

1/2005
22.Jahrgang

THEMENSCHWERPUNKT

Teamsupervision

Coaching

20 Jahre GLE

INHALT

Impressum 85

ORIGINALARBEIT

Supervision und Coaching in Teams und Gruppen (*Liselotte Tutsch*) 4

FORUM

Psychotherapie und Supervision (*Karin Matuszak-Luss*) 19

Kleines babylonisches Coaching ABC (*Klaus Niedl*) 24

Das offene Gespräch im Team (*Stefan Pfanner*) 26

Existenzanalyse und Gruppendynamik (*Astrid Görtz*) 33

Von der Arbeitsgruppe zum Team (*Felicitas Heindl*) 36

Coaching – Chancen für Leitende (*Rainer Kinast*) 43

Führungskraft als Coach (*Rainer Kinast, Irmgard Mendler-Schadt*) 48

Betriebsinterne Teamsupervisionen (*Rainer Kinast, Irmgard Mendler-Schadt*) 52

Wenn Werte wegbrechen (*Alexander Milz*) 57

Kann Supervision an Schulen helfen? (*Anton Nindl*) 61

BUCHBESPRECHUNGEN 67

PUBLIKATIONEN 81

BEILAGE: GLE - INFO

KONTAKTADRESSEN 2

AKTUELLES 3

20 Jahre GLE - eine Geschichte (*Alfried Längle*) 3

Ein Logo für Existenzanalyse (*Alfried Längle*) 13

TERMINE 17

MITTEILUNGEN 23

INSTITUTE 28

BANKVERBINDUNGEN DER GLE-INT.

Österreich: Konto Nr.: 040-33884, Erste Österr. Spar-Casse-Bank, BLZ 20111

Deutschland: Konto Nr.: 7000006, Acredobank Nürnberg, BLZ 76060561

Schweiz: Konto Nr. 203054-10-556, Credit Suisse

Andere Länder: Wir bitten um Zahlung mittels Postanweisung
oder mittels DC, VISA, EC/MC

BANKVERBINDUNGEN DER LÄNDERVEREINE

GLE-Österreich: Konto Nr.: 281-120-961/00, Erste Österr. Spar-Casse-Bank

GLE-Deutschland: Konto Nr.: 8460700, Bank für Sozialwirtschaft

IGEAP-Schweiz: Konto Nr. 42 391044435, Berner Kantonalbank (BeKB)

ABO-PREISE FÜR DIE EXISTENZANALYSE

Jahresabonnements für Nichtmitglieder: Euro 25,-/sfr 38,- inkl. Versand

Einzelpreis: Euro 16,-/ sfr 24,- inkl. Versand (Europa) – Mitglieder erhalten die Zeitschrift kostenlos.

Die EXISTENZANALYSE mit Info Beilage erscheint 2 mal jährlich.

Wissenschaftlicher

BEIRAT

Michael ASCHER

Philadelphia (USA)

Karel BALCAR

Prag (CZ)

Gion CONDRAU

Zürich (CH)

Herbert CSEF

Würzburg (D)

Nolberto ESPINOSA

Mendoza (ARG)

Reinhard HALLER

Feldkirch (A)

Hana JUNOVÁ

Prag (CS)

Christoph KOLBE

Hannover (D)

George KOVACS

Miami (USA)

Jürgen KRIZ

Osnabrück (D)

Anton-Rupert LAIREITER

Salzburg (A)

Alfried LÄNGLE

Wien (A)

Karin MATUSZAK-LUSS

Wien (A)

Corneliu MIRCEA

Temesvar (RO)

Christian PROBST

Graz (A)

Heinz ROTHBUCHER

Salzburg (A)

Christian SIMHANDL

Wien (A)

Christian SPAEMANN

Braunau (A)

Michael TITZE

Tuttlingen (D)

Liselotte TUTSCH

Wien (A)

Helmuth VETTER

Wien (A)

Beda WICKI

Unterägeri (CH)

Wasiliki WINKLHOFFER

München (D)

Elisabeth WURST

Wien (A)

HINWEISE

Themenredaktion
Dr. Lilo Tutsch
Dr. Astrid Görtz

20 Jahre GLE

Ein Bericht zur Geschichte des
Vereins von Alfried Längle
Infoheft Seite 3

Lesebuch zur Existenzanalyse
„das eigene leben“
Seite 86

Psychotherapie Forum

Vol.13, No.2, 2005:
Schwerpunkt Existenzanalyse
Seite 56

Das Logo  der GLE
Infoheft Seite 13

„pro mente“ bietet an
neues Propädeutikum
ab Frühling 2006 mit
Lehrpersonal aus der
Existenzanalyse
Seite 42

Kongressnachlese

CD, DVD und MC
Seite 56

Salzburger Nachtstudio

Seite 18

THEMEN-VORSCHAU

2/2005

Tagungsbericht
Trauma und Persönlichkeit

1/2006

Supervision Teil II

Redaktionsschluss EA

Nummer 2/2005

26. 08. 2005

gle@existenzanalyse.org
<http://www.existenzanalyse.org>

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

Dieses Frühjahr bedeutete für die GLE ein Jubiläum – es brachte den 20 jährigen Bestand der Gesellschaft. Es war kein leichter Beginn damals, zwischen Zögern und Dringlichkeit und dem Selbstbewusstsein, einen eigenen Weg gehen zu müssen. Alfried Längle berichtet davon in einem ausführlichen Bericht aus der Insider-Perspektive. Dass wir uns über das, was inzwischen aus diesen Anfängen gewachsen ist, freuen können und es auch feiern wollen, fand seinen Ausdruck in einem Sammelband zur Praxis der Existenzanalyse, den ich zusammen mit Martha Sulz herausgeben konnte und der sich als ein **Lesebuch zur Existenzanalyse** versteht: „das eigene leben“ – ein Titel, der programmatisch ist für den Inhalt.


Als ein Fest kann man auch den gelungenen **Jahreskongress der GLE** Ende April in Wien bezeichnen. Es war unser bisher größter Kongress mit 770 Teilnehmern, auch vielen, die nicht aus der Existenzanalyse stammen, und die uns durchwegs sehr positive Rückmeldungen gaben. Ein höchst aktuelles Thema, interessante Referenten – es war eine intensive Vertiefung in die Arbeit zum „Trauma und der verletzten Person“. Dies war auch ein **Beitrag der GLE zu einem weiteren Jahrestag, zum 100. Geburtstag von Viktor Frankl am 26. März 2005.** Vor allem der öffentliche Vortrag von A. Längle abends am ersten Kongresstag hatte einen expliziten Bezug auf Frankl beim Thema „Trauma und Sinn. Wider den Verlust der Menschenwürde.“

Einen weiteren Bezug auf diesen runden Geburtstag Frankls stellen zahlreiche Fach-Artikel von Autoren aus der GLE in der neusten Ausgabe des „**Psychotherapie Forum**“, der Fachzeitschrift des österreichischen Psychotherapieverbandes, dar.

Wir freuen uns auch sehr, eine neue Entwicklung ankündigen zu können, nämlich die Akkreditierung des vom Verein „**pro mente**“ **gemeinsam mit Lehrpersonal aus der Existenzanalyse gestalteten Propädeutikums** für die Psychotherapieausbildung in Österreich. Dieser Lehrgang soll im Frühling 2006 starten.

Die Expansionskraft der Existenzanalyse wird auch am Thema dieser Ausgabe unserer Zeitschrift deutlich: es ist das **Anwendungsgebiet der Supervision**, zu dem seit einigen Jahren Lilo Tutsch auch Ausbildungen mit einem eigenen Curriculum entwickelt hat. Es umfasst die Teilgebiete der Teamsupervision und des Coaching, dem dieses Heft gewidmet ist, und der Fallsupervision, die in einem zweiten Teil in einem Jahr hier dargestellt wird. In diesem Feld tätige existenzanalytische Autoren haben die Beiträge gestaltet, die auch für Leser, die nicht in dem Bereich tätig sind, spannende Einblicke in Gruppenprozesse geben. Die Anwendung der Existenzanalyse im **Coaching** bezieht sich auf das Paradigma der dialogischen Grundverfasstheit der Person und kann einen eminenten Beitrag zur Ressourcen- und Persönlichkeitsentwicklung leisten.

Soviel dynamische Entwicklung bedarf zwischendurch auch einer Ruhepause. In diesem Sinne freuen wir uns sehr auf einen erholsamen Sommer, den wir uns für uns alle wünschen!



Ihre Silvia Längle
Im Namen des Redaktionsteams

Supervision und Coaching in Teams und Gruppen

Liselotte Tutsch

Supervision und Coaching haben sich als Teile der Organisationsentwicklung in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem integrierten und anerkannten Bestandteil des beruflichen Alltages entwickelt. Demgemäß ist der Markt nahezu unüberschaubar geworden. Neben den aus psychotherapeutischen Schulen entwickelten und getragenen Konzepten existieren eine Reihe von eklektizistischen Vorgangsweisen, die in der Hand unerfahrener Supervisoren oft auch zu fragwürdigen Vorgehensweisen führen. Daher ist es wichtig, ein Konzept mit seinen anthropologischen Wurzeln zu verbinden. Der Artikel versucht dies sowohl in theoretischer wie auch in praktischer Hinsicht.*

Während sich Teil I der vorliegenden Arbeit mit der Begriffsklärung und Geschichte von Supervision und Coaching befasst, wird in Teil II und Teil III versucht, diese Anbindung eines existenzanalytischen Supervisions- und Coachingkonzepts an seine anthropologischen Wurzeln darzustellen. Zum einen werden die konzeptuellen Grundlagen der existenzanalytischen Supervision besprochen, um im Weiteren notwendige Modifikationen beziehungsweise Unterschiede der Supervision zur Therapie anzumerken; zum anderen wird die daraus resultierende Praxis als konkrete methodische Vorgehensweise beschrieben. Im Zentrum existenzanalytischer Supervision und Coaching steht der Dialog der Beteiligten. Zentrale Aufgabe des Supervisors ist es daher, diesen Dialog anzuleiten, zu unterstützen, und damit die jeweiligen Fragestellungen in einen Verarbeitungsprozess hin zu neuen Sichtweisen und Lösungen zu führen.

Schlüsselwörter: Coaching, Existenzanalyse, Praxis, Supervision, Theorie

In the last two decades supervision and coaching have developed, as parts of the organisation development, into an integrated and respected component of professional everydaylife.

Accordingly the market has almost lost its clear overview. Apart from the concepts developed and maintained from psychotherapeutical schools, there exist a series of eclectic proceedings which in the hands of inexperienced supervisors often turn out in doubtful performance. Therefore it is important to connect a concept with its anthropological roots.

The article tries to do this in a theoretical but also in a practical manner.

While part I of this existing work deals with the explanation of the term and the history of supervision and coaching, it is attempted in the parts II and III to show this linking of an existential analytical supervision and coaching concept to its anthropological roots. On the one hand the conceptual basis of existential analytical supervision is discussed, in order to continue with necessary modifications or differences between supervision and therapy. On the other hand the thus resulting practice is described as a concrete methodical approach. The centre of the existential analytical supervision and coaching is formed by the dialogue of the persons involved. Hence, the central task of the supervisor is to guide this dialogue, to support it, leading towards the formulation of necessary questions in a process providing new ways of thinking and solutions.

Key words: existential analysis, theory, practice, supervision, coaching

Einleitung

Der erste Teil des Artikels bezieht sich auf Supervision und Coaching im Allgemeinen und gibt einen kurzen Überblick über Begriff, Geschichte und „main streams“ in diesem Bereich. Im zweiten und dritten Teil wird das existenzanalytische Konzept (vgl. Tutsch 2001) in einer überarbeiteten Fassung vorgestellt.

Wenn hier nur von „Teamsupervision“ die Rede ist, so geschieht dies lediglich, um nicht jeweils alle Anwendungs-

bereiche gesondert anführen zu müssen. Tatsächlich aber eignet sich die im Nachfolgenden dargestellte Vorgehensweise ebenso für das Teamcoaching, für Gruppen- und für das Einzelsetting. Die Vorgangsweise muss nur dem jeweiligen Setting und seiner Zielsetzung angepasst und kann im Einzelsetting um die selbsterfahrerische und persönlichkeitsbildende Dimension erweitert werden. Auf die Differenzierung zwischen Coaching und Supervision bzw. deren Schwerpunkte wird sowohl im Einleitungsteil als auch in den Beiträgen anderer Autoren in dieser Ausgabe eingegangen.

* Der leichten Lesbarkeit halber wird nur die männliche Form verwendet.

D) Begriffsklärung und Geschichte von Supervision und Coaching

Supervision

Der Begriff leitet sich aus den lateinischen Worten „super“ – oben, darüber, zuoberst – und „visio“ – das Sehen, der Anblick, die Erscheinung – ab. Er meint also, aus einer distanzierten, übergeordneten Position auf etwas zu schauen, um so zu mehr Überblick, Einsicht und Mehrsicht und in der Folge zu neuen Handlungs- und Verhaltensspielräumen wie auch Lösungen und Visionen zu kommen.

Schauen wir auf die Konsumentenseite, so finden wir den Begriff Supervision nahezu ausschließlich im Non-Profit-Bereich. Dies liegt in der Geschichte der Supervision begründet. Sie hat sich aus beruflichen Erfordernissen heraus als Anleitung durch Vorgesetzte und erfahrene Kollegen (Mentoren und Tutoren) entwickelt und war Praxisanleitung und persönliche Hilfestellung hinsichtlich der beruflichen Aufgaben. Ihre Ursprünge finden wir im Feld der Sozialarbeit und in der Laienhilfe; sie sind verbunden mit Namen wie Oktavia Hill, die im 19. Jahrhundert in Großbritannien freiwillige Mitarbeiter in der Gemeinde mit dem Ziel supervidierte, sie über ihr Arbeitsfeld zu informieren, in dessen Prinzipien und Methoden einzuführen wie auch die Mitarbeiter in ihrer Tätigkeit beratend zu unterstützen und ihre Arbeit zu kontrollieren. Im deutschsprachigen Raum sind die Anfänge von Supervision mit dem „Ebersfelder Modell“ (1853) verbunden, einer Praxisanleitung und Begleitung der Armenhelfer und deren ehrenamtlicher Mitarbeiter. Ähnliches finden wir auch in den USA, wo die „friendly visitors“, freiwillige Helfer im Sozialbereich, und in weiterer Folge am Beginn des 20. Jahrhunderts die professionellen Sozialarbeiter supervidiert wurden. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden die ersten Bücher zum Thema: Virginia Robinson schrieb „Supervision in Social Casework“ (Robinson 1936), Bertha Reynolds „Learning and Teaching in the Practice of Social Work“ (Reynolds 1942)

War Supervision in den Anfängen sehr pragmatisch und anleitungsbetont, so kamen in weiterer Folge spezifische Schwerpunkte vor allem aus den psychotherapeutischen Schulen hinzu, was der pragmatischen Orientierung bisweilen auch einen dogmatischen Zug verlieh.

Als Pioniere der schulenspezifischen Konzepte von Supervision können wir Michael und Enid Balint betrachten, welche die psychoanalytische Theorie und Vorgangsweise als erste für eine nicht therapeutische Klientel und ein nicht (dyadisches) therapeutisches Setting modifiziert haben (vgl. auch Balint 1968). In weiterer Folge wurden dann durch J. L. Morenos Psychodrama (vgl. u. a. Hollenstein-Burtscher 2004) wertvolle Impulse für die Supervisionspraxis eingebracht, woraus sich eine Vielfalt von Methoden für die Anwendung in Gruppen entwickelte, die – manchmal in modifizierter Form – auch in anderen Schulen ergänzend zum Einsatz kommen.

Zur Zeit ist der systemische Ansatz marktdominierend vor allem im Bereich der Organisationsentwicklung. Er zeichnet sich durch eine Fokussierung des Systems gegenüber den

darin handelnden Personen und durch eine hohe Lösungsorientiertheit aus und entspricht damit dem Zeitgeist, der schnelles Handeln, Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit verlangt. Er bietet mit einer Reihe spielerischer und anschaulicher Methoden einen optimistischen und auch beeindruckenden Zugang zu den Fragestellungen und produziert mit Leichtigkeit neue Sichtweisen und Lösungen, lässt aber Konflikthaftes, Vergangenheitsorientiertes eher „liegen“, geht also nicht den – langsameren – Weg über die explizite Verarbeitung. Dort wirkt er „eher nebenbei“.

Als Vorläufer der systemischen Betrachtungsweise finden wir die gruppenspezifisch orientierten Richtungen, deren Augenmerk auf die typischen Prozesse und Interaktionen innerhalb des Systems Gruppe gerichtet ist. In dieser Form hat die gruppenspezifisch orientierte Supervision ihre Hochblüte überschritten. Sie wurde in den siebziger Jahren in verschiedensten Variationen vor allem seminaristisch als Instrument der Organisationsentwicklung angewendet. Wird der Fokus auf die Gruppendynamik und deren Erleben und Verstehen gerichtet, so besteht aus meiner Sicht die Gefahr des Verlustes der Aufgabenorientierung. Zudem lässt sich das meist außerordentlich dynamische, persönlich nahe gehende und in Frage stellende Geschehen in der begrenzten Zeit nicht zureichend aufarbeiten und abrunden. Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung mit den Beziehungen zueinander für eine Arbeitsbeziehung durchaus auch für die weitere Zusammenarbeit destruktive Folgen haben. Gruppendynamisch orientiertes Vorgehen in der Supervision kann man damit als „heißes Eisen“ bezeichnen, ihr Einsatz braucht eine genaue Zielklärung und Grenzziehung im Vorgehen.

Eine weitere Strömung umfaßt die humanistischen Richtungen. Hier können wir im Besonderen die gestalttheoretische Vorgangsweise finden, die auf Grund ihrer Methodenvielfalt im supervisorischen Vorgehen eine reichhaltig stimulierende und damit kreative Prozesse und Wahrnehmung erweiternde Potenz zeigt. Aber auch die aus der klienten- und personenzentrierten Theorie entwickelte Supervision ist hier zu erwähnen. Sie findet m. E. durch ihre empathisch der Selbstaktualisierung Raum gebende Art weniger Anwendung im wirtschaftlichen Bereich, wohl aber im Kontext der sozialen Organisationen, deren Supervisionsanliegen einen deutlichen Fokus in der persönlichen Weiterentwicklung zu beruflichen Zwecken findet.

Seit einigen Jahren ist auch das Neurolinguistische Programmieren (NLP) eine trendige, vor allem Nutzenorientierte – und somit aus der Sicht der Existenzanalyse vorwiegend apersonale – Strömung am Markt geworden. Hier wird eine Kombination aus bewährten Methoden verschiedenster therapeutischer Richtungen zusammen gefasst. Dieser Richtung wird m. E. nicht ganz zu Unrecht die Gefahr der Manipulation zugesprochen, ihr oberster Wert ist die Machbarkeit. Sie findet daher vermutlich auch besonderen Zuspruch im politischen Feld wie auch ganz allgemein bei vorwiegend strategisch orientierten Menschen bzw. Organisationen. Fairer-

weise muss man jedoch hinzufügen, dass das NLP in der Hand eines guten Therapeuten, und bei entsprechender Einbettung in eine Anthropologie, eine Vielzahl von hilfreichen, geschickten und damit unterstützenden Techniken anzubieten hat.

Die existentiellen Richtungen haben sich dem Bereich der Supervision erst ab den achtziger Jahren zugewandt. Lange Zeit bestand deren Input aus Beiträgen einzelner Personen, die, aus dem Beratungsfeld kommend, Elemente der existenzanalytischen Theorie - vor allem aus der Logotherapie - in ihre praktische Arbeit einfließen ließen. Entweder taten sie dies, ohne daraus ein umfassendes eigenständiges Konzept zu entwickeln, oder „umgekehrt“ auf dem - vor der Weiterentwicklung der existenzanalytischen Anthropologie durch A. Längle - zwar tragfähigen, aber in der praktischen Ausführung und anthropologischen Aussparung der psychischen bzw. psychodynamischen Ebene, „schmalspurigen“ Konzept bleibend.

Erst nach der Erweiterung der existenzanalytischen Anthropologie und vor allem der Betonung der phänomenologischen Vorgangsweise in der neueren Existenzanalyse entwickelte sich aus den individuellen Vorgangsweisen existenzanalytischer Berater und Therapeuten ein auf die Anthropologie bezogenes umfassendes Konzept mit einer den supervisorischen Gegebenheiten und Anforderungen angepassten Methodik. Von diesen Grundkonzepten getragen, finden wir heute eine Reihe von Vorgangsweisen für diesen Bereich.

Aus der Perspektive der anthropologisch konzeptuellen Seriosität betrachtet, können wir also verschiedene Hauptströmungen wahrnehmen, die im Allgemeinen den Hauptströmen der verschiedenen psychotherapeutischen Schulen folgen. Grundsätzlich bietet jede therapeutische Schule auch das ihrer Theorie immanente Konzept für die Supervision. Diesen anthropologisch fundierten Richtungen stehen eine Vielzahl eklektizistischer Konzepte gegenüber, die sich meist aus einer Sammlung bewährter Methoden aus verschiedenen Konzepten und Praxiserfahrungen gebildet haben, leider aber zum Teil auch aus einem Mangel an therapeutisch-beraterischer Qualifikation entstanden sind.

Die *Anbieter-Struktur* zeigt zwei große Zuströme: Supervisoren und Coachs, die sich aus dem therapeutischen Feld rekrutieren (ihre Domäne ist die Supervision im Non-Profit-Bereich und das Persönlichkeitsentwicklungs- bzw. Krisencoaching), sowie nicht therapeutisch ausgebildete Supervisoren und Coachs, die wiederum zwei große Untergruppen bilden: einerseits jene, die Supervision als eigenständigen Grundberuf erachten und betreiben, und andererseits jene, die - aus wirtschaftlichen Berufen kommend - v.a. Coaching im Rahmen von Personalentwicklung anbieten.

