen anderen Beratungsformaten wieder (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 254).

6) Das psychodramatische Spiel

Die szenische Idee des psychodramatischen Spiels ist die Möglichmachung der für das Individuum spürbaren und mentalen „Re-Inszenierung“ von gemachten Erlebnissen und Lebenserfahrungen. Im sogenannten „Spiel“ können diese Erlebnisse und Lebenserfahrungen modifiziert, angepasst und mit neuen Perspektiven kombiniert werden. Ebenso können dringende Thematiken und die eigene Lebensgeschichte sichtbar gemacht werden. Diese können dann für die bevorstehende Zeit bearbeitet werden. Die oben erwähnte „Re-Inszenierung“ stellt für Jakob Levy Moreno das „wahre zweite Mal“ dar und soll heikle bzw. schwierig empfundene Urquellhandlungen umformen oder sogar wegrationalisieren. Im Mittelpunkt steht der*die Protagonist*in mit seiner*ihrer Fragestellung. Auf der Bühne wird eine Szene für ihn*sie ermöglicht, bei dem weitere Teilnehmer*innen als Mitspieler*innen den*die Protagonist*in unterstützen. Das Szenarium wird durch den*die Protagonist*in erstellt und mithilfe der Spielleitung und dessen methodisches Programm (siehe auch ab 3.2.5.) realisiert (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 254 f.).

¹¹ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Wissen was wirkt, Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision“ von Carla van Kaldenkerken zu entnehmen.

7) Psychodramatische Vignetten

Psychodramatische Vignetten sind knappe Passagen, in denen Fragen und Thematiken der Falldarsteller*innen manifestiert und reduziert behandelt werden. Somit werden weitere angrenzende Themen und lebensgeschichtliche Erlebnisse unbeachtet gelassen. Im Zentrum stehen die Erprobung verschiedener Rollen und alternativer Haltungen sowie das Ermitteln vielschichtiger denkbarer Wirkungs- und Verhaltensweisen (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 255).

8) Das (pädagogische) Rollenspiel

Das Rollenspiel ist eine vereinfachte Form des Spiels im Psychodrama. Ein*eine Fallgeber*in spielt eine tatsächlich stattgefundenene ungeklärte oder komplizierte Szene nach. Dazu werden Mitspieler*innen für die Szenen und Rollen eingesetzt. Der*die Fallgeber*in agiert als eigene Person in seiner*ihrer Rolle und kann erproben wie zukünftige und hitzige Situationen alternativ gestaltet werden können. Im pädagogischen Rollenspiel gibt die Spielleitung einen klaren Rahmen vor. Rollen und Themen werden durch die Leitung bestimmt. Die Spielleitung kann entweder als Inszenator*in des Spiels oder als Coach für den*die Fallgeber*in arbeiten. Die strukturierten Sequenzen und die anschließende Auswertung folgen bestimmten Grundprinzipen (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 255).

9) Aufstellungen

Nach dieser Methode können Mitglieder eines Systems (also z.B. Arbeitskolleg*innen) nicht als Assistent*innen für Aufstellungsarbeit dienen. Es benötigt also ein sogenanntes Unwissen für die Assistent*innen der Aufstellung über das System des*der Fallgeber*in. Die Assistent*innen handeln dann vorurteilsfrei. Das wäre den Mitglieder*innen des*der Fallgeber*in innerhalb eines Systems nicht möglich. Zunächst sehen Aufstellungen sehr simpel aus. Allerdings beinhalten sie eine hohe Vielschichtigkeit und erfordern von der Leitung ein professionelles Geschick. Der Kern der Aufstellung ist die repräsentative Wahrnehmung der Assistent*innen für den*die Fallgeber*in. Die aufgestellten Assistent*innen können sich durch ihre Position physisch und gefühlsmäßig in diesem System erleben und ihre Wahrnehmungen dem*der Fallgeber*in zur Verfügung stellen. Als wirksam hat sich die Methode gezeigt, um anspruchsvolle und verzweigte Entwicklungen in Systemen deutlich zu machen. Dabei können dann mögliche Antworten für die Divergenzen und Ambivalenzen ermittelt werden (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 256).

3.1.6 Abschluss und Bilanzierung

1) Abschluss & Ende in Supervisionseinheiten

Supervisionseinheiten werden mit einer Auswertung oder einem Abschlussritual abgerundet. So wie Methoden für den Einstieg genutzt werden, um den Übergang vom beruflichen Alltag zum Supervisionsformat für Teilnehmer*innen einzuleiten, so gibt es auch Methoden für den Ausklang. Es wird im Abschluss allerdings nicht nur be- und ausgewertet, sondern wiederum ein Übergang für das folgende (soziale) Umfeld geschaffen.

Im Ausklang sollte Raum für Emotionalität und Gemütslagen eingerichtet werden. Des Weiteren sollte die Leitung den Teilnehmer*innen ermöglichen, noch Wichtiges sagen zu können (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 434).

2) Bilanzierung

Für die Bilanzierung stehen mehrere mögliche methodische Instrumente zur Verfügung. Diese können für die Abschlussbetrachtung der Funktion, des Ablaufs und der Verbundenheit der Gruppe eingesetzt werden. Diese Auswertungsprozesse im Abschluss von Supervisionseinheiten ergeben somit beständige Zwischenbilanzen, die den Ist- und Sollzustand widerspiegeln. Dadurch können die im Kontrakt vereinbarten Ziele und Übereinkünfte in der Fortentwicklung der einzelnen Supervisionseinheiten modifiziert, optimiert oder sogar erneut ausgehandelt werden. Die Bilanzierung komplettiert den gesamten Ablauf einer Supervisionseinheit und macht den Fortschritt erkennbar (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 435).

3) Ende des Supervisionsprozesses

Die Beendigung und Auflösung eines Supervisionsprozesses mit Teilnehmer*innen benötigt eine Bilanzierung sowie die Transition¹²sgestaltung. Der*die Supervisor*in muss die Gruppe durch dieses Kapitel begleiten und gleichzeitig mit sich selbst achtsam umgehen. Bei solchen Ablösungsprozessen werden erfahrungsgemäß nicht nur Teilnehmer*innen mit starken Emotionen konfrontiert. Es benötigt somit eine lange Vorlaufphase und einen gegliederten Grundplan, um Zeit und Raum für den Abschied zu schaffen. Der Grundplan sollte die folgenden Bestandteile thematisch aufgreifen: Abschlussgestaltung, Bereinigung, Nutzbarmachung, Anerkennung und Wehmut. Dankesworte und die Möglichkeit Lebewohl sagen zu können, fördern die Teilnehmer*innen, Emotionalität zu zeigen und erleichtern die Loslösung. Durch das „gestaltete Ableben“ der Gruppe kann gleichlaufend eine Neubelebung der Gruppe entstehen. Bei den Teilnehmer*innen werden neue Potentiale geschöpft, die durch das Fehlen der aktiv gestalteten Auflösungsphase unerreichbar gewesen wären. Fehlt diese aktiv gestaltete Auflösungsphase, kann es vorkommen, dass Teilnehmer*innen auch nach Auflösung der Gruppe noch lange Zeit an dieser gebunden sind (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 435).

4) Mögliche Abschlussequenzen

Folgend werden einige methodische Herangehensweisen aufgeführt: Timelinearbeit zur Bilanzierung in der Gruppe, Skalierungsfragen zur Prozessauswertung, Sternblitzlicht, 3-Stühle-Auswertung, Brief an mich selbst, Gehen im Raum – Situationen erinnern, Gemeinsam ein Märchen, eine Geschichte erzählen, Zukunftscafé, Koffer packen – Abschlussritual, Über die Schwelle treten – Abschlussritual¹³ (Kaldenkerken 2014, S. 9 f.).

¹² Übergang; Übergehung

¹³ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Wissen was wirkt, Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision“ von Carla van Kaldenkerken zu entnehmen

3.2 Psychodrama

3.2.1 Grundlagen des Psychodramas

Das Psychodrama war eine Gegenwirkung zum Ansatz der Psychoanalyse Sigmund Freuds. Jakob Levy Moreno wollte sich abgrenzen zu einer Methode, die nicht nur auf die Sprache und die einzelne Person begrenzt ist. Physische und interpersonelle Ansichten wurden kaum beachtet. Auch nonverbale Vorgehensweisen und Rollenspiele wurden abgelehnt. Jakob Morenos Begeisterung für das Theater flechtete er in das Psychodrama mit ein. Im Psychodrama können mehrere Rollen, tragische Ereignisse, Probleme und auch Widerstreite aktiv handelnd entwickelt und verwirklicht, sowie korrigiert und modifiziert werden. Der*die Klient*in schlüpft „so, als ob“ in vielfältig mögliche Rollen und erlebt die damit zusammenhängenden Gefühle, Gedanken, Wünsche und Ängste in seine*ihre erdachten Inszenierung. In der Zeit Morenos sind Mitspieler*innen in solchen Inszenierungen andere Patient*innen, Klient*innen oder Ko-Therapeut*innen. Der*die psychodramatische Therapeut*in kennt nicht die Lösung für den*die Klient*in, sondern der*die Klient*in selbst entfaltet seine*ihre neuen Ansichten und Verhaltensformen, die für diesen Moment geeignet erscheinen. Relevante Bestandteile des Psychodramas sind Perspektivenwechsel, Rollentausch, Reflexion, Feedback und das Ausprobieren nicht eingesetzter Perspektiven und Fähigkeiten. Morenos Psychodrama bedient sich auch irrealer Bestandteile wie Träume, Mythen, Fantasien oder Märchen, die in den aktiven Handlungsprozess verknüpft werden können. Zum Repertoire der psychodramatischen Praxis gehören auch Rollenspiele, Aufstellungen oder Skulpturen, die in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dargestellt werden können (vgl. Migge 2007, S. 222).

3.2.2 Aktionsmethode Psychodrama in der Praxis

Jakob Levy Moreno entwickelte das Psychodrama und ordnete diesem Überbegriff drei Methoden unter: die Soziometrie, die Gruppentherapie und das Psychodrama. Von Relevanz, in der inhaltlichen Vorgehensweise zu Aufstellungen von Familien und weiteren Systemen sowie deren Handeln, Fühlen und Reden, ist der Aspekt, dass keine Familienhistorien aufgestellt werden, sondern lediglich vergangene und unentdeckte Realitäten im aktiven Ausprobieren der eigenen Chronik verändert und mit neuen Wahlmöglichkeiten im tatsächlichen Tun als Weiterentwicklung erlebbar gemacht werden. Moreno vermutete, dass Individuen fast nicht zwischen den innen und außen befindlichen Impulsen unterscheiden können. Um die inneren Bilder und Beziehungsnetzwerke heilsam zu bearbeiten nutze Moreno seine Kernmethode: die „Bühne“. Hier konnten die inneren Bilder und Beziehungsnetzwerke externalisiert werden. Auf der Bühne bestand die Möglichkeit es sichtbar und erfassbar zu machen (vgl. Migge 2007, S. 371).

