

Abschlussarbeit

im Rahmen der Weiterbildung zur Supervisor*in/ Coach (Kurs 8)

unter Leitung von Ute Prahl und Paul Gerhard Grapentin

am ISI Hamburg, Bei der Christuskirche 4

Zwischen Wechsel und Kontinuität

- Mein (berufs-)biografischer Entwicklungsprozess
während der Weiterbildung zur Supervisorin/ Coach –

Von

Caroline Ebel

Inhalt

Einleitung	4
A Reflexion des Prozesses und Theoriebezug	5
1. Das Modell der Entwicklungsaufgaben als theoretischer Rahmen	5
1.1. Entwicklungsaufgaben als lebensphasenspezifische Herausforderungen	5
1.2. Verortung des Modells in der Bildungsgangtheorie und -forschung.....	6
1.3. Objektiver versus subjektiver Bildungsgang.....	7
2. Reflexion - 1. Teil: Der Anfang	8
2.1. Ausgangssituation und Motivation für die Weiterbildung	8
2.2. Erwartungen und Vorstellungen von der Weiterbildung.....	9
2.3. Subjektiver versus objektiver Bildungsgang der Weiterbildung.....	11
3. Reflexion - 2. Teil: Meine Entwicklungsaufgaben im Verlauf	18
3.1. Entwicklungsaufgabe „Befreiung“	19
3.2. Entwicklungsaufgabe „Weg zur Balance“	22
3.3. Entwicklungsaufgabe „Mit mir selbst befreundet sein“	24
4. Der eigene Prozess als (berufs-)biografische Entwicklung.....	26
4.1. Theoretischer Bezugsrahmen für die zusammenfassende Retrospektive	26
4.1.1. Das Konzept der Biographizität nach Peter Alheit.....	26
4.1.2. Merkmale biographisch bedeutsamen Lernens nach Norbert Neuss.....	27
4.1.3. Der kreative Zirkel nach Jacob Levi Moreno.....	29
4.2. Reflexion-3. Teil: Einbettung des eigenen Prozesses in die (berufs-)biografische Entwicklung. 31	
4.2.1. Biografisch bedeutsames Lernen durch den persönlichen Entwicklungsprozess.....	31
4.2.2. Der persönliche Entwicklungsprozess als kreativer Zirkel	34

B Auswirkungen der Weiterbildung auf das berufliche Handeln	36
5. Supervisorische Handlungsformate und Elemente in meiner jetzigen Tätigkeit an der mdw Wien ...	36
5.1. Reflexionsbegleitung bei der Portfolio-Arbeit im Master des Lehramtsstudiums	36
5.2. Rekonstruktive Fallarbeit in der Gruppe im Master des Lehramtsstudiums	39
5.3. Einzel-Coaching zur professionellen Rollenentwicklung als Lehrer*in	40
5.4. Psychodramatische Elemente im Seminar „Szenisch-kreatives Arbeiten im Musikunterricht“ ..	41
6. Supervisorische Grundhaltung	45
6.1. Umgang mit Gruppen	45
6.2. Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen	45
6.3. Begleitung der Studierenden in den Praktika	46
6.4. Kontinuierliche Selbst-Reflexion	46
C Resümee.....	47
Quellenangaben	49
Erklärung.....	52

Einleitung

„Niemand wird einen anderen Menschen bilden können, dem die eigene Bildung nicht ein tiefes Erlebnis geworden ist und täglich noch ist.“ (Seyfert, 1930, zitiert nach Neuss, 2009, S. 93).

In Anlehnung an diese Forderung des Reformpädagogen Richard Seyfert (1862 – 1940) soll in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen werden, den eigenen (berufs-)biografischen Bildungs- und Entwicklungsprozess während der Weiterbildung zur Supervisorin/ Coach in der Retrospektive bewusst nachzuvollziehen und in seinen Auswirkungen auf das berufliche Handeln zu hinterfragen. Diesem Vorhaben liegt der Ansatz zugrunde, über die Selbst-Reflexion und Sensibilisierung für den eigenen Prozess die eigene Bildung als „tiefes Erlebnis“ zu begreifen und dadurch zu einem sensibleren Verständnis für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von anderen zu gelangen. Sowohl in der Rolle als Pädagogin als auch in der Rolle als Beraterin und Supervisorin erscheint mir diese Fähigkeit zentral, um Menschen bei der Begleitung ihrer Entwicklung in ihrer Individualität gerecht zu werden.

Die Idee für das Thema der vorliegenden Arbeit entstand durch die abschließende Prozessanalyse der Weiterbildung in Kühlungsborn und meine Faszination über den eigenen Entwicklungsprozess im Kontext des Gruppenprozesses. Durch die angestoßene Retrospektive wuchs in mir der Wunsch, die innere Entwicklung während der Weiterbildung genauer zu erforschen und ihre Auswirkungen auf mein jetziges berufliches Handeln zu betrachten.

Neben meinem Interesse an der Erforschung des eigenen Prozesses und seiner biografischen Bedeutsamkeit soll die Vorgehensweise und deren theoretische Rahmung im Hinblick auf mein Dissertationsvorhaben „Die (berufs-)biografische Entwicklung angehender Musiklehrer*innen im Master der einphasigen Musiklehrer*innenbildung“ auf den Prüfstand gestellt werden.

A Reflexion des Prozesses und Theoriebezug

1. Das Modell der Entwicklungsaufgaben als theoretischer Rahmen

Im folgenden Kapitel soll das Modell der Entwicklungsaufgaben und seine Verortung in der Bildungsgangforschung vorgestellt werden. Dieser Ansatz liefert für die vorliegende Arbeit einen geeigneten theoretischen Rahmen, vor dessen Hintergrund der eigene Entwicklungsprozess reflektiert und in sinnvoller Weise in das Spannungsfeld zwischen Objekt und Subjekt eingebettet werden soll.

1.1. Entwicklungsaufgaben als lebensphasenspezifische Herausforderungen

„Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können.“ (Hericks, 2006, S. 60). Unter Entwicklungsaufgaben versteht man also spezifische Handlungsanforderungen, die sich an Menschen in ähnlichen Lebenszusammenhängen bzw. Entwicklungsphasen richten und für die*den Einzelne*n persönliche Bedeutsamkeit erlangen. Sie entstehen aus der subjektiven Deutung objektiver Anforderungen und können als „Modell für die Verknüpfung gesellschaftlicher Anforderungen und individueller Sinnsetzung in der Entwicklung des Subjekts“ (Kossen, 2004, S. 154) verstanden werden.

Dabei spielen die subjektiven Dispositionen und individuellen Ziele eine entscheidende Rolle, die bei der Wahrnehmung und Deutung gesellschaftlicher Anforderungen subjektiv regulierend wirken. Welche Anforderungen als persönlich bedeutsame Herausforderungen und Lernaufgaben angenommen werden, hängt von der Einschätzung der subjektiven Kompetenz, Selbstregulationsprozessen und individuellen Werthaltungen und Überzeugungen ab (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 301). Nimmt das Subjekt die Herausforderungen im konstruktiven Sinn an, bewirkt dies Handlungsschritte und ermöglicht Erfahrungen, welche die (berufs-)biografische Entwicklung insgesamt beeinflussen und zur Identitätsbildung führen können. Hericks spricht sogar davon, „dass Entwicklungsaufgaben unhintergebar sind, d.h.

wahrgenommen und bearbeitet werden müssen, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll“ (Hericks, 2011, S. 117).

Seinen Ursprung hat dieses Modell in dem Buch „Developmental Tasks and Education“ (1948), in dem der amerikanische Erziehungswissenschaftler und Soziologe Robert James Havighurst (1900 – 1991) den Begriff bezogen auf das Jugendalter prägt. Für ihn basieren Entwicklungsaufgaben auf dem „Zusammenspiel von physischer Reife, kulturellem Druck und individuellen Zielsetzungen und Werten“ (Lechte & Trautmann, 2004, S. 65). In diesem Zusammenhang hebt er die Dialektik zwischen subjektiven Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen hervor und betont, dass die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben für das Wohlbefinden der*des Einzelnen sowie ihre*seine gesellschaftliche Anerkennung zentral ist.

In den 1980er Jahre wird dieses Konzept im deutschsprachigen Raum aufgegriffen und in der psychologischen, pädagogischen und soziologischen Forschung weiterentwickelt. Dabei entfernt man sich immer mehr von Havighursts Auffassung eines festgelegten Kanons von Aufgaben, um der wachsenden Individualisierung der Gesellschaft Rechnung zu tragen.

1.2. Verortung des Modells in der Bildungsgangtheorie und -forschung

Im Rahmen des Kollegschulversuchs NRW wird das Konzept in die Bildungsgangtheorie adaptiert und auf institutionelle Lernprozesse übertragen. „Entwicklungsaufgaben sind Aufgaben, denen sich der Schüler im Prozeß seines Bildungsganges gegenüber sieht und die er als Aufgaben seiner eigenen Entwicklung zu strukturieren versucht.“ (Blankertz 1986, S. 657, zitiert nach Lechte & Trautmann, 2004, S. 68). Durch die Übertragung des Modells auf die Institution Schule wird eine Orientierung der Didaktik an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung angestrebt, welche die Entwicklungsaufgaben der*des Einzelnen als Ausgangspunkt nimmt, um Lernprozesse zu unterstützen.

Eine Gruppe von Hamburger Bildungsgangtheoretiker*innen um Uwe Hericks und Eva Spörlein entwickelt das Modell weiter und transferiert es in die Lehrer*innenbildung. Ausgehend von den Überlegungen der Bildungsgangtheorie und –didaktik etablieren sie einen erziehungswissenschaftlichen Forschungszweig, der berufsbiografische Entwicklungsprozesse als Lern- und Bildungsprozesse zu rekonstruieren versucht (vgl. Hericks, 2006, S. 58).

Der Idee der Bildungsgangforschung liegt die Vorstellung zugrunde, dass durch die Individualisierung der Gesellschaft in der Postmoderne Pauschalannahmen über Lernende überwunden werden müssen. Die Bildungsgangforschung strebt daher an, Erkenntnisse über Bedingungen und Verläufe von individuellen Bildungsprozessen zu gewinnen, indem sie die Lern- und Bildungsbiografie von Menschen erforscht. Es wird dabei von der Annahme des lebenslangen Lernens anhand der persönlichen Biografie ausgegangen. „Anstelle von fraglos gültigen Mustern und Modellen gehört die Kompetenz, die eigene Biografie als Lernbiografie konstruieren und rekonstruieren zu können, angesichts der Enttraditionalisierung des gesellschaftlichen Lebens zum bedeutsamen Teil der Lebensführung des Einzelnen.“ (Combe, 2004, S. 48). In diesem Sinne liefert der Niederschlag von Handlungsanforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigungsstrategien in der Biografie von Menschen entscheidende Hinweise auf die subjektiven Lern- und Bildungsgeschichten.

1.3. Objektiver versus subjektiver Bildungsgang

Um die Lern- und Bildungsgeschichten von Menschen erforschen zu können, bedarf es einer Rahmung, die das Wechselverhältnis zwischen Biografie und strukturellen Vorgaben im Bereich der institutionellen Bildung widerspiegelt. In der Bildungsgangforschung spricht man diesbezüglich von objektivem und subjektivem Bildungsgang. Während der objektive Bildungsgang institutionelle Rahmenbedingungen, curriculare Vorgaben und normative Anforderungen bezeichnet, betrifft der subjektive Bildungsgang den biografischen Hintergrund, personale Ressourcen und Kompetenzen sowie individuelle Erwartungen und Ziele.

Zwischen diesen beiden Polen im Spannungsfeld von Subjekt und Objekt ereignet sich Bildung. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben liefert dafür ein Modell, um die Einflüsse von institutionellen Vorgaben und subjektiven Dispositionen bei der Wahrnehmung, Selektion und Deutung individueller Herausforderungen sichtbar zu machen. Je nachdem, welche Entwicklungsaufgaben als persönlich bedeutsam erlebt werden, können Rückschlüsse auf den individuellen Umgang mit objektiven Anforderungen vor dem Hintergrund subjektiver Dispositionen gezogen werden. Da sich in den Entwicklungsaufgaben das wechselseitige Widerspruchs- und Bedingungsverhältnis von Subjekt und Objekt zeigt, dient dieser Ansatz zugleich dafür diese Dichotomie zu überwinden. (vgl. Hahn, 2004, S. 169 f.)

2. Reflexion - 1. Teil: Der Anfang

Im folgenden Kapitel möchte ich retrospektiv zum Beginn der Weiterbildung zurückkehren. Ich werde zum einen meine berufliche und private Situation zum Zeitpunkt, als die Wahl für die Weiterbildung fiel, betrachten und davon ausgehend meine persönliche Motivation dafür darlegen. Für die Darstellung meines berufsbiografischen Entwicklungsprozesses erscheint mir dieser Ausgangspunkt sinnvoll, da er als Anfangspunkt einer tiefgreifenden inneren und äußeren Umbruchsphase betrachtet werden kann, die eine allmähliche Loslösung vom jetzigen beruflichen und auch privaten Lebensmodell zur Folge hatte.

Zum anderen werde ich meine Erwartungen und Vorstellungen von der Weiterbildung schildern und sie in Beziehung zum Aufbau des Kurses setzen. Durch die Verbindung meiner eigenen Dispositionen und Ansprüche als subjektiver Bildungsgang mit den objektiven Rahmenbedingungen soll mein persönlicher Ausgangspunkt in die Rahmung der Bildungsgangforschung eingebettet werden.

2.1. Ausgangssituation und Motivation für die Weiterbildung

Nach mehreren Jahren der Tätigkeit als Musiklehrerin am Gymnasium spitzte sich im Frühjahr 2016 meine berufliche Unzufriedenheit weiter zu. Zu einem Teil kann dies wohl auch auf meine private Situation zurückgeführt werden, in der ich familiär bedingt wieder mehr beruflichen Gestaltungsspielraum erhielt. Die Tätigkeit als Musiklehrerin, die mir in den Jahren, als meine Kinder sehr klein waren, vor allem dadurch sinnvoll erschien, dass sie sich mit meiner Rolle als Mutter gut vereinen ließ, wurde (zum wiederholten Male) auf den Prüfstand gestellt. Ich fühlte mich gefangen in der Schule bzw. im Beamtentum und hatte das Gefühl in einen Beruf hineingeschlittert zu sein, der mich nicht erfüllt und mir nicht entspricht.