Coaching

Coaching, so könnte man es kurz fassen, ist eine moderne, einerseits der Schnelllebigkeit unserer Zeit gemäßere Form

der Supervision, andererseits aber auch - erfreulicherweise - eine die Scheu vor professioneller Begleitung überwindende Entwicklung. War früher das Coaching Managern zur Steigerung ihrer Führungskompetenz vorbehalten, so gab es in weiterer Folge Coaching für „schwache“ Mitarbeiter, bisweilen auch für jene, die unfreiwillig aus dem Betrieb ausscheiden mussten (Outplacement-Coaching). Damit trug das Coaching vorerst zu einer Stigmatisierung der „Betroffenen“ bei. Heute ist Coaching zunehmend ein Angebot der Personalentwicklung, das nahezu allen Mitarbeitern im Kontext spezifischer beruflicher Aufgaben- und Fragestellungen zur Verfügung steht, und hat damit den Stellenwert von maßgeschneiderter Unterstützung und Begleitung zur beruflichen Kompetenzerweiterung. Mittlerweile hat es daher sogar Auszeichnungscharakter erhalten. Wir finden Coaching vor allem im Profit-Bereich. Es entwickelte sich ebenfalls aus dem Mentoren- und Tutorentum und bezeichnete ursprünglich eine Begleitung im beruflichen Feld durch den Vorgesetzten, gehörte also zu den Führungsaufgaben. Aus der häufig gegebenen Inkompatibilität von Kontrolle und Entwicklungsbegleitung bzw. der Abhängigkeit der Gecoachten vom Vorgesetzten Coach wurde das Coaching zunehmend delegiert, entweder an eigens dafür geschaffene Stabsstellen innerhalb eines Betriebes (Personalentwickler) oder noch häufiger an externe Berater, die dem Gecoachten mit ihrer Fachkompetenz in persönlicher und beruflicher Hinsicht dazu verhelfen sollen, seine beruflichen Ziele zu finden, zu wählen bzw. zu erreichen. Diese umfassende Aufgabenstellung findet sich in der etwas humoristischen Beschreibung der Aufgaben des Coachs von Baisch.

„So verfügt der Super-Coach über das emotionale Verständnis der Ehefrau, versteht aber eine Menge vom Berufsleben, kennt als Führungskraft das Leben im Unternehmensdschungel mit seinen Spielregeln und Zwängen, besitzt therapeutische Kompetenz, ohne sich wie ein Psychotherapeut zu verhalten. Er besitzt die innere Einstellung eines zum Sieg entschlossenen Leistungssportlers und weiß, dass es außer der Arbeit noch andere Werte gibt, die er selbstverständlich auch lebt.“ (Baisch 1988, zit. n. Rauen 1999, 36)

Wenn dies auch als Persiflage verstanden werden kann, so trifft es doch die Bedeutung des Begriffes Coaching. Übersetzt man den englischen Begriff, so finden wir zweierlei Bedeutung: Kutscher und Kutsche (auch im Sinne des geschützten Raumes). So könnten wir sagen, im Coaching geht es darum, in einer wohlwollenden, wärmenden, bestärkenden Weise die Fahrt des Gecoachten zu begleiten, „für seinen Komfort zu sorgen“, und ihn gleichzeitig sicher und durch gutes „Fahrvermögen“, durch Kenntnis des Straßennetzes wie auch der Verkehrslage zum Ziel zu geleiten.

Da die Anforderungen breit gestreut sind und neben feldspezifischer Beratung auch Persönlichkeitsentwicklung, Krisenintervention, Konfliktmanagement, ja oft auch therapeutische Anforderungen gestellt sind, ist es für den Coach notwendig, die Aufgabenstellung des Coachings sorgfältig

abzuklären und sich auf seine jeweilige Qualifikation zu besinnen. Die breite Streuung dessen, was heute unter Coaching zusammengefasst wird, spiegelt sich in den verschiedenen Produktangeboten wie Crashcoaching, Outplacementcoaching, Personal Coaching, Rollencoaching, Persönlichkeitsentwicklungscoaching, Career Coaching, Managercoaching u.v.a. mehr.

Heutzutage ist es schwierig geworden, eine deutliche Differenzierung zwischen Supervision und Coaching zu formulieren (immer wieder wird das Coaching auch als „alter Wein in neuen Schläuchen“ bezeichnet). Wir müssen sogar feststellen, dass der Begriff Supervision altmodisch geworden und im „Aussterben“ begriffen ist. Mehr und mehr wird auch im Non-Profit-Bereich von Coaching gesprochen – ein Tribut an den Sprachverlust, den wir mehr und mehr im deutschsprachigen Raum erleiden, aber auch an die bereits erwähnte Schnelllebigkeit und Profitdominanz unserer Zeit. Denn mit Coaching sind im Allgemeinen beratende Interventionen gemeint, die gekennzeichnet sind durch eine konkrete Fragestellung und eine auf die Bearbeitung dieser Fragestellung begrenzte Zeitdauer (wobei mir allerdings vor kurzem auch der Begriff „Berufszeit-Coaching“ zu Ohren gekommen ist, womit auch diese Definition als überholt gelten darf).

Trotzdem gibt es noch einige Enklaven für Supervision. Dies ist vor allem der psychotherapeutische und psychologische Bereich der Fallsupervision wie auch die Teamsupervision, so ferne darin die Begleitung von Teams über einen längeren Zeitraum zu allen anstehenden und auftauchenden Fragestellungen (nicht nur Problemen also) gemeint ist und damit auch ein Gutteil Teamentwicklung und Prophylaxe intendiert wird (und nicht nur per effectum erfolgt). Moderne Teamsupervisionen sind heutzutage meist eine Mischung aus Problemlösung, Konfliktlösung, Austausch, Teamentwicklung wie Gruppenreife und Pflege der Dialogkultur sowie Fortbildung zur Selbsthilfe.

Coaching-Konzepte orientieren sich weniger als die Supervisionskonzepte an den Grundtheoremen psychotherapeutischer Schulen. Sie bestehen zumeist aus einem Mix aus praktischer Felderfahrung und unterstützenden Methoden. Dies liegt vermutlich an den Anforderungen an einen Coach, besonders im Praxisfeld des Gecoachten versiert zu sein. Einen sehr guten Überblick über gängige Coachingkonzepte finden wir bei Christopher Rauen in seinem Buch „Coaching“ (Rauen 1999).

Sowohl zu Supervision als auch zu Coaching kann man zusammenfassend sagen, dass es sich dabei um Vorgänge handelt, in denen eine Person, ein Team oder eine Gruppe von Personen in einem, aus dem beruflichen Alltag herausgenommenen Zeit-Raum die Möglichkeit findet, ihr berufliches Erleben und Handeln zu reflektieren und zu einer besseren Arbeitszufriedenheit und zu effizienterem Handeln zu finden. Der Supervisor bzw. Coach hat darin die Aufgabe, eine Atmosphäre zu schaffen, die dem Dialog miteinander förderlich ist, diesen zu moderieren und anzuleiten, der jeweili-

gen Fragestellung und den Themen nachzugehen, sowie bei der Erarbeitung und Durchführung von Lösungen behilflich zu sein. Worauf der Supervisor in seinem Vorgehen den Schwerpunkt legt, wird aus der jeweiligen Fragestellung, aber auch aus seinen Konzepten und den damit verbundenen Wertigkeiten entstehen.

Sowohl Supervision als auch Coaching stehen im betrieblichen Zusammenhang im Kontext der umfassenderen Organisationsentwicklung, sind also Instrumente der Organisationsentwicklung.

Zum Anforderungsprofil des Supervisors

Die Vielfalt der Persönlichkeiten, ihr Zusammenwirken, ihre unterschiedlichen Aufgaben, ihre Beziehungen zueinander und zur gemeinsamen Sache, die Stimmung und Motivationslage in einem Team, der Systemhintergrund oder Kontext, die Disziplin und Reife im Gespräch und in der Arbeit miteinander, die Frage der Arbeitsbelastung und vieles mehr – im weitesten Sinn also die Frage, wie Gruppen funktionieren und miteinander arbeiten und umgehen, stellt an den Supervisor bisweilen eine beträchtliche Anforderung an seine Fähigkeit, auf mehreren Ebenen zu denken, zu spüren und zu handeln, dar. Mehrfach wurde in der Literatur die Frage gestellt, ob es eine bestimmte Persönlichkeitstruktur gibt, die sich für die supervisorische Tätigkeit besonders eignet. In derartigen Analysen wurde herausgefunden, dass die Effizienz des Supervisors nicht von einer bestimmten Persönlichkeitstruktur abhängt, sondern dass eben jede Struktur ihre Vor- und Nachteile aufweist. So wurden lediglich Eigenschaften, Haltungen und Vorgangsweisen gefunden, die eine solche Tätigkeit erleichtern. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf folgende Merkmale (vgl. Carfio, Hess 1988; Berner, Johnsson 1993): Empathie, Echtheit, Wärme, Transparenz, Konkretheit, Engagement, Flexibilität, Aufgeschlossenheit, Interesse, Aufmerksamkeit, Offenheit, Verstehen, beiderseitige Kommunikation, Zusammenarbeit. Bezüglich der Vorgangsweise stellen Carfio und Hess in ihrer Zusammenschau von Befragungen an Supervisanden fest, dass die Definition einer konkreten Zielsetzung, ein sachliches, eindeutiges und unmittelbares Feedback sowie eine gute Dosierung zwischen aktivem und zurückgenommenem Vorgehen, gepaart mit einem einsichtsbetonten und respektvollen Stil, den höchsten Erfolg verspricht. Es ist nahezu überflüssig zu betonen, dass diese Eigenschaften, Haltungen und Umgangsweisen für jegliche Zusammenarbeit wichtig sind, v.a. aber dass es auffällt, wie diese Faktoren im Grunde jene sind, die einen Dialog und dessen personale Voraussetzungen auf der Ebene der Begegnung zwischen Personen und ihrer gemeinsamen Sache konstituieren.

Interessant in diesem Zusammenhang ist jedoch die Aussage, dass Supervisoren, die Techniken beherrschen, erfolgreicher sind. Dazu muss man anmerken, dass gleichzeitig bekannt ist, dass Techniken, die unspezifisch, unreflektiert bzw. zu häufig oder zu vielfältig eingesetzt werden, dem Supervisionsprozess eher abträglich sind. Werden also Techniken und die darin meist spielerisch herbeigeführten Neuerfahrungen nicht in den Bezugsrahmen zur Sache und zur

Person eingebunden oder können die Erfahrungen nicht angebunden und verarbeitet werden, bleiben sie meist als „Highlight“-Erfahrung (oder Horrorerfahrung) im Gedächtnis haften, ohne Kontext und ohne bewussten Verarbeitungsprozess. Wenn auch Bewusstsein nicht das Kriterium einer Verarbeitung sein kann (manches verarbeiten wir auch im Schlaf), so ist doch zumindest aus der Sicht einer personal-existentiellen Richtung das – emotional – Bewusste in die eigene Hand und Verantwortung zu nehmen, ein bedeutsamer Wirkfaktor für anhaltende Veränderung und Basis für aktives weiteres Üben.

Meines Erachtens kann das Anforderungsprofil auf zwei Faktoren reduziert werden: die Dialogfähigkeit einerseits (sie umfasst nahezu alle oben genannten Merkmale) und – mehr „technisch“ gedacht – die Simultankapazität andererseits, die Fähigkeit also, auf mehreren Kanälen gleichzeitig Unterschiedliches wahrzunehmen, dies zu integrieren, sowie mit einem raschen Blick für das Wesentliche in einer Fragestellung zu vertiefen und damit Komplexität zu vereinfachen.

II) Theoretische Grundlagen existenzanalytischer Supervision und existenzanalytischen Coachings

Die Existenzanalyse als personale, also sehr individuelle Richtung scheint sich auf den ersten Blick für ein Gruppensetting nicht besonders gut zu eignen, stellt sich doch oft die Frage, inwieweit man nicht in einer Gemeinschaft als Individuum zurücktreten müsse. Riskiert man den zweiten Blick, bemerkt man jedoch, dass die Existenzanalyse in ihren anthropologischen Grundlagen gleichermaßen für die Arbeit mit Gruppen wie auch mit einzelnen Personen angelegt ist. In ihrer Sicht nämlich ist das Eingebunden-Sein und In-Beziehung-Sein der Person in ihrer Welt die menschliche Grundverfasstheit und damit immer schon der Bezugsrahmen für das Gewähr-Werden des anderen wie auch für die personale Stellungnahme des einzelnen in ihr. Personalität und Existentialität gehen über diese Grundverfasstheit hinaus und der Frage nach maximaler Personalität innerhalb des Systems nach und nicht über dieses hinweg. Personalität und Existentialität sind jedoch angewiesen auf Begegnung. „Beziehungen leben aus Begegnungen, werden durch diese Begegnungen überformt und personalisiert.“ (Längle 2004, 25) „Begegnung ist Einsatz: man geht ihr nach, blickt auf den anderen, spricht ihn an, versucht zu verstehen und Antwort zu geben. Das Medium, das Begegnung vermittelt, ist der Dialog. Der Dialog ist konstitutiv für Begegnung, ist der ‚Carrier‘ der Begegnung.“ (Längle ebd., 24) Der Dialog ist jener Prozess, der die Beziehung bewusst macht, indem ich aufmerksam werde, womit und wie ich mit meiner Welt in Beziehung bin und wie ich mich in ihr positioniere, um authentisch zu handeln. Der Dialog „kultiviert“ letztendlich die jeweilige Team- und Unternehmenskultur. Menschen, die miteinander arbeiten, sind in Beziehung miteinander und mit ihrer Aufgabe, ob sie wollen oder nicht. Der Dialog präzisiert

und personalisiert somit ihre Beziehungen untereinander bzw. zu ihrer Aufgabe. Supervision ist damit Pflege der Beziehungen mittels des Dialoges. Beziehungskultur kann niemals vorgegeben werden, so wie es heute oft in seitenlangen Schriften zu Unternehmenskultur und Leitbild zu lesen ist, sondern muss aus der Kultivierung des Vor-Gegebenen entstehen. Die Förderung des Dialoges im Team und zur Aufgabe ist damit der Kern der supervisorischen Praxis. Sie stellt dafür den Rahmen und die Mittel zur Verfügung, die im Getriebe des Alltags oft vernachlässigt werden (zu bloßen „Kontakten“ regredieren). Sie zielt damit auf die Verbesserung der Arbeitszufriedenheit wie auch der Arbeitseffizienz ab.

Ein weiteres Argument für die Eignung der Existenzanalyse in der Supervision stellt ihr umfangreiches Theoriegebäude dar (siehe nächstes Kapitel). Dadurch bietet sie ein ausgezeichnetes Dach für vielerlei Betrachtungsebenen, sei es die intraindividuelle (Person und ihre Innenwelt), die interpersonale (Person und andere) oder die gruppensystemische (als Psychodynamik der Gruppe), wie auch für verschiedenste Anwendungsfelder. Der Fokus ihrer Arbeit in der personal-existentiellen Ebene als die Psychodynamik/Gruppensystemik umfassende und ihnen übergeordnete Dimension bietet daher auch einen breiten Rahmen für die Integration von Techniken jener Richtungen, deren Schwerpunkt die psychische Dimension, das System oder die Verhaltensebene ist.

Die Konzepte der existenzanalytischen Supervision

Existenzanalyse ist eine phänomenologische, dialogische sowie personal-existentialistische Vorgangsweise und sie ist methodisch in drei Grundkonzepten umgesetzt: Strukturtheoretisch in den personal-existentiellen Grundmotivationen, prozesstheoretisch in der Personalen Existenzanalyse (in weiterer Folge PEA; vgl. Längle 2000a) und der Sinnfindungsmethode (SEM; vgl. Längle 1988).

Die Prozesstheorien – PEA und SEM

Die PEA fokussiert das Erleben und die Aktivität der Person im Existieren, lenkt den Blick also auf das Ich, während in der SEM das Hauptaugenmerk auf die Situation, die Sache, die ein Ich bewegt, gelegt wird, das Existieren also mehr vom Wert her angefragt wird. Naturgemäß geht es in der PEA dem Ich darum, auch zu verstehen, weshalb etwas in der einen oder anderen Weise bewegt, berührt und vor allem blockiert ist (biografische Linie). Die PEA ist daher auch eine Methode mit der Übertragungsanteile, welche in die aktuelle Situation mit einfließen, bearbeitet werden, während die SEM „darauf aus ist“, diese Anteile zu übersteigen und sich ganz dem aktuellen Wertanspruch zu öffnen und zuzuwenden. Die Phase des Verstehens und der Integration einer aktuellen Fragestellung rekurriert hier auf ein intaktes Ich und damit auf eine „bewältigte“ Vergangenheit (zum weiteren Verständnis der Methodenstruktur siehe auch S. Längle 2001).

Die PEA beschreibt die Schritte des personalen inneren Dialogs, sie nimmt die (äußere oder innere) Anfrage in einen inneren Verarbeitungsprozess, um daraus zu einer für sie stimmigen „sinnvollen“ Antwort zu kommen. Die SEM dagegen

bewegt sich hinaus in die Außenwelt und beschreibt das Sich-Einbringen der Person in die Situation, indem sie dieses auf die subjektive Wertigkeit hin prüft, um sich letztlich entschiedener und sinnvoller in ihre Welt zu stellen und diese zu gestalten.

Betrachtet man die beiden Methoden nicht nur von ihrem anthropologischen Ort her, sondern auch von der Abfolge der Schritte, so kann man sie einerseits spiegelbildlich – als Innen- und Außenspiegel des personal-existentialen Prozesses – oder auch die SEM als Präzisierung des existentiellen Astes der PEA wahrnehmen. Folgt man ersterer Auslegung, ist die PEA eine in die Tiefe des Personseins erweiterte SEM. Ihr geht es zusätzlich um das Verstehen dessen, was bewegt, was es letztendlich verhindert oder ermöglicht zu existieren. Ihr fehlt allerdings nichts von dem, was die SEM hat. Das scheint mir aus der Geschichte der Theorieentwicklung verständlich. Stand die SEM noch stark auf dem Boden des von Frankl in den Vordergrund gestellten existentiellen Aktes, so bewegte sich die Theoriebildung im Laufe der Jahre auf die Integration der Voraussetzungen des Personseins und damit auf die Integration der Psychodynamik zu. (Dies ist bekanntlich ein Bereich, dem sich Frankl nicht gerne zuwandte und der in seinen Schriften fast als ein selbstverständlicher und kraft des Personseins, ohne innere Verarbeitung von störenden Blockaden und Mängeln zu überwindender, psychischer Anteil des Menschen anmutet.)

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung erscheint es logisch, dass für eine Supervision die PEA als in der Tiefe der Person arbeitende Methode nicht Thema sein kann, sondern ihr Ort in der Selbsterfahrung zu finden ist. Die existenzanalytische Methode der Wahl müsste somit die SEM sein. In der praktischen Erfahrung zeigt sich jedoch, dass die SEM in vielen Situationen nicht nur zu wenig Raum für die Vorbereitung einer Stellungnahme anbietet, sondern dass es gerade jener Abschnitt der PEA ist, in dem es um das Verstehen des Wesentlichen geht (phänomenologische Analyse und Reduktion), an dem gleichzeitig die Vielfalt der individuellen „Oberflächen“, die eine Teamlandschaft kennzeichnen, in einige (wenige) Beweggründe zusammenfließen und der sich damit als der gemeinsame und verbindende Ort erweist.

So gesehen und erfahren, folge ich lieber der zweiten Betrachtung: PEA als eine Methode, welche die SEM integriert. Daher schlage ich die PEA als die umfassendere Grundstruktur für die existenzanalytische Teamsupervision vor. Ihre Höhenstruktur (oder ihr „Außenspiegel“ bzw. ihr „absteigender Ast“) mündet in die SEM. Anders gesagt: Geht es in der Supervision mehr um die Auseinandersetzung der jeweiligen Teammitglieder mit einer Fragestellung, um das Finden, Klären oder Festigen des eigenen Standpunktes in oder zu einer Situation, so ist die (modifizierte) PEA indiziert; geht es mehr um eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Möglichkeiten, so „reicht“ die SEM.

Der Unterschied zwischen PEA und SEM liegt in den wesentlichen Punkten zusammengefasst:

a) in der Geschichte der Theorieentwicklung (Hätte es die SEM gegeben, wenn zuerst die PEA da gewesen wäre –

oder entstand die PEA aus der Integration der Psychodynamik in die EA Theorie und damit in die SEM?),

b) in der Tiefe des Durcharbeitens, hier vor allem im Verstehen der Motivation und ihrer Zusammenhänge aus den lebensgeschichtlichen Gegebenheiten,

c) in der Differenziertheit ihres Vorgehens – hier ist die PEA feiner und in kleineren Detailschritten angelegt bzw. ausgefeilt – und

d) im Fokus auf der Strecke zwischen Person und Wert. Die PEA ist Person-orientiert, die SEM Welt-orientiert.

Die Personale Existenzanalyse im Supervisionsablauf

Zur Erinnerung: Die existenzanalytische Prozesstheorie (vgl. Längle 2000)

Die PEA beschreibt die Schritte des Dialoges der Person mit den jeweiligen Gegebenheiten ihrer inneren und äußeren Welt. Dieser Dialog wiederum ist die Voraussetzung eines erfüllten, existentiell gelungenen Lebens (und damit auch die Grundstruktur eines Problemlösungsprozesses). Anders gesagt: So geht der Mensch gut mit den Anfragen und Anforderungen des Lebens um. Dieser personale Dialog kann in aller Kürze in drei Phasen (vier Schritten) beschrieben werden:

Der *Eindruck*, bestehend aus der Information (Was ist?), der spontanen, primären Emotion (Wie ist es?), einem spontanen Handlungsimpuls (Was würde ich spontan am liebsten tun?) sowie der phänomenologischen Analyse der Bedeutung des Eindrucks für den Betroffenen (Was sagt es mir?). Es geht darum, das Gegebene ankommen zu lassen, es aufzunehmen, sich anzusehen und in seiner Qualität zu erfassen sowie in der Bedeutung für sich zu verstehen (Schritt 1 und 2 im Supervisionsprozess).

Die *Stellungnahme* erwächst auf dem Boden des Eindrucks und des Verstehens des darin Bewegenden als der personale Akt, in dem sich die Person zu den Gegebenheiten positioniert und damit von dieser Gegebenheit nicht nur bewegt wird, sondern auch ihre individuelle Beziehung zu diesen Gegebenheiten bestimmt (Schritt 3).

Der *Ausdruck*, in den die präformierende Stellungnahme auf die Realisierung hin adjustiert und ihre Ausführung geplant und geprobt wird. Damit wird der Mensch zum Gestalter seines Lebens (Schritt 4).