„Da es unmöglich ist, in die Seele des Menschen direkt einzudringen und das, was sich in ihr abspielt, zu erkennen und zu sehen, versucht das Psychodrama, den seelischen Gehalt des Individuums nach außen zu bringen und ihm im

Rahmen einer greifbaren und kontrollierten Welt gegenständlich zu machen.“ (Moreno 1959) (Migge 2007, S. 371).

Morenos Ansicht nach, ist das Erleben, Erspüren, das Darstellen innerer Bilder, die Beziehungs(-netzwerke) sowie Widerstreite nicht allein durch das Ausgesprochene abbildbar. Im Psychodrama werden innere und äußere Erlebnisse konstruiert und zusätzlich verbal artikuliert. Weiterhin ist nach Moreno das aktive Aneignen von Rollen an das innere Wachstum gebunden. Er hebt sich somit vom Rollenbegriff der Soziologen ab, da für ihn der Rollenbegriff mit dem Handeln/aktiven Spielen vereint ist. Seiner Definition nach, ist es das regelrechte Aufblühen in einer Rolle im „Hier und Jetzt“. Für Moreno ist der Rollenbegriff ebenso mit Aktion und Spontaneität verknüpft. Aus diesem Grunde findet sich das Psychodrama oft in den Aktionsmethoden oder erlebnisaktivierenden Methoden wieder. Eine sehr bekannteste Methode aus dem Psychodrama ist das Rollenspiel, welches zwar eine restringierte Ausführung ist, aber in heutigen Schulungen eine elementare Methodik der Veranschaulichung geworden ist (Migge 2007, S. 371 f.).

3.2.3 Soziometrie

Jakob Levy Moreno konstruierte das soziometrische System zur Erforschung von zwischenmenschlichen und der Beziehungen der Menschen zur (Um-)welt. Das Wort „Soziometrie“ hat Moreno als Akronym für das komplette soziometrische System verwendet. Er entwickelte ebenso einen kennzeichnenden Ausdruck für sein System: „Sozionomie“ (vgl. Gunkel 2008, S.321).

Moreno klassifizierte Sozionomie in drei Attribute.

- a. Soziodynamik: sind „z.B. die Gesetze der sozialen Gravitation, die Prozesse der Soziogenese und die Wirkungen des soziodynamischen Effektes“ (Gunkel 2008, S.322)
 - b. Soziometrie: befasst sich mit empirischen Testungen und der Darstellung in Soziogrammen
 - c. Soziatrie: setzt sich mit der Katharsis sozialer Systeme auseinander
- (vgl. Gunkel 2008, S.322)

Der Kern der Soziometrie ist die Wahl. Durch das Wählen wird ein Mensch zum Subjekt und besitzt somit eine Freiheitsfähigkeit für das eigene Tun. Es eröffnen sich für das Individuum Handlungsspielräume für Veränderungen. Für Moreno ergibt sich daraus, dass Wahlen; die Wahl haben, ein elementarer Bestandteil von zwischenmenschlichen Beziehungen darstellt. Moreno führt an einem Beispiel einer Mutter-Kind-Beziehung an, wie grundlegend wichtig es für die Entwicklung des Kindes ist, ob die Mutter „ihr Kind annehmen, erwählen“ kann. Auch spielt es für die Atmosphäre in der Familie eine Rolle, ob der Mutter dies bewusst ist. Moreno beschreibt, dass die Dynamiken von Wahlen mit allen Lebensbereichen zusammenhängen. Ob nun die oben angegebene Dyade oder Lebensbereiche wie das komplette Familiensystem, die soziale Gesellschaft oder

sogar das globale Netzwerk. Seiner Meinung nach hängt die Entwicklung ganzer Gemeinschaften vom Freiheitsgrad ihrer Wahlen ab. Mit der Erkenntnis des Individuums oder ganzer Volksgemeinschaften, selber handeln und wählen zu können, erleben sie sich als Subjekte, die der Ohnmacht einer Soziodynamik etwas entgegenbringen können (vgl. Gunkel 2008, S.322 f.).

Demgemäß soll hier noch das Aktionssoziogramm dargestellt werden. Eine auch heute noch oft verwendete Methode der Soziometrie. Beispiele sind:

- Die soziometrische Wahl: Mitglieder*innen einer Gruppe können eingeladen werden, sich beispielsweise hinter eine Person zu stellen, die folgend als Protagonist*in agiert.
- Einteilen: Mitglieder*innen einer Gruppe werden eingeladen zu einer bestimmten Fragestellung die Ecken eines Raumes als repräsentative Antwortmöglichkeiten zu nutzen. So können die Ecken ganz simpel für „Ja“ oder „Nein“ stehen.
- Spektrogramm oder Skalieren: Mitglieder*innen einer Gruppe werden eingeladen sich auf einer Skala von beispielsweise Zahlenwerten von 1-10 aufzustellen. Somit kann die Intensität eines Gefühls messbar dargestellt werden (vgl. Migge 2007, S. 377).

Weiterhin untersuchte Moreno im Verfahren der Soziometrie die Intensität der zwischenmenschlichen Beziehungen. Er prüfte im Verfahren wie intensiv die Beziehungssysteme und -bestandteile vom Individuum erlebt werden und welche Thematiken, Anschauungen und Affekte der Einzelne dadurch entdeckt. Moreno hat eine Vielzahl an Darstellungen für Beziehungszusammenhänge erarbeitet. Eine heute noch geschätzte Visualisierungsmethode wird im Nachhinein näher beschrieben: Das soziale Atom (vgl. Migge 2007, S. 372).

Einsatzmöglichkeiten sind:

- Zum Kennenlernen, Anwärmen in neuen Gruppen und Ankommen
- Zur Erkundung von Gruppen/Organisationen und deren Geschichte
- Zur Darstellung von Beziehungen und Rangfolgen in Gruppen
- Zur Darstellung und Bearbeitung individueller Beziehungssysteme (soziales Atom)
- Zur Positionierung zu Themen und Unterschieden
- Zur Entscheidungsfindung¹⁴

(Kaldenkerken 2014, S. 254)

3.2.4 Das soziale Atom

Das soziale Atom ist eine Verfahrensweise, die in einem Schaubild oder in einer Aufzeichnung, die für ein Individuum relevantesten Bezugspersonen, und verbunden damit, das emotionale Verhältnis, darstellt. In der Praxis wird oft

¹⁴ Die Methoden sind im Einzelnen dem Buch „Wissen was wirkt, Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision“ von Carla van Kaldenkerken zu entnehmen

vorgeschlagen eine weibliche Person mit einem Kreis, eine männliche Person mit einem Dreieck und geschlechtslose Subjekte mit einem Quadrat zu zeichnen. Diese werden dann mit dem eigenen Symbol in Verbindung gesetzt, indem Verbindungslinien gezeichnet werden. Die Auswahl und Art der Verbindungslinien geben Aufschluss über die Qualität der gefühlsmäßigen Beziehung zueinander. Die unterschiedlichen Größen der Symbole und ihre Entfernung zueinander offenbaren die Dynamik und Energie der gefühlsmäßigen Beziehung (vgl. Migge 2007, S. 377).

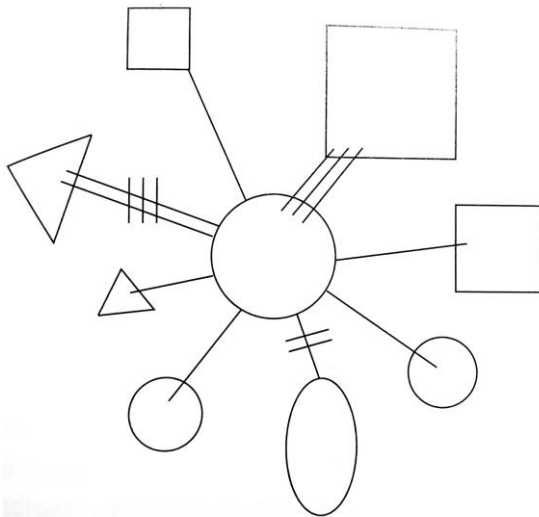


Abb. 6 Schemazeichnung soziales Atom

In der darauffolgenden Auswertung wird zusätzlich die*der von*vom Zeichner*in bestimmte aufeinanderfolgende Chronologie der Symbole aufgegriffen. Aufschlussreich für die Analyse des sozialen Atoms können folgende Bildentwicklungen sein: Radiert oder korrigiert der*die Zeichner*in Symbole, kann das auf Unklarheiten, Unsicherheiten oder Unerledigtes hinweisen. Symbole, die vom Eigensymbol außerordentlich groß und fern dargestellt werden, können Aufschluss über Macht- oder

Dominanzpersonen und daraus ergebende Angst sein. Eigensymbole, die verhältnismäßig groß gezeichnet werden, deuten nicht selten auf einen befürchteten Selbstverlust hin. Relativ kleine und nahe zum Eigensymbol gezeichnete Symbole weisen mitunter auf rivalisierende Geschwister hin. Wenn Symbole überdeckt dargestellt werden, kann dies auf eine mangelhafte Abgrenzung hindeuten. In der Auswertung sollte auch besprochen werden, wenn es zu Krakelzeichnungen oder zu undeutlichen Darstellungen kommt. Es sollte nach Hinweisen gesucht werden, aus welchem Grund der*die Zeichner*in bestimmte Aspekte vergessen (verdrängt) oder sogar übergangen hat. Solche Auswertungen können eine zeitliche Dimension von 30 Minuten bis sogar 120 Minuten haben (vgl. Migge 2007, S. 377).

3.2.5 Grundbegriffe des Psychodramas

1) *Surplusrealität*

Die Surplusrealität ist eine vom Individuum kreierte Wirklichkeit. In dieser existieren Wege und Perspektiven die über die Einschränkungen der Realität hinausgehen. Insbesondere irrealer Möglichkeiten wie Träume, Fantasien, Mythen oder Märchen sind für den*die Klient*in zugänglich. Die Nutzbarmachung dieser vielfältigen Möglichkeiten zeigt, dass die eigene erlebte Geschichte und internalisierte Beziehungen nach außen geholt und gestaltet werden können. Die Surplusrealität spiegelt unser unklares Inneres nach außen und erstellt eine

Bühne mit vielen Spiegeln. Dort können wir unsere reichlich existierenden verzerrten Bildnisse betrachten, verkörpern und gegeben falls steuern (vgl. Migge 2007, S. 373 f.).

2) Spontaneität

Für Moreno existieren drei Formen der Spontaneität. Die pathologische Spontaneität, die eine unangebrachte Reizreaktion auf eine von innen oder außen kommende Ereignis mit sich bringt. Die stereotype Spontaneität, die als angebrachte und rasche Reaktion auf ein Ereignis zustande kommt, allerdings als inkongruent wahrgenommen wird. Letztlich noch die echte Spontaneität, die als angemessene und produktive Reaktion auf ein Ereignis zustande kommt. Diese in jedem Menschen existierende Form beinhaltet neue Perspektiven und schöpferische Wege. Andererseits wird diese aus z.B. Angst, Unkenntnis, Vorsicht oder Selbsteinschränkung oft nicht verwirklicht (vgl. Migge 2007, S. 374).