Obwohl ich in meinem Herzen Musikerin und Musikpädagogin war und bin, haderte ich trotzdem kontinuierlich mit meiner beruflichen Rolle und meinem beruflichen Tun als Musiklehrerin. Ich hatte oft das Gefühl falsch in dem Beruf zu sein und mein eigentliches Potential nicht entfalten zu können, was zu einer permanenten beruflichen Suche führte. Da ich außer meinem Schulmusik-Studium noch ein BWL-Studium absolviert hatte, verspürte ich auch immer wieder den Wunsch, diese beiden Komponenten in meinem beruflichen Tun mehr in Verbindung zu bringen ohne genau

zu wissen, wie dies gelingen konnte. Das ursprünglich angestrebte Tätigkeitsfeld im Kulturmanagement verwarf ich wieder, da mir klar wurde, dass ich mehr bzw. auf eine andere Art mit Menschen arbeiten wollte.

Aus dem wachsenden Gefühl beruflicher Unzufriedenheit und einer steigenden inneren Unruhe entschied ich mich im Frühjahr 2016 zu einer Berufsberatung nach Ursula Maria Lang. Als Vorlauf zum eigentlichen Termin im August 2016 hatte ich die Aufgabe über Wochen meine bisherige (Berufs-)Biografie nach verschiedenen Fragestellungen schriftlich zu reflektieren, was mir sehr gut tat und schon im Vorfeld viel zur Klärung beitrug. Das darauffolgende Einzelcoaching, welches sich über ein Wochenende erstreckte, war für mich ein persönliches Aha-Erlebnis. Zum einen legte ich gemeinsam mit meiner Beraterin meine (zum Teil mir selbst nicht bewussten) Potentiale frei, zum anderen konnte ich im Hinblick auf meine berufliche Zukunft völlig frei denken. Durch das Erarbeiten meiner Kernqualitäten und meiner Kernmotivation wurde mir bewusst, dass ich auf jeden Fall Menschen beraten und sie in ihrer Entwicklung begleiten möchte, nur eben anders als mir das in der Schule möglich erschien.

Wie ich schließlich auf das Berufsbild der Supervisorin kam, kann ich nicht sagen, zumal da ich damit bisher wenig in Berührung gekommen war. Ich weiß noch, dass es wie eine Art Geistesblitz war, der mir völlig logisch und schlüssig erschien und das für mich verband, was ich als erfüllend betrachtete und wo ich mein (schlummerndes) Potential sah. Somit stellt die Berufsberatung für mich tatsächlich eine Art Initialzündung des Entwicklungsprozesses dar, wofür ich unglaublich dankbar bin. Rückblickend betrachtet war es vor allem die Idee, ganz (wert)frei und offen zu denken, bevor man in die Fokussierung geht, die mir geholfen hat an meine berufliche Kernmotivation heranzukommen.

2.2. Erwartungen und Vorstellungen von der Weiterbildung

Die Wahl für das ISI als Institut für die Weiterbildung fiel aus dem Wunsch heraus, vor allem mit Gruppen zu arbeiten, worin ich auch durch meine Tätigkeit als Lehrerin eine persönliche Stärke von mir sah. Außerdem sprach mich der szenisch-kreative bzw. psychodramatische Ansatz der Weiterbildung sehr an, der allerdings in meiner Vorstellung ziemlich vage war. Persönlich blickte ich zu dieser Zeit auf eine lange Phase in psychotherapeutischer Beratung zurück, beruflich hatte ich viel Erfahrung mit der Methode der szenischen Interpretation von Musik bzw. Musiktheater

gesammelt. In dem Psychodrama vermutete und erhoffte ich mir irgendwie eine Verbindung dieser beiden persönlichen Stränge, die mich sehr geprägt hatten. Aus meiner heutigen Perspektive kann ich sagen, dass sich diese Intuition tatsächlich bestätigt hat, da die psychodramatische Herangehensweise für mich eine Verbindung von emotionalem Erleben, analytischer Durchdringung und zugleich spielerischer Leichtigkeit darstellt.

Die hauptsächliche Erwartung, die ich an die Weiterbildung hatte, bestand in der Hoffnung in der Supervision eine mich erfüllende berufliche Tätigkeit zu finden. In meiner Vorstellung war das Wesen von Supervision Menschen in ihrer Entwicklung auf Augenhöhe zu begleiten ohne ihnen dabei etwas vorzuschreiben oder sie zu instruieren. In meiner Rolle als Lehrerin habe ich besonders diese Tätigkeiten als belastend und wenig stimmig für mich erlebt, was häufig zu einem Unwohl-Fühlen im beruflichen Tun geführt hat. Umso größer war mein Wunsch eine Tätigkeit zu finden, die mir entspricht und bei der ich mich mit mir in meinem Tun wohlfühle.

Durch meine langjährige Psychotherapie und die Auseinandersetzung mit mir selbst habe ich außerdem ein großes Interesse an menschlichen Entwicklungsprozessen entwickelt, wodurch mein Wunsch nach einer beratenden Tätigkeit weiter genährt wurde. Ich erkannte in dieser Zeit auch meine Stärke, Zusammenhänge auf einer Metaebene analytisch-reflexiv zu betrachten und den Wunsch, dies in mein berufliches Tun zu integrieren.

Des Weiteren sah ich die Möglichkeit, in eine Tätigkeit als Supervisorin auch meine betriebswirtschaftlichen Kenntnisse einfließen zu lassen. Dies war ebenfalls ein großer Wunsch von mir, da mir das BWL-Studium in der biografischen Rückschau oft wie ein Irrweg vorkam, den ich gerne mehr in meinen berufsbiografischen Lebenslauf integrieren wollte.

Nach meiner Ausbildung an der Universität, die ich zum Teil als sehr praxisfern erlebt habe, entschied ich mich bei der Supervisionsweiterbildung bewusst gegen einen universitären Masterstudiengang. Ich wollte eine neue Ausbildungsform kennenlernen und erhoffte mir von der Weiterbildung vor allem viel praktisches Tun im Hinblick auf das Erlernen und Üben von methodischem Handwerkszeug.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass es mir zu Beginn der Weiterbildung auch sehr stark darum ging, eine Verbindung meiner beruflichen Komponenten herzustellen um für mich selbst eine

Konsistenz in meinem Werdegang zu erleben. Das Streben und die Suche nach Konsistenz ging für mich Hand in Hand mit dem Wunsch, ungelebte Anteile und Potentiale im beruflichen Tun entfalten zu können, an die ich bisher noch nicht herangekommen war. Auch in diesem Punkt war es wohl eher eine intuitive Ahnung, dass etwas in mir schlummerte, was befreit werden wollte, ohne so genau zu wissen, um was es sich handelte.

Die andauernde berufliche Suche, der Wunsch nach Entfaltung meines Potentials und das Streben nach Verbindung meines Werdegangs verursachten mir zu dieser Zeit eine extreme innere Unruhe, die mir die Unaufschiebbarkeit von Veränderung signalisierte.

2.3. Subjektiver versus objektiver Bildungsgang der Weiterbildung

Für die Betrachtung meines eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses möchte ich unter Bezugnahme auf die Rahmung der Bildungsgangforschung den subjektiven und objektiven Bildungsgang der Weiterbildung gegenüberstellen. Diese Gegenüberstellung dient dazu, das Spannungsverhältnis zwischen Subjekt und Struktur darzustellen, in dem sich Bildung ereignet. Die Darstellung der Kriterien des subjektiven und objektiven Bildungsgangs bezieht sich sowohl auf den Beginn der Weiterbildung als auch auf deren Veränderungen und Ergänzungen im Verlauf der Weiterbildung. Dies folgt der Logik, dass der Bildungsgang als Rahmen fungiert, in dem sich der Entwicklungsprozess vollzieht, also auch in seiner Prozesshaftigkeit berücksichtigt werden soll.

Unter den subjektiven Bildungsgang fallen der (berufs-)biografische Hintergrund, personale Ressourcen und Kompetenzen sowie individuelle Erwartungen und Ziele (vgl. Kapitel 1.3.). Um meinen eigenen subjektiven Bildungsgang zu skizzieren, möchte ich im Folgenden einen Überblick über meine formalen und informellen Qualifikationen, persönliche Kompetenzen resultierend aus meiner beruflichen Tätigkeit als Musiklehrerin, Ansprüche und Wünsche an meine berufliche Tätigkeit unter Bezugnahme der Ergebnisse der Berufsberatung und Erwartungen und Ziele bezüglich der Weiterbildung geben. Die Auswahl orientiert sich an der mir für die Weiterbildung und meinen Entwicklungsprozess zur Supervisorin relevant erscheinenden Punkte und ist für die vorliegende Arbeit nur in verkürzter Form möglich.

Formale und informelle Qualifikationen:

- Musikspezifische und (musik)pädagogische Bildung im Musikstudium
- Ausbildung zur Musiklehrerin im Referendariat
- Betriebswirtschaftliche Kenntnisse durch das BWL-Studium
- Ausbildung zur Spielleiterin in szenischer Interpretation
- Zahlreiche Fortbildungen im Bereich der Pädagogik und Musikpädagogik
- Vielfältige berufliche Erfahrungen durch meine Tätigkeit als freischaffende Musikerin sowie verschiedene Nebenjobs

Persönliche Kompetenzen bezogen auf meine berufliche Tätigkeit als Musiklehrerin:

- Umgang mit und Leitung von Gruppen
- Gesprächsführung und Moderation in Gruppenprozessen
- Unterstützung und Begleitung bei individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen
- Aufbereitung und Vermittlung von Wissen
- Fachliche und persönliche Beratung (bei Einzelanliegen)
- Analytisches Zuhören und Strukturieren des Gehörten
- Selbstorganisation bei administrativen Tätigkeiten
- Spontaneität und Reaktionsvermögen bei pädagogischen Abläufen
- Kreativer Umgang mit Planung und Methodik
- Rahmengestaltung von pädagogischen Abläufen

Ansprüche und Wünsche an meine berufliche Tätigkeit als Ergebnis der Berufsberatung:

- Kernmotivation: *etwas in den Menschen bewegen und zu einem besseren Miteinander von Menschen beitragen*
- Umgang mit Menschen: Kommunikation, Vermittlung, Beratung
- Raum für Empathie, Sensibilität und Herzlichkeit
- Beobachtung und Analyse von Prozessen
- Konzeptionelle und strukturerfassende bzw. strukturierende Tätigkeit
- Möglichkeit zu vertieftem, analytischem Denken
- Möglichkeit zu problemlösendem und lösungsorientiertem Denken

- Raum für Kreativität und unkonventionelles Denken und Handeln
- Vermittlung von Wissen/ Inhalten/ Zusammenhängen
- Vielseitiges, abwechslungsreiches Tätigkeitsbild
- Bezug zur Musik bzw. Musikpädagogik
- Eigener Gestaltungsspielraum und Möglichkeit, Neues auszuprobieren
- Freiberufliche bzw. selbstständige Tätigkeit

Persönliche Erwartungen an die Weiterbildung:

- Finden und Erlernen einer neuen beruflichen Rolle
- Erlernen, Üben und Reflexion von methodischem Handwerkszeug der neuen beruflichen Rolle
- Erlernen von verschiedenen Methoden der Gesprächsführung und deren Reflexion
- Erlernen von psychodramatischen bzw. szenisch-kreativen methodischen Möglichkeiten im Kontext von Beratung
- Kenntnisse über organisatorische Rahmenbedingungen von Supervision und Coaching
- Theoretische Kenntnisse über Beratung im Allgemeinen und über verschiedene Formate von Beratung

Persönliche Ziele und Motivation:

- Finden einer erfüllenden beruflichen Tätigkeit
- Erarbeiten einer beruflichen Alternative zur Tätigkeit als Musikpädagogin
- Entfaltung (ungelebter) beruflicher und persönlicher Potentiale
- Verbindung in der beruflichen Ausbildung angelegter Komponenten
- Neue persönliche Herausforderung
- Mich im Kontext einer geschützten Gruppe beruflich finden können

An diese Darstellung meines subjektiven Bildungsgangs möchte ich nun die Darstellung des objektiven Bildungsgangs anschließen, um den Rahmen für meinen persönlichen Entwicklungsprozess zu spannen. Der objektive Bildungsgang umfasst die institutionellen Rahmenbedingungen, die curricularen Vorgaben und die normativen Anforderungen der

Weiterbildung (siehe Kapitel 1.3.). Unter normativen Anforderungen versteht man in diesem Zusammenhang spezifische Handlungsanforderungen, die sich aus kollektiven Erwartungen der Gruppe an die Weiterbildung ergeben.

Um den objektiven Bildungsgang darzulegen, werde ich im Folgenden unter Bezugnahme auf die vom ISI formulierten Informationen zur Weiterbildung die Rahmenbedingungen des Lernens innerhalb der Weiterbildung, Ausbildungsziele der Weiterbildung sowie kollektive Erwartungen, die sich aus dem Selbstverständnis der Gruppe ergeben haben, skizzieren.

Im Überblick zur Weiterbildung zum Supervisor*in/ Coach werden auf der Internetseite des ISI folgende Lernformen angeführt (vgl. www.isi-hamburg.org/produkt/weiterbildung-zum-supervisor-coach-dgsv-zertifiziert-hamburg-kurs-8-2016-2019.html):

- Berufs- und themenbezogene Persönlichkeitsentwicklung und psychodramatische Selbsterfahrung in einer kontinuierlichen Gruppe
- Theorieseminare
- Anwendungstraining in eigenen Supervisions- und Coaching-Angeboten
- Lehrsupervision (Einzel-Lehrsupervision und Gruppen-Lehrsupervision)
- Arbeitsgruppe/ Intervision
- Eigenstudium

Aus diesen definierten Lernformen ergeben sich verschiedene Möglichkeiten des Lernens, welche als institutionelle Rahmenbedingungen des individuellen Entwicklungsprozesses verstanden werden können:

Durch die berufsbezogene Selbsterfahrung erhält die*der Einzelne die Möglichkeit im Kontext der Gruppe ihre*seine (berufs-)biografische Entwicklung zu bearbeiten sowie durch die Arbeiten der anderen Teilnehmer*innen an deren Entwicklung teilzuhaben. Durch den Kontext der Gruppe erlebt die*der Einzelne ihren*seinen eigenen Prozess vor dem Hintergrund des Gruppenprozesses. Die kontinuierliche Selbsterfahrungsarbeit, die sich über die gesamte Dauer der Weiterbildung erstreckt, ermöglicht außerdem das Erleben und Bearbeiten des Entwicklungsprozesses der Großgruppe.