Betrachten wir die Abfolge der Schritte der Personalen Existenzanalyse als phänomenologisch-dialogische Vorgangsweise, deren Ziel eine personale Stellungnahme und eine existentielle Verwirklichung ist, so können wir dies wie folgt markieren:

Aus den spezifischen Merkmalen existenzanalytischer Vorgangsweise folgt eine Tendenz zur Prozessorientierung. Ihr Fokus liegt nämlich im Dialog der Personen des Teams und nicht primär in der Problemlösung. Daraus folgt, dass in der existenzanalytischen Supervision der Teamentwicklungsanteil eine deutliche Rolle spielt.

Aus den Anforderungen von Supervision allgemein folgt auch die Ressourcenorientierung von Supervision. Die Ressourcen werden genutzt und stimuliert, Defizite nicht therapeutisch aufgearbeitet, sondern ausbalanciert bzw. bewusst

gemacht; ein ressourcenorientierter Umgang wird intendiert.

Wie schon oben beschrieben, eignen sich die Schritte der PEA für die Supervision, sie müssen jedoch deren Erfordernissen angepasst werden. Daher sollen kurz die Unterschiede zwischen Psychotherapie und Supervision markiert werden:

In der Therapie versuchen wir nach der genauen Erhebung des Eindrucks in der phänomenologischen Analyse die Botschaft, die diese Situation gibt, also die Bedeutung, die das Wahrgenommene und Gefühlte für die Person hat, zu bergen, um von dort aus ein Verständnis im Kontext des eigenen Lebens zu ermöglichen; - d. h. zu verstehen, weshalb es „für mich so oder so ankommt (Biografie) und worauf es in mir trifft“. In der Therapie fragen wir somit nach dem Verstehen aus der Tiefe des Gesamtlebenskontextes. Und gleichermaßen versuchen wir hier auch ein Verständnis für die Welt/den anderen zu finden. Aus diesem Verstehen meiner selbst, im Kontext des Verstehens des Gegenübers, bildet sich der Boden für die Stellungnahme gleich einem „Verschmelzungsprozess“. Je mehr sich darin der Mensch selbst versteht, umso mehr Eigengrund besitzt er, desto mehr Lebensraum entsteht, desto mehr Fundament wird „hineingegossen“ in seine innere Festigkeit (Ich-Struktur) und desto stabiler wird der Grund für die persönliche Stellungnahme.

Der therapeutische Prozess ist darin gründlich, er bewandert die Ekstasen der Zeit – Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft – und hält den Blick damit auf die Festigung der Person im Sinne eines In-sich-ruhen-Könnens und Zu-sich-stehen-Könnens.

Welchen Platz hat nun in der Supervision die Verstehensfrage, und was soll hier verstanden werden?

Verfolgen wir auch hier den Weg von Anfang an: Nachdem die Supervisoranden ihre ganz subjektive Wahrnehmung und Betroffenheit von der Sache formuliert und in den Austausch gebracht haben, braucht diese Vielfalt nun ein „Konzentrationsmittel“. Konzentration heißt Verdichtung auf eine tiefere Ebene, auf ein Extrakt, auf das Wesentliche. Ansonsten bringt die Vielfalt zwar neue Impulse für neue Sichtweisen und Wege, aber der Prozess, der in die innere Festigkeit führen soll, bleibt aus.

Die Verstehensfrage in der Supervision ist eine Frage nach der Essenz: Worum geht es hier eigentlich? Die Bewegung geht nun – weniger tiefgreifend, weniger das Verstehen im eigenen Lebenskontext explizit reflektierend – in eine gemeinsame Tiefenschau der vorher gesammelten unterschiedlichen Wahrnehmungen, aus der wir der phänomenologischen Theorie gemäß einen oder einige wenige gemeinsame Nenner erwarten. Ausgehend von der Person führt der Prozess hin zu einem Verständnis der Beweggründe der Gruppe, richtet sich also auf das gemeinsame Feld des beruflichen Miteinander und implizit auch auf die gemeinsame Geschichte. Die persönliche Geschichte bestimmt zwar wesentlich die Wahrnehmung und das Erleben der Sache, sie dient jedoch in der Supervision dem Sammeln in den „gemeinsamen Topf“, der dann den Boden für die persönliche Stellungnahme bildet. In der Supervision führen wir den Dialog also nicht in die Tiefe der Person, sondern in die Tiefe der „Gruppenperson“.

Die Frage lautet daher nicht „Verstehe ich mich?“, son-

dern „Verstehe ich, worum es da geht?“

Die Unterschiede in der Vorgangsweise in der Therapie und in der Supervision bestehen:

- a) im Fokuswechsel von Person zu „Gruppenperson“,
- b) in der Verstehensfrage,
- c) in der Bezugnahme der Stellungnahme zur Fragestellung,
- d) im Fokussieren des Dialoges miteinander.

Als Rahmenmodell bietet die PEA in ihrer Ausführlichkeit dem Supervisor Halt und Unterstützung, keine wesentlichen Schritte zu übersehen und diese je nach Notwendigkeit mit zu bedenken, mit einzubeziehen, zu erwähnen (vgl. Tutsch 2001).

Nicht immer muss aber in der Ausführlichkeit und Differenziertheit gearbeitet werden, welche die PEA anbietet. Überspringt man einige Sequenzen der PEA (v.a. die phänomenologische Analyse und das Verstehen) und betont den ausführenden Ast, entsteht die SEM. Die PEA kann daher als Landkarte der Möglichkeiten betrachtet werden, in der zwar alle Wege eingezeichnet sind, aber nicht alle für den Weg zum Ziel begangen werden müssen. Die Wahl dessen, was Not tut, ergibt sich ohnehin von allein aus der phänomenologischen Vorgangsweise.

Die existenzanalytische Strukturtheorie

Die existenzanalytische Strukturtheorie stellt die Rahmenbedingungen in der Supervision (siehe auch Rahmenaufgaben) bzw. die Voraussetzungen des Dialoges im Team dar. Stellen sich Hindernisse im Prozessablauf aus mangelnden strukturellen Gegebenheiten in den Vordergrund, so gilt es, diese fallweise auch explizit als Themensupervision zu bearbeiten. Die existenzanalytische Strukturtheorie in ihrer praktischen Ausführung hat vor allem im Gruppencoaching ihren dominierenden Ort (siehe auch den Beitrag von Alexander Milz in diesem Heft).

Zur Erinnerung: Die existenzanalytische Strukturtheorie (vgl. Längle 1992)

Die personal-existentialen Grundmotivationen beschreiben die vier Voraussetzungen des personalen Dialoges oder – mehr von der psychischen Dimension her betrachtet – vier Grundkategorien menschlicher Bedürfnisse. In sie ordnen sich die thematisch verschiedenen, vielfältigen Bedürfnisse ein. Die Bezeichnung „Grundmotivationen“ resultiert aus der Tatsache, dass Grundbedürfnisse in ihrem Mangel bzw. in ihrer Sättigung menschliches Verhalten und Streben ausrichten. Durch diese Ausrichtung bringen sie den Menschen in Bewegung und „erscheinen“ in seinem Verhalten. Als motivationale Kategorie strukturieren sie die Psychodynamik und haben damit Einfluss auf die Persönlichkeit und Existentialität bzw. – prozesshaft gedacht – auf den personalen Dialog des Menschen.

Die Grundmotivationen und ihre Dynamik im Einzelnen:

- Raum, Halt und Schutz durch Annehmen und Aushalten, um sein zu können;
- den eigenen Wert spüren durch Zuwendung, Nähe und Berührung, Beziehung, um die Qualität des Lebens zu erfahren;
- Achtung, Wertschätzung und Anerkennung, um in seiner

individuellen Art so-sein zu dürfen;

- den Anspruch der Situation aufnehmen und sich abstimmen mit der Welt durch Offenheit auf Welt hin, um zu erspüren, was man soll.

Ist die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse gesichert, so ist die Person frei, sich den Fragen und Anforderungen des Lebens zuzuwenden. Die „Ichstärke“ kann durch lebensgeschichtliche Mängel und Traumata beeinträchtigt sein, aber auch durch aktuelle Belastungen geschwächt werden. Beeinträchtigungen manifestieren sich in einer „einseitigen Motivationslage“, in der die Person mehr oder weniger effizient die Mangellage auszugleichen vermag, damit jedoch auch eine Beeinträchtigung in ihrer Offenheit auf Sinn hin erfahren kann.

Die Wende ins Existentielle erfordert nicht nur das Vorhandensein dieser strukturellen Voraussetzungen, sondern ein Einverständnis der Person zur Welt als Gegebenheit, zum Leben als Bewegtsein, zu sich als Person, als Individuum und zum Sinn als dem Gesollten.

Therapeutische Arbeit bewegt sich meist im Bereich der Voraussetzungen zum Dialog, hier besonders auch in der Frage des Verstehens aus den jeweiligen Lebenszusammenhängen und Erfahrungen heraus. Biografische Arbeit dient somit der Erforschung und dem Verstehen einseitig orientierter oder fixierter Motivation und der Befreiung der Person zur Existentialität. Existenzanalytische Supervision setzt die Erfüllung dieser Voraussetzungen voraus bzw. arbeitet nicht prozesshaft, sondern ressourcenorientiert an diesen. Arbeit an der Biografie der einzelnen Teammitglieder ist nicht Thema der Supervision, wohl aber ist die Biografie von Teams, Gruppen, Betrieben bisweilen ein wichtiges Thema und als solches veränderungs- und lösungsfördernd.

Umgelegt auf die Gruppensituation bedeutet das, dass der Supervisor auf die grundmotivationale Situation der einzelnen und der Gruppe Bedacht nehmen muss bzw. dass er Störungen, die aus diesen Voraussetzungen stammen, ausgleichen oder thematisieren soll.

Hier sehen wir vermutlich am deutlichsten, worin sich die Supervision zur Therapie hin unterscheidet: Geht es in der Therapie v.a. darum, die Voraussetzungen des Personseins zu entwickeln, zu stärken und aus den Lebensbehinderungen zu befreien – also anders gesprochen das Ich zu stärken bzw. die strukturellen Voraussetzungen des Dialoges zu entwickeln –, so werden in der Supervision diese Fähigkeiten vorausgesetzt. Nun hat natürlich nicht jedes Teammitglied bereits einen Entwicklungsreifeegrad, der diese Voraussetzung tatsächlich rechtfertigen könnte. Was ist, wenn in sich gefangene Menschen in Teams die Öffnung aufeinander und auf die Sache hin nicht mitgehen können? Dann geht es eben nicht darum, Therapie in der Gruppe zu machen, sondern das Team anzuhalten, mit diesen Gegebenheiten umzugehen und im Dialog die für diese Konstellation beste Möglichkeit – auch der Unterstützung – zu entwickeln.

Ist ein Team noch nicht „teamfähig“ – also nicht in der Lage, miteinander in Dialog zu treten –, so hat der Supervisor die Möglichkeit, den Schwerpunkt auf Teamentwicklung

zu setzen: sei es durch die Arbeit an klärenden, haltgebenden Strukturen, durch Üben von Vorgängen wie z. B. effiziente Kommunikation, durch unterstützendes und schützendes Vorgehen, durch stärkere Prozessleitung (1. GM), durch längeres Verweilen, um mit sich in Fühlung zu kommen und mehr Gespür für den anderen zu entwickeln (2. GM), durch verstärkte Beachtung und Betonung der Individualität, des Eigenseins (3. GM) oder durch Betonung der Sache, um die es gerade geht (4. GM). Damit verlässt der Supervisor jedoch in einem gewissen Sinn die Supervision in Richtung Teamentwicklung. Man könnte sagen, Teamsupervision sei nahe der Beratung, Teamentwicklung näher der Therapie.

Verführt eine der therapeutischen Vorgangsweise nahe liegende Supervisionsmethode nicht zu therapeutischem Vorgehen?

Grundsätzlich leitet sich aus der Kenntnis einer Vorgangsweise noch kein therapeutischer Einsatz derselben ab. Man könnte auch das Gegenteil behaupten: Erst die genaue Kenntnis der Unterschiede zur Therapie schützt vor deren naivem Einsatz. Die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Tuns ist für den Supervisor gleichermaßen wichtig wie für den Therapeuten. Es kann m. E. nicht angehen, zum Schutz vor den Mängeln von Supervisoren ihren Klienten etwas vorzuenthalten, was gut ist.

Wohl aber muss deutlich gesagt werden, dass in der Gruppen- bzw. Teamsupervision ein „Abrutschen“ in die Selbsterfahrung schädlich ist. Persönliche, „intime“, private Dinge anzufragen und auszubreiten, ist in Arbeitsbeziehungen unpassend, vor allem, wenn dies nicht entschieden, mit Zustimmung der Teilnehmer und in Kenntnis der Folgen geschieht, sondern durch dynamische Momente passiert. Möglicherweise fällt dies dem Teilnehmer irgendwann „auf den Kopf“: Die Kollegen ändern z. B. ihr Verhalten zueinander und nehmen eine sorgende, therapeutische, oder aber auch intrigante Haltung ein oder verwenden die Informationen gegen diesen Kollegen.

III) Existenzanalytische Supervision und existenzanalytisches Coaching in der Praxis

Das **dynamische Feld** von Supervision und Coaching entsteht im Spannungsfeld von Person (Individualität), Gemeinschaft (Gruppenperson, System) und Aufgabe. Die Grundbewegung in einer existenzanalytischen Supervision innerhalb dieses Spannungsfeldes „Person/Gemeinschaft / Aufgabe“ besteht in einer Fokusverschiebung zwischen diesen Bereichen.

Innerhalb jedes dieser drei Pole bewegt sie sich zwischen Bedingtheit und Freiheit, d. h. der Abhängigkeit von den Bedingungen der persönlichen Lebensgeschichte und dem personalen Umgang mit sich, den Bedingungen der Gemeinschaft und dem Raum für die Ausgestaltung des Miteinander sowie zwischen der vorgegebenen Aufgabe und den persönlich darin empfundenen Werten. In der **existenzanalytischen Supervision geht es daher um maximales Personsein** als Vor-

aussetzung für einen optimalen Umgang miteinander und mit den gestellten Aufgaben; denn nur die Verwirklichung des Personseins innerhalb ihres vorgegebenen Lebensraumes führt zu Arbeitszufriedenheit, Effizienz und gutem Teamgeist.

Die **Felder**, aus denen die Fragen für **Supervision** gestellt werden, können wir durch vier Bereiche beschreiben (vgl. Tutsch 2001):

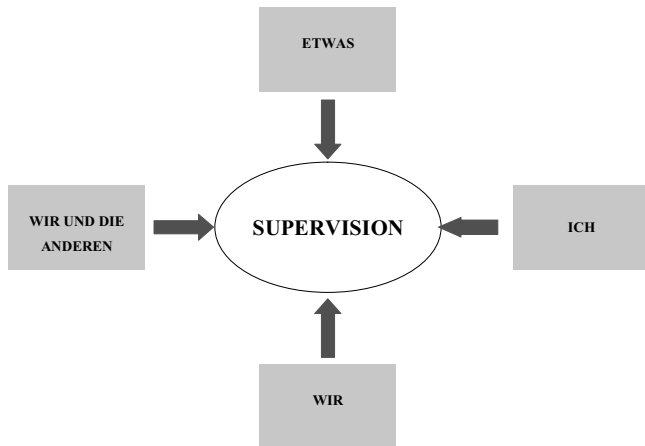


Abb. 1: Die Felder der Teamsupervision

- 1) **Etwas:** Hier geht es meist um Fallarbeit bzw. Sachfragen wie Arbeitsabläufe, Strukturen, Ziele in der Arbeit, die Beziehung zur Aufgabe und die (personalen) Werte in der Aufgabe etc.
- 2) **Wir:** Themen wie Standortbestimmungen, die Bedeutung und Entwicklung informeller und formeller Strukturen, das Arbeitsklima im Team, gemeinsame Projekte, Themen der Zusammenarbeit, Konfliktbearbeitung, Möglichkeiten und Grenzen der Selbstverwirklichung, Weiterbildung im Team und Feedbackrunden sind hier zu finden.
- 3) **Wir und die Anderen:** Dieser Aspekt umfasst Themen, die sich auf die Stellung des Teams, der Gruppe, der Person in der Gesamtorganisation beziehen, wie z. B. "Schnittstellenarbeit" mit angrenzenden Teams, Vorgaben einer übergeordneten Hierarchie, Anforderungen durch Veränderungen des Gesamtsystems.
- 4) **Ich:** „Selbsterfahrung“ in Teamsupervisionen kann als Themenselbsterfahrung sinnvoll und hilfreich sein (z.B. "Autorität: Welche Zugänge und Umgangsmöglichkeiten habe ich zu diesem Thema?", oder „Was ist mir persönlich wichtig in meiner Arbeit?“ etc.). Eine therapeutisch aufdeckende Vorgangsweise ist in der Supervision nicht indiziert. Die Vorgangsweise ist primär ressourcenorientiert, und durch die Themenzentriertheit gibt es genügend Schutz und Distanz für die Bearbeitung sehr persönlicher Fragestellungen. Selbsterfahrung als Persönlichkeitsentwicklung aber spielt vor allem im Coaching und da überwiegend im Einzelsetting eine Rolle.

1) und 2) sind die „Hauptfelder“ der Teamsupervision, 2) und 4) können wir als fallweise erforderliche „Stabilisatoren“ bezeichnen. Sie sollen mit Vorbehalt hereingenommen werden. Teammitglieder bzw. die Gruppe insgesamt

verführen leicht zur Projektion von Problemen ins Gesamtsystem (Teamwiderstand), und weiters ist man als Psychotherapeut leicht geneigt, Selbsterfahrung in der Gruppe zu machen (professionelle Deformation des therapeutischen Supervisors).

Die Ebenen in der Supervision, die der Supervisor simultan zu beachten und zu moderieren hat:

- Die **Fragestellung**, das Thema/das Problem,
- Der **Ablauf**, die Prozessebene,
- Die **Gruppe** (Entwicklungsphase des Teams, aktueller "Zustand", Gruppenpersönlichkeit, Gruppendynamik – Traits und States der Gruppe),
- die **Bedürfnisse** (Bedürftigkeit) der einzelnen **Gruppenmitglieder** und deren **Persönlichkeit** (Traits und States der Person).

Deklaration des Wechsels der Felder und Ebenen in der Supervision

Es empfiehlt sich bei „Feldwechsel“ innerhalb einer Supervision, diesen zu deklarieren.

Beispiel: *“Wir haben jetzt den Fokus auf die Probleme in der Zusammenarbeit mit Team B gelegt. Es hat sich jedoch immer mehr die Frage in den Vordergrund gedrängt, was die Teamleitung mit diesem Problem zu tun hat, was zwischen Teammitgliedern und Teamleitung dabei unklar ist, so dass ich denke, wir sollten jetzt den Fokus auf das Zusammenswirken innerhalb des Teams lenken”*, (siehe auch Rapp-Giesecke 1990). Dies kann ebenfalls für den Wechsel von Ebenen hilfreich sein.

Damit lassen wir eine reflexive (quasi „selbst-supervisorische“) Ebene mit einfließen, die sich stärkend auf die Orientierung im Supervisionsprozess wie auch auf die Selbstdistanzierung und das Selbstmanagement der Teammitglieder auswirkt. Das Vorgehen wird nachvollziehbar, und die Grundstrukturen einer Vorgangsweise können internalisiert werden, wodurch die Eigenständigkeit gefördert wird (Teamentwicklung).

Die Aktivitäten des Supervisors beziehen sich auf drei Aufgabenbereiche:

Moderationsaufgaben beschreiben die Interventionsstrategien und Techniken, die den Dialog in Gang halten und den Ablauf steuern. **Rahmenaufgaben** lenken den Blick auf die Voraussetzungen, die ein Team braucht, um in einen konstruktiven Dialog miteinander zu kommen. **Prozessaufgaben** beschreiben die Schritte des Ablaufes der Supervision. Sie beziehen sich sowohl auf das Voranschreiten der Supervision „vom Start zum Ergebnis“, als auch auf das Durcharbeiten der Fragestellung, „von der Oberfläche zum Wesentlichen“. Durch eine Transparenz in der Vorgangsweise (Deklaration und Sichtbarmachung der Gründe und Intentionen der Interventionen des Supervisors) kann als viertes auch noch eine **lehrende Aufgabe** hinzukommen, die über die Vorbildwirkung hinaus auch als Angebot zur Selbsthilfe für die Teilnehmer verstanden werden kann (vgl. Tutsch 2001).

1.) Die Moderationsaufgaben

Der Begriff Moderation kommt aus dem Lateinischen und meint „rechtes Maß, Lenkung“. Die Lenkung und Leitung eines Gespräches soll demnach in einem den Teilnehmern und der Sache angemessenen Maße erfolgen. Moderation beschreibt also eine übergeordnete Kategorie in den Aufgaben des Supervisors. In sie eingeschlossen finden wir die Rahmenaufgaben wie auch die Prozessaufgaben.

Zur Unterstützung dieser Funktion sind technische **Mittel** wie z.B. Flipchart, Metaplantchnik etc. strukturierend und hilfreich. Auch spielt hier die Feldkompetenz des Supervisors eine gewisse Rolle, da es auch wichtig ist, beurteilen zu können, ob sich ein Team in Nebensächlichkeiten oder im „Hauptprogramm“ aufhält und ob dem Moderator im allgemeinen auch eine fachliche Kompetenz, die er ergänzend oder fragend einbringt, zugeschrieben wird.

2.) Rahmenaufgaben: Voraussetzungen eines Dialoges im Team

Die Rahmenaufgaben beinhalten jene Phänomene, die wir als die Voraussetzungen eines Dialoges im Team beschrieben haben und deren theoretisches Konzept die personal-existentiellen Grundmotivationen darstellen.

Raum, Halt und Schutz:

In Hinblick auf das Setting stellen sich hier Fragen nach dem geeigneten Ort, nach dem zeitlichen Rahmen und nach Schutz vor störenden Außeneinflüssen.

Mit Blick auf die Personen und den Gruppenprozess ist der Supervisor Platzhalter für den Raum jedes einzelnen Teammitgliedes, fördert und unterstützt das Aussprechen und Aushalten der unterschiedlichen Sichtweisen und achtet darauf, dass alle zu Wort kommen können, wie auch auf den Schutz vor Verletzungen und Dynamiken, die in einer Supervision nicht aufgearbeitet werden können.

Atmosphäre, Beziehung, Emotionalität:

Im äußeren Setting achtet der Supervisor auf Bedingungen, die ein gutes Arbeitsklima fördern, z.B. durch Vereinbarung eines geeigneten Zeitpunktes, einer angemessenen Frequenz für die Supervision, durch Einstimmung auf die Arbeit.