3) Katharsis

Die Katharsis auf der Bühne ist eine momentane „Eruption“ gefühlsmäßiger Erregung. Die „Eruption“ kann z.B. ein unerwarteter Wutausbruch oder eine unerwartete Traurigkeit sein (vgl. Leveton 1991, S. 231).

Weiterhin wird die Katharsis nach Moreno mit zwei Grundbegriffen dargestellt.

- Kathartische Abreaktion: Hier wird eine angestaute Emotion (z.B. Hass, Traurigkeit oder Freude) heftig entladen, die allerdings erstmal wenig verändert.
- Integrative Katharsis: Es kommt zu einer Art Befreiung des zusammengewürfelten inneren Erlebens. Auf diesem Wege kommt es zu einer Auflösung sowie zu einer Verknüpfung, die Aufschluss bringt. Dieser Aufschluss vereinigt die Emotionen mit dem Denken und bringt dadurch neue Ideen und Taten hervor, die heilsam erlebt werden.

(vgl. Migge 2007, S. 374)

4) Rolle

Menschen nehmen dutzende Rollen in ihrem Leben ein. Personen ohne Einschränkungen können ohne große Mühe Rollenwechsel vornehmen (vgl. Migge 2007, S. 374).

Im psychodramatischen Kontext ist es zudem eine spürbare und erlebbare Darstellungsweise, um seine eigene Rolle in Konnexion zu den Rollen anderer wahrzunehmen. Dazu wird auf der Bühne ein situationsbedingter Raum geschaffen, um sich im assoziativen und gefühlsmäßigen Handeln auf die Umstände Anderer einzufühlen (vgl. Gunkel 2008, S.9 f.).

5) Tele

Hierbei geht es erstmal um das Merkmal des Spürens zwischen zwei Menschen. Tele bedeutet, dass sich Menschen intuitiv und einfühlsam begegnen können. Im

Psychodrama entsteht Tele, wenn Partner*innen oder Mitglieder*innen einer Gruppe bereit sind, für den*die Protagonist*in nicht nur leibhaftig, sondern auch gefühlsmäßig und geistig Hilfsrollen zu übernehmen (vgl. Migge 2007, S. 374).

Weiterhin wird mit Tele dargestellt, wie die Dynamik von Akzeptanz und Ablehnung zwischen den Gruppenmitgliedern ist. Mit der sogenannten Gruppen-Tele werden die Vorlieben innerhalb einer Gruppe charakterisiert (vgl. Leveton 1991, S. 235).

6) Handlungsstreben & Unerledigtes

Es ist ein Bedürfnis, das innere Erleben nach außen zu transformieren und zu betrachten. Es besteht dann die Möglichkeit, Begonnenes abzuschließen und unvollkommenes zu vervollkommen. Dieses ausübende Streben kann heilsamer sein als das Streben nach Vergnügen, Ablenkung oder nach andauernder Stille.

Es kann befriedigend sein und eine innere Erholung herbeiführen, wenn Gegebenheiten im Bereich des Denkens, Fühlens und Handelns erledigt und abgeschlossen werden können (vgl. Migge 2007, S. 375).

7) Protagonist*in

Der*die Protagonist*in ist die Person, die ein persönliches Problem oder eine persönliche Fragestellung geklärt haben möchte (vgl. Migge 2007, S. 375) und dadurch zur Hauptfigur wird (vgl. Leveton 1991, S. 232). Mithilfe des*der Spielleiter*in wird eine Inszenierung zum Problem oder zur Fragestellung durchgeführt. Die Aufgabe des*der Protagonist*in ist es, wahrheitsgemäß die Inszenierung vorzunehmen und seine*ihre innere Wirklichkeit abzubilden (vgl. Migge 2007, S. 375).

8) Die Bühne

Die Bühne ist ein frei gewählter Bereich in einem Raum, der für das aktive Spiel im Psychodrama verfügbar ist (vgl. Leveton 1991, S. 229). In so einem Raum muss der Bereich der Bühne wahrnehmbar abgegrenzt werden. Der*die Spielleiter*in legt z.B. eine Leine oder ein Band als Markierung aus. Dies muss deutlich abgegrenzt werden, damit erfassbar wird, dass auf der Bühne mitunter Zeitreisen, fantastische Begegnungen, Rollenflexibilität, schöpferische Kreativität und Perspektivenwechsel möglich sind (vgl. Migge 2007, S. 375).

9) Szene

Ist eine im Psychodrama dargestellte mit Rollen besetzte zusammenhängende Interaktionssituation. Als geeignet hat sich die Aufspaltung in mehrere Szenen ergeben, wenn sich die Bestimmung oder der Inhalt verändern (vgl. Leveton 2013, S. 235).

10) Der*die Spielleiter*in

Er*sie trägt die Verantwortung für den gesamten Prozess vor, in und nach der Inszenierung (vgl. Migge 2007, S. 375). Alle Spielgruppen besitzen nur einen*eine Spielleiter*in (vgl. Leveton 1991, S. 231). Die Leitung bietet ein

Grundgerüst aus der Einhaltung und Überwachung der Abfolge. Im Detail ist damit gemeint, dass die folgenden Arbeitsschritte eingehalten werden: Warming Up, Wahl des*der Protagonist*in, Einrichtung der Bühne, Begleitung bei der Wahl der Rollen und der Hilfs-Ichs, die Inszenierung selbst und abschließend das Sharing (vgl. Migge 2007, S. 375).

11) Mitspieler*innen

Mitspieler*innen fungieren als Personen, die der*die Protagonist*in für die Inszenierung benötigt. Dadurch wird dem*der Protagonist*in ermöglicht, sich bei Rollentauschsituationen in das Gegenüber sowohl geistig als auch gefühlsmäßig hineinzusetzen. Der*die Protagonist*in kann erleben, dass das Verhalten der Personen nicht allein auf ihn*ihr zugeschrieben werden kann und überwindet dadurch alte Emotionen und Gedanken und erhält neue Erkenntnisse (vgl. Migge 2007, S. 375).

12) Hilfs-Ich

Ein*eine Mitspieler*in tritt als Hilfs-Ich auf, um den*die Protagonist*in zu begleiten und zu doppelnd (siehe folgend „Das Doppel“) (vgl. Migge 2007, S. 375).

13) Das Doppel

So wie die Eltern uns als Kleinkinder eine Unterstützung waren, Emotionen und Gedanken zu verbalisieren, so kann das Doppel Unausgesprochenes, Blockiertes und Empfindungen für den*die Protagonist*in äußern. Der*die Spielleiter*in oder gegebenenfalls auch ein Hilfs-Ich kann dem*der Protagonist*in anbieten, die verborgenen Gedanken und Emotionen in einer Ich-Botschaft zu formulieren. Dadurch kann der*die Protagonist*in sein*ihr wahres Inneres und wahres Ich erfassen. Wie oben erwähnt wird das Doppel in Ich-Botschaften ausgesprochen. Die Spielleitung muss stets darauf achten und sich auch wiederholt erkundigen, ob das Gesagte für den*die Protagonist*in plausibel erscheint.

Folgend sind drei mögliche Doppelmethoden kurz erläutert:

- Einfaches Doppel: Es wird lediglich das Unerwähnte mitgeteilt.
- Klärendes Doppel: Es werden nachvollziehbare Sinnzusammenhänge mitgeteilt.
- Konfrontierendes Doppel: Es werden Divergenzen und Kehrseiten mitgeteilt.

(vgl. Migge 2007, S. 376)

14) Der Spiegel/Das Spiegeln

Es ist eine Methode, in der Mitspieler*innen die Rolle des*der Protagonist*in übernehmen (vgl. Leveton 1991, S. 234). Er*sie kann dann aus dem Spiel heraustreten und sich die Inszenierung von außen ansehen. Das ist insbesondere für unsichere und gehemmte Protagonist*innen von Vorteil, da sie dann nicht selbst zu starke Emotionen auslösen (vgl. Migge 2007, S. 376).

15) Rollenwechsel, -tausch

Es wird im Psychodrama als relevante Methode deklariert (vgl. Migge 2007, S. 376). Es tritt auf, wenn zwei Mitspieler*innen ihren Bühnenbeitrag wechseln. Wenn z.B. in einem Mutter-Tochter-Gespräch die Rollen der Mutter und der Tochter ausgetauscht werden, so dass die Mutter die Tochter spielt und umgekehrt (vgl. Leveton 1991, S. 233). Die Mitspieler*innen, die den Wechsel vornehmen, erleben aktiv die Sehweise „mit Herz und (...) Augen“ (Migge 2007, S. 376) der jeweiligen anderen Person. Somit kann eine spannende Erkundung in den inneren Kosmos anderer Personen geschehen und es kann neues Wissen über die Gedankenwelt anderer erlebt werden. Der*die Protagonist*in hat die Chance sich sprichwörtlich aus einen anderen Blickwinkel wahrzunehmen. Über dieses Verständnis der Erkundung hinaus, kann mit dem Rollentausch ein wahres Mitempfinden und Mithandeln erfahren werden (vgl. Migge 2007, S. 376).

4 Eigene berufsbiografische Angaben

Meine Professionen als staatlich anerkannter Diplom-Sozialpädagoge, Supervisor in Qualifikation und zertifizierter Erlebnispädagoge fließen in meinen aktuellen Beruf mit ein. Aus diesem Grunde bin ich als Lehrer für meine Fachschüler*innen nicht nur fachtheoretischer Experte, sondern gleichermaßen Berater, Unterstützer, Impulsgeber, aktiver Teilnehmer, Begleiter, Vertrauter und Beobachter. Meine Rolle wechselt dabei je nach Anwendung, Formatierung und Vorgehensweisen. Klaus Obermeyer stellt fest, dass wir in unserer Position als Anleiter*in je nach Ausgangslage in wechselnden Rollen durch die Teilnehmer*innen gesehen werden. Er beschreibt diese Vielfältigkeit als sogenanntes Rollenkaleidoskop (Obermeyer 2015, S. 114). Es ist also relevant, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, in welchem Setting ich mich als Anleiter*in bewege und mit welcher Situation ich es zu tun habe.