In den Theorie-Seminaren werden theoretische Bezugspunkte von Supervision und Coaching vorgestellt, die in und mit der Gruppe während des Seminars erarbeitet werden. Die Inhalte der Theorie-Seminare bieten zugleich Anregungen, welche in der Kleingruppe im Rahmen der Intervisionssitzungen oder auch im persönlichen Selbststudium weiter vertieft werden können. Außerdem liefern die Theorieseminare Impulse für die eigene Praxis, die in der eigenen supervisorischen Arbeit erprobt und in der Gruppen- bzw. Einzellehrsupervision reflektiert werden können.

Die Intervision und die daran angeschlossene Gruppenlehrsupervision bietet die Möglichkeit Praxis zu reflektieren und persönliche Fragestellungen zu bearbeiten. Durch den Ansatz der kollegialen Beratung kann die*der Einzelne von und mit anderen Teilnehmer*innen auf Augenhöhe lernen und sich im geschützten Rahmen der Kleingruppe ausprobieren. Gerade dieses Sich-Ausprobieren im geschützten Rahmen ermöglicht der*dem Einzelnen an der Entwicklung ihrer*seiner Rolle zu arbeiten und sich diesbezüglich zu finden.

Die berufliche Rollenfindung und –entwicklung wird vor allem durch die ersten eigenen Praxiserfahrungen als Supervisor*in/ Coach befördert, wobei die Begleitung durch die Lehrsupervision dabei eine wichtige Funktion einnimmt. Sie dient der Reflexion der Praxis, der unterstützenden Begleitung der persönlichen Rollenentwicklung und der Klärung persönlicher Fragestellungen. Auch die Abschlussarbeit der Weiterbildung leistet diesbezüglich einen Beitrag, da sie die Möglichkeit bietet durch die Reflexion der eigenen Praxis an ihr zu lernen.

Als weiterer Bestandteil des objektiven Bildungsgangs werden die Inhalte der Weiterbildung, welche aus den Ausbildungszielen abgeleitet wurden, in verkürzter Form dargestellt:

- Kenntnisse und Fertigkeiten in der professionellen Beratung von Einzelnen, Gruppen, Teams in Bezug auf ihre beruflichen und arbeitsfeldbezogenen Anliegen
- Entwicklung einer Persönlichkeit als Supervisor*in/ Coach
- Entwicklung von Rollenflexibilität als persönliches Kompetenzprofil für die supervisorische Arbeit und als Coach
- Befähigung zur Bearbeitung beruflicher, personaler, interaktionaler, organisationaler Beziehungsgestaltung

- Befähigung zur Anwendung von Formen szenischen Gestaltens und erlebnisbasierter Lernformen
- Befähigung zu angemessener Hypothesenbildung und zielgerichteten Interventionen im supervisorischen Prozess
- Entwicklung eines Handlungskonzeptes für die Arbeit als Supervisor*in/ Coach in Abstimmung zum eigenen fachlichen Selbstverständnis

Im Verlauf der Weiterbildung haben sich kollektive Erwartungen bzw. Ansprüche der Teilnehmer*innen herauskristallisiert, welche als normative Anforderungen an und durch die Weiterbildung betrachtet werden können. Die folgende Übersicht stellt zentrale Punkte dar, die in den informellen Gesprächen der Gruppenmitglieder immer wieder thematisiert wurden und sich als kollektive Ansprüche durch die gesamte Weiterbildung gezogen haben.

Im Wesentlichen waren folgende Punkte wiederkehrend:

- Erlernen von methodischem Handwerkszeug im Kontext von Beratung
- Erlernen von psychodramatischer Methodik bezogen auf Supervision und Coaching
- Kenntnisse über Möglichkeiten der psychodramatischen Herangehensweise im Kontext von Beratung
- Abgrenzung der psychodramatischen Methodik zu anderen Herangehensweisen in Supervision und Coaching
- Reflexion der Methodik auf der Meta-Ebene
- Differenzierung zwischen verschiedenen Formaten der Supervision wie Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision
- Abhaltung von Teamsupervision v.a. im Hinblick auf den Umgang mit Konfliktpotential
- Klare Organisation und Ablaufplanung von Supervisionssitzungen
- Finden der neuen beruflichen Rolle
- Erarbeiten einer beraterischen bzw. supervisorischen Grundhaltung

Uneinigkeit bestand in der Gruppe bezüglich der Rolle der Theorie bzw. dem Verhältnis von Theorie und Praxis, da in diesem Punkt die Ansprüche und Erwartungen sehr divergierend waren.

Die Darstellung des subjektiven und objektiven Bildungsgangs macht deutlich, dass sich im Rahmen von subjektiven Dispositionen und Erwartungen und objektiven Handlungsanforderungen sowohl Felder von Überschneidungen als auch Felder von mehr oder weniger großen Divergenzen für die*den Einzelne*n ergeben. Vor diesem Hintergrund und im individuellen Umgang mit diesen Feldern ereignet sich der persönliche Entwicklungs- und Bildungsprozess. Gerade in Spannungsfeldern zwischen eigenen Ansprüchen und objektiven Anforderungen ist die*der Einzelne in ihrer*seiner individuellen Gestaltungsfreiheit gefordert. Werden diese Felder als Lern- und Gestaltungsfelder eigener Entwicklung erkannt und genutzt, kann Lernen und Bildung im Sinne einer individuellen Passung gelingen.

3. Reflexion - 2. Teil: Meine Entwicklungsaufgaben im Verlauf

Betrachtet man Entwicklungsaufgaben als spezifische Handlungsanforderungen, die sich an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen bzw. Entwicklungsphasen richten (vgl. Kapitel 1.1.), so erschließt sich die Übertragung dieses Konzepts auf den Bereich der institutionellen Bildung. Bezogen auf die Weiterbildung zum*zur Supervisor*in/ Coach befinden sich die Teilnehmer*innen in einer vergleichbaren Lebenssituation, die durch das Finden und Erlernen einer neuen beruflichen Rolle charakterisiert werden kann. Im Rahmen von subjektivem und objektivem Bildungsgang kristallisieren sich jeweils persönlich bedeutsame Handlungsanforderungen heraus, wie sie das Modell der Entwicklungsaufgaben beschreibt. Durch den individuellen Prozess von Wahrnehmung, Deutung und Selektion objektiver Anforderungen gelangt die*der Einzelne zu ihren*seinen spezifischen Entwicklungsaufgaben, wobei die individuelle Sinnsetzung eine zentrale Rolle spielt.

Combe bezeichnet Entwicklungsaufgaben als „Entscheidungen für Identitätsoptionen“ (Combe, 2004, S. 53) und betont dadurch den individuellen Gestaltungsspielraum in Bildungsprozessen. Gerade die Betonung dieses individuellen Handlungs- und Gestaltungsspielraumes erscheint mir bezogen auf die Weiterbildung und die jeweiligen Entwicklungsprozesse der Teilnehmer*innen äußerst schlüssig. Da jeder der Teilnehmer*innen bereits auf langjährige berufliche Erfahrungen und daraus resultierende (berufliche) Identitätsbildung zurückblickt, bietet die Weiterbildung Optionen für die*den Einzelne*n die eigene berufliche Identität weiterzuentwickeln und die neue Rolle in die bestehende berufliche Identität zu integrieren bzw. mit dieser zu verbinden.

Im Rahmen der abschließenden Prozessanalyse der Weiterbildung fand die beschriebene Individualität von Entwicklungsprozessen ihre Abbildung, indem deutlich wurde, wie unterschiedlich die als persönlich bedeutsam erlebten Entwicklungsaufgaben bzw. Entwicklungsschritte sich darstellten. Bezogen auf meinen eigenen Entwicklungsprozess bot mir gerade die vorausgehende Betrachtung des Gruppenprozesses die richtige Basis um durch den Kontext der Gruppenentwicklung meine eigenen Entwicklungsaufgaben im Verlauf der Weiterbildung zu erkennen. Wie stark der eigene Entwicklungsprozess mit dem Entwicklungsprozess der Gruppe zusammenhängt, sich daraus ergibt, sich daran reibt und auch davon abgrenzt, ist mir bei der Prozessanalyse bewusstgeworden. Diese Einbindung des eigenen

Lernprozesses in den kollektiven Lernprozess soll bei der folgenden Beschreibung meiner Entwicklungsaufgaben mitberücksichtigt werden.

In der retrospektiven Betrachtung meines Entwicklungsprozesses zur Supervisorin, welche im Rahmen der Prozessanalyse in Kühlungsborn angestoßen und im Rahmen dieser Arbeit weiterentwickelt wird, kristallisierten sich die drei Entwicklungsaufgaben „Befreiung“, „Weg zur Balance“ und „Mit mir selbst befreundet sein“ als zentrale Themen im Entwicklungsprozess heraus. Diese drei Themen entwickelten sich im Verlauf der Weiterbildung und zogen sich in mehr oder weniger starker Gewichtung durch die gesamte Zeit durch. Dabei gab es immer wieder Phasen, in denen ich besonders mit einzelnen Punkten beschäftigt war. Rückblickend kann ich aber sagen, dass diese Themen im Sinne von Entwicklungsaufgaben für mich zentrale Punkte waren, an denen sich meine Entwicklung in dieser Zeit vollzogen hat.

3.1. Entwicklungsaufgabe „Befreiung“

Was mich vor allem in der ersten Hälfte der Weiterbildung beschäftigt hat, war das Thema „Befreiung“, das sich auf verschiedenen Ebenen gezeigt hat. Zu Beginn der Weiterbildung ging es für mich vor allem darum, meinen Platz in der Gruppe zu finden. Da diese Art der Ausbildung für mich Neuland war, war ich sehr damit beschäftigt mich in meiner Rolle als Ausbildungsteilnehmerin zu definieren. Ich musste mich von bewährten eigenen Rollenmustern, welche ich im universitären Kontext gelebt hatte, verabschieden und mich von der Vorstellung befreien, nur diese Rolle in Ausbildungskontexten leben zu können. Das erforderte viel Mut, da es verstärkt darum ging, mich in meiner Persönlichkeit zu zeigen und nicht hinter theoretischem Denken zu verstecken.

Im Rahmen des Akquise-Seminars bekam ich in der abschließenden schriftlichen Feedback-Runde von einer* einem Weiterbildungs-Kollegen* in den Hinweis, mich vom starren Denken zu befreien. Ich konnte zum damaligen Zeitpunkt nicht viel damit anfangen und fühlte mich nicht wirklich angesprochen. Rückblickend kann ich den Satz einordnen und annehmen und finde, dass es mir im Verlauf der Weiterbildung immer besser gelungen ist, in dieser Hinsicht an mir zu arbeiten. Ein gutes Beispiel stellt in diesem Zusammenhang die psychodramatische Bearbeitung meiner Lebens- und Familiensituation im Rahmen der ersten Woche in Kühlungsborn dar. Ich fühlte mich zu dieser Zeit sehr gefangen in meinem Leben in Osnabrück mit meiner Kleinfamilie und trauerte der

davorliegenden Zeit in München in der Nähe meiner Geschwister hinterher. Zwischen den beiden Polen „München“ und „Osnabrück“ entstand während des psychodramatischen Spiels eine Sogachse, der ich mich nur ganz schwer entziehen konnte und in der ich sehr gefangen und blockiert war. Während des Spiels entwickelte ich meinen ganz eigenen Weg, der sich außerhalb dieser Sogachse befand und mich aus der Blockade holte. Indem ich meine Handlungsmöglichkeiten erkennen konnte, befreite ich mich davon, dass es nur die beiden Varianten „Osnabrück“ oder „München“ in meiner Lebensplanung geben könnte. Dies war ein erster großer Schritt hin zu einem flexibleren, freieren Denken, wofür ich im Nachhinein sehr dankbar bin.

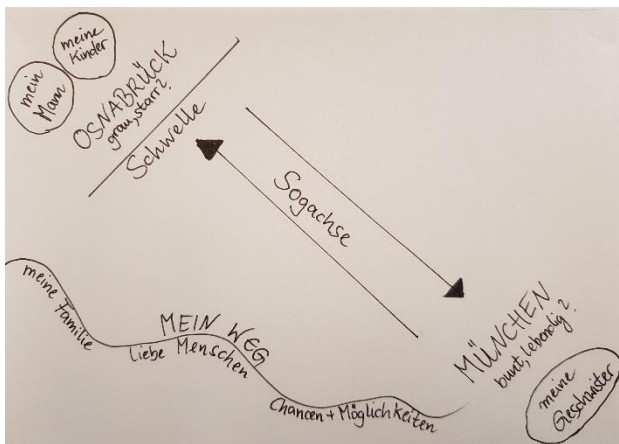


Abb. 1: Skizzierung der psychodramatischen Arbeit in Kühlungsborn im März 2017

In direktem Zusammenhang mit dem Gefühl der örtlichen Begrenzung stand das mich oft lähmende Gefühl der beruflichen Begrenzung. Ich fühlte mich durch den Lehrer*innenberuf und die damit verbundenen Rahmenbedingungen des Beamtentums extrem eingesperrt und blockiert und in meinen beruflichen Möglichkeiten gedeckelt. Mein Wunsch, diese Grenzen zu sprengen wurde immer größer. Anfangs hatte ich verschiedene Überlegungen bezüglich beruflicher Mischformen, die es mir ermöglichen sollten, den Beruf als Musiklehrerin mit anderen beruflichen Kontexten zu verbinden. Die gefühlte Blockade im Beamtentum wurde für mich aber so groß, dass ein Ausbrechen schließlich unumgänglich wurde. Ich glaube, dass meine Entwicklung im Rahmen der Weiterbildung den entscheidenden Beitrag geleistet hat, diesen Schritt zu wagen und mich von der vorgeschriebenen Berufsbiografie zu befreien. Durch den Wechsel an die Universität nach Wien

habe ich für mich persönlich einen Riesenbefreiungsschlag vollzogen und bin meinem Herzen in dem Wunsch nach Freiheit im Denken und Handeln gefolgt.