Mit Blick auf die Personen und den Prozess könnte man ihn mit einem „Raumtemperaturregler“ vergleichen, der drosselt, wenn es zu „hitzig“ wird und die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstdistanzierung in der Affektivität versinkt, und der „nachheizt“, wenn die Angst vor Berührung, vor Meinungsverschiedenheiten etc. das Bewegtsein verhindern. Er tut dies, indem er ausgleicht, forciert oder das „Heizmaterial“ zum Thema macht.

Anerkennender und wertschätzender Umgang miteinander:

In Hinblick auf das Setting geht es bei dieser Rahmenbedingung um ein wertschätzendes Miteinander, z.B. durch die Einhaltung von Zeiten, durch gemeinsam erarbeitete Vereinbarungen für die Arbeit miteinander etc.

Im Prozess wird es dann wichtig sein, auf den wert-

schätzenden Umgangsstil zu achten, indem z.B. das Einverständnis der Gruppenteilnehmer mit der Gangart, der Vorgehensweise und den Methoden eingeholt wird, durch Anerkennung des Engagements der Teilnehmer, durch das Beachten einer sachlichen und konstruktiven Weise, Kritik anzubringen, durch die Ermutigung, Fehlerhaftes zu zeigen, da hier ein großes Lernpotential liegt, etc. Bei Verletzung der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung ist es wichtig, dies anzusprechen oder auch grundsätzlich zum Thema zu machen. Wichtig an dieser Stelle ist auch, dass sich der Supervisor seiner Vorbildwirkung bewusst ist.

Aufgabenorientierung:

Supervision erfordert die Bezugnahme auf die vorgegebenen Aufgaben und Ziele eines Teams und die Arbeit an den darin enthaltenen oder fehlenden personalen Werten der einzelnen Teammitglieder. Diese Werte sollen erlebbar werden, bilden sie doch den individuellen Spiel- und Gestaltungsraum der einzelnen Teilnehmer im Gesamtkontext des beruflichen Wirkens. Die Bezugnahme auf Ziele und Werte ist auch wichtig, will die Supervision nicht primär Arbeit an gruppenspezifischen und psychodynamischen Problemen der einzelnen sein, was nicht heißt, dass sie sich über eine jeweilige Psycho- und Gruppendynamik hinwegsetzen will, sondern sich darüber hinaus an den Themen und Erfordernissen orientiert, die der berufliche Kontext an die Teammitglieder stellt.

3.) Prozessaufgaben: Die Schritte des Dialoges in der Teamsupervision

Die Prozessaufgaben beschreiben die Schritte im Ablauf einer Supervision. Sie orientieren sich an den Schritten der PEA.

Der erste Schritt: das Beginnen einer Supervisionsitzung

Teams kommen zusammen, um in einer aus dem beruflichen Alltag herausgenommenen Zeit, unter Anleitung und im Schutz eines Supervisors ihre berufliche Situation zu reflektieren. Dazu ist es wesentlich, am Beginn darauf zu achten, dass das Thema und die dazu gehörige Fragestellung erhoben und konkretisiert werden sowie eine Entscheidung über die Priorität einer Fragestellung gefunden wird. Beachtet man dies nicht, rächt es sich regelmäßig. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die Vernachlässigung der wesentlichen Inhalte des Erstkontakts für eine Supervision im Vorfeld. (siehe dazu auch den Beitrag von R. Kienast) Es kommt dann leicht zu einer „Entlastungsplauderei“, oder die Themen und Beiträge gestalten sich vielfältigst und führen letztlich in eine Verwirrung über das, worum es denn dabei geht und worauf die Gruppe hinaus will. Oft bleibt dadurch ein schales Gefühl zurück, dass „nichts weiter geht“. Um einen Supervisionsprozess zu führen, braucht es also einen gemeinsamen Ausgangspunkt (Thema) wie auch eine Richtung, wohin der Prozess gehen soll (Fragestellung). Natürlich kann sich dies im Verlauf der Supervision neu zu erkennen geben, es können andere Themen daraus als wichtiger ersichtlich werden. Dann ist diese neue Fragestellung erneut gemeinsam in den Blick zu nehmen und zu entscheiden, ob gleich oder später daran

gearbeitet werden soll. Darüber hinaus kann sich auch schon die Themensuche als Prozess, wie er weiter unten beschrieben wird, abbilden.

Der zweite Schritt: „den Eindruck erheben“ als Aufbereitung des Bodens für die Bearbeitung der Fragestellung

• Fokus „Person – Situation“

Formulierungsbeispiel: *Ich bitte Sie, in einem ersten Schritt Ihre Sicht und Ihr Erleben der Situation/des Themas zu beschreiben, möglichst anhand konkreter Situationen.*

Hat ein Thema die Zustimmung der Gruppe zur Bearbeitung gefunden und ist die Fragestellung geklärt, so geht es in einem ersten Schritt darum zu erheben, woraus die Situation entstanden ist, wie diese also derzeit ist und wie die einzelnen Teilnehmer davon betroffen sind. Es geht um die **Bestandsaufnahme** der subjektiven Wahrnehmung, des Erlebens, der Betroffenheit und des Verständnisses der einzelnen sowie der Auswirkungen auf ihre Arbeit und ihre Person und darum, dass die Teilnehmer sich im Thema einfinden können.

Es ist Aufgabe des Supervisors, in dieser Phase darauf zu achten, dass möglichst alle zu Wort kommen, schweigsame Teilnehmer zu ermuntern teilzunehmen, ausufernde Teilnehmer respektvoll zu begrenzen und danach zu trachten, dass die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung und des Erlebens sein darf, dass es gut ist und von Qualität spricht, verschiedene Sichtweisen zu haben, ja dass diese sein sollen und nebeneinander bestehen bleiben bzw. durch Nachfragen genauer sichtbar werden. Es ist wichtig, dass Unterschiedlichkeit und Vielfalt ausgehalten werden, ohne sofort in einen Veränderungs- und Lösungsdruck zu geraten und ohne dass aus dem intendierten Konsens (Einwilligung) in einer Fragestellung ein „fauler Kompromiss“ wird.

Hinsichtlich der Moderationsaufgaben geht es darum, zusammenzufassen, die Beiträge zu ordnen und zu strukturieren und – möglichst anschaulich, am besten mit Flipchart – den Ist-Zustand sichtbar zu machen und damit Einblick und **Überblick** zu ermöglichen. In der Strukturierung empfiehlt es sich, die Beiträge nach den „Unterkapiteln“ des Eindrucks zu ordnen:

- *Was beschäftigt mich?* Hier können die verschiedenen Sichtweisen eines Themas oder einer Situation untergebracht werden; es füllt sich darin oft bereits ein unterschiedlicher Informationsstand, das jeweilige Teilwissen und die jeweilige subjektive Wahrnehmung auf und erweitert automatisch die Sicht der Situation.
- *Wie geht es mir damit?* Hier geht es um die gefühlsmäßige Betroffenheit der Teilnehmer.
- *Was sagt es mir? Was bedeutet es für mich? Was kommt bei mir an?* Hier geht es um die Botschaft und die Bedeutung einer Situation, die sie für das Subjekt hat. Dadurch wird die individuelle Beziehung zum Thema noch deutlicher, der Prozess spitzt sich in eine maximale Subjektivität zu.

• Fokus „Person – Gruppenperson“

Geht es in der Sammlung der Beiträge darum, der individuellen Vielfalt der Personen Raum und Beachtung zu geben, so folgt in der darauffolgenden Strukturierung der Schritt weg von der Anbindung der Beiträge an die einzelnen Personen hin zum Blick auf die „Gruppenperson“.

Dies zeigt sich auch darin, dass an dieser Stelle die Beiträge nicht mit Namen notiert oder zusammengefasst, sondern die Phänomene aufgegriffen werden, sodass ein Eindruck entsteht, wie die Situation, das Thema in der Gruppe repräsentiert ist. Dies ist die Ausgangsbasis für die im nächsten Schritt dargestellte Konzentration auf das Wesentliche.

Adjuvant können hier Aufstellungen (z. B. der beteiligten Personen, des Systems, der Gefühle etc.) hilfreich sein, vor allem wenn es sich zeigt, dass die Vielfalt der Wahrnehmung in der Gruppe fehlt und eine Fixierung auf eine bestimmte Sicht von der Gruppe Besitz ergriffen hat, die keinen Bewegungsraum mehr zulässt bzw. emotional so verfestigt ist, dass kein anderer Blickwinkel mehr vorkommt. Auch wenn sich in der Gruppe sehr dominierende Mitglieder befinden, kann diese Methode mehr Unabhängigkeit im Anschauen der Situation ermöglichen.

Der dritte Schritt: die phänomenologische Vertiefung, das Konzentrieren auf das Wesentliche

• Fokus „Person – Kern der Phänomene“

Formulierungsbeispiel: *Wir sehen jetzt, wie sich das Thema in der Gruppe repräsentiert, und können jetzt versuchen zu präzisieren bzw. zusammenzufassen, worum es Ihrem Empfinden nach darin geht, was „des Pudels Kern“ ist.*

Nach diesem ersten Teil des Sich-Aufmachens in die Vielfalt der einzelnen Sicht- und Erlebnisweisen und des subjektiven Situationsverständnisses, sowie der Erfassung der Phänomene und der Situation in ihrer Repräsentation in der Gruppe, erfolgt die Bewegung hin zur Konzentration auf das darin enthaltene Wesentliche.

Dieser Schritt ist wichtig, wenn es nicht einfach bei einem Austausch von Erlebnisweisen und Meinungen bleiben soll. Jetzt rückt das Geschehen sozusagen „eine Etage tiefer“. Dadurch reduziert sich die Vielfalt auf das Wesentliche. Aus vielen unterschiedlichen Sichtweisen und Erlebnissen werden einige (oft nur ein einziges), zugrunde liegende(s) Phänomen(e) bzw. Problem(e) extrahiert. Hier ereignet sich Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit trotz Unterschiedlichkeit. Auch wenn die Teilnehmer aus verschiedenen (Innen-)Welten schauen, kristallisiert sich das Wesentliche aus der Bandbreite der individuellen Beziehungen zur Situation heraus. **Der anfangs differenzierte Fokus zwischen Person und Gruppenperson fällt durch die phänomenologische Tiefenschau in eins.** Maximale Subjektivität wird zur maximalen Objektivität.

Damit wird die Ebene der Individualität und auch der Gruppendynamik durchdrungen. Für die Supervision ist diese Ebene jedoch nicht immer von Bedeutung und auch nicht immer begehbar. Es hängt im allgemeinen von der Fragestel-

lung und von der Reife der Gruppe ab, ob dieser Schritt mehr „oberflächlich“, im Sinne von „Obergruppen“ gefasst wird, oder im Sinne tieferliegender Konflikte, oder der zugrunde liegenden Motivation. Methodisch interessant ist, dass beide Vorgangsweisen meist inhaltlich zum selben Ergebnis führen, von der Person jedoch näher oder ferner erlebt werden.

Der Teamsupervisor hat in dieser phänomenologischen Reduktion die Aufgabe, aus der Vielzahl der möglichen Konnexen und Beweggründe heraus die Gruppe zu begleiten und zu unterstützen (beispielsweise, indem er seine Sichtweise dazustellen, sodass sie das Wesentliche auffindet).

Dadurch wird die thematisierte Situation nicht nur überschaubar, sondern auch auf das Wesentliche hin durchschaubar.

Methodisch hilfreich ist es – wie oben erwähnt – z.B. die gesammelten Beiträge auf größere gemeinsame Nenner hin zu untersuchen oder Obergruppen zu finden.

Der vierte Schritt: die personale Stellungnahme in Anbetracht der Fragestellung

• Fokus „Person – Fragestellung in der Sache“

Nach diesem Verarbeitungsprozess gilt es jetzt, die Fragestellung wieder dazuzuholen. Mit diesem Hereinholen der Fragestellung wird der Verarbeitungsprozess in einen Kontext gestellt und erhält so seinen Sinn.

Jetzt kann das „individuelle Gemeinsame“ der Vielfalt des Bezogenenseins der Einzelnen zu diesem Kern der Sache überantwortet werden. Dies erfolgt in der Stellungnahme zum Kern der Sache (Wesen) in Anbetracht der Fragestellung: *“Wenn dies das Wesentliche in unserem Thema ist, was sage ich dazu hinsichtlich der Fragestellung?”*

Aufgabe des Supervisors ist es nun, die Standpunkte und Stellungnahmen der einzelnen Teammitglieder zu sammeln, zusammen-zu-stellen und zusammenzuhalten.

Methodisch ist hier hilfreich, wenn man z. B. einen Kreis auf den Flipchart zeichnet und die jeweiligen Stellungnahmen an den Platz des jeweiligen Teammitgliedes schreibt. Dann schreibt man die gleichen oder ähnliche Statements wiederum zusammen, bildet sozusagen „Haufen“. Darin bilden sich schließlich Trends ab, oder es zeigt sich anschaulich, wie unterschiedlich die Gruppe ist. So lässt sich ableiten, ob die weiteren Schritte eine gemeinsame Konsensvorgangsweise sein können, oder ob sich unterschiedliche individuelle Ausführungen und Vorgangsweisen herausbilden.

Der fünfte Schritt: existentielle Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten

• Fokus „Person – Sache“

Formulierungsbeispiel: *Sie haben jetzt gesehen, worum es Ihnen in der Sache geht und wie Sie dazu stehen. Was wollen Sie jetzt damit tun/Was soll daraus folgen?*

Teamsupervision verlangt nicht nur Auseinandersetzung mit einer Fragestellung, sondern auch, **Ergebnisse** für die

weitere Arbeit zu erzielen. Das heißt auch, die Konsequenzen aus den jeweiligen Positionierungen durch geeignete Wege und Mittel **umsetzbar** zu **machen**. Die Aufgabe des Teamsupervisors ist es insofern, das Team zu begleiten, die meist unterschiedlichen Positionen und Stellungnahmen der Teammitglieder auf eine bestmögliche Lösung hin auszurichten, Handlungsmöglichkeiten und Mittel zu besprechen sowie die Vorgangsweise aufeinander abzustimmen.

Auch hier ist es wieder wichtig, vorerst in einer größtmöglichen Individualität zu bleiben, um damit einen „kreativen Möglichkeitsraum“ für die Gruppe zu erhalten.

Aufgabe des Supervisors ist es jetzt, die Teilnehmer zu ermutigen, ihre Vorschläge einzubringen und im Feedback zu den jeweiligen Formulierungen oder mittels Rollenspiel und anschließendem Austausch darüber, wie die Rollenspieler und die Gruppe das Gespräch erlebt haben, ein Probehandeln zu ermöglichen, sodass die Beiträge stimmig werden und in Beziehung zur Realität erlebt und damit besser umgesetzt werden können. Das Probehandeln stößt oft im ersten Versuch auf eine gewisse Scheu – erfordert es doch ein Sich-Aussetzen und ein Aushalten des Feedbacks wie die eigene Intention, Vorgangsweise und die Formulierungen ankommen und erlebt werden. Hier hat der Supervisor darauf zu achten, dass das Feedback in einer wertschätzenden und konstruktiven Weise erfolgt.

Gelingt dies, ist es aber meist eine große Bereicherung und erhöht die Sicherheit in der Ausführung durch Festigung der Person. Wie ausführlich man hier vorgeht, hängt von den Bedürfnissen der Gruppe ab, aber auch von der Vertrautheit und Wertschätzung, mit der die Teilnehmer miteinander umgehen.

Aus diesem Probehandeln formen sich meist ganz von alleine einige Handlungsmöglichkeiten, die die Zustimmung der Teammitglieder erfahren, sodass jetzt entweder ein Konsens in der weiteren Vorgangsweise entsteht oder die jeweils individuell unterschiedlichen Vorgangsweisen bestehen bleiben und die Gruppe beschließt z.B. ihre jeweiligen Standpunkte individuell in den Arbeitsalltag einzubringen.

Im Weiteren spielen oft noch Fragen des Zeitpunktes, der Mittel etc. eine Rolle, die je nach Bedürfnis der Gruppe zusätzlich besprochen werden können.

Der sechste Schritt: Der Blick zurück – Evaluation und eventuelle Anpassung

Formulierungsbeispiel: *Womit gehen Sie jetzt aus der Supervision weg, was nehmen Sie mit? Und am Beginn der nächsten Supervisionssitzung: Wie ist es Ihnen in der Folge mit dem Erarbeiteten ergangen?*

Am Ende der Supervision bzw. in der nächst folgenden Supervision soll das Erarbeitete bzw. Erfahrene evaluiert und gegebenenfalls an die Erfordernisse neu angepasst werden.

Die Schritte in der Supervision, schematisiert nach den (modifizierten) Schritten der PEA

Das innere Dreieck zeigt die Fragen an die Gruppe, das äußere die Aufgaben des Supervisors und im Inneren der Dreiecke sind die Ergebnisse des gemeinsamen Vorgehens in der Problem- bzw. Themenbearbeitung dargestellt.

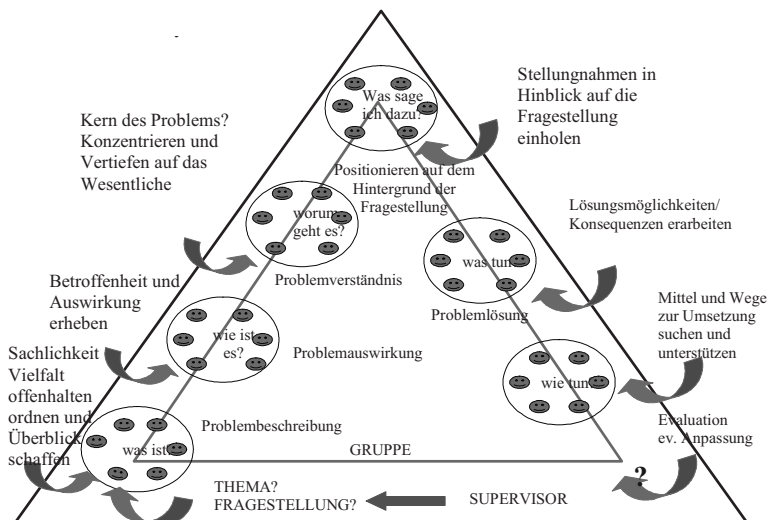


Abb. 2: Die existenzanalytische Prozesstheorie als Hilfe im Supervisionsablauf

Implikationen für regelhafte Prozesse in Gruppen vor dem Hintergrund der existenzanalytischen Theorie

Betrachten wir nun die oben beschriebenen Schritte vom Standpunkt der Dynamik des Supervisionsprozesses, so können wir verschiedene Phasen in dessen Verlauf beschreiben. Diese Phasen sollen vom Supervisor im Ablauf beachtet werden. Ihre Manifestation unterstützt die Bestimmung des Zeitpunktes des jeweils nächsten Schrittes.

1. Ankommen und Zueinanderfinden

Zusammenkommen und Zusammenfinden, Beziehung zueinander und zum Thema aufzunehmen erfordert eine Einstimmungsphase. In dieser Zeit ist anzukommen und nachzuspüren, was heute bewegt und eine Frage ist. Die Phase kann z.B. unterstützt werden durch eine Imagination mit der Anleitung: "Wenn ich durch meinen heutigen Arbeitstag wandere, was nehme ich wahr, was spüre ich, was taucht an Themen auf ...? Was davon möchte ich heute einbringen?" Diese erste Phase mündet in die Auswahl des Themas und die Fragestellung für die aktuelle Supervision und gibt gleichzeitig die Möglichkeit auszutauschen, aus welcher Alltagssituation die Teammitglieder kommen, und was bewegt.

2. Miteinander in Bewegung kommen - Aufbrechen

In dieser Phase kann sich die Gruppe dem Thema und der Fragestellung aus vielfältiger Sicht annähern, sich einbringen, sich im Thema bewegen und vertiefen. Hier geht es nicht um Struktur und Ordnung, sondern um einen Raum für die vielfältige Betroffenheit und um erste kreative Impulse hinsichtlich möglicher Lösungen.

3. Wieder zur Ruhe kommen - Zentrieren

Ist der Boden bereitet und das Wesentliche herausgefunden, die Suchbewegung abgeschlossen, kommt damit die Gruppe wieder zur Ruhe. Dies geschieht dann vor allem durch die Stellungnahme, die der Gruppe den Standort gibt, von dem aus sie sich wieder dem Arbeitsalltag zuwenden und Realisierungsmöglichkeiten für das Erarbeitete reflektieren kann.

4. Abschließen, auseinander gehen

Um gut auseinander gehen zu können, ist es hilfreich, die erarbeiteten Inhalte noch einmal kurz zusammenzufassen (Was nehmen Sie mit? Was ist deutlich geworden?) und eventuell einander ein kurzes Feedback über die Zusammenarbeit in der Supervision zu geben.

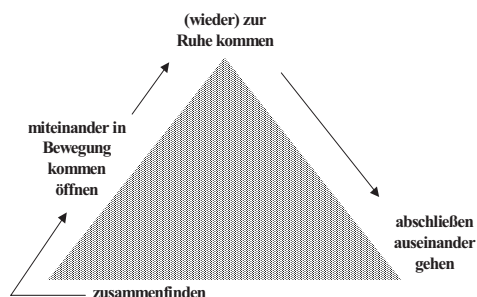


Abb. 3: Phasen im Verlauf einer Supervision

Gruppenpersönlichkeit, Gruppenreife, aktuelle Gruppenverfasstheit: Gruppentraits und Gruppenstates (siehe auch Tutsch 2001)

In einer Teamsupervision sind die einzelnen Personen in ihrer Persönlichkeit, ihrer Reife und ihrer aktuellen Befindlichkeit, also mit unterschiedlichen strukturellen und aktuellen Voraussetzungen, aus denen sich eine unterschiedliche Motivationslage ergibt, am Supervisionsprozess beteiligt.

Bedeutet Therapie zumeist Nachreife und Entwicklung in dieser „Ausstattung“ - durch Thematisierung und damit Auseinandersetzung, Reflexion dieser Dynamik und der damit verbundenen Themen -, so hat Supervision eher, im Sinne der Stützung und Stimulierung von Ressourcen, auf diese Bedacht zu nehmen, z.B. Halt und Schutz zu ermöglichen, wenn eine Person unsicher ist, oder Konfrontation zu bieten, um Differenzierung zu ermöglichen etc.