Mein neues Fachgebiet der Supervision (in Verbindung mit der Aktionsmethode Psychodrama) möchte ich verstärkt in meine Unterrichtsgestaltung einbinden sowie zukünftig nach der Weiterbildung zum Supervisor/Coach als eigene fortlaufende Lernfeldveranstaltung im Sinne der Ausbildungssupervision (siehe 3.1.4) anbieten. Die Aussicht ist gegeben, da Supervision Bestandteil im brandenburgischen Rahmenlehrplan Fachrichtung Sozialpädagogik (im Lernfeld 1 z.B. Biografiearbeit, Berufswahlmotive und Methoden der Selbstreflexion) ist (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) 2014, S.23 f.). Auch in der Fachlektüre der Erzieher*innenausbildung wird an vielen Stellen auf die Notwendigkeit der Supervision hingewiesen. In dieser wird z.B. unter dem Lernfeld 6 die Supervision und das Coaching im Bereich der Teamarbeit als Konfliktlösungsmodell aufgeführt (vgl. Ledig 2019, S. 638). Des Weiteren ist im Rahmenlehrplan verortet, dass ein handlungsorientierter Unterricht stattfinden soll, um den komplexen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese Handlungsorientierung zeichnet sich durch die Ganzheitlichkeit des Lernens und der Theorie-Praxis-Verbindung aus. Das eigene Handeln der Fachschüler*innen

soll metakommunikativ und metakognitiv nachvollziehbar und in der Auseinandersetzung mit der Gruppe reflektorisch bedacht werden (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) 2014, S.12). Zum anderen ist der soziale Beruf der Erzieher*innen, insbesondere in der Kindertagesbetreuung, kaum durch die Supervision als Instrument der Reflexion versorgt. Diese Lücke möchte ich für meine Auszubildenden schließen. Im psychodramatischen Sinne, ist insbesondere der Bereich „Darstellen und Gestalten“ (Pesch 2005, S. 20 f.) in Verbindung zu setzen. Hier zeigt die Erzieher*innen-Fachlektüre eine deutliche Überschneidung: *„Darstellendes Spiel und Theater: - Eine Rolle spielen, bedeutet, sich einzufühlen in eine fremde Figur. Ein Spieler identifiziert sich mit der Rolle und versucht, in seiner Körpersprache, seinen Gefühlen und seinem stimmlichen Ausdruck dieser „andere“ zu sein. Diese Empathie ermöglicht es, sich in andere hineinzusetzen, sich konträre Meinungen, fremde Kulturen, andere Lebenswelten zu erschließen und durch das Spiel Interesse und Verständnis zu entwickeln. Diese Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist nicht nur beim Theaterspielen von Bedeutung. Sie ist eine grundlegende kommunikative Kompetenz, die nötig ist, um sich mit anderen im Dialog auseinanderzusetzen und nicht nur den eigenen Standpunkt verstehen zu können.“* (Berkemeier 2016, S. 164).

Mit diesen genannten Bedingungen möchte ich die Unterrichtsgestaltung mit den Grundsätzen der Erlebnispädagogik (-therapie) und Morenos Grundsätzen gewinnbringend in Einklang bringen. Das bedeutet, dass ich das unmittelbare *"Lernen mit Kopf, Herz und Hand"*¹⁵ mit *"Wahrheit der Seele [wird] durch Handeln ergründet"*¹⁶ sowie *„die Seele vom Schmerz befreit [wird]"*¹⁷ verbinden und im handlungsorientierten Unterricht einbinden möchte.

5 Beschreibung der Ausbildungsgruppen

Ich arbeite seit 2015 als Lehrer in der Erzieher*innenausbildung. Neben meiner Unterrichtstätigkeit bin ich auch stets in der Funktion als Klassenlehrer in einer Erzieher*innenklasse tätig. Die Fachschüler*innen meiner gegenwärtigen Klasse haben ihre dreijährige Ausbildung im August 2019 begonnen. Die Ausbildung ist berufsbegleitend, das bedeutet, die Fachschüler*innen sind wöchentlich mindestens 15 Stunden (in unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen) in ihrer Praxisstelle und haben zwei Präsenztage mit 16 Unterrichtsstunden in der Schule. Für meine Klasse fallen die Schultage auf Montag und Dienstag. An beiden Tagen beginnt der Unterricht um 07.45 Uhr und endet um 15.00 Uhr. Der Unterricht findet immer als Doppelstunde (90 Minuten-Block) statt.

Die 19 Kursteilnehmer*innen meiner Klasse, bestehend aus 18 Fachschülerinnen und einem Fachschüler, pflegen von Beginn an einen offenen

¹⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)

¹⁶ Jakob Levy Moreno (1889-1974)

¹⁷ Jakob Levy Moreno (1889-1974)

und freundlichen Umgang miteinander. Die Altersspanne der heterogenen Lerngruppe hat ein breites Spektrum. Sie beginnt bei 19 und endet bei 60 Jahren. Die Fachschüler*innen arbeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen, wie zum Beispiel in Tageseinrichtungen für Kinder, in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und im Bereich Hilfen zur Erziehung. Bedeutsam erscheint es, dass dadurch unterschiedliche (Vor-)Kenntnisse und berufliche Erfahrungen entstanden sein können. Demnach sind vielfältige Ressourcen unterschiedlichster Couleur vorhanden. Ich habe versucht den Prozess der Gruppenfindung am Anfang des Schuljahres mit erlebnispädagogischen und supervisorischen Methoden zu begleiten, so dass die Fachschüler*innen die Möglichkeit bekamen, Stärken und Charaktereigenschaften untereinander kennen zu lernen, diese angenommen und verinnerlicht haben. Die Gruppe hat sich insgesamt gut zusammengefunden.

Die 16 Kursteilnehmer*innen der Parallelklasse, in der ich ebenso unterrichtete bestehen aus 14 Fachschülerinnen und zwei Fachschülern. Sie pflegen eine ruhige und bedachte Arbeitsweise. Die Altersspanne der heterogenen Lerngruppe hat ebenfalls ein breites Spektrum (19 bis 45 Jahren). Hier arbeiten die Fachschüler*innen in sozialpädagogischen Einrichtungen, wie zum Beispiel in Tageseinrichtungen für Kinder, in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und im Bereich Hilfen zur Erziehung entsprechend der drei Lehrjahre in jeweiligen Praktika. Auch in dieser Klasse sind die beruflichen Vorerfahrungen divers.

Die Fachschüler*innen sind insbesondere mit den offenen Unterrichtsmethoden vertraut gemacht, wie im Rahmenlehrplan „Fachrichtung Sozialpädagogik: Berufsbezogener Lernbereich, Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule“ vorgesehen. Dabei stehen zum Beispiel kooperatives Lernen und die Steuerung des Lernprozesses durch die Fachschüler*innen selbst im Mittelpunkt (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) 2014, S.12). Den Fachschüler*innen ist geläufig sowohl allein, mit einer*inem Partner*in oder in Gruppen zu arbeiten. Ich bediene mich vermehrt kooperativen Methoden, die von den Fachschüler*innen angenommen werden. Ich habe kontinuierlich die Sozial- und Selbstkompetenz mittels Fachlektüre vorwiegend problemorientiert und arbeitsteilig eingeflochten.

6 Praxisübungen

6.1 Erprobung I

Ich habe mich entschieden den erlebnispädagogischen mit dem ausbildungssupervisorischen Anteil in einer 90minütigen Einheit zu verbinden. Der Versuch sollte aufgreifen, ob Synergien aus den Anteilen der Erlebnispädagogik und der Ausbildungssupervision unmittelbar sichtbar gemacht werden können. Dabei sollten die Ansätze ungefähr zu gleichen Teilen untergebracht werden. Im Folgenden stelle ich die Umsetzung (unter Coronabedingungen) dar. In diesem handlungsorientierten Setting in der die

Theorie-Praxis-Verbindung (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) 2014, S.12) mithilfe erlebnisaktivierender Methoden der Erlebnispädagogik verbunden wird, konnte die Fachthematik Gruppe, Gruppenpädagogik und Gruppendynamik (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) 2014, S.28) vertiefend aufgegriffen werden.

6.1.1 Erlebnispädagogisches Warming-Up

Als motivierenden und aktivierenden Einstieg (Warming-Up) startete ich mit der Methode "Gruppenrollen: Star, Rebell, Mitläufer (und Klassenclown)"¹⁸. Diese körperliche Aktivierung erzeugte Freude und wurde bereitwillig aufgenommen. Hierbei konnten die Teilnehmer*innen in der Gruppe erleben, wie es von der Gruppe bewertet wird, wenn nicht die Leitung die Einhaltung der Regeln vornimmt, sondern die Teilnehmer*innen selbst mit ihrem*ihren "inneren Schiedsrichter*in". Aus meiner Beobachtung heraus, konnte ich nicht feststellen, dass die Gruppe sich untereinander reglementierte. Alle wirkten mit ihrem*ihren inneren Schiedsrichter*in mit, sodass ohne Diskussionen, das Spielfeld nach und nach verlassen wurde. Eine Reglementierung kann schon durch die gegenseitige Beobachtung entstanden sein. Ob intrinsisch oder extrinsisch, ob verbal oder nonverbal, blieb offen, allerdings war ein geregelter Ablauf beobachtbar. Bei diesem Einstieg wird zusätzlich die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen in Bezug auf die Thematik geweckt. Es diente als Auffrischung und thematische Stütze zum Themenkomplex Gruppe. Die Teilnehmer*innen waren nun aufgewärmt für die kooperative Konzentrationsphase.

6.1.2 Erlebnispädagogische Kooperationsübung

Der Hauptteil beinhaltete das induktive Erarbeiten in einer praktischen erlebnispädagogischen Übung. Dadurch intensivierten die Teilnehmer*innen ihre Eigenverantwortlichkeit, Kommunikation und Kooperation. Ich habe in dieser Zeit als Anleiter und Beobachter der Übung agiert. Folgend habe ich den Fröbelkran¹⁹ angeleitet. Für den weiteren Verlauf war ich der Überwacher der Einhaltung der Regeln in der Aktion sowie der Beobachter



Abb. 7 Gruppe in Aktion

der Beobachter gruppendynamischer Prozesse. Durch diese Interaktionsübung wurden die Teilnehmer*innen als Einzelperson in der Gruppe sowie als Gesamtgruppe an ihre Grenzen gebracht. Einzelne Teilnehmer*innen hatten zunächst eine gewisse Ehrfurcht vor der Aufgabe. Mit dem Beginn des aktiven Einsatzes verschwand diese rasch und Neugier und Spannung waren vorherrschend. Unter höchster Konzentration und Anspannung wurde sich bedachtsam, besonnen und mit Ruhe

¹⁸ Aktionsbeschreibung im Anhang

¹⁹ Aktionsbeschreibung im Anhang

der Aufgabe angenommen. Mit jedem Bauklotz, der gestapelt wurde, gab es eine Erleichterung, weil das dem Ziel sechs Bausteine zu stapeln näherkam. Gleichzeitig erhöhte sich die Anspannung, da das Scheitern, dass der Turm kippen könnte, mit jedem Bauklotz stieg. Zwischendurch gab es aufheiternde Kommentare, um die Stimmung etwas aufzulockern und die Anspannung aushaltbar zu machen. Es gab wenige nach außen getragene Konflikte. Es gab Wortmeldungen und Ideen, die nicht gehört und aufgegriffen wurden. Nachdem der letzte Baustein erfolgreich aufgesetzt wurde, konnte man die Erleichterung und Freude der Gruppe nicht nur sehen, sondern auch spüren. Die Methode Fröbelturm hat die Teilnehmer*innen in eine stressige, zunächst schwer lösbare Situation gebracht. Nur durch einen fortlaufenden Zusammenhalt und einer Geduld und hohen Absprache konnte diese Übung gelingen. All die genannten Vorkommnisse sowie die Gefühlswelt der Einzelnen wollte ich in einer direkt im Anschluss stattfindenden supervisorischen Reflexionsrunde aufgreifen.