In meiner Arbeit in der Musikerzieher*innen-Ausbildung an der mdw kann ich meinen ganz individuellen Weg finden, die Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Weiterbildung in mein berufliches Tun zu integrieren. Darin spiegelt sich ein weiterer Aspekt der Entwicklungsaufgabe „Befreiung“ wider, nämlich die Befreiung von der Norm bzw. vom Normverlauf. Ungefähr im zweiten Ausbildungsjahr machte sich bei mir ein starkes Streben nach Individualisierung und Abnabelung von der Gruppe bemerkbar, was zu einigen Konflikten innerhalb meiner Kleingruppe führte. Dieser Wunsch nach meinem ganz eigenen Weg hatte auch zur Folge, dass ich in dieser Zeit verstärkt darüber nachdachte, die Weiterbildung abzubrechen, da ich mich nicht in der scheinbar vorgeschriebenen Rolle als Supervisorin/ Coach sah. Ich bekam sowohl in der Gruppenlehrsupervision als auch in der Einzellehrsupervision die Möglichkeit an dieser Thematik zu arbeiten und den Unterschied zwischen Individualität und Freiheit auf der einen Seite und Bruch bzw. Abbruch auf der anderen Seite für mich herauszufinden. Im Nachhinein bin ich über diese Lerngelegenheit sehr froh, da sie mir die Möglichkeit bot, Muster aus der Vergangenheit wie schnelle Entscheidungen und daraus resultierende (Ab)Brüche zu hinterfragen und zu verändern. Durch die Bearbeitung meines Wunsches nach Befreiung konnte ich mich also auch von Handlungsmustern aus der Vergangenheit lösen und befreien.

Im Kontext des Gruppenprozesses ordnete ich meine Entwicklungsaufgabe „Befreiung“ in der Nähe des Gruppenthemas „Gärung“ ein, da ich für mich einen Zusammenhang zu meinen eigenen inneren Gärungsprozessen sah, die schließlich Befreiung zur Folge hatte. Auch die sich entwickelnde „Tendenz zur Abspaltung“ innerhalb der Gruppe sehe ich in direktem Zusammenhang mit meinem Wunsch nach Abnabelung und Individualisierung. Sowohl der Gärungsprozess und die sich anschließende Befreiung als auch das Streben nach Abnabelung und Abgrenzung spiegeln meines Erachtens die emanzipatorische Komponente von Bildungsprozessen wider. Sich selbst in seiner Individualität wahrzunehmen und sich dadurch von den anderen abzugrenzen, ist ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu einer selbstbestimmten Bildung und Entwicklung.

3.2. Entwicklungsaufgabe „Weg zur Balance“

Ein weiteres Thema, was sich für mich durch die gesamte Weiterbildung zog, war das Streben nach Balance. Wie bei der Entwicklungsaufgabe „Befreiung“ zeigte sich auch diese Entwicklungsaufgabe in verschiedenerlei Hinsicht und stellte dadurch eine zentrale persönliche Herausforderung im gesamten Prozess dar.

Innerhalb der Gruppe und der Gruppendynamik beschäftigte mich vor allem die Polarität von Nähe und Distanz und dabei eine gute Mitte zu finden. Am evidentesten wurde diese Herausforderung für mich innerhalb meiner Kleingruppe, der ich mich von Anfang an sehr zugewandt fühlte. Trotzdem spürte ich im Verlauf der Weiterbildung, dass die Verbundenheit und der Zusammenhalt unserer Kleingruppe für meine Kolleg*innen einen sehr hohen Stellenwert einnahm, der in mir eher das Bedürfnis nach Abgrenzung und Unabhängigkeit auslöste. Dadurch, dass wir als Kleingruppe bereits zwei Abschiede (Gesa und Silke) hinter uns hatten, war diesbezüglich eine große Sensibilität und vielleicht auch Sorge vor weiteren Abschieden spürbar. Bei mir löste das einen inneren Druck aus, mich nicht unabhängig fühlen und meinen Weg gehen zu dürfen, was den Wunsch danach geradezu beförderte. Ich fühlte mich hin- und hergerissen zwischen den beiden Polen „Verantwortung gegenüber der (Klein)Gruppe“ und „Verantwortung mir selbst gegenüber“. Auch hier brach sich mein starkes Streben nach Individualität Bahn, was mir ein permanentes Ringen mit der Balance zwischen Individualität und Loyalität verursachte. Die Suche nach meinem eigenen, ganz individuellen Weg kam mir wie ein Verrat an der Gruppe vor und erschütterte mich in meinem Anspruch an Loyalität und Verbindlichkeit gegenüber meinen Kolleg*innen in der Kleingruppe.

Rückblickend bin ich sehr froh, dass ich mich dieser Herausforderung gestellt habe und auch meine Kleingruppe mein Wachsen daran mitgetragen hat. Statt vor der Problematik zu flüchten und die Weiterbildung einfach abubrechen, wie es als Muster in meiner Vergangenheit erkennbar ist, bin ich in die konstruktive Auseinandersetzung gegangen. Vor allem die Thematisierung innerhalb der Gruppenlehrsupervision hat viel zu meiner eigenen Klärung bezüglich Handlungsmustern beigetragen und uns auch als Kleingruppe schließlich gestärkt daraus hervorgehen lassen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Themen, die sich parallel dazu im Gruppenprozess zeigten wie „Inselbildung“, „Anker-Werfen“, „Tendenz zur Abspaltung“ und „Selbst-

Begrenzung“. Auch diese Themen spiegeln meines Erachtens die Polarität zwischen Nähe und Distanz bzw. zwischen Individualität und Loyalität wider, die die Gruppe als Ganzes und ihre einzelnen Mitglieder im Verlauf der Weiterbildung beschäftigten.

Ebenso verkörperte das Bild der Blume, die sich kontinuierlich öffnet und schließt, als Symbol für den Gruppenprozess für mich auch mein eigenes Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wechsel. Dieses Symbol machte mir bewusst, dass Wechsel und Kontinuität nicht zwingend gegensätzliche Pole sein müssen, sondern dass durchaus auch eine Kontinuität im Wechsel möglich ist so wie es die Blume durch ihr kontinuierliches Sich-Öffnen-und Schließen vollzieht.

Mein Ringen mit der Kontinuität, die ich bisher mit Stillstand gleichsetzte, zeigte sich sowohl im privaten Bereich durch mehrere Wechsel des Wohnortes als auch im beruflichen Bereich durch mein permanentes Hadern mit dem Beamtentum als Inbegriff von Kontinuität. Auch im Hinblick auf die Weiterbildung stellte das Thema Kontinuität bzw. kontinuierliches Dabeibleiben für mich eine zentrale Herausforderung dar, der ich mich stellen musste. Mein diesbezügliches Hadern auszuhalten, zu thematisieren und daran zu arbeiten, hat mich im persönlichen Umgang mit dieser Thematik einen entscheidenden Schritt weitergebracht und mir gezeigt, wie aus Krisen Möglichkeiten für konstruktives Lernen werden können.

In der letzten Kühlungsbornwoche im März hatte ich nochmal die Gelegenheit an dieser Thematik psychodramatisch zu arbeiten, was erheblich zur Klärung meines bisherigen Verständnisses von Wechsel und Kontinuität beigetragen hat.

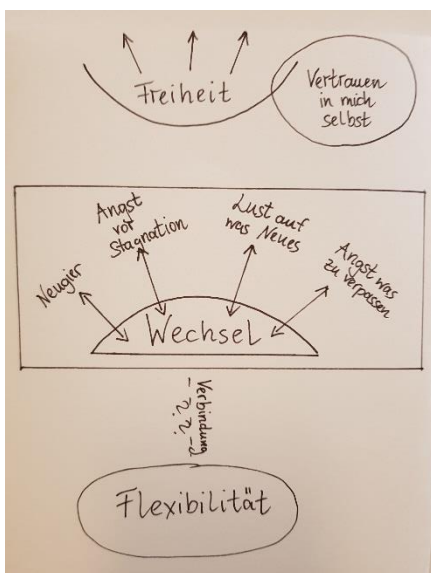


Abb 2: Skizzierung der psychodramatischen Arbeit in Kühlungsborn im März 2019

Im psychodramatischen Spiel konnte ich erkennen, wie getrieben ich durch mein permanentes Streben nach Wechsel bin und wie müde ich dessen inzwischen bin. Durch das Ausdifferenzieren des Wechsels in verschiedene Aspekte ist mir bewusstgeworden, dass dieses Verständnis von Wechsel zu einem Gefangen-Sein im Wechsel führt und nichts mit der Art von Freiheit und Flexibilität zu tun hat, nach der ich mich sehne. Ich konnte für mich erkennen, dass Freiheit nicht im Ablehnen von Kontinuität und Streben nach permanentem Wechsel besteht, sondern vielmehr darin liegt, diese beiden Pole als grundsätzliche Möglichkeiten für Lebensgestaltung zu akzeptieren und eine individuelle Ausgewogenheit und Balance in diesem Spannungsfeld zu finden.

Die Erkenntnis, dass Freiheit in der Ausgewogenheit liegen kann, betrifft auch meine Suche nach Balance zwischen Herz, Hand und Verstand im Hinblick auf mein berufliches Wirken. In der Vergangenheit gab es immer wieder Phasen, wo ich durch eine Überbetonung einer Komponente eine Vernachlässigung der anderen Komponenten bewirkte. Inzwischen weiß ich, dass ich für mich eine Balance dieser drei Elemente finden möchte, um mir gerecht zu werden und (berufliche) Zufriedenheit zu finden. Dieses Streben nach Balance in der Ganzheitlichkeit als persönliche Herausforderung wurde mir durch die Weiterbildung erst richtig bewusst. wodurch ich meine bisherigen beruflichen Wechsel besser einordnen und verstehen kann. Sie erscheinen mir rückblickend wie eine Pendelbewegung zwischen den verschiedenen Komponenten. Die Herausforderung für die Zukunft wird für mich darin bestehen, sie in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

3.3. Entwicklungsaufgabe „Mit mir selbst befreundet sein“

Die dritte Entwicklungsaufgabe, die ich in diesem Rahmen anführen möchte, ist vielleicht die tiefgreifendste. Ich habe sie in Anlehnung an das Buch von Wilhelm Schmid „Mit sich selbst befreundet sein“ (vgl. Schmid, 2004) „Mit mir selbst befreundet sein“ genannt. Diese persönliche Herausforderung hat sich während der gesamten Weiterbildung immer wieder latent gezeigt, ist mir aber erst in Zusammenhang mit den Gruppenthemen „Selbstverständliches Dasein“ und „Akzeptanz“ in dieser konkreten Ausprägung bewusstgeworden. Bezogen auf den Gruppenprozess hat sich dieses selbstverständliche Sein der Einzelnen innerhalb der Gruppe in meiner

Wahrnehmung erst gegen Ende der Weiterbildung während der Seminarwoche in Kühlungsborn herauskristallisiert. Es hat viel zu tun mit der Entwicklung von Wohlwollen gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern, was meines Erachtens erst möglich wurde, als die*der Einzelne sich ihrer*seiner sicher wurde und dadurch auch die Anderen in ihrem Sein lassen und akzeptieren konnte.

Die Selbstoffenbarung während des Gruppenprozesses und der permanente Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung gaben mir die Möglichkeit mich im Kontext der Gruppe zu erkennen und mich innerhalb der Gruppe zu verorten. Durch die Selbsterkenntnis und das Mich-Zeigen konnte ich immer mehr ich selbst sein und mich dadurch auch im Zusammensein mit den anderen wohler fühlen. Dieses Wohlfühlen bzw. der Wunsch danach ist für mich seit langer Zeit ein zentrales Entwicklungsthema. In meinem beruflichen Tun als Musikerin und Musiklehrerin gab es viele Momente, in denen mir dieser Anspruch an das Wohlfühlen im selbstverständlichen Sein nicht gelungen ist. Diese unerfüllte Sehnsucht nach Wohlfühlen im beruflichen Tun war sicher einer der Gründe, warum ich zur Supervisionsweiterbildung kam. Rückblickend betrachtet bin ich diesem Wunsch durch die Weiterbildung erheblich nähergekommen, allerdings auf anderem Wege, als ich ursprünglich vermutet hatte. Ich habe erkannt, dass Wohlfühlen im Tun und Sein sehr viel damit zu tun hat, sich zu erkennen, sich zu zeigen und vor sich selbst und anderen zu sich zu stehen, dass es um Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geht, das Zulassen von Ressourcen und Potentialen und auch um das Anerkennen von Grenzen bzw. Begrenzungen und Entwicklungsaufgaben. Mir ist bewusstgeworden, dass ich über den Weg zu mir selbst, indem ich mich mit mir wohlfühle, weil ich mich akzeptiere, auch zum Wohlfühlen im Tun gelangen kann, unabhängig um welches Tun es sich handelt. Bezogen auf die Entwicklungsaufgabe „Mit mir selbst befreundet sein“ ist durch die Weiterbildung ein Prozess angestoßen worden, über den ich sehr dankbar bin und der mich weiter als Herausforderung begleiten wird.

4. Der eigene Prozess als (berufs-)biografische Entwicklung

Nach der Darstellung der Ausgangssituation sowie der Entwicklungsaufgaben soll im Folgenden der eigene Entwicklungsprozess noch einmal zusammenfassend betrachtet werden und im Hinblick auf seine Bedeutsamkeit für die persönliche Biografie reflektiert werden. Dieser Vorgehensweise liegt der Anspruch zugrunde die gemachten Erfahrungen als Lernanlässe zu begreifen und sie in ihren Auswirkungen auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen.

4.1. Theoretischer Bezugsrahmen für die zusammenfassende Retrospektive

Als theoretischer Bezugsrahmen dient zum einen die Biografieforschung, die auf Basis von „subjektiven Prozessbeschreibungen und Strukturdeutungen“ (Neuss, 2009, S. 273) den Lern- und Entwicklungsprozess anhand des biografischen Verlaufs zu rekonstruieren versucht. Auf der anderen Seite soll mithilfe des kreativen Zirkels nach Moreno als Prozessverlaufsmodell der eigene Entwicklungsprozess in seinen Phasen nachvollzogen werden.