Neben dem Reifungsgrad und der Kompetenz der einzelnen Teammitglieder zeigt sich die Gesamtgruppe aber auch in ihrem „Gruppencharakter“ und ihrer Gesamtverfasstheit. Diese bilden sich sowohl aus den Persönlichkeiten und dem Reifegrad der einzelnen Gruppenmitglieder als auch aus der Entwicklungsphase, in der sich ein Team miteinander befindet. Sind z.B. in einem Team sehr viele neue Mitglieder, so wird die Gruppe eher auf Vertrauensbildung, Stabilität und Sicherheit aus sein und ein Bedürfnis nach Information, Kennenlernen, Austausch etc. haben. **Gruppendynamisch** gedacht handelt es sich um eine gemeinsame Motivationslage, die sich in einem gruppendifferenzierenden Verhalten zeigt. Psychoanalytisch würde man vermutlich von einem gemeinsamen Konflikt sprechen. Existenzanalytisch betrachtet würde das bedeuten, dass eine Gruppe nicht nur von der Persön-

lichkeit einzelner geprägt wird, sondern möglicherweise auch in einer Situation steht, welche die Gruppe ängstlich, depressiv, histrionisch, narzisstisch etc. reagieren lässt (States einer Gruppe).

Existenzanalytisch gesprochen müssen wir also die grundmotivationale Situation nicht nur der einzelnen Gruppenmitglieder, sondern auch der Gruppe als Ganzes beachten.

- Die „*ängstliche*“ Gruppe verweist auf Rahmenvariablen wie Vertrauen, Halt, Struktur. Sie zeigt sich vorsichtig, Konflikt oder Differenzen vermeidend oder unterdrückend und nach (Pseudo-)Harmonie strebend.
- Die „*depressive*“ Gruppe benötigt einen Interventionsschwerpunkt in den Themen Nähe, Emotionalität, Aggression. Sie zeigt sich eher schwer, manchmal träge, kommt leicht in einen Stillstand, Assoziationen fließen nicht. Sie ist abhängig von den Vorgaben des Supervisors.
- Die „*histrionische*“ Gruppe erfordert ein Hauptaugenmerk in den Bereichen Eigenverantwortlichkeit und Stellungnahme. Sie zeigt sich meist unruhig, überdreht, hochdynamisch und handlungsbetont, oft angriffslustig und auf Wahrung des eigenen Reviers bedacht. Rivalität und Empörung spielen eine dominierende Rolle (diese Dynamik finden wir in einer „borderlinigen“ Gruppenatmosphäre noch gesteigert).
- Die „*narzisstische*“ Gruppe erfordert ein Hauptaugenmerk auf der Sachlichkeit in der Wahrnehmung. Sie weiß alles besser, neigt zu Abwertung und Idealisierung, Vereinnahmung und Ausstoßung, Erfolgs- und Machtorientierung.
- Die „*orientierungslose*“ Gruppe bedarf der Aufmerksamkeit auf Ziele und Werte in der gemeinsamen Sache. Sie zeigt sich als Sammelsurium von Standpunkten, Meinungen, Konzepten und verliert leicht die Sache aus den Augen.

Reife einer Gruppe:

Sie zeigt sich im Allgemeinen darin, wie viel Angsttoleranz gegenüber der Individualität und Unterschiedlichkeit der einzelnen Teilnehmer möglich ist, ohne den Gruppenzusammenhalt bzw. das Ziel aus den Augen zu verlieren. Die Reife einer Gruppe hängt wesentlich von der Reife der Personen und der Komposition aus den verschiedenen Persönlichkeiten ab. Je personaler die Personen sind und je größer die Bandbreite der Persönlichkeiten ist, desto reifer und kreativer ist meist auch das Gruppengeschehen. Zudem spielt hier natürlich auch der Kontext der Organisation und des Marktes eine bedeutende Rolle.

Die Traits und States einer Gruppe markieren Ebenen, die im Supervisionsprozess mitbeachtet und ausbalanciert werden müssen und gegebenenfalls auch zu thematisieren sind.

Weiters beeinflusst die grundmotivationale Situation der einzelnen Teammitglieder die Gruppendynamik. **Gruppendynamik** als Psychodynamik einer Gruppe ereignet sich aus dem Aufeinandertreffen verschiedener unterschiedlicher grundmotivationaler Strebungen. In diese gehen individuell unterschiedliche intrapsychische Konflikte aus Traumata, Mangelsituationen oder aktuellen Gegebenheiten ein. Auf diese

Konstellation „pflöpft sich“ die Dynamik der Gruppenperson auf. Daraus ergibt sich, ob sich ein Gruppenprozess als „reibungsloses“ Zusammenfließen unterschiedlicher Strebungen oder als Aufeinanderprallen und gegenseitige Hemmung ereignet, anders gesagt, ob sich unterschiedliche Standpunkte ergänzend und bereichernd auf die Fragestellung hin entwickeln, oder ob einseitige Strebungen den Blick auf die Sache verstellen.

Die „Handhabung“ der Gruppendynamik aus existenzanalytischer Sicht (vgl. Tutsch 2001):

- In-Beziehung-Halten zur gemeinsamen Sache als Übersteigen der individuellen Bedürfnislage bzw. der intrapsychischen Motivationen; Orientierung an der Sache;
- Deklarierendes Aufgreifen gruppendynamischer und gruppenmotivationaler Phänomene in ihrem Einfluss auf die Fragestellung als „eigentlich gruppendynamische Bearbeitung“;
- Stützen und Ausgleichen der Persönlichkeitsdynamik einzelner in der Gruppe; Thematisierung als „Themensupervision“ oder Bearbeiten der subjektiven Wahrnehmung und Wirkung aufeinander in der Zusammenarbeit (Vorsicht – dies muss ganz im beruflichen Feld gehalten werden!); persönliche Dynamiken und auch intime private Inhalte gehören nicht in die Supervision. Teamgeschichte, Erfahrungen miteinander, wichtige Erlebnisse, Krisen etc. können in der Supervision jedoch durchaus bearbeitet werden und dienen dem Verstehen der Beziehungen zueinander.

Was bearbeitet wird und was nur mitbeachtet bleibt, folgt nicht nur aus der beschlossenen Fragestellung der Gruppe, sondern ergibt sich auch aus den auftretenden Blockierungen, Behinderungen etc. im Ablauf der Supervision.

Der Stellenwert von Techniken in der existenzanalytischen Supervision

In meinen bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Techniken keinen hohen Stellenwert haben. Dennoch möchte ich sie gerade in der Supervision nicht gering schätzen, denn in diesem Setting haben wir nicht die relativ unbegrenzte Zeit wie in der Therapie, wir haben zudem eine Fülle von Informationen und eine mehr oder weniger große Anzahl von Personen mit unterschiedlichen Sichtweisen und Ausgangslagen. Das alles erfordert bisweilen eine Beschleunigung in der Vorgangsweise, die durch Techniken und Mittel unterstützt werden kann. Auch geht es nicht immer um Problemlösungen, sondern oft auch um die Betrachtung, Belebung, Vertiefung von unproblematischen Themen, häufig auch nur um die Stimulation von Innovation und Kreativität in der alltäglichen Routine.

Grundsätzlich eignen sich einige spezifische existenzanalytische Methoden auch für die Teamsupervision; z.B.

- die Schritte der Willenstärkungsmethode (vgl. Längle 2000b) – wenn Projekte immer wieder versacken, wenn eine Pseudomotivation vorliegt –,
- die Personale Positionierung (vgl. Längle 1994), wenn Ängste gegenüber Veränderungen im Vordergrund stehen oder das

Vorgenommene als unüberwindbar große Hürde vor dem Team liegt, oder

- das Perspektivenshifting (vgl. Kolbe 2000) als kreativer Wahrnehmungsprozess und damit als Basis für Veränderungen.

Diese Methoden müssen meist im Supervisionsprozess mit Medien wie Flipchart oder Metaplan unterstützt und für den Gruppenprozess adjustiert werden. Grundsätzlich sind hier der Kreativität und dem methodischen Können des Supervisors keine Grenzen gesetzt.

Eine vielleicht noch wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist jene nach Integration von Techniken und Methoden anderer Schulen bzw. aus dem Coaching und der Organisationsberatung (hier bieten ja v.a. die systemische Richtung, das Psychodrama, die Gestalttheorie und das NLP eine Reihe von Methoden). Grundsätzlich sind viele dieser Techniken und Methoden hilfreich und unterstützend. Ein allzu „heftiger“ und v.a. unintegrierter Einsatz jedoch verfälscht das Wesen der existenzanalytischen Supervision, in deren Zentrum der Dialog steht und nicht so sehr die Lösungsorientiertheit. Zu viele Methoden stören den Dialog und bringen Unruhe und Oberflächlichkeit in die Verarbeitung, sie tragen die Gefahr des Impressionistischen und Aktivistischen in sich und liegen damit nicht im Zentrum der Existenzanalyse bzw. entsprechen nicht deren Charakter.

Literatur

- Balint M (1968) Die Struktur der “Training-com-research” Gruppen und deren Auswirkung auf die Medizin. Jahrbuch Psychoanalyse 5, 125-146
- Berner G, Johnsson L (1993) Supervision in der psychosozialen Arbeit. Edition Sozial, Beltz

- Carfio MS, Hess AK (1987) Who is the Ideal Supervisor, in Professional Psychology: Research and Practice, 18, 3, 244-250
- Hollenstein-Burtscher A (2004) Ablauf des Psychodramas. In: Fürst J, Ottomeyer K, Pruckner H (Hg) Psychodrama Therapie. Ein Handbuch. Wien: Facultas
- Kolbe Ch (2000) Perspektiven-Shifting. Methode zur Arbeit mit primärer Emotionalität und unbewußten Stellungnahmen. Existenzanalyse 17, 1, 17-20
- Längle A (1988) Wende ins Existentielle. Die Methode der Sinnerfassung. In: Längle A (Hg) Entscheidung zum Sein. Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis. München: Piper, 40-52
- Längle A (1992) Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. Vortrag in Zug (CH) im Rahmen einer Tagung der GLE am 3. April. Publiziert 1999: Existenzanalyse 16, 3, 18-29
- Längle A (1994) Personale Positionsfindung (PP). Bulletin 11, 3, 6-21
- Längle A (2000a) (Hg) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: Facultas
- Längle A (2000b) Die Willensstärkungsmethode (WSM). Existenzanalyse 17, 1, 4-16
- Längle S (2001) Zur Methodenstruktur der Existenzanalyse. Existenzanalyse 19, 2+3, 24-25
- Längle A (2004) Beziehung(s)formen. Existenzanalyse 21, 1, 23-29
- Rappe-Giesecke K (1990) Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. Wien/New York: Springer
- Rauen Ch (1999) Coaching. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
- Reynolds B (1942), Learning and teaching in the Practice of Social Work. New York: Rinehart & Co
- Robinson V (1936) Supervision in Social Casework. Chapel Hill NC: University of North Carolina Press
- Tutsch L (2001) Existenzanalytische Teamsupervision – Ein Konzept. Existenzanalyse 19, 2+3, 31-44

*Anschrift der Verfasserin:
Dr.phil. Liselotte Tutsch
Einwanggasse 23
A – 1140 Wien
lilo.tutsch@existenzanalyse.org*

2006 - Vorschau - 2006 - Vorschau - 2006

(Sehn)Sucht

Work in Progress

Herbstsymposium der GLE-Ö

29.-30. September 2006
Schloss Goldegg
Salzburger Land

Salzburger-Nachtstudio

Radiosendung Ö1 vom 18.05.2005
über den Kongress 2005 der GLE-International

Die verletzte Person Trauma und Persönlichkeit

Gestaltung: Johannes Kaup

Kassetten ab jetzt bei der GLE-Int. bestellbar!
Tel.: 01/985 95 66; gle@existenzanalyse.org
Kosten: Euro 8,-

Psychotherapie und Supervision

Synergie, Hemmschuh oder beides?

Karin Matuszak-Luss

Der nachfolgende Artikel versucht der Frage nachzugehen, ob eine psychotherapeutische Ausbildung in der Tätigkeit als Supervisor kompetenzerweiternd oder hinderlich ist.

Nach einem geschichtlichen Rückblick über die Entstehung der Supervision als eigenes Berufsfeld wird auf den unterschiedlichen Einsatz psychotherapeutischer Techniken im Supervisionsprozess im Vergleich zur Psychotherapie eingegangen und anhand der Personalen Existenzanalyse demonstriert.

Begriffserklärung

Um sich der kontroversiellen Frage zuwenden zu können, ob eine fachliche Ausbildung in Psychotherapie und Supervision einen synergistischen oder hemmenden Effekt auf die Tätigkeit in beiden Arbeitsbereichen hat, bedarf es zunächst einer **Begriffsklärung**.

Psychotherapie wurde im Duden von 1963 noch als „Suggestivbehandlung, seelische Behandlung seelischer oder körperlicher Störungen“ definiert.

In „Psychotherapie und Tiefenpsychologie“ von Strotzka (1982) wird Psychotherapie dagegen folgendermaßen beschrieben: „Psychotherapie ist eine Interaktion zwischen einem oder mehreren Patienten und einem oder mehreren Therapeuten (aufgrund einer standardisierten Ausbildung), zum Zwecke der Behandlung von Verhaltensstörungen und Leidenszuständen (vorwiegend psychosozialer Verursachung) mit psychologischen Mitteln (oder vielleicht besser durch Kommunikation, vorwiegend verbal oder auch a verbal), mit einer lehrbaren Technik, einem definierten Ziel und auf der Basis einer Theorie des normalen und abnormalen Verhaltens.“

Den Begriff **Supervision** prägnant zu fassen, gestaltet sich weitaus schwieriger, da die Tätigkeit der Supervision aus zwei unterschiedlichen Traditionen entstammt, nämlich der Psychotherapie und der Sozialarbeit.

Die therapeutische Tradition entwickelte naturgemäß differenzierte Perspektiven über die Bedeutung persönlicher Anteile des Supervisanden für seine berufliche Tätigkeit. Hier dominier-

ten individualisierende und beziehungsorientierte Ansätze.

Die aus der **Sozialarbeit** heraus entstandene Supervision betonte immer die Einflüsse der beruflichen Sozialsysteme und orientierte sich mehr an Kontextfaktoren (vgl. Def. Luif 1997, Schreyögg 1991).

A. Gotthardt-Lorenz und W. Schüers definieren Supervision folgendermaßen: „Supervision ist ein Instrument zur qualifizierten Bewältigung beruflicher Fragestellungen. ... Sie werden von dort beruflich Engagierten mit Hilfe von Dazukommenden, sprich SupervisorInnen, untersucht und Handlungsperspektiven zugeführt. Supervision ist eine Methode der Selbstreflexion, welche mehrere Analyseebenen einbezieht und durch verschiedene Interventionsstrategien ermöglicht wird.“ (Luif 1997)

Zur geschichtlichen Entwicklung der Supervision

Allgemeiner geschichtlicher Rückblick

„Supervision“ ist ein Begriff, der in der amerikanischen Sozialarbeit geprägt wurde und in der Übersetzung „Aufsicht“ bedeutet. Mit der zunehmenden Verwahrlosung von Menschen im frühkapitalistischen Amerika des 19. Jahrhunderts kam es zur Gründung verschiedenster privater Organisationen mit verschiedenen sozialen Diensten. Mit wachsender Zahl dieser Dienste und größeren Geldzuweisungen an die Bedürftigen wurden mit der Zeit „paid agents“

eingesetzt, eine Art bezahlte Mitarbeiter zur Kontrolle der Geldverteilung. Mit dieser Kontrollfunktion kann man diese „paid agents“ als Vorläufer heutiger Supervisoren ansehen. Bereits damals war neben der Aufsichts- und Kontrolltätigkeit die Arbeit mit und an der Beziehung mit der Klientel erkennbar, bevor psychoanalytisches Gedankengut die amerikanische Sozialarbeit erreichte. Die ersten amerikanischen Publikationen der Sozialarbeit, wo der Begriff Supervision vorkam, beschreiben Supervision von Wohlfahrtseinrichtungen durch öffentliche Ministerien. Mit der Entwicklung der Methode des Casework (social casework) wurde der Beziehungsaspekt immer bedeutender in der Supervision. Sozialarbeiter nahmen immer mehr Supervisoren in Anspruch, die ihnen bei der Bewältigung eigener psychischer Konflikte im beruflichen Kontext halfen. Ab 1920 kam es durch Otto Rank zu einer Verbreiterung psychoanalytischer Ideen in der amerikanischen Sozialarbeit (vgl. Sauer 1997).

Entwicklung der Supervision in Österreich

Die Vorläufer von Supervision im Sinne der amerikanischen Tradition gehen in Österreich auf die Tiefenpsychologie zurück. August Aichorn, Anna Freud, Siegfried Bernfeld, Willi Hofer u.a. sind wichtige Vertreter psychoanalytischer Pädagogik. Sie bemühten sich um Ausbildung und berufliche Begleitung von Lehrern, Fürsorgern, Kindergärtnerinnen und Erziehern. In diesem Zusammenhang sollte der Beitrag der Individualpsychologie Alfred Adlers zur Pädagogik und Erziehungsberatung der damaligen Zeit erwähnt werden – eine Art Wurzel der Supervisionstätigkeit.

In der psychoanalytischen Ausbildung wurde die Supervision durch die Verankerung der Lehr- und Kontrollanalyse grundgelegt.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden Tiefenpsychologie und Casework als Unterrichtsfach in Österreichs Fürsorgeschulen eingeführt. Die Arbeit der SchülerInnen wurde durch Lehrpersonen begleitet, heute würde man sagen supervidiert. In diesem Zusammenhang erhielt die Einzelsupervision als assoziatives Durcharbeiten der beruflichen Situation eine große Bedeutung. Aus dieser Entwicklung heraus entstand letztendlich der von Sepp Schindler begründete Hochschullehrgang für Supervision.

1961 wurde die gesetzliche Basis für eine moderne Bewährungshilfe in der Jugendgerichtsbarkeit geschaffen. Die Supervision von Bewährungshelfern in ihrer schwierigen Doppelfunktion als Vertrauter und Kontrolleur wurde durch Schindler als fester Bestandteil der Tätigkeit in diesem Bereich etabliert.

In den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts waren gruppenanalytische und gruppendynamische Entwicklungen für das Verständnis von Supervisionsprozessen in Mehrpersonensetting bedeutsam.

In den 1970er und 1980er Jahren fasste die Supervision auch im pastoralen Umfeld Fuß.

1994 wurde die österreichische Vereinigung für Supervision (ÖVS) als ein Zusammenschluss von der in diesem Land arbeitenden Supervisoren gegründet, mit der Zielsetzung, das Berufsbild des Supervisors zu präzisieren. Von Anfang an trafen hier Vertreter der verschiedensten Berufsfelder zusammen, wobei in keiner unbedeutenden Anzahl auch Supervisoren mit Psychotherapieausbildung darunter waren und sind.

1992 wurde der österreichische Bundesverband für Psychotherapie (ÖBVP) als Interessensvertretung der Psychotherapeuten gegründet.

Mit der Gründung des ÖBVP und der Etablierung der Arbeitsgruppe „Supervision“ im ÖBVP kam es zu Doppelmitgliedschaften, also einer gleichzeitigen Mitgliedschaft im ÖVS und im ÖBVP. Ein diesbezügliches Stimmungsbild, das aus persönlichen Gesprächen von mir mit Zugehörigen zu beiden Gruppierungen gewonnen wurde, zeigt, dass sich manche Psychotherapeuten als Supervisoren von beiden Gruppierungen

vertreten fühlen und aus Wettbewerbsgründen in beiden Listen genannt sein wollen. Andere wiederum sehen sich als Psychotherapeuten vom ÖBVP vertreten, ließen sich eher nach dem Motto „Nützt es nichts, so schadet es auch nichts“ auf dessen Supervisorenliste setzen und sehen sich als Supervisoren eher dem ÖVS zugetan. Es gibt aber auch eine andere Sichtweise, wo psychotherapeutische Supervisoren großen Wert auf ihren psychotherapeutischen Hintergrund legen und daher nur in der ÖBVP-Liste eingetragen sind, auch wenn sie die Eintragungskriterien des ÖVS erfüllen.

Zur Zeit bieten in **Österreich** folgende psychotherapeutische Vereine Supervisionsausbildungscurricula an: Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik (ÖAGG; hier sind folgende psychotherapeutische Fachrichtungen vertreten: Gruppendynamik, Dynamische Gruppentherapie, Gruppenpsychoanalyse, Integrative Gestalttherapie, Psychodrama, Systemische Familientherapie), Österreichische Gesellschaft für wissenschaftliche, klientenzentrierte Psychotherapie und personenorientierte Gesprächsführung (ÖGWG – Klientenzentrierte Psychotherapie), Österreichische Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische Studien (ÖAS – Systemische Therapie), Österreichische Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE-Ö).

Darüber hinaus haben alle anderen psychotherapeutischen Schulen eine lange, ihrer Anthropologie entsprechende Supervisionstradition.

Ebenso gibt es zahlreiche universitäre und postgraduelle Lehrgänge für den Bereich Supervision und Coaching.

Zur Ergänzung seien auch die Ausbildungscurricula auf diesem Gebiet vom ÖVS, vom Bundesverband Österreichischer Psychologinnen und Psychologen (BÖP) und vom Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) genannt.

Für den deutschsprachigen Raum sei noch erwähnt, dass es sowohl in der **Schweiz** als auch in **Deutschland** eigene Berufsverbände bzw. Gesellschaften für Supervision und Organisations-

beratung gibt. Für die Schweiz zeigte eine Internet-Recherche, dass es dort einen Berufsverband für Supervision und Organisationsberatung gibt (BSO), der um Öffentlichkeitsarbeit für seine Mitglieder bemüht ist und versucht, durch ein Qualitätsentwicklungsprogramm gewisse Standards im Beratungsbereich zu sichern. Für Deutschland konnte im Internet eine Deutsche Gesellschaft für Supervision und Organisationsberatung (DGSV) gefunden werden, die sich neben Qualitätssicherung in diesem Feld um Aus- und Weiterbildung, Vernetzung der in diesem Sektor Tätigen und Öffentlichkeitsarbeit für ihre Mitglieder einsetzt.

Ein Stimmungsbild zur Frage: Psychotherapie und Supervision – Synergie, Hemmschuh oder beides?