6.1.3 Ausbildungssupervisorische Einheit



Abb. 8 Gruppe reflektiert

Zum Abschluss wurde eine supervisorische Reflexionsphase im Gruppenverband durchgeführt, in der die neuen Erkenntnisse mit dem persönlichen Erleben innerhalb der Gruppe verglichen wurde und anschließend eine Übertragung auf die eigene berufliche Arbeitsweise hergestellt wird. Durch die abschließende Reflexion mithilfe von Fragestellungen und Symbolarbeit sollen die gewonnenen Erfahrungen einen Transfer für den beruflichen Alltag ermöglichen. Zunächst

sollten sich die Teilnehmer*innen mithilfe von Symbolen (Schleichtieren) soziometrisch positionieren. Dabei wurden viele symbolträchtige Tiere zur Verfügung gestellt. Es gab, je nach Bedarf, die Möglichkeit mehr als ein Tier zu wählen.

Nach Betrachtung des Gesamtbildes wurden gezielt Fragen an die Gruppe gestellt. Z.B.: Was ist hier gerade passiert? Wie erging es Dir mit der Situation? Wie hast Du Dich gefühlt? Warum hast Du Dich für dieses Symbol entschieden? Was glaubst Du, haben die anderen über Dich gedacht? In der anschließenden Klärungsphase konnten die Teilnehmer*innen alles mitteilen, was sie gesehen, erlebt und gefühlt haben. Dabei gab es Teilnehmer*innen, die aktiv an dem Gespräch beteiligt waren und Einzelne, die sich zurückhielten.



Abb. 9 Symbolarbeit

Ich wollte auch diesen Personen Raum

geben, sich zu äußern. Also bat ich darum, zu den genannten Fragen, eine komplette Runde zu machen. Es stellte sich heraus, dass einige Teilnehmer*innen nicht vollends klar äußern konnten, wie es zur Wahl des Tiersymbols kam, sondern sie sind ihrem Gefühl gefolgt. Schlussendlich gaben einige Teilnehmer*innen an, dass sie Erkenntnisse aus der Aktion und Reflexion mitnehmen. Es kam zu einer abschließenden Betrachtung des Ganzen und dann wurde durch mich als Leitung die Einheit beendet.

6.1.4 Zwischenbilanz

Es war knifflig die Formate Erlebnispädagogik und Ausbildungssupervision innerhalb von einer 90minütigen Einheit unterzubringen. Es entstand die Situation, dass der supervisorische Anteil zu kurz kam, da aufgrund der Gruppendynamik, nicht abzusehen war, wie zeitintensiv die erlebnispädagogische Aktionsphase dauern wird. Meiner Ansicht nach konnte dadurch nicht ausreichend in die Tiefe

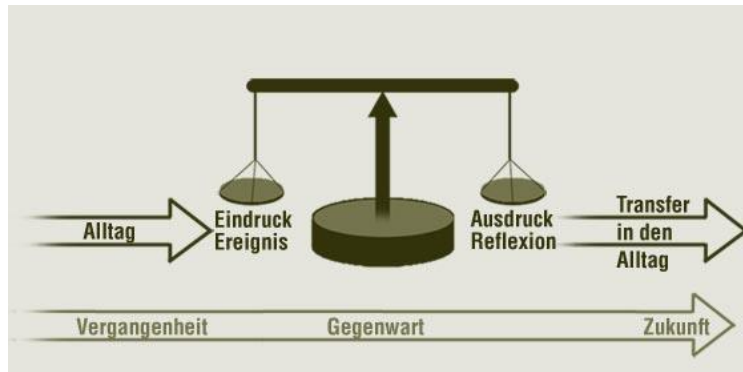


Abb. 10 Erlebnispädagogische Waage

reflektiert werden, so wie ich es sonst für Supervisionsprozesse anstrebe. Nichtsdestotrotz denke ich, dass die Einheit als Komplettpaket aus der Teilnehmer*innensicht stimmig wirkte. Ich werde dies für meine nächste Praxiseinheit berücksichtigen. Dafür orientiere ich mich an der erlebnispädagogischen Waage (s. Abbildung 10). Nach dieser sollte die Reflexion einen ebenso großen Anteil haben, wie die Aktion. Ansonsten gerät die Waage in ein Ungleichgewicht. Mindere ich z.B. den reflektiven Teil, so kann die Nachhaltigkeit und der Transfer in den (beruflichen) Alltag nicht vollends gewährleistet werden (vgl. Michl 2009, S.10 f.).

6.2 Erprobung II

Mit der heutigen Teilnehmer*innengruppe habe ich eine rein erlebnispädagogische und anschließend eine rein ausbildungssupervisorische Einheit gestaltet. In der erlebnispädagogischen Aktion habe ich thematisch die Erlebnispädagogik praxisnah und aktiv mit den Teilnehmer*innen durchgeführt (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) 2014, S.28).

6.2.1 Erlebnispädagogisches Warming-Up

Um die Teilnehmer*innen auf die Aktionsphase vorzubereiten, habe ich die Auflockerungsübung Knopffabrik²⁰ angeleitet. Mit diesem Warming-Up wurden die Konzentration und der Körper der Personen aktiviert. Es war ersichtlich, dass die Teilnehmer*innen mit einer Mischung aus Freude und Irritation mitgemacht

²⁰ Aktionsbeschreibung im Anhang

haben. Die Bewegungen wurden immer wilder, allerdings ist der Fokus dieser Übung, dass Lebendigkeit entsteht.

6.2.2 Erlebnispädagogische Interaktionsübungen

Im Hauptteil ging es um Problemlöseaufgaben und Kooperation sowie Kommunikation im Gruppenkontext. Es startete mit der Interaktionsübung Schafe und Schäfer²¹. Hierbei sollen die Teilnehmer*innen gemeinschaftlich Ideen entwickeln, wie sie es schaffen können eine markierte Fläche als „Stall“ (s. Abbildung 11) zu erreichen, ohne in „menschlicher“ Sprache zu kommunizieren. Dabei sind alle blind, außer der*die Schäfer*in.



Abb. 11 Aufbau für Aktion

Im Vorfeld hat die Gruppe 20 Minuten Zeit bekommen, um sich abzusprechen. Die Besonderheit ist, dass sie im Vorfeld nicht wissen, wer zum*zur Schäfer*in



Abb. 12 Vorbereitung auf Aktion

gewählt wird. Die Teilnehmer*innen haben von der vorgegebenen Zeit 15 Minuten in Anspruch genommen. Als ich allesamt aufgestellt hatte, habe ich das markierte Feld an einer anderen Stelle positioniert. Ich habe dann eine Person gewählt, die dann die Augenbinde abnehmen konnte. Sie überlegte kurz und dann stellte sich heraus, dass sie Klatschzeichen und Schafgeräusche gewählt haben, um die Aufgabe zu meistern. Sie haben diese Aufgabe dann ohne große Probleme geschafft. Die Schäferin hat ruhig und umsichtig die übrigen Teilnehmer*innen blind geleitet.

Im zweiten Teil der erlebnispädagogischen Sequenz kam die Gruppe zur Interaktionsübung Lotsen-Parcours²². In dieser Sequenz waren die kommunikativen Elemente der einzelnen Teilnehmer*innen elementar. Die Aufgabe hat eine gewisse Stresssituation hervorgerufen, die die Teilnehmer*innen zum kreativen Umgang damit herausforderte. Die Lotsen*innen sollten die blinden „Schiffe“ sicher durch den Parcours leiten und so viele Objekte wie möglich einsammeln. Hierbei zeigte sich, dass die Teilnehmer*innen vorsichtig, umsichtig und respektvoll miteinander umgingen. Es war zu beobachten, dass sie diese herausfordernde Aufgabe mit gegenseitigem Vertrauen und Ehrgeiz absolvierten.



Abb. 13 Aufbau „Lotsen-Parcours“

²¹ Aktionsbeschreibung im Anhang

²² Aktionsbeschreibung im Anhang

6.2.3 Ausbildungssupervisorische Einheit

Der weitere Fortgang war durch eine anschließende 90minütige supervisorische Einheit gegeben. Hier wurde zunächst eine Befindlichkeitsrunde durchgeführt. Die Teilnehmer*innen konnten mitteilen, wie sie gerade hier seien. Anschließend wurde der vorangegangene Prozess aufgegriffen. Dabei ging es um die Reflexion der Gruppen- und Partner*innenarbeit in dem erlebnispädagogischen Setting. Den Teilnehmer*innen standen Moderationskarten und Stifte zur Verfügung. Die Fragestellungen: „Was ist passiert?“, „Wie erging es Dir in der Situation?“ und „Wie erging es den Anderen in dieser Situation?“ sollten die Teilnehmer*innen für sich untersuchen. In einer anschließenden Runde konnten die Teilnehmer*innen mitteilen, wie sie und die Gruppe die Situation erlebt haben. Es stellte sich heraus, dass viel Positives geschehen ist. Die Gruppe hat dies aufgegriffen und festgestellt, dass sie an solchen Interaktionen festhalten möchte, da sie das Gruppenklima verbessert hat. Anschließend hat die Gruppe zu ihrer Erkenntnis eine Aufstellung mit symbolträchtigen Materialien (aufgrund von Corona) erstellt. In einem Feedback konnten die Teilnehmer*innen anhand der Skulptur einen Transfer für ihren schulischen wie auch beruflichen Alltag machen. Den Gruppenteilnehmer*innen fiel es leichter, sich anhand der Skulptur mitzuteilen. Den Teilnehmer*innen viel es einfach, dies auf die eigenen Gruppenprozesse zu beziehen und transferieren, weniger in die eigenen Organisationen, in denen sie beruflich tätig sind.

6.2.4 Zwischenbilanz II

Es war vorteilhaft nach dem Vorbild der erlebnispädagogischen Waage zu arbeiten. Den reflektorischen Teil genauso intensiv zu bearbeiten, wie die Interaktionen zu durchleben, erscheint äußerst sinnvoll. Erlebte Eindrücke können in einem dafür ermöglichten Raum ihren Ausdruck finden. Das bedeutet, dass erlebnispädagogische Sequenzen mit einem supervisorischen Format eine geeignete Einheit bilden können. Allerdings war für mich als Leitung eine relevante Erkenntnis, dass ein Auftrag von der Gruppe als Grundvoraussetzung die Wirksamkeit erhöht. Anhand der Initiierung der reflektorischen Einheit war feststellbar, dass die Teilnehmer*innen ohne konkrete Anhaltspunkte eine Reflexion wahrscheinlich nicht angestrebt hätten. Es ist dementsprechend relevant, den Zeitpunkt einer ausdrücklichen Auftragserteilung abzuwarten.