4.1.1. Das Konzept der Biographizität nach Peter Alheit

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen in der (Post-)Moderne und deren Einfluss auf die Ausgestaltung der Biografie wird die individuelle biografische Entwicklung zum Feld lebenslangen Lernens. Die (post-)moderne Gesellschaft bietet keinen stabilen Orientierungsrahmen mehr und konfrontiert die*den Einzelne*n mit einer Fülle an biografischen Optionen, bei deren Entscheidungsfindung eine permanente Suchbewegung ausgelöst wird. Durch das Relativieren bzw. Wegfallen der Normalbiografie ist die*der Einzelne in ihrer*seiner „permanenten Selbstgestaltung und –verantwortung der eigenen Biographie“ gegenüber gefordert. Die eigene Biografie wird zur „Wahlbiographie“, zur „Bastelbiographie“, zum „Risiko Biographie“, wie es der Soziologe Ulrich Beck in seiner Gesellschaftstheorie zur „Risikogesellschaft“ der (Post-)Moderne darlegt (vgl. Neuss, 2009, S.87). In Zeiten der „Individualisierung von Lebensläufen und [...] Pluralisierung von Lebensmustern“ (Neuss, 2009, S. 87) muss die Stabilität in der Reflexivität und der permanenten Entwicklungsarbeit an sich selbst gefunden werden, damit „das eigene gelebte Leben zur Sinnressource, die individuelle Biographie

zum Reservoir für Selbstvergewisserung und Sinnerzeugung“ (Giesecke/ Siebers, 1994, S. 326, zitiert nach Neuss, 2009, S. 88) wird.

Dabei kann Sinnstiftung durch die Biografisierung vor allem dann erlebt werden, wenn es dem Individuum gelingt, Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen in retrospektiver Betrachtung in einen Sinnzusammenhang zu stellen. Für diese Fähigkeit zur Bedeutungsordnung und Sinnerschließung der eigenen Biografie verwendet Peter Alheit den Begriff der „Biographizität“ (vgl. Alheit, 2000), worin er eine notwendige Kompetenz in der Moderne sieht.

4.1.2. Merkmale biografisch bedeutsamen Lernens nach Norbert Neuss

Unter Bezugnahme auf die Idee der Biographizität nach Peter Alheit generiert der Sozialwissenschaftler Norbert Neuss eine Theorie des biografisch bedeutsamen Lernens, welche auf den Ergebnissen von Einzelfallstudien über Lerngeschichten in der Lehrer*innenbildung basiert. (vgl. Neuss, 2009). Er versteht unter biografisch bedeutsamen Lernen in Anlehnung an Theodor Schulze „Lernprozesse, die wesentlich zur Ausgestaltung einer individuellen Biographie beitragen“ (Neuss, 2009, S. 17 f.) und im Vergleich zum schulischen und curricularen Lernen deutlich komplexer und längerfristig sind.

Im Folgenden wird eine Auswahl der von dem Autor zusammengestellten Merkmale biografisch bedeutsamen Lernens vorgestellt, welche für die Betrachtung der persönlichen Bedeutsamkeit des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses relevant erscheint.

(vgl. hierzu Neuss, 2009, S. 285-290)

„Lernen ist persönlich angeeignete Bedeutung und Sinnerschließung“

Der Autor beschreibt Lernen als widersprüchlichen Prozess im Spannungsfeld von subjektiver Bedeutungskonstruktion und wirklichkeitsbezogenen Rahmenbedingungen, bei dem es darum geht, Lernerfahrungen in einen persönlichen Sinnzusammenhang zu stellen. Je mehr das Subjekt im Lernprozess individuelle Handlungsspielräume und Lerngelegenheiten zu erkennen und wahrzunehmen vermag, desto eher wird das Lernen als subjektiv bedeutsam empfunden und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

„Aktive Verarbeitung von Erlebnissen: biographiestrukturierendes und biographiestrukturiertes Lernen“

Ausgehend von der These, dass Lernerfahrungen nicht immer geplant oder gewollt sind, sondern durchaus zufällig sein können, unterscheidet der Autor zwischen biographiestrukturierendem und biographiestrukturiertem Lernen. Beim biographiestrukturierendem Lernen kann es durch neue Erfahrungen zu einer veränderten Sicht auf die eigene Biografie kommen, die Biografie wird sozusagen durch die Lernerfahrung (um)strukturiert. Beim biographiestrukturierten Lernen dagegen erfolgt die Generierung von persönlicher Bedeutsamkeit durch vorhandene Deutungs- und Wahrnehmungsmuster.

„Erlebnishaftigkeit als Basis biographisch bedeutsamen Lernens“

Erlebnisse werden zu biografisch bedeutsamen Erfahrungen, wenn sie auf den bestehenden Lebens- und Erfahrungshintergrund des Subjekts bezogen werden und einen „Prozess der symbolischen Verarbeitung und Verdichtung“ (Neuss, 2009, S. 286) durchlaufen. Durch diesen Vorgang vollzieht das Subjekt eine Konstruktionsleistung. Der Autor nimmt in diesem Zusammenhang auf Ingo Schellers Konzept des Szenischen Spiels und dessen Symbolisierungsverfahren wie z.B. Standbilder Bezug und unterstreicht die Bedeutung einer vertrauensvollen und wohlwollenden sozialen Atmosphäre für individuelles erlebnisbezogenes Lernen.

„Brüche, Krisen, Konflikte und Einsichten“

Gerade Krisen- und Konflikterfahrungen werden für das Subjekt zu Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, da Brüche und Krisen für den Reifungsprozess des Menschen eine notwendige Funktion haben. Daher gilt es derartige Momente im Leben unbedingt anzunehmen und sie als Lernanlass zu begreifen, um dadurch mit existentiellen Erfahrungen und Fragen konfrontiert zu werden und daran zu wachsen. Die Lebensgeschichte dient dabei als entscheidende Bezugsebene, die durch die Einbettung der Lernerfahrungen diesen einen inneren Sinnzusammenhang zu geben vermag.

„Synergetische Effekte biographisch bedeutsamen Lernens“

Synergetische Effekte entstehen dann, wenn biografische Lernprozesse zu Kompetenzen führen, die auf andere Handlungssituationen übertragen werden und darin als hilfreich wahrgenommen werden. Durch das Bewusstmachen der Transformationsfähigkeit der erworbenen Kompetenzen wird der Lernzuwachs als bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung begriffen.

4.1.3. Der kreative Zirkel nach Jacob Levi Moreno

Der kreative Zirkel nach Jacob Levi Moreno (1889 – 1974) stellt eine Strukturveränderungstheorie dar, welche auf der Vorstellung von Kreativität und Spontaneität als „Grundmotivatoren im Leben eines Menschen“ (Stadler, 2014, S. 50) basiert. Moreno betrachtet in seiner psychodramatischen Theorie Kreativität als „Ursubstanz“ (Moreno, 1996, zitiert nach von Ameln, u.a., 2009, S. 208) und Basis aller schöpferischen Prozesse des Universums und Spontaneität als Katalysator, der Kreativität entfacht. Das Zusammenwirken dieser beiden Kräfte, die dadurch erst ihr volles Potential entfalten, bildet nach Moreno die „Quelle aller Existenz“ (Moreno, 1991, zitiert nach von Ameln, u.a., 2009, S. 208).

Auf Basis dieser Grundvorstellung entwickelt Moreno das Modell des kreativen Zirkels als Kreislaufschema, welches die aus dem Prozess spontanen und kreativen Handelns bewirkte Veränderung von einem relativ stabilen Ausgangszustand in einen relativ stabilen Endzustand beschreibt. In diesem Prozessmodell unterscheidet er zwischen Zuständen (Konserve I, Konserve II und Stegreiflage), wirkenden Kräften (Spontaneität, Kreativität) und ablaufenden Prozessen (Erwärmung, Gestaltung) und setzt diese zueinander in Beziehung (vgl. Hutter, 2017, S. 4 f.).

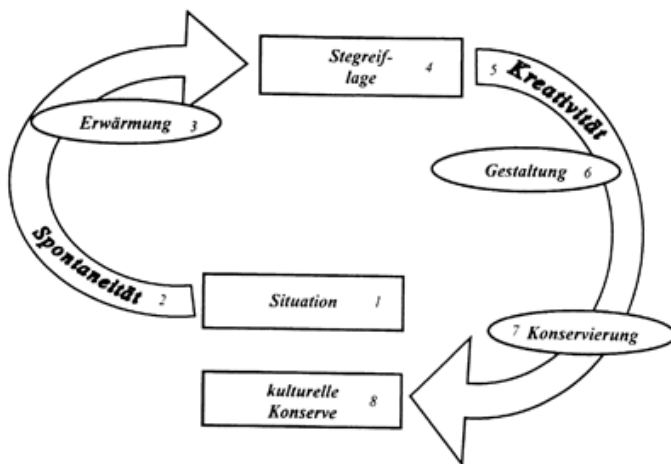


Abb. 3: Der kreative Zirkel (vgl. von Ameln, 2009, S. 209, nach Hutter, 2000)

Die Zustände Konserve I und Konserve II zeichnen sich im Unterschied zur eher instabilen Stegreiflage durch relative Stabilität aus und stehen für habitualisierte und verlässlich abrufbare Handlungsstrukturen (vgl. Hutter, 2018, S.7). Der kreative Zirkel setzt an einer Situation (Konserve I) an, in der der Mensch sich mit seinem bewährten Handlungsrepertoire befindet, auf das er einerseits zurückgreift, andererseits die Notwendigkeit von neuen Handlungsstrukturen erahnt. Dieses Erahnen bzw. Erkennen der Notwendigkeit von veränderten, neuen Handlungsstrukturen macht ihn aufnahmefähig für eine Vielzahl von Impulsen, die Veränderung initiieren können. Die in diesem Moment wirkende Kraft nennt Moreno Spontaneität, wobei damit nicht das umgangssprachliche „spontan sein“ gemeint ist, sondern eine „wirklichkeitsnahe Situationswahrnehmung, eine realistische Wahrnehmung eigener Handlungsoptionen und –ziele“ (Stadler, 2014, S. 50), quasi eine prinzipielle Handlungsmöglichkeit. Moreno bezeichnet Spontaneität als „wiederkehrenden Feind der Trägheit“ (Moreno, 1947, zitiert nach Hutter, 2018, S. 3), vor der der Mensch zwar Angst hat, sie andererseits aber auch als Basis für Entwicklung und Veränderung braucht.

In der Bereitschaft zur Handlung wird der Erwärmungsprozess in Gang gesetzt, in dem spontane Impulse aufgegriffen werden, sich bündeln, verstärken und im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel und konkretes Handeln verdichtet werden (vgl. Hutter, 2018, S. 4). Im Verlauf dieses Prozesses kann der Mensch in die sogenannte Stegreiflage versetzt werden, welche einen instabilen und äußerst energiegeladenen Zustand beschreibt. Da in diesem Zustand die bisherige Struktur auseinandergebrochen ist, wird die Neu-Organisation zwingend und „der Weg frei für Weichenstellungen, die die Zukunft gestalten“ (Schacht, 1994, zitiert nach Hutter, 2018, S. 5). Die Stegreiflage stellt somit die Chance auf Weiterentwicklung und den Knackpunkt der Veränderung dar, weshalb Moreno sie auch als den „Augenblick der Liebe, der Erfindung, der Phantasie, des Kultus und der Schöpfung“ (Moreno, 1946, zitiert nach Hutter, 2018, S. 5) bezeichnet.

In diesem Zustand kann sich Kreativität als Wachstumsenergie und Schöpferkraft voll entfalten und neue Handlungsideen und Gestaltungsmöglichkeiten hervorbringen, welche im Prozess der Gestaltung realisiert und eingeübt werden. Der Prozess der kreativen Gestaltung evoziert eine Neu-Organisation des Systems, welche zur neuen kulturellen Konserve (Konserve II) als Produkt des kreativen Zirkels und als neuer stabiler Ausgangssituation führt (vgl. Hutter, 2017, S. 4).

4.2. Reflexion – 3. Teil: Einbettung des eigenen Prozesses in die (berufs-)biografische Entwicklung

4.2.1. Biografisch bedeutsames Lernen durch den persönlichen Entwicklungsprozess

Durch die Darstellung meiner Entwicklungsaufgaben im Verlauf der Weiterbildung (vgl. Kapitel 3) ist bereits deutlich geworden, dass der persönliche Entwicklungsprozess weit über das Bearbeiten von normativen Anforderungen wie beispielsweise das Erlernen von methodischem Handwerkszeug der neuen beruflichen Rolle hinausgeht. Es hat Lernen stattgefunden, welches für mich dadurch biografische Bedeutsamkeit erlangt, dass es entscheidend zur Ausgestaltung meiner eigenen (beruflichen) Biografie beigetragen hat und beiträgt (vgl. Neuss, 2009, S 17 f.).

Unter Bezugnahme auf die in Kapitel 4.1.2. dargestellten Merkmale biografisch bedeutsamen Lernens nach Norbert Neuss soll der eigene Entwicklungsprozess in seinen Auswirkungen und seinem Beitrag auf die Ausgestaltung der eigenen (Berufs-)Biografie hin reflektiert werden. Möglicherweise ergeben sich durch die zusammenfassende Retrospektive einige Überschneidungen mit der Darstellung der Entwicklungsaufgaben, die auch aus dem heutigen Blickwinkel reflektiert wurden.

„Lernen ist persönlich angeeignete Bedeutung und Sinnerschließung“

Nach Neuss wird Lernen vor allem dann als subjektiv bedeutsam empfunden, wenn im Lernprozess individuelle Handlungsspielräume und Lerngelegenheiten erkannt und wahrgenommen werden. Bezogen auf meinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess spielt hier das Thema „Befreiung“ eine große Rolle. Durch den Wunsch meinen ganz eigenen Weg zu finden und für diesen auch innerhalb der Gruppe einzutreten, habe ich mich immer mehr von dem als vorgeschrieben empfundenen Entwicklungsprozess gelöst und mich getraut meiner eigenen Entwicklung zu folgen. Durch das Bearbeiten der Spannung von eigenen Ansprüchen und Wünschen an die Weiterbildung und kollektiven Anforderungen und Erwartungen konnte ich schließlich eigene Handlungs- und Gestaltungsspielräume erkennen und mich auch trauen diese wahrzunehmen. Diesen Erkenntnisprozess in seinen Dimensionen von Loslösung, Abnabelung und Emanzipation habe ich als entscheidenden Beitrag zu meiner Persönlichkeitsentwicklung erlebt.