Ob eine psychotherapeutische Ausbildung in der Tätigkeit als Supervisor hilfreich, ergänzend, kompetenzerweiternd ist oder nicht, wird in der Fachwelt der Supervision unterschiedlich gesehen und beurteilt. Von diesem fachlichen Diskurs ausgenommen ist die Lehrsupervision und Fallsupervision im Rahmen der psychotherapeutischen Ausbildung und psychotherapeutischen Tätigkeit.

Anders sieht es bei Supervisionen aus, die nicht im traditionellen Feld der Psychotherapie angesiedelt sind, wie z.B. als berufliche Unterstützung in pädagogischen oder sozialen Bereichen, ebenso bei der Teamsupervision, beim Coaching und bei der Organisationsentwicklung (alles unterschiedliche Felder der Supervisionsarbeit).

Mit der zunehmenden Professionalisierung des Supervisionsfeldes und der Etablierung von Supervision in den verschiedenen Arbeitsbereichen begegnen uns Vertreter der verschiedenen Supervisionstraditionen am freien Markt.

Psychotherapeutisch geschulte Supervisoren sind mehrheitlich im psychosozialen Bereich, Krankenhausbereich und im Umfeld ähnlicher Institutionen aufzufinden. Eine mögliche Erklärung dafür könnte der Ausbildungsweg in der Psychotherapie sein, der an die genannten Institutionen gebunden ist, und der berufliche Kontext, in dem die psychotherapeutische Tätigkeit ausgeübt wird.

Damit besteht eine Feldkompetenz – inhaltlich und bezüglich der Organisationsstruktur – in Bezug auf Krankenhäuser, Rehabilitation (psychischer und somatischer Natur) und angrenzende Bereiche, die psychotherapeutisch ausgebildete Supervisoren in den genannten Feldern tätig sein lässt.

Der Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund spielt auch in supervisorischen Arbeitsfeldern außerhalb des Nonprofit-Bereichs eine Rolle. Menschen mit Wirtschaftskompetenz werden ihre wertvollen Erfahrungen eben mehrheitlich im Wirtschaftssektor gezielt als Supervisoren, Coaches oder Organisationsentwickler einsetzen. Das Coaching in einem anderen Bereich, z.B. von Künstlern, benötigt wiederum spezielle Kenntnisse in diesem Metier. Grundlage für die Tätigkeit als Supervisor, Coach oder Organisationsentwickler stellt natürlich eine profunde Ausbildung in diesen Bereichen dar. Berufserfahrung alleine in den Bereichen, die supervidiert werden sollen, befähigt dazu, meiner Ansicht nach, nicht (das gilt gleichermaßen für psychotherapeutisch ausgebildete wie für nicht psychotherapeutisch ausgebildete Supervisoren, Coaches und Organisationsentwickler).

Die Klientel, die Supervision beansprucht, ist in den Jahren kritischer und anspruchsvoller geworden, was die Notwendigkeit einer klaren Position (warum die eine oder andere Form der Supervision in der einen oder anderen Situation angebracht bzw. sinnvoller ist) unmittelbar mit sich bringt. Damit verbunden ist automatisch eine Abgrenzung der psychotherapeutisch ausgebildeten Supervisoren von den Supervisoren ohne Psychotherapieausbildung.

Als psychotherapeutisch ausgebildete Supervisorin sehe ich folgende Punkte als wichtige Bestandteile eines Supervisionsprozesses an, die besonders durch eine Psychotherapieausbildung vermittelt und in den persönlichen Arbeitsstil eines jeden Supervisors integriert werden können:

- Kenntnisse (theoretisch und aus der Perspektive der Selbsterfahrung) über
- Gruppendynamik,
- Prozesstheorie,
- Ressourcenstärkung und
- Entwicklungsförderung.

K. Rappe-Giesecke sagt in diesem Zusammenhang: „Die Kenntnisse der Psychodynamik intrapsychischer und interpersoneller Vorgehen in Dyaden oder Gruppen ist eine wesentliche Voraussetzung für Supervision, die anderen bilden sozialwissenschaftliche Kenntnisse in der Theorie der Organisation und die Beherrschung von Verfahren zur Analyse von Strukturen und Prozessen in Organisationen.“ (Luif 1997) Selbstverständlich können Grundkenntnisse auf den genannten Gebieten auch in nicht psychotherapeutischen Supervisionsausbildungen vermittelt werden. Die Selbsterfahrung in der Psychotherapieausbildung jedoch bringt ein Ausmaß an Distanzierungsfähigkeit und Achtsamkeit in bezug auf Übertragungs- und Gegenübertragungphänomene, Gruppendynamik und Psychodynamik mit sich, das dem Supervisor ein wichtiges Zusatzinstrument in der Aus- und Durchführung des Supervisionsprozesses ist. Damit schützt er sich und verhindert gleichzeitig ein Gefangenwerden durch die Gruppendynamik und ein daraus resultierendes Agieren der Gruppe, des Systems bzw. der Organisation. Hier setzt sehr oft auch die Kritik an psychotherapeutisch geschulten Supervisoren an, nämlich, dass diese zu sehr in die Tiefe gehen, ja eine kleine Psychotherapie praktizieren, ohne dass dies vom Auftraggeber gewollt wurde. In den Pionierphasen der Supervision kam es sicherlich des öfteren zu diesen „versteckten“ Psychotherapien im Supervisionsmantel durch Psychotherapeuten ohne Zusatzausbildung in Supervision und Coaching, doch gehört das nun der Vergangenheit an. Das Angebot verschiedenster Psychotherapievereine zur Supervisions- und Coachingausbildung verstehe ich als Antwort auf diese Fehler in der Vergangenheit, Supervision mit einer „Kleinspurpsychotherapie“ zu verwechseln. Durch die klare Definition eines Supervisionsprozesses muss ein Supervisor psychotherapeutischer Provinienz erkennen, wo er (in der Vorantreibung des Klärungsprozesses in der Supervision) noch vertiefen soll und wo er bereits die Grenzen zur Psychotherapie überschreitet. Gerade durch die Kenntnisse auf beiden Gebieten er-

scheint mir ein psychotherapeutisch ausgebildeter Supervisor eher davor gefeit, das Arbeitsfeld der Supervision in Richtung Psychotherapie zu verlassen, als ein Supervisor, der zwar in seiner Supervisionsausbildung gruppendynamische Kenntnisse und der Psychotherapie entlehnte Arbeitsweisen vermittelt bekommen, aber die Selbsterfahrung nicht in dem Ausmaß einer Psychotherapieausbildung erhalten hat, wodurch die erworbenen theoretischen Kenntnisse weniger „verankert“ sind.

Existenzanalytische Supervision und Personale Existenzanalyse

Der psychotherapeutisch ausgebildete Supervisor verwendet naturgemäß psychotherapeutische Techniken im Supervisionsprozess, es kommt jedoch dabei zu einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung in Therapie und Supervision, wie am Beispiel der existenzanalytischen Prozesstheorie als einem Konzept des existenzanalytischen Supervisionsprozesses demonstriert werden kann. In der Supervision wird die Personale Existenzanalyse (PEA; Längle 2000) in all ihren Prozessschritten (PEA 0: Deskription, PEA I: Eindruck, PEA II: Stellungnahme, PEA III: Ausdruck) berücksichtigt, die emotionale Vertiefung wird jedoch z.B. nicht in dem Ausmaß gefördert wie im therapeutischen Prozess, wo es ja um andere Zielsetzungen geht. Lautet der Supervisions- bzw. Coachingauftrag in vielen Fällen Optimierung der/des Arbeitsbedingungen, -prozesses und -fähigkeit (primäre Ausrichtung des Auftraggebers: Handlungsebene), so geht es in der Psychotherapie um individuelle Entwicklung angesichts von Verhaltensstörungen und vorwiegend psychosozialen Leidenszuständen (Betonung u.a. auf emotionale Motivationsklärung, auf mögliche biographische Anbindung, auf Psychodynamik).

Ist der notwendige **deskriptive Schritt (entsprechend PEA 0)** abgeschlossen, so geht es im Supervisions-/Coachingprozess im darauf folgenden **PEA I Schritt (Eindruck; phänomenologische Analyse)** lediglich darum, die emotionale Betroffenheit und ihre Auswirkung auf das Thema, das Ge-

genstand der Supervision oder des Coaching ist, zu bergen und zu fassen. Durch das Benennen der beteiligten Gefühle (Fragestellung: Wie bewegt es mich gefühlsmäßig?) und die eventuelle Hebung der Bedeutung des Beschriebenen und Gespürten (ein Schritt, der nicht immer notwendig ist; Fragestellung: „Was sagt es mir?“, „Was bedeutet es für mich?“), kann der Blick wieder frei gemacht werden für das, worum es wirklich geht (phänomenologische Reduktion; Fragestellung: „Worum geht es im Grunde?“). Verabsäume ich jedoch als Supervisor, den Gefühlen Raum zu geben, so bleiben sie unreflektiert und diffus, und in der Folge werden sie den Supervisionsprozess immer wieder einfärben, verzögern und eventuell sogar blockieren, denn „versachlichte“ Emotionalität führt erfahrungsgemäß weg vom Kernthema. Das gilt gleichermaßen für Supervision, Coaching und Psychotherapie. Die unterschiedliche Gewichtung der emotionalen Vertiefung in der Supervision/im Coaching und in der Therapie soll anhand eines **Beispiels** verdeutlicht werden:

Ein Team von Krankenschwestern und -pflegern einer chirurgischen Station fand sich einmal pro Monat zur Supervision zusammen. An dieser Supervision nahmen aufgrund des Dienstplanes nicht immer alle Vertreter der Stationsbelegschaft teil. Im Durchschnitt kamen zur Supervision 10 bis 14 Teilnehmer, bei einer Stationsbesetzung von 22 Mitarbeitern. Das Team hatte die Supervision nach langem Bemühen in der Pflegedirektion durchgesetzt, da es sich vom Burnout bedroht gefühlt hatte. Die Stationsführung war entweder durch die stationsführende Schwester oder deren Stellvertreterin vertreten.

Nach einem Jahr durchgehender Supervision war das Team mit der Vorgehensweise der existenzanalytischen Supervision vertraut. In diesem Jahr konnte der Teamgeist kollegial gestärkt, die Gefahrenquellen des Burnout des Teams lokalisiert und einige entlastende Maßnahmen umgesetzt werden (z.B. eigenverantwortliche Gestaltung des Dienstplanes durch das Team, Besetzung von ausgefallenen Nachtdiensten nach einer von allen akzeptierten und festgesetzten Vorgehensweise). Das Team

entschloss sich, die Supervision trotz Erreichen der primär gesetzten Ziele im Sinne einer psychohygienischen Maßnahme ein weiteres Jahr fortzuführen.

Thema der nachfolgend beschriebenen Supervisionssequenz war, dass die Pflegedirektion erneut eine Direktive erlassen hatte, wonach das Pflegepersonal keine Blutabnahmen mehr machen dürfe, die Ärzte der Station sich jedoch in alter Gewohnheit weigerten, in der Früh das Blut abzunehmen. Eine Sonderklassenpatientin, noch dazu Patientin vom Primararzt, hatte durch diese spannungsgeladene Situation zwischen Pflegepersonal und Ärzten nüchtern einen ganzen Vormittag in ihrem Zimmer verbracht und sich dann bei der Chefvisite darüber beschwert, dass sie grundlos den ganzen Vormittag ohne Essen auskommen musste. Der Primararzt beschimpfte die zuständige Gruppenschwester bei der Visite im Beisein der Stationschwester, die besagter Gruppenschwester nicht zur Seite stand, sondern meinte, dass sie sich bemühen werde, dass so etwas nicht mehr vorkommen werde. Die Gruppenschwester war erbost über ihre Vorgesetzte und weigerte sich an diesem Vormittag, einen wegen eines Krankenstandes zu besetzenden Nachtdienst zu übernehmen mit den Worten: „Wenn du für mich nicht da bist, bin ich es auch nicht für dich, ich habe dieses Monat mein Soll von Zusatzdiensten bereits erfüllt.“ Seit diesem eine Woche zurückliegenden Vorfall herrschte schlechte Stimmung auf der Station. Das Team spaltete sich in zwei Lager, ein Lager pro Stationschwester, ein Lager pro Gruppenschwester. Das Team brachte den Vorfall in die Supervision mit dem Anliegen, die destruktive Stimmung auf der Station anzuschauen und nach Entlastungsmöglichkeiten zu suchen. Nach einer genauen Erhebung des Vorfalls ging es darum, die damit verbundenen Gefühle zu bergen. Da auch in der Supervision die Teamspaltung sofort spürbar war und an diesem Punkt die Gruppenschwester und die Stationschwester einen von gegenseitigen Vorwürfen dominierten Diskurs begannen, schlug ich vor, dass sowohl die Gruppenschwester als auch die Stationschwester zunächst einmal den Gefühls-

regungen der anderen SupervisionsteilnehmerInnen zuhören und dann die noch nicht genannten Gefühle ergänzen sollten. Wir unterstützen die Sammlung der vorhandenen Gefühle mittels Niederschrift auf einem Flipchart. Dadurch wurde die emotionale Wucht ein wenig reduziert, ohne sie zu verniedlichen, und die Lagerbildung im Team nochmals durch Visualisierung deutlich gemacht. Im nächsten Schritt versuchte die Gruppe den Bedeutungsgehalt dieser gefühlsmäßigen Spaltung der Station zu benennen und zu erfassen. Was zeigt sich in diesem Stimmungsbild der Station? Auch bei diesem Schritt war es notwendig, dass die Gruppenschwester und die Stationschwester zuerst den Wortmeldungen der anderen SupervisionsteilnehmerInnen zuhörten, da sie sich wieder in einer heftigen Diskussion voller gegenseitiger Vorwürfe verloren (Gruppenschwester: „Wenn es die Maria betroffen hätte, hättest du bestimmt etwas zum Primar gesagt, aber bei mir ist dir ja der Aufwand einer Konfrontation zu groß ...“ Stationschwester: „Du reagierst bei allem, was ich mache, über; und außerdem empfinde ich dein Verhalten wieder einmal als völlig unloyal ...“). Nachdem alle SupervisionsteilnehmerInnen ihr Statement abgegeben hatten, ergänzten die beiden ihre Stellungnahmen. Als nächstes ging es darum, aus den zahlreichen Stellungnahmen die Bedeutung für die primäre Fragestellung der laufenden Supervision herauszufinden und zu schauen, wie damit umgegangen werden konnte. Es zeigte sich für alle Beteiligten, einschließlich der beiden Kontrahenten, dass der Konflikt zwischen ihnen auch frühere Probleme berührte, und dass das in der Gruppensituation nicht lösbar war. Deshalb wurde eine Supervisionseinheit vereinbart, wo die beiden in einem geschützten Raum eines Dreiergesprächs die Problematik genauer betrachten konnten. Die darin aufgefundenen, für die Station und damit für das Team relevanten Bereiche, sollten beide gemeinsam in der darauffolgenden Teamsupervision dem Team mitteilen.

In der weiteren Folge hielt das Team andere wichtige Punkte, die sich aus gegebenen Anlass zeigten, fest: Der

Konflikt zwischen Schwestern/Pflegern und Ärzten wegen der Blutabnahme hatte sich ins Team übertragen. Ebenso verdeutlichte dieser Vorfall, dass es eine konfliktuöse Situation zwischen Stationschwester und Pflegedirektion gab (eine Direktive wird ausgesprochen, aber es gibt keine praktische Unterstützung in der Durchführung der Direktive).

Aus Zeitgründen musste die Supervision an diesem Punkt angehalten werden. Die nächste Teamsupervisions-sitzung wurde wegen der Dringlichkeit des Themas so vorverlegt, dass in der Zwischenzeit noch die Supervisions-einheit mit der Gruppenschwester und Stationschwester Platz hatte. Das Team vereinbarte für die Zwischenzeit das Blut in der Früh weiter abzunehmen bis ein gemeinsames Vorgehen gefunden worden war. Ebenso wollte das Team bis zur nächsten Supervision darauf achten, nicht wieder in den Spaltungsprozess einzusteigen.

Hätte z.B. die Gruppenschwester diesen Vorfall im Rahmen einer Therapiestunde vorgebracht als weiteres Beispiel dafür, dass immer nur sie für andere den Kopf herhalten müsse, obwohl sie sich ja nie etwas zu Schulden kommen lasse, wäre die Vorgehensweise nach der Deskription des Vorfalls und der Bergung der damit verbundenen Gefühle anders verlaufen als im Supervisionskontext. Hier ginge es nun darum zu schauen, ob es ihr nur mit der Stationschwester oder auch mit anderen Personen so ergehe? Ob sie das Gefühl, das sie bei dem Vorfall erlebte, auch von anderen Vorfällen kenne? Ob eine biografische Spur zu früheren ähnlichen Begebenheiten zu finden sei? Wenn ja, zu welcher maßgeblichen Person in ihrer Lebensgeschichte und wie es ihr da ergangen ist? Wenn sie das nun so erzähle, wie geht es ihr jetzt dabei? Und ob sich das ähnlich anspüre, wie bei dem Vorfall bei der Visite? Was wollte sie dem Primar und der Stationschwester jetzt spontan sagen?

Möglicherweise hätte sich dann eine Konfliktsituation aus der Kernfamilie abgezeichnet, wo der Vater mit der Gruppenschwester oft grundlos schimpfte und die Mutter nicht helfend ein-

schrift. Danach ginge es darum, diesen Grundkonflikt zu bearbeiten und die Relevanz für ähnliche Konfliktsituationen in der Gegenwart zu bergen.

Dieses vertiefte emotionale Schauen wäre im angeführten Supervisionsbeispiel äußerst kontraproduktiv gewesen, denn es galt ja unter Wertschätzung der Gefühle der Betroffenen einen klaren Blick dafür zu gewinnen, wozu es im Grunde geht, und im Arbeitskontext in einen Verstehensprozess einzusteigen, damit wieder ein produktives Zusammenarbeiten im Team ermöglicht wird.

Wie an dem Beispiel gezeigt wurde, findet die emotionale Vertiefung entsprechend der Schritten der PEA im Supervisionsprozess statt, um die emotionale Auswirkung und Betroffenheit, die ein Thema bzw. Problem für die Supervisanden darstellt, zu bergen. Jedoch wird nach Beantwortung der Frage, wie denn nun das Angesprochene ist, im Vergleich zum therapeutischen Prozess relativ schnell zur Frage übergegangen, wozu es geht, um nach einer Weitung durch Erheben der Sichtweisen aller Beteiligten, das Wesentliche des Prozesses zu fassen. Beim Feststellen der emotionalen Bewegtheit und der Benennung des Bedeutungsgehaltes ist es wichtig, den Unterschiedlichkeiten und der Vielfalt der Schilderungen Raum zu geben, ohne unter einen Veränderungsdruck und Lösungsdruck im Supervisions- / Coachingprozess zu geraten, da ja die primäre Erwartung des Auftraggebers auf der Handlungsebene liegt. In einem nächsten Schritt geht es dann darum, das Wesentliche der Fragestellung des Themas oder des Problems zu fassen (Frage: „Wozu geht es im Grunde?“). Aus den unterschiedlichen Sichtweisen und Erlebnisweisen werden einige, manchmal auch nur ein einziges Phänomen, extrahiert. Entsprechend der PEA werden in der Folge die einzelnen **Stellungnahmen (entsprechend PEA II)** zum Kern der Sache eingeholt (Frage: „Wie stehe ich dazu?“). Dabei gilt es in der Arbeit mit Gruppen darauf zu achten, dass Unterschiedlichkeiten als Möglichkeitsraum gesehen werden, was nicht dem oft in Gruppen vorge-

fundenen Credo entspricht: „Gemeinsamkeit ist gleich Einheitlichkeit“. Nach Einholen der verschiedenen Stellungnahmen (hier bedarf es einer Einschränkung in der Arbeit mit Großgruppen), geht es darum, ein **Handlungskonzept** zu erstellen und die dafür notwendigen Mittel und Wege zu erarbeiten (**entsprechend PEA III**). In einem Follow up gilt es, das Erarbeitete und die damit gemachten Erfahrungen zu evaluieren und gegebenenfalls an die Erfordernisse neu anzupassen. Naturgemäß wird diesem letzten Schritt im Supervisionsprozess oftmals mehr Raum eingeräumt, da Supervision ein Instrument zur qualifizierten Bewältigung beruflicher Fragestellungen darstellt (wie in der bereits erwähnten Definition von Supervision von I. Luif hervorgeht) und die meisten Supervisionskonzepte lösungsorientiert vorgehen.

Zusammenfassend meine ich, dass Supervisoren, die psychotherapeutisch ausgebildet sind, ihr psychotherapeutisches Wissen ergänzend in den Supervisionsprozess einbringen können, sofern sie die notwendigen Feldkompetenzen für den entsprechenden Arbeitsauftrag abdecken. Diese kritische Betrachtung der Grenzen des eigenen Könnens und der eigenen Kompetenzen sollte nach einer Psychotherapieausbildung gelingen. Durch die zusätzliche Qualifizierung mittels Abschlusses eines Supervisionscurriculums erwirbt sich der Psychotherapeut die notwendigen, außerhalb seines Fachgebietes liegenden Feldkenntnisse.

Gegner von psychotherapeutisch ausgebildeten Supervisoren könnten nun dasselbe Argument für sich verwenden und meinen, dass die notwendige Selbsterfahrung in einem nicht psychotherapeutischen Ausbildungscurriculum nachgeholt werden kann. Ich darf an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dass die Intensität der Selbsterfahrung sicherlich in der Psychotherapieausbildung höher ist und wie bereits erwähnt noch stärker u.a. gegen Übertragungsphänomene, Gruppendynamik und Psychodynamik (intra- und interpersonell) „immunisiert“, die eine beachtliche Bedeutung im Supervisionsprozess darstellen. Dieser erhöhte An-

spruch an die Introspektionsfähigkeit der Psychotherapeuten wird immer wieder auch als Kritikpunkt gegen psychotherapeutisch ausgebildete Supervisoren und Coaches bzw. Organisationsentwickler verwendet. An dieser Stelle möchte ich Gotthardt-Lorenz und Schüers zitieren: „Nun hat sich bekanntermaßen Supervision von dieser engen Form der Praxisbegleitung weiterentwickelt. Supervision als komplexes Unterstützungsmodell für eine Arbeitsfeld- und organisationell ausgerichtete Analyse und Bearbeitung von emotional und strukturell sich zeigenden Themen wird von dafür ausgebildeten Fachleuten durchgeführt, die als konstitutives Element ihrer Arbeit eine distanzierte Position zu den Supervisanden und den die Supervision beauftragenden Instanzen benutzen“

(Luif, 1997). Im Sinne dieser distanzier-ten Position meine ich, dass eine psychotherapeutische Ausbildung einen syner- gistischen Effekt auf eine supervi- sorische Tätigkeit darstellt. Ebenso er- lebe ich das durch die Supervisions- und Coachingausbildung erworbene Wissen immer wieder als Ergänzung für meine therapeutische Tätigkeit. Zum Hemm- schuh wird die psychotherapeutische Ausbildung in der Tätigkeit als Super- visor unter Umständen nur dann, wenn das notwendige Rüstzeug zum Supervi- sor, das über die psychotherapeutischen Kenntnisse hinausgeht (z.B. Kenntnisse von Organisationsstrukturen, Manage- ment) nicht erworben wurde.