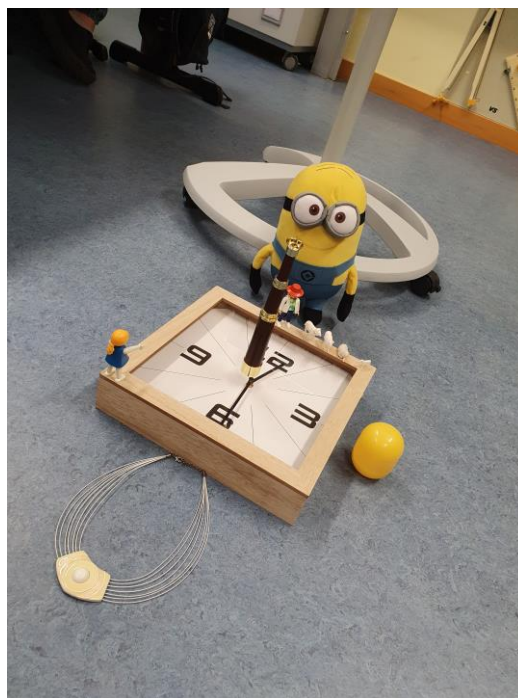


Abb. 14 Abschlussbild der Gruppe

7 Fazit

Voranstellend möchte ich kurz auf meine eigenen Entwicklungsprozesse Bezug nehmen. Es existieren mannigfaltige Methoden und Herangehensweisen in der Erlebnispädagogik (siehe 2.7, 2.9 und 2.10), die ich mir angeeignet habe und in der Praxis anwende. Durch die Weiterbildung zum Supervisor/Coach habe ich insbesondere in der Reflexionsarbeit ein tiefgreifenderes Verständnis weiterentwickeln können sowie ein Repertoire mit psychodramatischen und supervisorischen Vorgehensweisen, Interventionen und Methoden aufbauen können.

Innerhalb meiner Ausbildungszeit zum Supervisor/Coach und insbesondere im Zeitraum der Erprobungsphase meiner Ausarbeitung kam das Covid19 Virus mit seinen Auswirkungen und Einschränkungen. Es erwies sich in der erlebnispädagogischen sowie in der psychodramatischen Umsetzung als herausfordernder Einschnitt, da Teilnehmer*innen in der Arbeitsphase üblicherweise nahe beieinander sind. Ich bin, auch neben der Recherche beim Bundesverband für Erlebnispädagogik sowie dem DGSv, nicht vollends zu adäquaten Alternativen gekommen. Es oblag mir, autodidaktisch Alternativaktionen anhand meiner vorhandenen und neuen Ressourcen in Eigenregie auszuprobieren. Dabei machten es insbesondere die vermehrt eingetretenen Lockdownsituationen schwierig, Erprobungen durchzuführen.

Um die aufgestellte Hypothese aufzugreifen, ob Ausbildungssupervision ein gewinnbringendes Anschlussformat von erlebnispädagogischen Sequenzen sein kann, sind aus meiner Sicht folgende Erkenntnisse festzustellen.

Schlussendlich lässt sich aufgrund der praktischen Erprobungen feststellen, dass es Elemente beider Formate gibt, die synergetisch zueinander passen. Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Coronabeschränkungen und die damit einhergehenden Lockdownsituationen die Erprobungen beeinflusst haben. Es benötigt somit weitere Erprobungen, um weiterhin zu differenzieren zu können, welche Synergien die Formate noch miteinander verbinden. Trotz der geschilderten Erschwernisse konnte ich innerhalb meiner eigenen Erprobungen feststellen, dass sich unter diesen Bedingungen, die Arbeit mit Symbolen als vorteilhaft erwies. Durch die begrenzten Räumlichkeiten und den Abstandsregeln in den Supervisionen waren Begegnungen nur eingeschränkt möglich. Richtig eingesetzt kann die Symbolarbeit allerdings viel leisten. Gerade die in den erlebnispädagogischen Sequenzen durchgeführten Interaktionen ergaben für die Teilnehmer*innen einen erweiterten Blick auf die Situationen mithilfe der Symbole in der anschließenden supervisorischen Einheit. Friedrich Krotz stellt es so dar: „Interaktion wird also verstanden als Prozess des Erzeugens von Symbolen, denen die Individuen durch ihre Interpretation sozialen Gehalt, Bedeutung beimessen. Weil Bedeutungen und damit Kommunikation erst durch die Interpretationsleistungen der Individuen zustande kommen, also von der jeweiligen Perspektive des Individuums abhängen, ist Interaktion (siehe 2.5) ein

konstruktiver Prozess. Die in Interaktionen erlernten, bestätigten und weiterentwickelten Interpretationsweisen bilden dann eine Basis für soziales Handeln im Alltag.“ (Gunkel 2008, S. 30). Er beschreibt, dass schon in den Interaktionen Symbole entstehen lassen. Durch die Verwendung von symbolträchtigen Materialien kann das „Erleben und Handeln des Einzelnen [...] also auf der Grundlage seiner Bedeutungskonstruktionen und damit immer in seiner Perspektive statt[finden].“ (Gunkel 2008, S. 30). In den Erprobungen zeigte sich, dass die durchgeführten Interaktionsübungen (siehe 6.1 und 6.2) und die anschließende Symbolarbeit synergetische Effekte hervorriefen. Die Interaktionen bildeten die Grundlage für die Arbeit mit Symbolen und der Perspektiverweiterung der Individuen. Symbolarbeit (siehe 6.1.3 und 6.2.3) unterstützt das Individuum dabei, die inneren Vorstellungen nach außen zu transportieren. Der*die Klient*in begegnet seinen*ihren Projektionen und Gedankenverknüpfungen (vgl. Gans 2020). „Diese in einer Person liegenden oder immateriellen Aspekte können so mit einem Gegenstand [...] verbunden visualisiert werden.“ (Lindemann 2012, S. 18)

Grundsätzlich konnte mithilfe des Psychodramas die erlebnispädagogische Sequenz aufgegriffen werden. Da Psychodrama auf erworbenen Interaktionssituationen fußt, kann dieses Handlungskonzept als Anschlussverfahren sinnvoll eingesetzt werden. So hat schon Friedrich Krotz festgestellt: „Die Handlungsmuster, in und mit denen das Individuum sein Leben gestaltet, hat es – wie Morenos Sozialisationstheorie annimmt – in **Interaktionssituationen** (siehe 2.5.) erworben; dementsprechend orientieren sie sich an der Art, wie Menschen kommunizieren. Erleben und Handeln des Einzelnen finden also auf der Grundlage seiner Bedeutungskonstruktionen und damit immer in seiner Perspektive statt.“ (Gunkel 2008, S.29 f.). Die erlebnispädagogischen Sequenzen können also eine für die (Team- oder Gruppen-)Ausbildungssupervision bearbeitbare Situation erzeugen. Im Psychodrama stellt Krotz das Konstrukt **Situation** wie folgt dar: „Situation bezeichnet eine für das Individuum sinnstiftende Einheit sozialen Geschehens.“ (Gunkel 2008, S.31). Diese Sinnstiftung im sozialen Geschehen war in den erlebnispädagogischen Situationen bei einzelnen Teilnehmer*innen feststellbar und wurde durch die anschließende supervisorische Einheit deutlich.

Die psychodramatische Supervision bietet ein besonderen Raum und eine besondere Herangehensweise, die in den Reflexionsmethoden der Erlebnispädagogik nicht wiederzufinden sind. Hannes Krall stellt die Vorgehensweise so dar: „Die Supervisorin (...) stellt Räume und Regieeinfälle zur Verfügung – schafft Erkenntnisquellen durch Bewegung – und begleitet die Supervisanden auf deren Weg des Verstehens, der Veränderung und des Handelns durch Räume und Zeiten. (...) Mit Hilfe des Wechsels auf die Bühne des szenischen Experimentes werden andere Sinnesqualitäten (Körperwahrnehmung in einer Situation, Wahrnehmung der Zwischenräume, Abstände, Distanzen, Positionen, Perspektiven, Blickwinkel) und auch die

Gefühls- und Willensseite beim Supervisanden aktiviert.“ (Krall 2008, S. 253 f.). Leider konnte diese Herangehensweise aufgrund von Coronaeinschränkungen nicht vollumfänglich in die Erprobungen implementiert werden. Doch der maßgebliche Nutzen konnte in vorigen durchgeführten psychodramatischen Ausbildungssupervisionen festgestellt werden.

Als ein wichtiger Baustein für die Ausgestaltung der Supervisionseinheiten erwies sich die Möglichkeit der soziometrischen Herangehensweise, die unter 3.2.3 wiederzufinden ist. Gerade die soziometrischen Aufstellungen (siehe auch 3.5.1 Anfangs- und Einstiegssituationen) boten die Möglichkeit einer veranschaulichenden Untersuchungstechnik. Somit konnte für die gesamte Gruppe deutlich werden, wie die einzelnen Mitglieder*innen die erlebnispädagogischen Situationen aufgenommen haben.

In supervisorischen Prozessen mit Teams kann die Leitung in Anfangssituationen, bei großem Schweigen zum Teamklima, die Methode anwenden, ein leeres Blatt in die Mitte des Raums zu legen, um damit zu ergründen, wie sich das anfühle, wenn „nichts“ sei. Erlebnispädagogik kann parallel wie dieses leere Blatt in Teamsupervisionen fungieren. Mithilfe dessen können mögliche Teamkonstellationen, Konflikte, Sympathien und Antipathien etc., an die Oberfläche gebracht und anschließend supervisorisch bearbeitbar gemacht werden.

Wenn das eigene Handeln durch Differenzen, subjektiven Widersprüchen und Fehlern die Handlungsfähigkeit reduziert, dann ist es hilfreich, die erlebte Situation zu reflektieren. Relevant sind dabei die Zielsetzung und die Verfahrensweisen, die praktisch und sachbezogen ermittelt und erarbeitet werden sollen. Ein*eine Akteur*in nimmt sich als handlungsfähig wahr, wenn sie*er in dem gesamten Prozess Problematiken und Hindernisse bestehen kann. Das Bewerten und Problemlösen wird nicht mit der Untersuchung der vergangenen Situationen gelöst, sondern mit dem Blick auf zukünftige Situationen korrigiert. Das Augenmerk ist, die eigenen und gemeinschaftlichen Handlungsweisen zu optimieren und weiterzuentwickeln. Relevant ist dabei, dass durch die Erweiterung eigener Handlungsspielräume, die der anderen Akteure möglichst wenig eingeschränkt werden. Dafür ist gegenseitige Rücksichtnahme unerlässlich (vgl. Kaldenkerken 2014, S. 18 f.). Dies ist insbesondere durch die Theorie (siehe unter 3.1.2 und 3.1.4 – Team- und Fallsupervisionen) der Supervision belegt und durch die jeweiligen in dieser Abschlussarbeit dargestellten Supervisionen festzustellen. Die Gruppen haben sich durch die nachfolgenden Supervisionen mehr als Einheit mit wenig gegenseitigen Einschränkungen wahrgenommen. Daraus resultiert, dass die reflektive supervisorische Auseinandersetzung eine Handlungsfähigkeit auf der persönlichen und gemeinschaftlichen Ebene gewährleistet. Somit ist Supervision ein wertvolles nachfolgendes Instrument für erlebnispädagogische Aktionsphasen.