„Aktive Verarbeitung von Erlebnissen: biographiestrukturierendes und biographiestrukturiertes Lernen“

Als Beispiel für biografiestrukturierendes Lernen, welches durch eine Veränderung der Sicht auf die eigene Biografie charakterisiert ist, möchte ich meine Einstellung zu und meinen Umgang mit Wechsel und Kontinuität anführen. Meine bisherige Vorstellung von Kontinuität als Stillstand und Wechsel als Lebendigkeit hat sich im Laufe der Weiterbildung grundlegend verändert. Vor allem die Erkenntnis, wie gefangen ich mich im permanenten Wechsel fühlen kann, hat viel dazu beigetragen, dieses Lebensmuster kritisch zu hinterfragen. Ich habe durch das Bearbeiten dieser Thematik und das Wachsen mehr Verständnis für meine bisherigen beruflichen und privaten Entscheidungen bekommen und erkannt, dass es mir eigentlich viel mehr um Freiheit und Individualität geht als um permanenten Wechsel.

Biografiestrukturiertes Lernen, was auf Basis von bisherigen persönlichen Deutungs- und Wahrnehmungsmustern zum Erleben von persönlicher Bedeutsamkeit im und durch den Lernprozess führt, fand beispielsweise bei meiner Entwicklung innerhalb der Gruppe statt. Den Prozess, mich in der Gruppe zu etablieren und meinen Platz zu finden, betrachte ich im Nachhinein als sehr bedeutsam für mich persönlich. Das Aushalten und Bearbeiten von Spannungsfeldern zwischen Nähe und Distanz bzw. Individualität und Loyalität sowohl innerhalb der Kleingruppe als auch innerhalb der gesamten Gruppe hat entscheidend zu meiner eigenen Entwicklung im Kontext der Gruppe beigetragen. Durch meine Tätigkeit als Lehrerin ist mir zwar bewusst, wie wichtig dieser Vorgang zum Beispiel für Schüler*innen innerhalb einer Klassengemeinschaft ist, ich habe ihn als wertvollen Beitrag für meine eigene biografische Entwicklung erst durch den Prozess innerhalb der Weiterbildungsgruppe erlebt und erkannt.

„Erlebnishaftigkeit als Basis biographisch bedeutsamen Lernens“

Durch die psychodramatische Bearbeitung persönlicher Themen im Rahmen der berufsbezogenen Selbsterfahrung konnte ich eine Vielzahl von Erlebnissen machen, deren Verarbeitung für mich zu biografisch bedeutsamen Erfahrungen führte. Zum Beispiel konnte ich durch das Erleben der Sogachse zwischen München und Osnabrück im Rahmen eines psychodramatischen Protagonistenspiels (vgl. Kapitel 3.1.) erkennen, wie sehr die eingeschränkte Sichtweise auf nur zwei mögliche Alternativen mich in meinem Denken und Handeln blockiert. Der konkrete Bezug zu meiner Lebenssituation einerseits und die Symbolisierung des Hin- und Hergerissen-Fühlens

als Sogachse andererseits ermöglichten mir aus dem bisherigen Muster herauszutreten und nach einer dritten bzw. weiteren Möglichkeit zu suchen. Rückblickend betrachtet führte die Verarbeitung des Erlebens der Sogwirkung zu der Erfahrung von Blockade und der Erkenntnis, aus diesem Zustand heraus zu wollen und zu müssen.

„Brüche, Krisen, Konflikte und Einsichten“

Durch die retrospektive Betrachtung meines Entwicklungsprozesses während der Weiterbildung ist mir immer mehr bewusst geworden, wie wichtig es ist, Krisenmomente und Konflikterfahrungen als persönliche Herausforderungen und Lernanlässe anzunehmen und sie als Möglichkeit für persönliches Reifen zu begreifen. Das Hadern mit der Weiterbildung und das Ringen mit der Suche nach meinem Weg löste eine persönliche Krise aus, welche mich zunächst in das bewährte Muster von Bruch bzw. Abbruch führte. Durch das Aushalten der Krise konnte ich schließlich in eine konstruktive Haltung und Bereitschaft zur Weiterentwicklung kommen und das bisherige Verhalten als Muster und Vermeidungsstrategie in meiner Biografie erkennen. Das Offenbaren der Krise in der Gruppe und die Möglichkeiten daran zu arbeiten, führte schließlich dazu mich von dem bisherigen Muster ein Stück weit zu lösen und ein neues Verhalten auszuprobieren. Durch die Einsicht bezüglich meiner Vermeidungsstrategie und den Mut, anders zu handeln, wurde die Krise für mich zum Anlass für biografisch bedeutsames Lernen und zur Möglichkeit für persönliche Weiterentwicklung.

„Synergetische Effekte biographisch bedeutsamen Lernens“

Synergetische Effekte durch biographische Lernprozesse entstehen dadurch, dass die erworbenen Kompetenzen auf andere Handlungssituationen übertragen werden können und diese Transformationsfähigkeit auch wahrgenommen wird. Bezogen auf die Weiterbildung entstehen für mich vor allem aus der reflexiven Begleitung und Betrachtung meines eigenen Entwicklungsprozesses auf dem Weg hin zu einer neuen beruflichen Rolle synergetische Effekte. Durch die retrospektive Be- und Verarbeitung meines eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses habe ich Erkenntnisse in Bezug auf die berufliche Persönlichkeitsentwicklung gewonnen, die ich in die Begleitung und Unterstützung angehender Musiklehrer*innen bei ihrer persönlichen Rollenfindung einfließen lassen kann. Die Sensibilität für den eigenen Entwicklungsprozess und die Fähigkeit diesen aus einer Metaperspektive zu betrachten schafft Verständnis und Sensibilität

für die (beruflichen) Entwicklungsprozesse von anderen. Auch das Erarbeiten einer Haltung Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben als Lernanlässe zu begreifen generiert für mich eine pädagogische Haltung der wohlwollenden Begleitung bei der beruflichen Rollenentwicklung. Durch die Erfahrung und Erkenntnis, wie der eigene berufliche Entwicklungsprozess zum biografischen Lernfeld wird und durch das Bewusstmachen der Transformationsfähigkeit dieser Kompetenzen kann ich den Lernzuwachs in seiner Bedeutsamkeit für meine Persönlichkeitsentwicklung begreifen.

4.2.2. Der persönliche Entwicklungsprozess als kreativer Zirkel

In Anlehnung an das Modell des kreativen Zirkels nach Moreno (vgl. Kapitel 4.1.3.) möchte ich meinen Veränderungsprozess während der Weiterbildung, der den Abschied vom bisherigen beruflichen Modell als Musiklehrerin und eine berufliche Neu-Orientierung zur Folge hatte, als Kreislauf betrachten und dadurch retrospektiv in meine (berufs-)biografische Entwicklung einbetten. Ich greife diesen entscheidenden Schritt für die Darstellung eines eigenen kreativen Zirkels exemplarisch heraus, wohl wissend, dass es nicht *den einen* kreativen Zirkel gibt, sondern mehrere kleinere und größere kreative Zirkel ineinander verwoben parallel ablaufen.

Als Ausgangssituation bzw. Anfangspunkt des kreativen Zirkels definiere ich eine Phase im zweiten Jahr der Weiterbildung, in der sich eine gewisse Ernüchterung bezüglich meiner beruflichen Möglichkeiten einstellte. Ich hatte zu diesem Zeitpunkt starke Zweifel, ob und inwiefern sich für mich aus der Weiterbildung ein neues Berufsfeld ergeben würde, sodass zusätzlich zu meiner damaligen Unzufriedenheit im Schuldienst ein Hadern und Infragestellen der Weiterbildung hinzukam. Ich bezeichne diese Situation als Konserve I, da einerseits bewährte Muster sehr stark wirksam waren, andererseits die Ahnung und Unaufschiebbarkeit von Veränderung immer deutlicher wurde.

In dieser Situation gab es eine Vielzahl von Impulsen, die ich initiierte und denen ich mehr oder weniger nachging. Neben Überlegungen und Versuchen Supervision und Coaching in meinen schulischen Alltag zu integrieren wandte ich mich intensiv Stellenangeboten in der Konzertpädagogik und Musikvermittlung sowie in der Bildungskoordination beim Kultusministerium zu. Des Weiteren gab es Impulse, die Kenntnisse und Fähigkeiten aus der

Weiterbildung für das Feld der Berufsorientierung von jungen Erwachsenen einzusetzen und mir diesbezüglich etwas aufzubauen. Bezogen auf mein privates Lebensmodell hatte ich zu dieser Zeit auch verschiedene Ideen und Überlegungen zur Veränderung. Einerseits dachte ich über ein Arbeiten als Lehrerin im Ausland nach, andererseits über einen Orts- und Stellenwechsel innerhalb Deutschlands.

Diese Vielfalt an Impulsen würde ich rückblickend als Kraft der Spontaneität bezeichnen, da sich vielfältige Handlungsoptionen und Gestaltungsmöglichkeiten zeigten, die aber noch wenig zielgerichtet erschienen. In dieser Phase wurde schließlich ein Erwärmungsprozess in Gang gesetzt, in dem sich die Impulse dahingehend verdichteten, dass sie mir zum einen meinen Wunsch nach vertiefendem theoretischen und analytischem Arbeiten, zum anderen meinen Drang nach grundlegender Veränderung immer deutlicher vor Augen führten.

Als ich auf die Stellenausschreibung in der Musiklehrer*innenbildung an der mdw Wien stieß, war ich bereits in dem hochenergetisierten und instabilen Zustand der Stegreiflage, vollauf bereit für Veränderung und dafür, die Weichen für meine Zukunft zu stellen. Die alten Denkmuster bezüglich eines beruflichen Lebens im Rahmen des schulischen Beamtentums waren aufgebrochen und machten den Weg frei für Neu-Organisation und Neu-Gestaltung.

Ab diesem Moment begann die Phase der kreativen Gestaltung, die sowohl die Vorbereitung meiner Vorstellung in Wien als auch das Kreieren meines jetzigen Tätigkeitsfeldes an der mdw miteinschließt. Ich habe seitdem eine Menge an kreativem Potential und kreativen Ideen freigesetzt, welche ich Schritt für Schritt in mein vorhandenes berufliches Handlungsrepertoire integriere, einübe und dadurch immer mehr verinnerliche.

So befinde ich mich inzwischen in einem Zustand, den ich als (Zwischen-)Produkt des kreativen Zirkels, als kulturelle Konserve II bezeichnen würde, da ich einige veränderte bzw. neue Handlungsstrukturen etablieren konnte und dadurch wieder mehr Stabilität erlangt habe. Inwiefern dieser Veränderungsprozess mein jetziges berufliches Handeln geprägt hat und prägt, möchte ich in der folgenden Beschreibung der Auswirkungen der Weiterbildung auf mein berufliches Tun darlegen.

B Auswirkungen der Weiterbildung auf das berufliche Handeln

Die Auswirkungen der Weiterbildung auf mein berufliches Handeln empfinde ich als sehr grundlegend. Das mag zum einen der Tatsache geschuldet sein, dass ich mich durch den Abschied vom gymnasialen Lehramt hin zu einer Tätigkeit an der Universität in der Lehrer*innenbildung in ein neues Berufsfeld begeben habe. Zum anderen hat mein Lern- und Entwicklungsprozess während der Weiterbildung mich dazu gebracht, bezogen auf meine Fähigkeiten und Potentiale deutlich integrativer zu denken. Da wir auf dem Weg zu der neuen beruflichen Rolle als Supervisor*in/ Coach nicht mit vorgefertigten Handlungs- und Rollenmustern konfrontiert wurden, sondern unsere Rolle aufbauend auf dem entwickeln konnten, was die*der Einzelne an beruflicher Prägung mitbrachte, konnte ich mich in meiner beruflichen Identität weiter finden. Durch die Offenheit bezüglich der individuellen Entwicklung und das Vertrauen auf den Prozess war es mir möglich meine ganz individuelle „Mischung“ zu kreieren und diese auch in ihrer Einzigartigkeit schätzen zu lernen.

5. Supervisorische Handlungsformate und Elemente in meiner jetzigen Tätigkeit an der mdw Wien

Diese individuelle Kombination spiegelt sich auch in meiner Tätigkeit an der mdw wider, in die ich Erfahrungen aus dem Lehrberuf, Fähigkeiten und Impulse aus der Weiterbildung und auch Kompetenzen aus meinem Betriebswirtschaftsstudium einbringen kann. Im Folgenden möchte ich einige Beispiele dafür ausführen, wie die Kenntnisse und Erkenntnisse aus der Weiterbildung in meine Handlungsformate in der Lehrer*innenbildung einfließen.

5.1. Reflexionsbegleitung bei der Portfolio-Arbeit im Master des Lehramtsstudiums

Das derzeitige Lehramtsstudium in Österreich ist geprägt durch eine bildungspolitische Umstrukturierungsmaßnahme, welche unter dem Begriff Pädagog*innenbildung NEU gefasst wird. Im Zuge dieser Neuausrichtung der Lehrer*innenbildung wurde die ursprünglich

zweiphasige Professionalisierung von Pädagogen*innen, welche sich in universitäre Bildung und Praxis-Ausbildung an den Schulen gliederte, in ein einphasiges Modell umgewandelt. Durch den Wegfall der zweiten Phase der Ausbildung, die in verkürzter Version dem deutschen Referendariat entsprach, sind die Universitäten stärker in der Pflicht neben einem universitären Bildungsanspruch auch eine Berufsausbildung zu gewährleisten. Dies hat zur Folge, dass der Schulpraxis und deren Reflexion im universitären Bereich ein deutlich höherer Stellenwert als bisher zukommt.

Um die Studierenden auf ihrem Weg in die Praxis während des Studiums möglichst umfassend begleiten zu können, wurde das Instrument des Portfolios in die universitäre Ausbildung integriert. Das Portfolio dient neben der Möglichkeit der Materialsammlung vor allem als Chance, das eigene Lernen in seiner Entwicklung zu begleiten. Im Optimalfall kann durch die gezielte Reflexion und deren Begleitung im Portfolio ein berufsbiografischer Entwicklungsverlauf angestoßen und abgebildet werden. Entscheidend ist dabei für die Studierenden, die Reflexion der Praxis in ihrer Sinnhaftigkeit im Hinblick auf den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu verstehen.