Literatur

Duden (1963) Das Herkunftswörterbuch. Duden Band 7. Bibliographisches Institut

Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag
 Längle A (2000) Praxis der personalen Existenz- analyse. Wien: Facultas
 Luif I (1997) Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Wien: Verlag Orac
 Sauer J (1997) Zur Geschichte und Tradition der Supervision in Österreich. In: Luif I (Hg) Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Wien: Orac Verlag
 Schreyögg A (1991) Supervision, ein inte- gratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Paderborn: Junfermannverlag
 Strotzka H (1982) Psychotherapie und Tiefen- psychologie. Wien/New York: Springer

*Anschrift der Verfasserin:
 Dr. Karin Matuszak-Luss
 Seckendorferstraße 6/1/6
 A-1140 Wien*

karin.matuszak-luss@existenzanalyse.org

Kleines babylonisches Coaching ABC

Ein Streifzug durch das Internet

(erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit)

Klaus Niedl

Breakthrough Coaching: Kriert und lehrt ein System, das die Klienten an Sicherheit und Zuversicht gewinnen lässt, da sie mit exakt dem Wissen ausgerüstet werden, mit dem sie ihre Ziele erreichen können.

Business Angels: Coaching, bei dem erfahrene Manager unerfahrene Jungunternehmer beim Aufbau und der Umsetzung einer Geschäftsidee unterstützen.

Career Angels: Zumeist Personalberater (Headhunter), die ihre Klientel bei der Lösung von Karrierethemen unterstützen.

Coach (engl.) = 1. Kutsche, 2. Lehrer, 3. Trainer

Cognitive Coaching: Verbindet die Verwendung von kognitiven- und Verhaltenstechniken, um das Denken der Klienten von einem PIT (performance interfering thinking) Denken zu einem

PET (performance enhancing thinking) Denken zu verändern.

Energetisches Coaching: Durch aktive Bewusstseinsarbeit und energetisches Wissen hilft der Coach, ein Unternehmen und dessen Mitarbeiter in Richtung Authentizität zu führen. Fokussierung auf das Ziel, Beweglichkeit und Offenheit für neue Wege, vor allem aber die Entwicklung kreativer Achtsamkeit sind das Ergebnis energetischer Prozessbegleitung.

Evolution Coaching: Unterstützt dabei, permanent besser zu werden, sich über die Ziele klar werden. Nicht was man glaubt, das man will, zählt, sondern was man wollen sollte. Laut Anbieter handelt es sich dabei immer um „mehr Freiheit, mehr Geld und mehr Spaß“.

Executive (auch Management) Coaching: Coaching für Manager zur Führungsentwicklung, für nachhaltigere

Kommunikation, Motivation, bessere Verkaufszahlen, Antizipation von Problemen.

Flugangst-Coaching: Form des Coachings, das auf die Bewältigung der Flugangst abzielt.

Funderstanding-Cognitive(s) Coaching: Geht davon aus, dass das Nachvollziehen der eigenen Denkprozesse Unabhängigkeit beim Lernen fördert. Das Coaching beinhaltet das Formen von Selbstlob und Selbstmanagement.

Gruppencoaching: Coaching-Varianten, bei denen mehrere Personen gleichzeitig gecoacht werden. Im einzelnen haben sich z.B. für die Beratung von Teams und Projekten weitere Begriffe (Team-Coaching, Projekt-Coaching) etabliert.

Health Coaching: Unterstützung für Menschen die einen gesundheits-

fördernden Lebensstil erzielen wollen, die also z.B. gesünder essen, mehr trainieren, Stress reduzieren oder mit dem Rauchen aufhören wollen.

Interkulturelles Coaching: Coaching mit Schwerpunkt Aufzeigen von Kulturunterschieden, Vermittlung von Information über die Zielkultur, Aufbau eines adäquaten und zielführenden Verhaltens in interkulturellen Situationen.

Internes Coaching: Das Coaching wird von einem oder mehreren – in einer Stabsabteilung fest angestellten – hauptberuflichen Coachs durchgeführt (daher auch die Bezeichnung „Stabs-Coach“).

Karrierecoaching: Coachingansatz, bei dem das Erkennen des eigenen Potenzials sowie die Kreation und Umsetzung von Visionen im Fokus steht

Konfliktcoaching: Coaching als diskrete Beratungsform für Konfliktvorbereitung, -bewältigung, -stimulation.

Life Coaching: Action orientiert. Hilft durch kleine, machbare Schritte die Ziele zu erreichen. Schlägt die Brücke zwischen dem „wo bin ich jetzt“ und „wo will ich sein“. Coaching passiert „face to face“ oder über das Telefon. Evaluierung des eigenen Lebens und klar Werden über die eigenen Ziele.

Mediencoaching: Verkaufstraining, Atemtraining, Bewegungstraining, auch für Politik und Wirtschaft kompatibel.

Multimodal Coaching: Eklektischer und systematischer Ansatz. Greift auf viele verschiedene psychologische Theorien zurück. Die Techniken und Interventionen werden systematisch und auf der Basis von Daten über den Klienten und mit spezifischen Techniken des Coaches angewandt.

Online Coaching: Form des Coachings, die über das Internet angeboten wird. Der Klient tritt dabei über eine elektronische Plattform (e-mail, Webmail) mit dem Coach in Verbindung.

Problemorientiertes Coaching: Zielt darauf ab, den Klienten darauf zu trainieren, aktuelle Probleme identifizieren zu können und eine Reihe von Schritten zu lernen, um diese Probleme zu überwinden.

Research based Coaching: Coaching, bei dem die Ergebnisse/Daten wissenschaftlicher Studien zu Steigerung der Leistungsfähigkeit verwendet werden.

Sport Coaching: Unterstützung bei Trainingsmethoden in verschiedenen Sportarten von Fußball bis Bowling.

Projektcoaching: Unterstützung des Projektleiters oder des Projektteams bei (zumeist größeren) Projekten, um alternative Lösungsansätze bei erwarteten oder tatsächlichen Hindernissen zu garantieren.

Vorgesetzten-Coaching: Der (meist direkte) Vorgesetzte fungiert als Coach, indem er seine Mitarbeiter im Rahmen eines Personalentwicklungskonzepts zielgerichtet und entwicklungsorientiert führt.

Xtreme Abundance Coaching:

- You'll stop doing things the hard way.
- You'll learn to get rid of the should's, could's, and oughta's in your life.
- You'll gain new insights on achieving financial prosperity.
- You'll strengthen your ability to recognize profitable opportunities.
- You'll enjoy incredible breakthroughs.
- You'll experience sustained life changes.
- You'll reach your *full* potential.
- You'll discover what it's like to live in Xtreme Abundance!

Anschrift des Verfassers:
Klaus Niedl
Lichtenwörtherg. 122
A-7033 Pöttsching
niedl.klaus@well.com.at

Das verunsicherte Selbst Ein Phänomen unserer Zeit in Beratung und Therapie

**Fachtagung für Lebensberatung und Psychotherapie der GLE-D
23.-24. September 2005 in Köln**

Tagungsleitung: Dr. Christoph Kolbe
Alexander Milz

Information: siehe Infoheft Mittelteil
oder bei GLE-D
Borchersstr. 21; D-30559 Hannover
Tel.:0049/511/529 49 77; Fax: 52 13 71
buero@gle-d.de; www.gle-d.de

Das offene Gespräch im Team

und die Kunst, gemeinsam zu denken

Stefan Pfanner

Im Zentrum existenzanalytischer Supervision steht der Dialog, der freie und verantwortliche Austausch der Teammitglieder über das, was in der aktuellen Arbeitssituation innerlich bewegt. Meine Lehrerin Lilo Tutsch hat in ihrem Konzept zur existenzanalytischen Teamsupervision (Tutsch 2001, 31-44) die existenzanalytische Prozesstheorie (Personale Existenzanalyse, Längle 2000) und die existenzanalytische Strukturtheorie (Grundmotivationen, Längle 1992) fruchtbar gemacht. Um Wiederholungen zu vermeiden, verweise ich auf ihre Arbeit im vorliegenden Heft. Geprägt und inspiriert von der existenzanalytischen Theorie, insbesondere vom anthropologischen Zugang, wie er von Alfried Längle erarbeitet wurde (Längle 1999, 18-25), habe ich mich dennoch auf den Weg gemacht, mich auch von anderen Denkern und Praktikern des Dialogs beschenken zu lassen. Wenn Sie weiterlesen, werden Sie einige Kostproben der Früchte finden, die ich auf meiner Reise gepflückt habe – mariniert in Gedanken, die aus meiner eigenen Praxis entstanden sind.

Der Dialog im Team – gemeinsam denken

Wie kann es gelingen, im Team voneinander und miteinander zu lernen? Dialog als Gesprächsform, die das Sich-Einbringen der ganzen Person fördert und fordert, in der nicht nur Lösungen gesucht werden, sondern auch das in der Tiefe Bewegende in den Austausch gebracht wird, lässt ein günstiges Lernfeld entstehen. Im Dialog ist der Mensch nicht verzweckt: Austausch und Begegnung stehen als Wert für sich und gleichberechtigt neben dem Generieren von umsetzbarem Wissen und Können. Im Dialog können sich die Ebenen der persönlichen Entwicklung, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung treffen.

Im Dialog geht es um Begegnung von Personen, um das Aufeinandertreffen und Sich-gegenseitig-Bereichern von Denk-, Fühl- und Wahrnehmungswelten, um ein gegenseitiges Abstimmen, Lernen und Erweitern im Gegensatz zu Anpassen, Festlegen und Beschränken. Einfach gesagt – es geht um das Führen und Geschehenlassen von echten Gesprächen. Wenn wir unsere Erfahrung und unser Wissen mit anderen teilen und uns der Kritik und dem Diskurs aussetzen, kann es gelingen, die Grenzen der Wahrnehmung und des Wissens zu erweitern.

Was sind nun die Voraussetzungen, damit echte Gespräche entstehen können?

Martin Buber findet dafür eindruckliche Worte: „Die Hauptvoraussetzung zur Entstehung eines echten Gesprächs ist, dass jeder seinen Partner als diesen, als eben diesen Menschen meint. Ich werde seiner inne, werde dessen inne, dass er anders, wesenhaft anders ist als ich, in dieser bestimmten ihm eigentümlichen einmaligen Weise wesenhaft anders als ich, und ich nehme den Menschen an, den ich wahrgenommen habe, so dass ich mein Wort in allem Ernst an ihn, eben als ihn, richten kann.“ (Buber 2002, 283)

„Des Weiteren muss, wenn ein echtes Gespräch entstehen soll, jeder, der daran teilnimmt, sich selber einbringen. Und das bedeutet, dass er willens sein muss, jeweils zu sagen, was er zu dem besprochenen Gegenstand im Sinn hat. Und das wieder bedeutet, dass er jeweils den Beitrag seines Geistes ohne Verkürzung und Verschiebung herbeibringt.“ (ebd., 293f.)

„In wem auch noch in der Atmosphäre des echten Gesprächs der Gedanke an die eigene Wirkung als Sprecher des von ihm zu Sprechenden waltet, der wirkt als Zerstörer. Wenn ich statt des zu Sprechenden mich anschicke, ein zur Geltung kommendes Ich vernehmen zu lassen, habe ich unwiederbringlich verfehlt, was ich zu sagen gehabt hätte, fehlbehaftet tritt es ins Gespräch, und das Gespräch wird fehlbehaftet. Weil das echte Gespräch eine

ontologische Sphäre ist, die sich durch die Authentizität des Seins konstituiert, kann jeder Einbruch des Scheins es verfehlen.

Wo aber das Gespräch sich in seinem Wesen erfüllt, zwischen Partnern, die sich einander in Wahrheit zugewandt haben, sich rückhaltlos äußern und vom Scheinewollen frei sind, vollzieht sich eine denkwürdige, nirgendwo sonst sich einstellende gemeinschaftliche Fruchtbarkeit. Das Wort erstet Mal um Mal substantiell zwischen den Menschen, die von der Dynamik eines elementaren Mitsammenseins in ihrer Tiefe ergriffen und erschlossen werden. Das Zwischenmenschliche erschließt das sonst Unererschlossene.“ (ebd., 294f.)

Damit ist das Wesentliche bereits gesagt. Und dennoch kann es sich lohnen, der aufgenommenen Spur weiter zu folgen – hinein in unsere Arbeitszusammenkünfte und in den wertvollen Gesprächsraum, der durch Teamsupervision und Teamdialoge geöffnet wird.

Ein Dialog ist keine einfache Besprechung. In Teambesprechungen geht es oft darum, zu entscheiden, was wie von wem und bis wann zu tun ist. Kurze Diskussion und Entscheidung ist das Muster der Bearbeitung. Der Dialog hingegen soll Raum für feineres Wahrnehmen, gründlicheres Denken, alternative Möglichkeiten und neues Verstehen bieten. Heikle Fragen, Vieldeutiges, Widersprüchliches, Unentscheidbares, Emotionalisiertes, Vertracktes, Grundlegendes, Weitreichendes, das Woher und Wohin ... sie brauchen diesen Raum. Im Dialog teilen die Teilnehmer ihre Annahmen offen mit, ohne sich auf ihre Meinungen festzulegen. So wird die ganze Fülle der Erfahrung und des Denkens sichtbar, erforschbar und macht eine Zusammenschau und Einsicht möglich, die realitätsnäher, offener und hilfreicher ist, als es die individuellen Annahmen waren. Lernende Teams zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, gemeinsam gründlich über komplexe Fragen

nachzudenken. Im Dialog nutzen sie, dass viele Köpfe potentiell mehr wissen als einer. Dabei finden sie eine gemeinsame Ausrichtung, die unterschiedliche Perspektiven zu integrieren versteht.

Der Physiker David Bohm (2000), ein Wegbereiter des Dialogs zu gesellschaftspolitisch heiklen Fragestellungen, hat darauf hingewiesen, dass unser Denken nicht die Wirklichkeit ist, mit der es sich befasst. Es steht für etwas anderes, es repräsentiert. Und es bezieht sich auf sich selbst. Es beschäftigt sich mit Problemen, die es selbst hervorgebracht hat. Im Dialog kann es gelingen, sich aus der Identifikation mit seinem Denken zu lösen und das eigene Denken ebenso wie das der anderen und die gemeinsam sich entfaltenden Bedeutungszusammenhänge zu beobachten. Dies erfordert eine nicht-alltägliche Aufmerksamkeit. Diese Aufmerksamkeit oder Achtsamkeit setzt weder ein spezielles Wissen noch eine bestimmte Technik voraus. Vom Wesen her ist sie eine entspannte, nicht urteilende Neugier. Die Hauptaktivität besteht darin, alles so unbefangen und klar wie möglich wahrzunehmen und in den Austausch zu bringen. Dabei ist wichtig, sich die Zeit zu nehmen, zuerst und immer wieder innerlich still zu werden, um die gewohnheitsgehabten Denkbewegungen verebben zu lassen und in eine Gegenwärtigkeit zu kommen, die es möglich macht, die Strömungen unterhalb der Oberfläche der Gespräche wahrzunehmen und sich mit den offenen Themen hier und jetzt neu zu befassen. Das Pflegen dieser Aufmerksamkeit ist das zentrale Element der Herangehensweise an Dialogprozesse.

William Isaacs, der viele Dialoge im Kontext der Organisationsentwicklung begleitet und sehr differenziert darüber berichtet hat, schreibt: „Der Dialog ist die gelebte Ergründung in und zwischen Menschen.“ (Isaacs 2002, 21)

Dialog ist ein Gespräch, „... bei dem die Beteiligten, die aufeinander bezogen sind, miteinander denken. Miteinander denken impliziert, dass die jeweils eigene Position nicht mehr endgültig sein kann. Man kann sich von den eigenen Gewissheiten lösen und auf die Möglichkeiten hören, die sich einfach daraus ergeben, dass man sich aufeinander bezieht ...“ (ebd., 29f.)

Oft sind unser konkretes Sprechen und

Handeln von unseren inneren Gedanken und Wahrnehmungen deutlich verschieden. Im Dialog geht es darum, diese Kluft zu verringern, indem wir offenlegen, was wir für uns behalten und zurückbehalten haben. Verborgene Annahmen, unausgesprochene Wertungen, Befürchtungen, Unangenehmes, Peinliches soll in den Austausch kommen, um auf den Boden der momentanen inneren Beziehungs- und Verständniswirklichkeiten zu kommen und Entwicklung und Klärung in Gang zu setzen.

Peter Senge spricht davon, dass produktives Lernen in der Balance von Erkunden und Plädieren entsteht, wenn jeder sein Denken offen legt und der Überprüfung durch die anderen aussetzt: „Hier ist meine Meinung, und so bin ich dorthin gelangt. Was haltet ihr davon? ... Wenn sich ... Erkunden und Plädieren die Waage halten, sind wir für Daten, die unsere Ansicht widerlegen, genauso offen wie für bestätigende Daten – weil wir ein echtes Interesse daran haben, die Fehler in unseren Ansichten aufzudecken.“ (Senge 1996, 244) Es geht dann nicht mehr um das Durchsetzen eines Arguments, sondern um das Finden des zutreffendsten und hilfreichsten. Die fehlende Balance ist in beide Richtungen problematisch: „Plädieren ohne Erkunden führt zu einem verstärkten Plädieren. ... Je vehementer A argumentiert, desto stärker fühlt sich B bedroht. Also vertritt B seinen Standpunkt noch energischer. Und so weiter.“ (ebd., 243) Es kommt zu einer Eskalationsdynamik. „Reines Erkunden stößt unter anderem deshalb an Grenzen, weil wir fast immer eine Meinung haben, unabhängig davon, ob wir sie für die einzig richtige halten. Einen Haufen Fragen zu stellen, kann also eine Methode sein, die das Lernen verhindert – weil man seine Meinung hinter einer undurchdringlichen Fragemauer verbirgt.“ (ebd., 243 f.)

Senge beschreibt Resonanzphänomene und Synergieeffekte in gut aufeinander ausgerichteten und eingespielten Teams. Mit Vorsicht, Rücksicht und bemühter Einigkeit kommt die Energie nicht in Fluss. Mutige und spielerische Auseinandersetzung gehören mit dazu. „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ein erkennbarer Ideenkonflikt der verlässlichste Indikator für ein lernendes Team ist. In herausragenden Teams wird der

Konflikt zu etwas Produktivem. ... Der freie Fluss von widersprüchlichen Ideen ist von entscheidender Bedeutung für ein kreatives Denken, für die Entdeckung neuer Lösungen, zu denen ein einzelner Mensch nie vorstoßen könnte. Der Konflikt wird also zu einem Bestandteil des fortlaufenden Dialogs.“ (Senge 1996, 303) „Die größten Vorteile gewinnt, wer sich dafür entscheidet, Widersacher als Kollegen mit anderen Ansichten zu betrachten.“ (ebd., 298)

Der Dialog wandelt potentiell spaltende Konflikte und Abwehrverhalten in Lernen. Hilfreich ist ein fehlertolerantes Klima und das spielerische Element, die „Bereitschaft, mit neuen Ideen zu spielen, sie zu untersuchen und zu erproben. Sobald wir zu viel darüber nachdenken, wer was gesagt hat, oder Angst haben, etwas Dummes zu sagen, geht dieses spielerische Element verloren.“ (ebd., 299) Nicht zu wissen, zu scheitern, falsch einzuschätzen, ein Ziel nicht zu erreichen, Angst zu haben, es sich nicht zuzutrauen, sich zu schämen ... sie sind und dürfen sein und sind willkommenen Anlässe zum Lernen.

Der Grundgedanke des Dialogs im Team könnte so gefasst werden: Eigene Hypothesen, Einschätzungen, Urteile als Annahmen erkennen und nicht als Fakten missverstehen, sie offen legen und einer kritischen Auseinandersetzung durch die anderen zugänglich machen. Unterschiede sichtbar machen, Interessen offen legen, entschleunigen, sich Zeit nehmen, genauer hinschauen, worum es geht, was im Grunde bewegt. Den Bezug zur gemeinsamen Aufgabe, zu gemeinsamen Werten herstellen, gemeinsam nach neuen Alternativen suchen, optimale Lösungen anstreben. Aufrichtiges Sprechen und genuines Zuhören sind dabei unentbehrlich. Und das gemeinsame Halten-Können der Spannung, wenn sich Unvereinbarkeiten nicht rasch lösen. Oft bringen Fragen, die Konflikthafes, Ängstigendes, bislang Tabuisiertes oder Nicht-Wahrgenommenes zu fassen vermögen, den Prozess weiter als rasche Antworten. „Echte Fragen erkennt man oft an dem Schweigen, das ihnen folgt. ... Diese Fragen zeigen auch, dass eine schnelle Antwort nicht unbedingt ein kluges Ziel ist. ... Hat man eine Frage gefunden, muss man die Spannung aushalten, die ihre Formulierung mit

sich bringt. Die Fähigkeit, sich einer unbeantwortbaren Frage nicht zu entziehen, sondern abzuwarten, was daraus entsteht, ist entscheidend ..." (Isaacs 2002, 132f.)