Darüber hinaus kann konstatiert werden, dass die Formate hintereinanderstehen können. Erlebnisse, Herausforderungen sowie Problematiken, die in der praktischen Erlebnispädagogik (siehe 2.7.3. unter Kooperation- und Kommunikationsübungen) an die Oberfläche treten und analysiert werden und weiterhin können diese mit einem erteilten Auftrag im supervisorischen Reflexionsformat im Sinne neuer Handlungs- und Entscheidungsspielräume aufgegriffen werden. Die Wichtigkeit der Auftragserteilung wird im theoretischen Teil unter Kontraktbildung (siehe unter 3.5.1) ausführlich aufgegriffen.

Als (Gruppen-)Leitung ist es wichtig sich im Klaren zu sein, in welchem Format agiert wird. In den Erprobungen konnte ich erkennen, dass die Teilnehmer*innen permanent nach der Leitung und dessen Funktion schauen. Es ist innerhalb der Formate also mit absoluter Achtsamkeit vorzugehen, damit die Leitung nicht mit dem größeren Wissen und der erhöhten Machtstellung die Teilnehmer*innen in den Hintergrund drängt (vgl. Leveton 1991, S.34). Demgegenüber sieht Leveton es als genauso relevant an, die Gruppe führen zu können: „Ein führungsstarker Gruppenleiter erleichtert spontanes Verhalten insofern, als er die Sicherheit einer Autoritätsperson bietet. Seine Rolle läßt sich vergleichen mit der von Eltern oder Lehrern [...]. Er paßt auf, daß mir die anderen nicht wehtun, und er wird nicht zulassen, daß ich anderen wehtue [...]. Ein starker Gruppenleiter hilft den Teilnehmern, Gefühle und persönliche Konflikte auszudrücken, indem er Verantwortung für die Struktur der Arbeit übernimmt.“ (Leveton 1991, S.23).

Weiterhin erscheint das Herstellen einer Beziehung zwischen Leitung und Gruppe als wesentlich. Darauf aufbauend ist festzustellen, dass eine intensive Beziehungsarbeit, wie sie in Supervisionen Anwendung findet (siehe 3.5.1 Anfangs- und Einstiegssituationen), auch hilfreich in der erlebnispädagogischen Arbeit sein kann. Da die praktische Erlebnispädagogik als ein Teil in der Ausbildung behandelt wird, erwies sich eine Beziehungsarbeit auf Basis des Supervisionsformates als dienlich für die Initiierung erlebnispädagogischer Sequenzen. „Die professionelle Beziehungsarbeit mit KlientInnen (KundInnen, PatientInnen etc.) und deren Lebenswelten, die Kooperation in einem Team und die Einbindung in eine Gesamtorganisation sind unter Einbeziehung und Berücksichtigung des gesellschaftlichen Umfeldes Gegenstand der Supervision.“ (Krall 2008, S. 266)

Noch weit wichtiger ist der Aspekt der „Verlangsamung“ oder „Entschleunigung“ (siehe 3.5.1 Anfangs- und Einstiegssituationen) in Supervisionsprozessen, die ermöglicht hat, die Waage zwischen Aktion und Reflexion zu halten. Es erscheint bedeutsam, den Teilnehmer*innen nach einer komplex anmutenden erlebnispädagogischen Interaktion, wie auch grundsätzlich der diffizile berufliche Alltag, einen Raum der Entschleunigung und vielschichtigen Reflexion zu bieten. Seit ich supervisorisch tätig bin, bin ich mehr und mehr in der Lage, die Reflexionseinheiten als Raum der Verlangsamung zu gestalten, um Reflexion bei jedem*jeder Einzelnen in seiner*ihrer Geschwindigkeit zu ermöglichen (vgl. Hafner 2020, S. 26).

Weiterhin ist der Aspekt der Gesprächsführung (siehe unter 3.5.1) eine wirksame Ressource der Supervision, auch für erlebnispädagogische Reflexionseinheiten. Als Leitung ist es wichtig, in der Lage zu sein, Fragen zu stellen. Erst dadurch kann Raum für persönliche Veränderungen ermöglicht werden. Die Fähigkeit, nicht mit Antworten, sondern mit den richtigen Fragen zu agieren, ermöglichen eine individuelle breit gefächerte Herangehensweise an Problematiken, Herausforderungen etc. Die Fähigkeit als Leiter, die Lösungen mit Fragestellungen zu ergründen, habe ich insbesondere durch die Ausbildung zum Supervisor/Coach angeeignet. In der Praxisausbildung zum Erlebnispädagogen ist die Theorie der Reflexion ebenso tiefgreifend durch Werner Michl begründet worden. Allerdings weniger in Bezug auf die Gesprächsführung und all ihren Facetten.

Der Gesichtspunkt der Ausbildungssupervision (siehe 3.1.4) hat gezeigt, dass ich den Auszubildenden erste Kontaktpunkte zur Supervision ermöglichen konnte. Praxisfälle konnten zunächst psychodramatisch-supervisorisch aufgegriffen und anschließend auch theoretisch aufgearbeitet werden. Im Sinne der Teamfähigkeit (siehe 2.7 und 4.) konnten die praktischen erlebnispädagogischen Sequenzen als vorgelagerte Auseinandersetzung mit dem Individuum selbst, der Gruppe und dessen Wechselwirkung eine Grundlage für die darauffolgenden Supervisionseinheiten sein. Die gewinnbringenden Eigenschaften der Ausbildungssupervision und der Erlebnispädagogik ermöglichten, dass die Lehre und die Methoden durch die Auszubildenden erlebt, verarbeitet, interpretiert und erfasst werden konnten.

Am Ende sei gesagt, dass ich als werdender Berater mein eigenes Proprium und Instrumentarium gestalte und dieses mit inneren Sätzen, Bildern, Symbolen sowie Metaphern fülle (siehe 2.7 und 3.1.5 unter Aktionsmethoden in der supervisorischen Fallbearbeitung sowie 3.2.5) und weiterentwickeln werde (vgl. Migge 2007, S.28). Nach meiner Betrachtung kann die Rahmung des Supervisionsprozesses einen Erkenntnisgewinn von erlebnispädagogischen Sequenzen ermöglichen, wenn von einer Metaebene aus die vorangegangene Aktion betrachtet werden kann. Voraussetzung ist, dass dies von den Teilnehmer*innen auch derartig in Anspruch genommen wird.

Abschließend möchte ich die Ergebnisse in einer eigens erstellten Grafik im Anhang (S.48) deutlich machen.

8 Literaturverzeichnis

Beck, Paul; Moin, ich bin der Hannes; <https://anschuggerle.com/moin-ich-bin-der-hannes> (aufgerufen am 22.12.2020 um 00:04)

Berkemeier, Anja; Kein Kinderkram! Lernfeld 4-6; Westermann Schulbuchverlag 2016

Bloemberg, Katharina; Spiele Reader. Landesjugendvertretung Westfalen e.V. Bochum; biblioviel Verlag und Agentur

Brandau, Hannes; Spiel- und Übungsbuch zur Supervision; 2. Auflage; Salzburg/Wien; Otto Müller Verlag 1995

Gans, Carsten; Arbeitsraum Natur. Handbuch für Coaches, Therapeuten, Trainer und Organisationen. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2020

Gilsdorf, Rüdiger; Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 20. Auflage. Seetze; Klett Verlag 2010

Gunkel, Stefan (Hrsg.); Psychodrama und Soziometrie. Erlebnisorientierte Aktionsmethoden in Psychotherapie und Pädagogik. Sonderheft 1. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008

Hafner, Bettina & Ritz, Gundula; Irgendwie seltsam... Über den Umgang im Coaching mit extremen Persönlichkeiten. Bonn; managerSeminare Verlags GmbH 2020

Heckmair, B., Michl, Werner; Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München; Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag 2008

Kaldenkerken, Carla van; Wissen was wirkt. Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision; Hamburg; tredition GmbH 2014

Krall, Hannes; Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. 1. Auflage. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008

Lang, Sabine; Erleben Denken Lernen. Arbeitsbuch Erlebnispädagogik; Marburg an der Lahn; Verlag der Francke – Buchhandlung GmbH 2010

Ledig, Merget; Erziehen als Profession. Lernfelder 4-6; Köln; Bildungsverlag Eins GmbH 2019

Leveton, Eva; Mut zum Psychodrama. ein praktischer Leitfadens; Salzhausen; Verlag Iskopress 1991

Lindemann, Holger; Die Metaphern-Schatzkiste. Systemisch arbeiten mit Sprachbildern; Göttingen; Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2012

Mauch, Eva; Nur spielen! 77 erlebnispädagogische Spiele zum Aufwachen, Warmwerden, Auflockern und Runterkommen; München; Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag 2018

Michl, Werner; Erlebnispädagogik. München; Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag 2009

Migge, Björn; Handbuch Coaching und Beratung. Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen. 2. Auflage; Weinheim und Basel; Beltz Verlag 2007

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ): Rahmenlehrplan Fachrichtung Sozialpädagogik. Berufsbezogener Lernbereich, Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule. Gültig ab 01. August 2014. Potsdam; MBSJ 2014

Neumann-Wirsig, Heidi; Lösungsorientierte Supervisions-Tools. Renommierte Supervisorinnen und Supervisoren beschreiben 50 lösungsorientierte, systemische und hypnosystemische Tools für die Supervision; Bonn; managerSeminare 2016

Obermeyer, Klaus/ Pühl, Harald: Teamcoaching und Teamsupervision. Praxis der Teamentwicklung in Organisationen. ; Vandenhoeck & Ruprecht 2015

Pesch, Ludger; Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis. Band 1; Weimar; Verlag das netz 2005

Reiners, Annette; Praktische Erlebnispädagogik 1. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele – Band 1. 8. Überarbeitete Auflage; Augsburg; Ziel Verlag 2007

Reiners, Annette; Praktische Erlebnispädagogik 2. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training – Band 2. 2. Überarbeitete Auflage; Augsburg; Ziel Verlag 2007

Rutkowski, Mart; Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis. 1. Auflage; Augsburg; Ziel Verlag 2010

Schulz, Stefan; Praxishandbuch für soziales Lernen in Gruppen. Erlebnisorientiertes Arbeiten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen; Münster; Ökotopia Verlag 2007

Senninger, Tom; Abenteuer leiten - in Abenteuern lernen; Münster; Ökotopia Verlag 2000

Thiesen, Peter; Arbeitsbuch Spiel. Für die Praxis in Kindergarten, Hort, Heim und Kindergruppe. 1. Auflage. Köln; Bildungsverlag EINS 2014