An dieser Stelle setzt das Portfolio-Begleitseminar an, welches den Studierenden die Gelegenheit geben soll, durch die Bearbeitung und Reflexion persönlicher Herausforderungen einen individuellen Lernprozess in Gang zu setzen. In Form einer angeleiteten kollegialen Beratung werden persönliche Entwicklungsfelder entdeckt und in der Gruppe thematisiert, wobei es darum gehen soll persönliche Lernschleifen anzuregen.

Basierend auf einem Phasenmodell nach Korthagen (vgl. Korthagen, 2016, S. 71 f.), welches einen idealtypischen Lernprozess durch Aktion und Reflexion beschreibt, werden die individuellen Praxiserfahrungen bewusst reflektiert und ggf. neue Handlungsalternativen entwickelt.

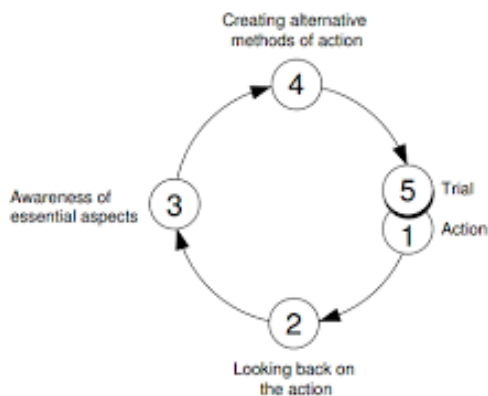


Abb. 4: ALACT-Modell eines strukturierten Reflexionsprozesses (vgl. Korthagen, 2016, S. 72)

Dadurch, dass die Teilnehmer*innen zwischen den Einheiten des Seminars in der Schule unterrichten, können die alternativen Handlungsweisen in der Praxis erprobt und im Hinblick auf ihre Bewährung in darauffolgenden Seminareinheiten reflektiert werden.

Neben dieser aktionsorientierten Form der Reflexion liefert ein weiteres Modell von Korthagen einen eher sinnorientierten Reflexionsansatz, der vor allem im Hinblick auf die persönlichen Entwicklungsthemen sinnvoll erscheint.

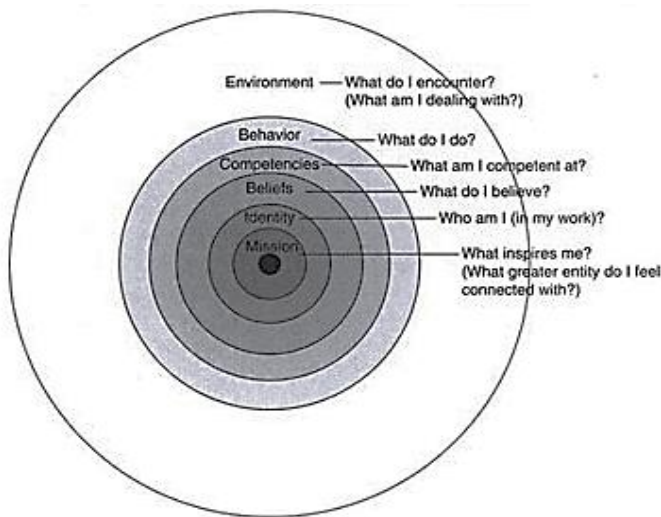


Abb.: 5: Modell der Schichten von Reflexion (vgl. Korthagen, 2016, S. 74)

Durch das Schichtenmodell wird der Vielschichtigkeit eines Reflexionsprozesses Rechnung getragen und einer Oberflächlichkeit und Indifferenz entgegengewirkt. Dieses Modell eröffnet die Möglichkeit die persönliche und die professionelle Seite der Praxis (noch mehr) miteinander zu verbinden, indem es Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche und Ideale bewusst in den Reflexionsprozess integriert. Ausgehend von persönlichen Kernqualitäten und Idealen wird das berufliche Handeln hinterfragt mit dem Ziel individuelle Entwicklungsthemen herauszufinden, weiter zu bearbeiten und somit zur Entwicklung der beruflichen Persönlichkeit beizutragen.

Bei der Arbeit im Seminar werden diese Modelle nicht in Reinkultur angewendet, sondern dienen als Hintergrund-Information, um Reflexionsprozesse zum einen für die Studierenden transparent zu machen, zum anderen sie bewusster steuern zu können. Gerade die Idee der Transparenz von

Reflexion im Sinne einer Reflexion der Selbst-Reflexion erscheint bezogen auf den Anspruch eines lebenslangen Lernens als besonders zentral. Im Optimalfall lernen die Studierenden, wie sie berufliche Praxis für sich konstruktiv nachbearbeiten können, um Herausforderungen als Lernanlässe zu begreifen.

5.2. Rekonstruktive Fallarbeit in der Gruppe im Master des Lehramtsstudiums

Dieses Format ist derzeit in Planung und soll ab dem Wintersemester 2019/2020 verpflichtender Bestandteil des Masterstudiums in Musikerziehung werden. Ausgehend von dem erhöhten Stellenwert der Praxis in der Lehrer*innenbildung im Zuge der Pädagog*innenbildung NEU (siehe Kap. 5.1.) soll rekonstruktive Fallarbeit in Form einer Gruppensupervision eine zusätzliche Möglichkeit bieten, Praxiserfahrungen zu verarbeiten und daraus im Hinblick auf die weitere berufliche Entwicklung zu lernen. Durch den Wegfall der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung erhalten angehende Musiklehrer*innen nach Ablauf des Studiums keine weitere Möglichkeit der professionellen Praxisbegleitung. Umso zentraler erscheint es, in das Studium Angebote zu integrieren, die die Studierenden in ihrer professionellen Rollenfindung und –entwicklung unterstützen.

In der Gruppensupervision sollen die Studierenden die Möglichkeit erhalten, Fälle aus ihrer bisherigen bzw. aktuellen musikpädagogischen Praxis zu beschreiben. Sie erhalten einerseits Rückmeldung von ihren Kommiliton*innen diesbezüglich, andererseits sollen gemeinsam Handlungsalternativen entwickelt werden.

Außerdem kann bei der Suche nach Handlungsalternativen auch ein wissenschaftlicher Bezug hergestellt werden, indem zum Beispiel musikdidaktische Konzeptionen in die Überlegungen miteinbezogen werden. Neben der Bearbeitung persönlich bedeutsamer Fälle bzw. Situationen kann dadurch einer jahrzehntelangen Forderung Rechnung getragen werden, die Theorie und die Praxis in der Lehrer*innenbildung stärker aufeinander zu beziehen. Vor allem durch die mangelnde Verzahnung von erster und zweiter Phase, aber auch durch oftmals praxisferne universitäre Bildung wird eine Theorie-Praxis-Kluft geradezu befördert (vgl. Vogt, 2002, S. 1f.). Für angehende (Musik-)Lehrer*innen hat das oftmals ein komplettes Umdenken beim Eintritt ins Referendariat zur Folge, was nicht selten mit einem Über-Bord-Werfen von im Studium erworbenen musikpädagogischen Ansichten und Haltungen verbunden ist (vgl. „Praxisschock“).

Wenn es gelingt, die Reflexion der Praxis in dieser Weise mit dem theoretischen Hintergrund zu verbinden, könnte rekonstruktive Fallarbeit in Form von Gruppensupervisionen einen entscheidenden Beitrag zu einer professionellen Rollenentwicklung im Übergang zwischen Studium und Beruf leisten.

5.3. Einzel-Coaching zur professionellen Rollenentwicklung als Lehrer*in

Neben diesen Formaten für die Arbeit in der Gruppe dient das Einzel-Coaching der professionellen Rollenklärung und –beratung. Versteht man die berufliche Rolle als Schnittstelle zwischen Person und Organisation, so verbinden sich in ihr eigene Wünsche, Fähigkeiten, Werte und Vorstellungen mit den Erwartungen, Ansprüchen und Anforderungen von Seiten der Organisation (vgl. Kaldenkerken, 2014, S. 414). Um berufliche Zufriedenheit zu erreichen bzw. zu gewährleisten, erscheint es zentral, die eigenen Erwartungen und Ansprüche mit denen von außen in Einklang zu bringen. Gerade beim Erwerb einer neuen beruflichen Rolle können divergierende Rollenanforderungen zu einer Verunsicherung führen und die Rollenentwicklung negativ beeinflussen. Diese Rollenunsicherheit wird dann möglicherweise durch die unreflektierte Übernahme von bewährten typischen Handlungsmustern der beruflichen Rolle auszugleichen versucht, was mittelfristig berufliche Unzufriedenheit und das Gefühl von Fremdbestimmung zur Folge haben kann.

Daher erscheint es vor allem bei Berufseinsteiger*innen wichtig, die ersten Praxiserfahrungen durch Reflexion zu begleiten, um die Rollenträger bei ihrer Rollenklärung und individuellen Rollenentwicklung zu unterstützen (vgl. Kaldenkerken, 2014, S. 415). In diesem Sinne richtet sich das Einzel-Coaching an Studierende, die bereits erste Praxiserfahrungen gemacht haben.

In bisherigen Coaching-Stunden haben sich folgende Aspekte der Rollenberatung herauskristallisiert:

Die Arbeit in der Rolle einer*eines Musiklehrer*in findet im Spannungsfeld vielfältiger Erwartungen von Seiten der Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, Schulleitung etc. statt. Hier gilt es zunächst dieses oft als überfordernd erlebte Bündel zu entwirren und die verschiedenen Erwartungen zu differenzieren. In der Arbeit mit der Studierenden Magdalena B., welche studiumsbegleitend an einem Wiener Gymnasium unterrichtet, wurde psychodramatisch mit leeren

Stühlen gearbeitet, wodurch sie einen Perspektivwechsel vornehmen und sich in die unterschiedlichen Parteien einfühlen konnte. Dadurch erhielt sie einerseits Verständnis für die anderen im System beteiligten Personen, konnte aber auch andererseits erkennen, wie vielfältig die Erwartungen an die berufliche Rolle einer Musiklehrerin sind und wie berechtigt ein dadurch erlebter Druck ist.

Über die Differenzierung der Erwartungen wurde anschließend herausgearbeitet, wo es Überschneidungen bzw. Divergenzen zu eigenen Vorstellungen und Erwartungen bezüglich der beruflichen Rolle gibt. Im Fall der starken Divergenzen wurde der eigene Handlungsspielraum thematisiert und im Rollentausch exemplarisch alternative Handlungsweisen ausprobiert. Dabei wurde das darunterliegende Spannungsfeld zwischen Anpassung und Übernahme auf der einen Seite und Passung und individuelle Ausgestaltung auf der anderen Seite evident.

Bei der Studierenden Julia S. ging es bei der Rollenberatung vor allem darum, die Vielfältigkeit der musikerzieherischen Rolle in ihren unterschiedlichen Facetten auszudifferenzieren. Die Studierende war unzufrieden damit, beim Unterrichten „irgendwie intuitiv“ zu handeln und dadurch das Gefühl zu haben, ihr Handeln nicht bewusst steuern zu können. In Anlehnung an musikdidaktische Konzeptionen wurden die verschiedenen Anteile der musikerzieherischen Rolle herausgearbeitet und durch Bodenanker visualisiert. Durch das Positionieren auf den jeweiligen Anker und das Reflektieren auf den einzelnen Positionen bekam die Studierende ein Gefühl dafür, was alles in dem jeweiligen Anteil der Rolle steckt. Im sich anschließenden Gespräch wurden die erarbeiteten Facetten der musikerzieherischen Rolle mit ihrem bisherigen unterrichtlichen Handeln verknüpft. So war ein erster Schritt gelungen, Praxiserfahrungen in ein „reflektiertes bewusstes Wissen“ (Kaldenkerken, 2014, S. 415) zu überführen und dadurch zur Rollenklärung beizutragen.

5.4. Psychodramatische Elemente im Seminar „Szenisch-kreatives Arbeiten im Musikunterricht“

Das Seminar basiert auf der Idee Elemente aus Psychodrama bzw. systemischer Therapie auf die Begegnung mit einem musikalischen Werk zu übertragen und sie als methodisches Handwerkzeug den Studierenden nahezubringen.

Dabei steht die emotionale Auseinandersetzung der*des Einzelnen mit dem musikalischen Werk im Zentrum der musikdidaktischen Überlegungen. Ausgehend von dem individuellen Ergründen des emotionalen Zugangs zur Musik kann eine Einbettung des individuellen Erlebens in das kollektive Erleben passieren und sich eine musikanalytische Interpretation des Musikstücks anschließen.

In didaktischer Hinsicht knüpfen diese Überlegungen an das szenische Spiel nach Ingo Scheller und die szenische Interpretation von Musik(theater) nach Rainer O.Brinkmann, Markus Kosuch, Anne-Kathrin Ostrop und Wolfgang Martin Stroh an. Diese allgemein didaktischen bzw. musikdidaktischen Konzeptionen basieren auf folgenden pädagogischen Grundhaltungen:

- a) Erfahrungsgegenstände, also auch Musik, gewinnen ihre subjektive Bedeutung erst im handelnden Umgang mit ihnen, was eine der Grundthesen des *Erfahrungserschließenden Musikunterricht* nach Rudolf Nykrin ist. Gelernt wird also nur durch Erfahrung, was die*den Lernende*n als Subjekt und nicht das Kunstwerk als Objekt ins Zentrum (musik)didaktischer Überlegungen rückt. Die*der Lehrende fokussiert sein unterrichtliches Handeln auf das Verstehen der Lernenden im Umgang mit dem Kunstwerk (vgl. Kosuch, 2005, S. 62 f.)
- b) Die Bedeutung von Musik wird immer wieder neu, und zwar in einem intersubjektiven Prozess konstruiert, was Martina Krause-Benz in ihrer Konzeption der konstruktivistischen Musikdidaktik annimmt. Sie folgt damit der Grundidee des gemäßigten Konstruktivismus, wonach jede*r ihre*seine eigene Wirklichkeit konstruiert und es folglich so viele unterschiedliche Wirklichkeiten wie Individuen gibt. Übertagen auf die Pädagogik wird Lernen als eigenständige Konstruktionsleistung der Lernenden verstanden und nicht primär als Folge einer Vermittlung durch eine*n Lehrer*in (vgl. Kosuch, 2005, S. 62 f.).