Vent-Schmidt, A.; Erlebnispädagogik in der Schule - Ein Konzept; München; Grin Verlag 2012

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: (aufgerufen am 19.12.2020 um 15:02 Uhr)

<http://www.giraffenohren.com/wp-content/uploads/2011/06/lernzonenmodell.jpg>

Abbildung 2: (aufgerufen am 19.12.2020 um 15:05 Uhr)

<https://www.grin.com/document/31846>

Abbildung 3: (aufgerufen am 19.12.2020 um 15: 07 Uhr)

<https://www.humantrain.ch/fuehrungsqualitaeten>

Abbildung 4: Neumann-Wirsig 2016, S.13

Abbildung 5: selbst erstellt

Abbildung 6: Migge 2007, S. 372

Abbildung 7: selbst getätigt

Abbildung 8: selbst getätigt

Abbildung 9: selbst getätigt

Abbildung 10 (aufgerufen am 19.12.2020 um 15:01 Uhr)

<http://www.abenteuerschule.it/dt-waage.htm>

Abbildung 11: selbst getätigt

Abbildung 12: selbst getätigt

Abbildung 13: selbst getätigt

Abbildung 14: selbst getätigt

Abbildung 15: selbst getätigt

10 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit selbstständig, ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Neuruppin, den 11. März 2021

Sebastian Schein

11 Anhang

Aktionsbeschreibung Gruppenrollen Star, Rebell*in, Mitläufer*in (und Klassenc clown*in): Auf dem Fußboden wird ein Spieleseil gelegt und dient als Linie. Nun stellen sich die Fachschüler*innen auf der rechten Seite der Linie auf. Diese Position wird Star genannt. Das bedeutet, wenn der Spielleiter "Star" sagt (ruft), stellen sich alle Fachschüler*innen mit beiden Beinen auf diese Seite. Sagt der*die Spielleiter*in "Rebell(*in)", so stellen sich die Fachschüler*innen auf die linke Seite der Linie. Bei "Mitläufer(*in)" steht jeweils ein Bein auf einer Seite der Markierung. Bei dem Wort Klassenc clown(*in) wird in eine Hand an die Nase geführt und eine imaginäre Clownsnase gedrückt. Wer einen Fehler macht verlässt das Spielfeld. Wer am Ende übrig bleibt, gewinnt das Spiel (vgl. Bloemberg, S.4). Die besondere Variation ist, dass der Spielleiter nicht die Regeleinhaltung der Fachschüler*innen beachtet, sondern jeder*jede Spieler*in selbst mit seinem*seiner "inneren Schiedsrichter*in" entscheidet, ob er*sie raus ist.²³

Aktionsbeschreibung Fröbelturm: Der Fröbelturm besteht aus einer Art Kran, an dem allerhand Seile befestigt sind. Weiterhin sind sechs Bausteine enthalten. Die Aufgabe ist es mithilfe des Krans, die Bausteine senkrecht aufeinander zu stapeln. Falls dieser vorzeitig umfallen sollte, wird die Aktion von vorne begonnen. Die Fachschüler*innen sollen dazu die Seilenden in die Hände nehmen und gemeinsam den Kran dirigieren. Die Bausteine dürfen allerdings nur mit dem Kran gestapelt werden. Der Schwierigkeitsgrad erhöht sich immens mit jedem weiteren zu stapelnden Baustein. Der entstehende Turm ist ein instabiles Bauwerk und erfordert Organisationstalent, höchste Konzentration, deutliche Absprachen und eine klare Kommunikation zwischen den Fachschüler*innen.²⁴

Aktionsbeschreibung Knopffabrik: Die Spieler*innen stehen im Innenstirnkreis. Sie folgen den Anweisungen und Bewegungen des*der Spielleiter*in. Der Text wird rhythmisch vorgetragen. (vgl. Mauch 2018, S. 31) Text: „Moin, ich bin der Hannes, hab ne´ Frau sieben Kinder und arbeite in einer Knopffabrik. Eines Morgens kommt mein Chef und sagt „Hannes, haste Zeit? Ich sage „Jo“. „Dann dreh den Knopf mit der rechten Hand.“ Nach der ersten Strophe drehen alle Mitspieler*innen einen „imaginären“ Knopf mit der rechten Hand und die zweite Strophe beginnt – nach welcher ein weiteres Körperteil hinzukommt bis schlussendlich der ganze Körper in Aktion ist.

Mögliche Strophen:

... linken Hand

.... rechten Fuß

... linken Fuß

... rechten Schulter

²³ Variation des Energizers aus der Veranstaltung "Pädagogische Grundqualifikation" vom 26.02.2020

²⁴ eigene Beschreibung

... linken Schulter
... mit dem Kopf
...mit der Hüfte
...mit den Ellenbogen
... mit der Zunge“ (Beck: <https://anschuggerle.com/moin-ich-bin-der-hannes>)

Aktionsbeschreibung „Schafe und Schäfer“: „Bei dieser Übung dirigiert ein Schäfer seine ausgebrochenen Schafe wieder zurück in einen Schafstall. Allen Teilnehmern werden dafür nach einer 15- bis 20-minütigen Besprechungsphase die Augen verbunden. Dann werden sie einzeln auf das Gelände verteilt. Sie müssen dort schweigend auf die verabredeten Signale warten. Einem Teilnehmer wird die Augenbinde abgenommen. Damit wird er von der Spielleitung zum Schäfer erklärt. Aufgabe des Schäfers ist es, die „erblindeten“ Schafe mit akustischen Signalen in den „Stall“ zu lotsen. Dabei darf der Schäfer seinen Standort nicht verlassen und die Schafe nicht berühren. Weder Schäfer noch Schafe können die menschliche Sprache verstehen oder sprechen.“ (Reiners 2007, Band 2 S.195)

Aktionsbeschreibung „Lotsen-Parcours“: „Im Raum (...) mit Schnur ein Spielfeld abspannen und den Rest der Schnur dazu benutzen, das Spielfeld kreuz und quer zu verteilen, so dass unterschiedlich große Sektoren entstehen. (...) Im Feld die einzusammelnden Gegenstände verteilen. „Lotsen“: (...) Der Auftrag der „Lotsen“ besteht darin, die „Schiffe“ zur Ladung zu lotsen. Dort sollen die „Schiffe“ die Ladung aufnehmen und zum „Lotsen“ bringen. Sobald sie die Ladung dem „Lotsen“ übergeben, fahren sie erneut raus. „Schiffe“: Den „Schiffen“ werden die Augen verbunden. Sie werden (...) rund um das Spielfeld verteilt. Ab hier sind sie auf die „Lotsen“ angewiesen. Der Auftrag der „Schiffe“ besteht darin, in der Bucht Ladung aufzunehmen, sie bei den „Lotsen“ abzuliefern und anschließend wieder auszufahren. Ein „Schiff“ kann immer nur eine Ladung transportieren.“ (Schulz 2007, S.86 f.)

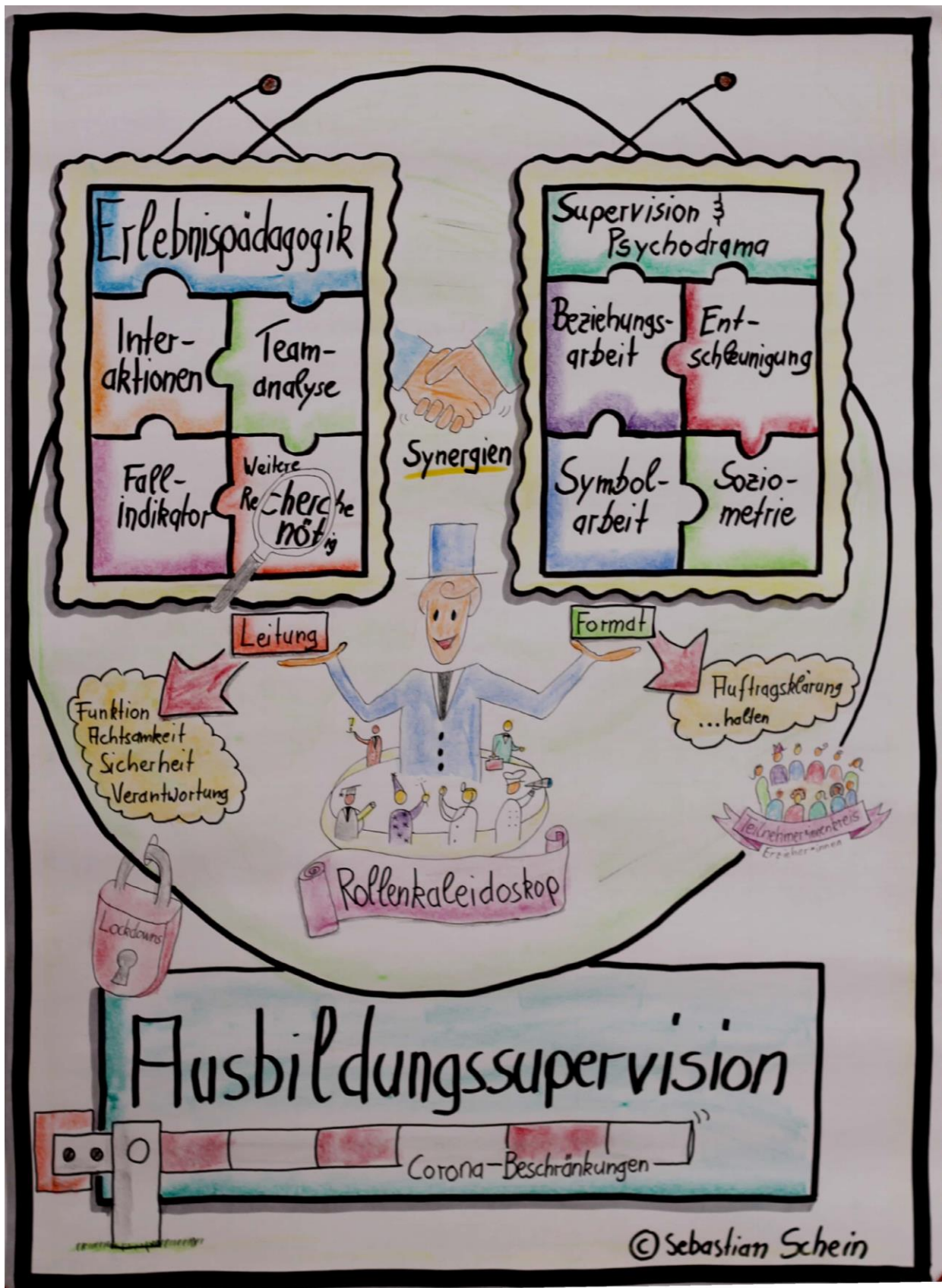


Abb. 15 Grafik Ergebnissicherung²⁵

²⁵ Das originalgroße Bild wird als digitale Version den Prüfer*innen per Email zur Verfügung gestellt.