Aus diesen grundsätzlichen pädagogischen Überlegungen ergibt sich in Anlehnung an die szenische Interpretation von Musik die Grundidee des szenisch-kreativen Arbeitens mit Musikwerken, die auf eine „Konstruktion von Bedeutungen fiktionaler Realität“ (Kosuch, 2017, S. 183) hin angelegt. Die Bedeutung eines Musikstücks und dessen Interpretation wird nicht herausgefunden, sondern auf Basis der individuellen Lebenserfahrung konstruiert. Die*der Lehrende hat bei diesem Vorgang eher eine moderierende und begleitende Funktion statt einer

instruierenden, in welcher sie*er den Schüler*innen Erlebnisräume eröffnet (vgl. Kosuch, 2017, S. 182 f.).

Grundelemente der szenisch-kreativen Arbeit mit Musikstücken sind Körper- und Bewegungsausdruck und Körpersprache, in welcher sich das individuelle emotionale Erleben des Werkes widerspiegelt. Die Fokussierung auf die emotionalen Assoziationen zu einem Werk vertiefen den Bezug zur Musik, geben aber genug individuellen Spielraum persönliche Prägungen indirekt miteinfließen zu lassen. Methoden wie Standbild, Skulpturarbeit, aber auch soziometrische Aufstellungen stellen ein vielfältiges Angebot an Inszenierungstechniken dar, um sich auf diese Weise Musikwerken, die von den Schüler*innen oft als sehr lebensweltfern erlebt werden, anzunähern.

Nachfolgend werden einige Beispiele angeführt, um den Transfer der Methodik auf musikpädagogischen Arbeiten zu verdeutlichen:

Timeline-Arbeit:

Die Timeline symbolisiert den Verlauf eines musikalischen Werkes. Während des Hörens notieren die Schüler*innen auf Karteikarten z.B. Gefühle, die im Verlauf des Stückes bei ihnen ausgelöst werden. Danach werden die Karteikarten entlang der Time-Line platziert. Dieser „emotionale Schatz“ kann nun in verschiedene Richtungen weitergeführt werden wie kommunikative Auseinandersetzung mit ähnlich/ unterschiedlich Fühlenden, Clustern nach Gemeinsamkeiten, Reflexion von Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden und Übertragung auf die zugrundeliegende musikalische Gestaltung.

Polaritäten-Profil und Ambivalenzfeld:

Definierte entgegengesetzte Pole, ob als eindimensionale oder mehrdimensionale Darstellung, eignen sich ideal dafür, um das individuelle Erleben des Emotionsgehalts von Musik soziodramatisch abzubilden. Beim Hören von Musik positionieren sich die Schüler*innen auf der Achse bzw. im Ambivalenzfeld. Ähnlich wie bei der Timeline-Arbeit kann sich nun eine kommunikative/ reflexive/ analytische Phase anschließen, die auf dem individuellen emotionalen Erleben der Musik basiert und dadurch die Schüler*innen darin auch ernst nimmt.

Standbild und Skulptur:

Standbilder bzw. Skulpturen bieten die Möglichkeit das gefühlsmäßige Erleben der Musik in Körperausdruck und Körpersprache zu transferieren. Ausgehend von individuellen Assoziationen können Standbilder entstehen bzw. Skulpturen modelliert werden und visualisieren dadurch den empfundenen Ausdruck der Musik. Darin anschließend ist es denkbar, in die einzelnen Teile der Skulptur zu schlüpfen und die verschiedenen Komponenten auch körperlich zu erleben und nachzuvollziehen.

6. Supervisorische Grundhaltung

Neben dem Niederschlag der Weiterbildung in konkreten Handlungsformaten hat die Arbeit an der Entwicklung einer supervisorischen Grundhaltung grundlegende Auswirkungen auf mein berufliches Handeln insgesamt. Durch die Arbeit an der beruflichen Grundhaltung hat sich mein Umgang mit anderen, aber auch mit mir selbst im beruflichen Kontext entscheidend verändert. In diesem Sinne betrachte ich diese Auswirkungen auf das berufliche Handeln und Verhalten als weitere synergetische Effekte biografisch bedeutsamen Lernens (vgl. Kapitel 4.2.1.).

6.1. Umgang mit Gruppen

Die Weiterbildung hat meinen Umgang mit Gruppen und mein Verhalten innerhalb von Gruppen spürbar verändert. Durch meinen Prozess des Findens und Positionierens innerhalb der Weiterbildungsgruppe habe ich erkannt, wie wichtig es ist, Vertrauen in die Gruppe und den Prozess zu haben. Ich habe gelernt, auf diese Entwicklung zu vertrauen, mich selbst dabei zurückzunehmen und dadurch Verantwortung abzugeben. Über dieses Lernen bin ich sehr dankbar, weil es mir den Umgang mit Gruppen erheblich erleichtert und dazu beiträgt, dass ich mich in Gruppen wohler fühle. Ich kann mehr „sein“ und die anderen ebenfalls mehr „sein“ lassen.

Außerdem konnte ich durch unsere Leiter Ute und Paul viel über das eigene Verhalten innerhalb von Gruppen und den Umgang mit Gruppen lernen. Sie haben uns gezeigt, wie die eigene Haltung gegenüber den Gruppenmitgliedern die Gruppen-Atmosphäre insgesamt positiv prägen und zu einem wertschätzenden Umgang miteinander führen kann. Sie waren mir ein Vorbild darin, wie man den Rahmen eines Gruppenprozesses halten kann, ohne viel Worte und ohne dass man es – im guten Sinne – merkt. Ihr Umgang mit uns als Weiterbildungsgruppe war für mich sehr inspirierend, und ich möchte davon etwas in meine Arbeit mit Gruppen weitertragen.

6.2. Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen

Auch auf die Zusammenarbeit mit meinen Kolleg*innen hat die Weiterbildung positive Auswirkungen. Während meiner Entwicklung im Kontext der Gruppe konnte ich immer mehr eine wohlwollende Haltung den anderen gegenüber entwickeln und sie so sein lassen, wie sie sind. Ich

habe gelernt, Heterogenität und Anders-Sein mehr zu akzeptieren und es nicht auf mich zu beziehen. Dies war für mich ein wichtiger Erkenntnisprozess, der mir gezeigt hat, wie stark das Sich-Selbst-Akzeptieren mit der Fähigkeit andere zu akzeptieren zusammenhängt. Es erleichtert mir den Umgang und die Zusammenarbeit mit meinen Kolleg*innen sehr, da ich mich dadurch mehr auf die inhaltliche Seite konzentrieren kann und den positiven Einfluss daraus auf die Arbeitsbeziehungen erlebe.

6.3. Begleitung der Studierenden in den Praktika

Durch die Stärkung von Vertrauen in meine eigene Entwicklung im Verlauf der Weiterbildung hat sich meine Haltung gegenüber den Entwicklungsprozessen der Studierenden verändert. Ich kann dadurch deutlich mehr auf ihre individuelle Entwicklung vertrauen und diese auch zulassen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Betreuung angehender Musiklehrer*innen bei ihren ersten schulpraktischen Erfahrungen. Ich habe mich auf diesem Gebiet bisher sehr stark als Ausbilderin gefühlt, an deren Modell die angehenden Lehrer*innen lernen. Durch die Begleitung und Reflexion meines eigenen Entwicklungsprozesses auf dem Weg zu einer neuen beruflichen Rolle habe ich mehr Sensibilität und Verständnis für diese Prozesse bei anderen entwickelt. Ich bewege mich dadurch immer mehr von der Rolle der Ausbilderin weg hin zur Rolle der unterstützenden Begleiterin, in der ich mich deutlich wohler fühle und die ich für mich als viel stimmiger empfinde.

6.4. Kontinuierliche Selbst-Reflexion

Durch die Weiterbildung habe ich viele Möglichkeiten kennengelernt, Reflexion bzw. Selbst-Reflexion anzustoßen und konstruktiv weiterzubearbeiten. Vor allem durch die psychodramatische Bearbeitung eigener Themen bzw. Themen von anderen Teilnehmer*innen habe ich den Wechsel von emotionalem Erleben im Psychodrama und verschiedenen Ebenen der Meta-Perspektive durch beispielsweise Rollenfeedback und Sharing erfahren. Dies hat mich insgesamt sehr inspiriert, mit dem eigenen Erleben und dessen Reflexion umzugehen, was ich gerne weiter verinnerlichen und noch mehr in mein berufliches Tun integrieren möchte. Ich konnte dadurch den Wert einer konstruktiven reflexiven Arbeit an und mit mir selbst mehr schätzen lernen.

C Resümee

In der retrospektiven Auseinandersetzung mit meinem (berufs-)biografischen Entwicklungsprozess während der Weiterbildung zur Supervisorin/ Coach und deren Auswirkungen auf mein berufliches Handeln konnte ich die eigene Entwicklung und Bildung als Lernfeld erleben und begreifen.

Über die Betrachtung meiner Entwicklungsaufgaben im Verlauf der Weiterbildung habe ich mich mit zentralen persönlichen Fragestellungen und Herausforderungen auseinandergesetzt, wodurch ich den Beitrag der Weiterbildung zu meiner biografischen Entwicklung insgesamt erkannt habe. Die zusammenfassende Retrospektive gab mir die Möglichkeit die Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen dieser Zeit in einen biografischen Sinnzusammenhang zu stellen und dadurch Sinnstiftung und Konsistenz durch Biografisierung zu erfahren.

Im Verlauf der Auseinandersetzung habe ich immer mehr in die Rolle einer Lernenden gefunden und die Chancen dieser Haltung im Hinblick auf meine Persönlichkeitsentwicklung begriffen. In diesem Sinne bin ich zum jetzigen Zeitpunkt sehr dankbar, dass ich die Weiterbildung fortgeführt habe, sie im Verlauf immer mehr zu meinem biografischen Projekt gemacht habe und den sich mir bietenden Raum für persönliche Weiterentwicklung und Entfaltung nutzen konnte.

Durch die Bearbeitung meines Entwicklungsprozesses und die Betrachtung der Auswirkungen auf mein berufliches Tun im Rahmen dieser Arbeit ist mir einmal mehr bewusstgeworden, welch großen Schritt ich in dieser Zeit gegangen bin. Ich konnte rückblickend nachvollziehen, wie ich mich aus einem Zustand der Blockade hin zur Entfaltung meines kreativen Potentials entwickelt habe. Diese kreative Entfaltung und Gestaltung zeigt sich in meinem jetzigen beruflichen Handeln, was sich immer mehr in Richtung meines individuellen beruflichen Profils hin entwickelt.

Das Durch- und Erleben meines eigenen Bildungsprozesses hat mir gezeigt, wie wichtig die bewusste Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses im Hinblick auf die Entwicklung und Ausgestaltung eines individuellen beruflichen Profils ist. Ich habe auf diesem Weg Erkenntnisse über biografisch bedeutsamen Lernen und Sich-Weiterentwickeln gewonnen, die mich sensibler

für Entwicklungsprozesse anderer machen und auf denen ich bei der Begleitung und Unterstützung angehender Musiklehrer*innen bei ihrer persönlichen Rollenfindung aufbauen möchte. Diesen Beitrag zu meiner pädagogischen und supervisorischen Grundhaltung erachte ich als sehr wertvoll im Hinblick auf das Erleben von beruflicher Stimmigkeit und Wohlgefühl.

Schlussendlich hat das Erleben des Spannungsfeldes von Wechsel und Kontinuität in meiner (Berufs-)Biografie und die bewusste Auseinandersetzung damit zu einem tieferen Verständnis für meinen biografischen Weg geführt und mich der Akzeptanz dieser Polarität ein Stück nähergebracht. Das Finden von Balance in der Spannung von Wechsel und Kontinuität betrachte ich im Sinne des lebenslangen Lernens als zentrale persönliche Entwicklungsaufgabe.

Quellenangaben

Alheit, Peter, Dausien, Bettina: Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 2000. S. 257-284.

Ameln, Falko von, Gerstmann, Ruth, Kramer, Josef: Psychodrama, Springer Verlag, Heidelberg, 2009, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Combe, Arno: Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.

Hahn, Stefan: Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie „subjektiver Entwicklungsaufgaben“. In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.

Hericks, Uwe: Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.

Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe, Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern, Springer VS, 2006.

Hutter, Christoph: Einführung in die Texte Jacob Levi Morenos. Material zum Seminar Psychodramatische Diagnostik in Supervision und Coaching vom 22.-23. 9. 2017 am ISI Hamburg.

Hutter, Christoph: Psychodramatische Prozess- und Rollendiagnostik. Unveröffentlichtes Skript zum Seminar vom 29.-30. 6. 2018 am ISI Hamburg.

Kaldenkerken, Carla: Wissen was wirkt – Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision, Verlag tredition GmbH, Hamburg, 2014.

Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald u.a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Waxmann Verlag, Münster, 2011.

Korthagen, Fred. A. J.: The Core Reflection Approach. In: Boos, Marie; Krämer, Astrid und Kricke, Meike (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Waxmann Verlag, Münster, 2016.

Kossen, Wilfried: Lernen in Lebenswelten – für eine Reorganisation der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.

Kosuch, Markus: Szenische Interpretation von Musik. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik – Praxishandbuch, Cornelsen Verlag, Berlin, 2017, 6. Auflage.

Kosuch, Markus: Szenische Interpretation von Musik – Ein erfahrungsorientiertes Lern- und Interpretationsverfahren. In: MIP-Journal, Helbling Verlag, 2005, 3. Ausgabe.

Lechte, Mari-Annikka & Trautmann, Matthias: Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.

Neuss, Norbert: Biographisch bedeutsames Lernen – Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung, Verlag Barbara Budrich, Opladen, 2009.

Schmid, Wilhelm: Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2004.

Stadler, Christian: Psychodrama, Ernst Reinhardt Verlag, München, 2014.

Vogt, Jürgen: Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerbildung. In:
Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2002, www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf

www.isi-hamburg.org/produkt/weiterbildung-zum-supervisor-coach-dgsv-zertifiziert-hamburg-kurs-8-2016-2019.html

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Quellen angefertigt habe.

Wien, den 30. April 2019