Zur Vision des Dialogs gehört das Bild vom größeren Bedeutungsreservoir, das man nur gemeinsam, nicht allein erschließen kann. David Bohm dazu: „Wie bei den Elektronen müssen wir das Denken als ein systemisches Phänomen betrachten, das von unseren wechselseitigen Interaktionen und Diskursen hervorgebracht wird.“ Dialog bedeutet ursprünglich „sich bewegender oder durchlaufender Sinn ..., ein freies Fließen von Sinn zwischen Menschen, wie bei einem Strom, der zwischen zwei Ufern fließt.“ Im Dialog erhält die Gruppe Zugang zu einem größeren „Reservoir an gemeinsamem Sinn“, der dem Einzelnen nicht zugänglich ist. Man versucht nicht, die Einzelteile zu einem Ganzen zusammenzuziehen, sondern „das Ganze ordnet die Teile“. Der Zweck des Dialogs besteht darin, über die Grenzen des individuellen Verstehens hinauszukommen. „Es entsteht eine neue Form des Denkens, die auf der Entwicklung eines gemeinsamen Sinns beruht ... Die Menschen befinden sich nicht länger in Opposition zueinander, auch kann man nicht sagen, dass sie interagieren. Sie beteiligen sich vielmehr an diesem Reservoir gemeinsamen Sinns, der sich beständig weiterentwickeln und verändern kann.“ (Bohm, zit. n. Senge 1996, 292f.)

Vertiefung des Dialogs – die phänomenologische Haltung

Um im Dialog von den Etiketten zu den Inhalten, vom alltäglich Sichtbaren zum Darunterliegenden, von Vorannahmen zu einer Sichtweise zu kommen, die der Sache, Person und Situation in ihrem So-Sein soweit als möglich entspricht, müssen wir eine besondere Achtsamkeit pflegen. Wenn wir auf theoriegeleitetes Verstehen, ein interpretatives, deutendes Vorgehen zunächst verzichten, haben wir größere Chancen, auf Unerwartetes und Neues zu stoßen und in einer Weise verstört, überrascht, berührt zu werden, dass Lernen passiert.

Die Phänomenologie als Untersuchungsmethode versucht, Vorannahmen und Vorwissen beiseite zu stellen, um sehen zu können, was sich zeigt.

Sie sieht den Menschen in seinem Subjektcharakter und in der Gestaltungsmöglichkeit seiner Zukunft. Intersubjektive Gültigkeit einer Erkenntnis braucht das Gespräch. Ich beziehe mich auf eine phänomenologische Haltung, wie sie u. a. von Heidegger, Husserl, Jaspers vertreten und von Lilo Tutsch in unseren Ausbildungseminaren auf packende Weise vermittelt wurde (vgl. Vetter 1989; Lleras 2000).

Der Phänomenologische Dreischritt in Anlehnung an Martin Heidegger

1. Phänomenologische Reduktion

Hinführung in eine Voraussetzungslosigkeit, die öffnet für ein Sehen dessen, was sich von der Sache/Situation selbst her zeigt. Dazu bedarf es der Zurückstellung des Vorwissens, der Vorerfahrungen, Vorurteile, Vorstellungen hin zu einer Haltung von „Ich weiß nichts“, ebenso wie der Zurückstellung der Interessen, Absichten und Selbstbezogenheiten hin zu einer Haltung von „Ich will nichts“.

2. Phänomenologische Destruktion

Infragestellung alles Selbstverständlichen, Hinterfragen aller Annahmen, die mir eine Sache/Situation als schon verstanden erscheinen lassen - mit der wiederholten Frage: „Ist es wirklich so?“ Infragestellung dessen, wie sich die Sache/Person präsentiert, erklärt, was sich schon als Antwort anbietet – Einklammerung all dessen, Beiseitestellen, Unabgelenkt-wirken-Lassen.

3. Phänomenologische Konstruktion

Was zeigt sich, wie zeigt es sich von sich selbst her, wie wirkt es auf mich, womit hängt es zusammen, was hat mich unerwartet erreicht, was verstehe ich jetzt? Dieses Verstehen, das immer nur ein vorläufiges, vorübergehendes Verstehen sein kann, kann nicht gemacht werden. Es ereignet sich oder ereignet sich nicht. Wenn die Eindrücke und Bezüge zusammenfallen im Gefühl des Verstehens, im „Aha“, hat mich womöglich etwas von dem erreicht, was ist und worum es geht. Neues Wissen entsteht. (vgl. Vetter 1989; Lleras 2000)

Um für dieses Mehrwissen durch das Begegnende in der Wahrnehmung freizuwerden, muss ich die Phänomene sein lassen können. Es bedarf des Einlassens auf die Phänomene und des Ablassens von den eigenen Vorurteilen. Aus diesem zweifachen Lassen entsteht, so Heidegger, Gelassenheit, die zugleich entschiedene Anteilnahme ist. Zur Haltung der Gelassenheit gehört das Sich-Zeit-Lassen und das Zeit-Geben.

Wahrnehmung in einer phänomenologischen Haltung geschieht am subjektiven Erleben. Wesentliches lässt sich nur im subjektiven, wertempfindenden Erleben erfassen. Als Wahrnehmender bin ich in meinen Wahrnehmungen aber auch selbst enthalten. Wenn ich mich nicht kenne (meine Eigen-Art), kann ich mich nicht vom Erlebten subtrahieren (einklamern). Um offen zu sein für das, was sich vom Phänomen her zeigt, muss ich beiseite stellen und einklamern, was sich einmischt, was aus meiner Geschichte, aus meinen Vorerfahrungen auftaucht. Die Frage lautet: Was hat es mit mir zu tun, was hereinkommt? Mich im Erkennen-Wollen beschränken auf das, was sich zeigt, wie es sich zeigt, wie es mich erreicht. Und wenn ich schon glaube, zu verstehen, erneut die Frage: Ist es so?

Phänomenologisches Erkennen braucht Gelassenheit, Zeit, eine Balance von Fokussierung und schwebender Aufmerksamkeit, wache Sinne, ein feines Gespür, eine ruhige, klare Bewusstheit, die Offenheit, mich überraschen lassen zu wollen, die Bereitschaft, mich in Frage stellen zu lassen, das Vertrauen, dass sich schon zeigen wird, was ist und worum es geht, wenn ich wirklich hinschaue. Im Schauen sehe ich etwas vom anderen, von der Beziehung, von mir – und nie die „Wahrheit“. Der Wahrheits-Anspruch ist das Ende des Dialogs.

Erweiterung des Dialogs – Organisationsbewusstheit entlastet die Personen

Die Gefahr eines als stimmig erlebten, vertieften Austausch zwischen Team-KollegInnen besteht in der Innen-Orientierung bei tendenziellem Vergessen des Kontextes. Die gesellschaftlich-sozioökonomische und Marktsituation, das struktur- und kulturbildende Ganze

der Organisation, die Rückwirkung des Produkts, die Dynamik des Feldes und der Klienten – all dies wirkt herein ins Team, auf die Personen, die Arbeitsbeziehungen und Arbeitsbedingungen. Gleichzeitig sind dies die Felder, in die das Team in Erfüllung der gestellten Aufgabe und im erweiterten Dialog hinauswirken kann und soll. Aus dem Spektrum des Kontextes möchte ich die Organisation, der das Team angehört, ins Feld der Wahrnehmung rücken. Gerade für therapeutisch ausgebildete Supervisoren ist die Gefahr groß, unbemerkt und ohne Auftrag in die Therapie abzuleiten. Doch gerade das konsequente Dranbleiben an Arbeits-Themen bringt oft eine wohltuende Entwirrung von Beruf und privat, von aktuellem Geschehen und Übertragungsanteilen, von konkreten Aufgaben und diffusen Beziehungswünschen. Und die Wahrnehmung organisationsspezifischer Phänomene befreit von Insuffizienzgefühlen und Schuldzuschreibungen, macht Handlungsspielräume deutlich und das Annehmen des Faktischen leichter.

Kurt Buchinger macht darauf aufmerksam: „Aus pragmatischen Gründen ist es sinnvoll, immer mit folgender Frage an Probleme heranzugehen, die sich in Organisationen auch als Probleme von Personen und von Interaktionen zeigen: Welches ist das ungelöste organisatorische Problem (der strukturelle Widerspruch, das Zusammenspiel aufeinander angewiesener, aber nicht deckungsgleicher Arbeitsinteressen und -ziele, die Diskrepanz zwischen vorgegebener Struktur und erforderlichem Prozess usw.), das sich uns auf der Ebene der Person als individuelles Problem und auf der Ebene arbeitsbezogener Interaktion als Beziehungs- und Gruppenproblem zeigt? ... Denn man entlastet Personen und Gruppen damit von der Rolle der Schuldigen, mit der immer und besonders in Organisationen die Tendenz verbunden ist, sich zu verteidigen und zu rechtfertigen.“ (Buchinger 1997, 100f.)

Ein häufiges Missverständnis liegt in der Verwechslung von Organisationen mit Gruppen bzw. familialen Systemen. „Moderne Organisationen sind primär an der Erfüllung von Funktionen orien-

tiert, nicht an Personen und ihren Beziehungen. Man kann den Sinn einer Organisation, ihre Zielsetzungen, ihren Aufbau, ihre Struktur, die organisationsinternen Abläufe, Vernetzungen, Widersprüche ausreichend beschreiben, ohne dabei auf Menschen Bezug nehmen zu müssen.“ (ebd., 12) In Organisationen sind Menschen ersetzbar, nicht aber die Funktionen, die sie erfüllen. „Eine Organisation, in der nicht jede einzelne Person als Funktionsträger ersetzbar wäre durch eine andere Person, hätte etwas falsch gemacht.“ (ebd., 13) „Erst wenn es gelingt, den Familienmythos aufzugeben zugunsten eines adäquaten Modells der Organisation (als eines kalten, nicht personenbezogenen Systems, bestehend aus Strukturen und Kommunikationen zum Zweck der Lösung von Sachproblemen), ist man von Erwartungen an die Organisation entlastet, die deshalb enttäuscht werden müssen, weil sie in einen anderen sozialen Kontext gehören. Man ist dann freier, sich einen sachlichen Überblick über die Strukturen zu verschaffen und sie zum Zweck der optimalen Problemlösung ... zu nutzen.“ (ebd., 20) Erkennt man die organisatorische Dimension eines Problems, werden Personen und Arbeitsbeziehungen entlastet. Man kann sich aus dem Feld imaginierter persönlicher Unfähigkeiten und interaktioneller Verstrickungen lösen, organisatorische Sachverhalte anerkennen und notwendige Veränderungen benennen (womit die Grenze des Settings Supervision erreicht ist).

Der Supervisor dient dem Team am besten, wenn er das Organisationsziel und die Verbesserung der Arbeitsfähigkeit der Organisation als Ganzes im Blickfeld behält und ins Blickfeld des Teams rückt, wenn sich die Mitglieder als autonome Gruppe misszuverstehen beginnen. Und er entlastet das Team durch Förderung des Organisationsbewusstseins – der Fähigkeit, in Strukturen und Prozessen organisatorischer Art zu denken, statt nur in Kategorien von Personen und ihren Beziehungen. Konflikte im Team sind nicht zwangsläufig misslungene Koordinationsleistungen – sie können strukturbedingt notwendig sein. Dann sind sie potentielle Innovationsimpulse. Das Wissen dazu entsteht im Dialog.

Supervision ist nicht der Ort, an dem Entscheidungen getroffen werden. Es geht um Klärungen, neue Perspektiven, Möglichkeitsräume. Dennoch sind Entscheidungen und Entscheidungsprozesse häufig Thema – Angst vor Entscheidungen, Unsicherheit in Entscheidungen, das Übergangensein in Entscheidungsprozessen, die Frage der Zuständigkeiten für Zu-Entscheidendes, Wertkonflikte, die in Entscheidungen sichtbar werden.

Ralph Grossmann über Entscheidungen: „Was muß eigentlich in Organisationen entschieden werden? Nur das, was nicht errechnet, gemessen, gewogen, ‘wissenschaftlich’ auf eine Lösung zugeführt werden kann, braucht wirklich eine Entscheidung. Jeder Entscheidung wohnt der Konflikt, die Unsicherheit inne. Entscheidungsprozesse sind so gesehen immer Konfliktmanagement.“ (Grossmann 1994, 91)

Worauf sich stützen, wenn die verfügbaren Daten keine Gewissheit geben? Das beste Mittel ist dann die Überprüfung der eigenen gefühlsmäßigen Einschätzung im kollegialen Dialog. Doch gerade Gefühle sind in Organisationen häufig in den Bereich der informellen Kontakte verschoben. Als Erkenntnisinstrument für Entscheidungen stehen sie dann nicht zur Verfügung. Gefühl, Gespür, Intuition können neue Sichtweisen eröffnen, und sie können uns trügen. Sie in den Dialog zu bringen hilft, zu erkennen, wo uns unsere Erfahrungsgeschichte den Blick auf die situativen Gegebenheiten verstellt oder eröffnet.

„Eine Entscheidung muss akzeptiert sein, wenn sie kompetent umgesetzt werden soll. Akzeptanz setzt Transparenz der Motive und Kriterien voraus. Unklare Entscheidungen oder unterlassene Entscheidungen belasten alle (, ...) und sie belasten die Kooperationsbeziehungen. Sie verschieben die Unsicherheit, die in der Sache steckt, auf die Beziehungen.“ (ebd. 92) Oft ist der Entscheidungsdruck im Alltag enorm. In der Supervision gibt es Raum, diese Transparenz der Motive und Kriterien nachzuliefern.

Organisationen entwickeln sich über Entscheidungen. Oft ist die Supervision der einzige Ort des entschleunigten und gründlichen gemeinsamen Nachdenkens

über die Auswirkungen der eingeführten und aktuell gelebten Entscheidungsstrukturen im Alltag. Dass dadurch Alternativen sichtbar werden, lässt sich kaum verhindern. Wenn es keine geeigneten Kommunikationsstrukturen gibt, in die diese Alternativen eingespeist sind und in denen sie aufgegriffen werden können, so wird sich der gemeinsame Erkundungsprozess nun auf sie richten.

„Ideen und Motive alleine bewegen noch nicht soziale Systeme. Organisationsentwicklung ist immer ein doppelter Prozess. Personen müssen Ideen, Fähigkeiten, Engagement einbringen, und es gilt, diese Intentionen in geeignete Kommunikationsstrukturen zu übersetzen, in Zuständigkeitsregelungen, Aufgabenbeschreibungen, Erfolgs- und Qualitätskriterien, einen sinnvollen Ressourceneinsatz und darauf bezogene Entscheidungen. Häufig machen entsprechende Arbeitsstrukturen die Entwicklung von Ideen und Einstellungen überhaupt erst möglich. Organisationsentwicklung ist wesentlich auch Strukturentwicklung, ihr Erfolgskriterium liegt in der sorgfältigen Abstimmung und Verknüpfung von Personen- und Strukturebene.“ (ebd., 96)

Supervision ist eine entsprechende Arbeitsstruktur, in der alternative Ideen und Einstellungen entwickelt werden. Sofern organisatorische Phänomene thematisiert und reflektiert werden, können von ihr Impulse für einen stetigen Wandlungsprozess der Organisation ausgehen. Auch die kollektiven Sinnsysteme, die sich im Lauf der Zeit in einer Organisation etablieren und als Orientierungsmuster handlungsleitend werden, lassen sich über umfassende Dialoge mit und unter den Kulturträgern modifizieren. Diese Entwicklungen können nur von den Organisationsmitgliedern selbst initiiert und bewältigt werden. Der Supervisor als Dialogbegleiter und Dialogpartner ist hier vor allem in seiner Fremdheit gegenüber der Organisationskultur hilfreich. Zu große Nähe zum Feld kann den Blick verstellen.

Begleitung des Dialogs – der Beitrag des Supervisors

Wie überall, wo es um Entwicklungsprozesse in der Begegnung von

Menschen geht, ist das erste Wirkende das Sein der Person, das zweite, was sie tut, und das dritte erst, was sie sagt. Der Dialogbegleiter wirkt dadurch, dass er die Grundhaltungen des Dialogs verinnerlicht hat. Er erlebt sich und die anderen tatsächlich als entwicklungsfähig, erkenntnisoffen und personal unreduzierbar einzigartig, kennt den Lohn der Arbeit und ist mit dem Risiko des Nichtgelingens einverstanden.

Er trägt dazu bei, den Boden zu bereiten: Halt, Schutz, Annahme, Wertschätzung, ein Klima der Fehlertoleranz, das angstreduzierend das Zulassen von Verunsicherungen ermöglicht. Er weiß, dass er dies nicht allein tun kann, er überlässt und übergibt den Teilnehmern ihren Teil der Verantwortung. Indem er als Person sichtbar wird (Emotionalität, Stellungnahme, Werthaltungen), kann er modellhaft zu einer Atmosphäre beitragen, in der sowohl Nähe, Vertrautheit entstehen als auch befreiendes Für-sich-Sein und Für-sich- und Für-etwas-Einstehen in der unaufhebbaren Differenz von Ich und Du und Wir und Aufgabe.

Die Intensität oder erlebte Tiefe des Gesprächs haben viel damit zu tun, dass die Teilnehmer innerlich Verbindung zum Thema herstellen. Dies braucht Raum, Zeit und Nähe. Der Dialogbegleiter hält – zuhörend, nachfragend, innerlich präsent und mitfühlend – so lange die Nähe zum Thema, bis die Person oder Situation, zu der eine Frage besteht, im Raum atmosphärisch gegenwärtig und spürbar wird und so eine Bezugnahme aus dem Erleben möglich wird. Wird aus der inneren Beteiligung jedoch ein emotionales Ausgeliefertsein, so ist es wiederum Aufgabe des Dialogbegleiters, durch Fokussierung auf Sachlichkeit zu einer Beruhigung beizutragen, in der wieder geistige Klarheit entstehen kann. Dies sollte jedoch nicht zu rasch geschehen. Gerade dann, wenn ein Gespräch kontrovers geführt wird und sich erhitzt, ist die Hitze zu ertragen und vorschnellen Versöhnungen und Ablenkungen entgegenzutreten, bis das darunterliegende Thema deutlich geworden ist. Dies wird nur in einer Haltung der Wertschätzung erfolgreich sein. „Jemanden zu respektieren heißt, nach den Quellen seiner Erfahrung zu suchen. Das Wort

stammt von re-specere, erneut hinschauen ...“ (Isaacs 2002, 105) Es geht um Zustimmung zum Anderen in seinem So-Sein, So-Denken, So-Fühlen, So-Wahrnehmen durch echtes Interesse an seiner Erfahrungsgeschichte.

Der Dialogbegleiter ist Wächter des Dialogs und spricht es an, wenn der Dialog verlassen wird: Annahmen und Wertvorstellungen, die unserem Handeln zugrunde liegen, sollen aufgespürt, erkundet, erforscht anstatt verteidigt werden. Es geht nicht um Meinungen, sondern darum, wie wir zu ihnen gekommen sind, auf welche Erfahrungen und Informationen sie sich beziehen und was uns darin wichtig ist und bewegt. Die schwierigsten, subtilsten, konfliktträchtigsten Themen haben Vorrang. Annahmen sind keine Fakten, Denken ist nicht die Wirklichkeit, mehr Perspektiven helfen, mehr zu sehen.

Der Dialogbegleiter nimmt seine Impulse zur inhaltlichen Lenkung wahr und stellt sie innerlich beiseite. Er achtet auf den Prozess und bringt seine Wahrnehmungen dazu in den Austausch. Team-Dialog ist der Austausch der Team-Mitglieder untereinander. Der Dialogbegleiter steht nicht als Zwiegesprächspartner für jedes einzelne Team-Mitglied zur Verfügung. Wenn wir das Rad als Bild nehmen, so ist nicht der Dialogbegleiter im Zentrum, sondern die Fragestellung, das Thema, das aus möglichst vielen Richtungen gehalten und betrachtet wird.

Supervision ist keine Selbsterfahrung (und Arbeit in aller Regel Grundlage der Existenzsicherung). Der Dialogbegleiter achtet auf die Wahrung der Sicherheitsbedürfnisse der Teilnehmer und tut dies vor allem durch eine Wahrung des Bezugs zur Aufgabe, zum Organisationsziel, zu den Werten. Gibt es hierarchische Unterschiede im Team, nimmt der/die LeiterIn am Dialog teil, so sorgt der Dialogbegleiter dafür, dass transparent ist, wenn der Dialog als Prozess gemeinsamen Forschens und Austausches gleichwertiger Anschauungen verlassen wird. Dialog setzt prinzipielle Gleich-Wertigkeit der eingebrachten Wahrnehmungen, Perspektiven, Ideen voraus. Dialog soll Funktionsunterschiede nicht verschleiern, sondern klären, einklammern und beiseitestellen,

um den Raum für einen gemeinsamen Erkenntnisprozess zu öffnen.

Der Dialogbegleiter achtet auf den zeitlichen Rahmen und den Phasenverlauf des Gesprächs. Er regt an zur Öffnung und Auseinandersetzung und sorgt rechtzeitig für eine ausreichende Integration, die aus der Verunsicherung wieder in eine – vielleicht veränderte – Entschiedenheit und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Aufgabe führt. Dass ihm das weder immer noch allein gelingen kann, liegt auf der Hand. Indem er für sich selbst sorgt, regt er die Teilnehmer an und lässt ihnen den Raum, das Gleiche zu tun.

Der Geschmack der Freiheit in der Reflexion – offenes Denken im Hier und Jetzt

Reflexion bedeutet auch ein Zurückbeugen des Denkens auf Vergangenes. Wenn wir reflektieren, indem wir kommentierend dem gegenüber treten, was an Erinnerungen auftaucht, wird sich wenig Überraschendes ereignen. Nur wenn Vergangenes gegenwärtig wird – sinnlich, emotional und geistig – kann sich Denken im Hier und Jetzt neu der Erfahrung stellen, verborgenes Gebliebene entdeckt werden und zu neuen Sichtweisen und Wertungen führen. Wenn es uns gelingt, Vorurteile, vorschnelle Schlüsse, Verzerrungen unserer Wahrnehmungen durch Lust-, Unlust- und Nützlichkeitsfilter vom Faktischen zu lösen, so kommen wir zu einem brauchbaren Rohstoff für wirklichkeitsnahe Erkenntnis.

In einem Gespräch in der Haltung des Dialogs entsteht zunächst ein offener Raum des Frei-Seins vom Funktionieren-Müssen, in dem auftauchen kann, was ansteht und in der Tiefe bewegt. Im Innehalten können wir die Bewegung unseres Denkens wahrnehmen. Um klar zu sehen, muss der Geist zuerst ruhig sein, ohne inneres Geschwätz. Dann lässt sich der Beginn des Denkens beobachten. Paul Virilio schreibt: „Das Ideal der wissenschaftlichen Beobachtung des Wirklichen wäre also eine Art kontrollierter Trancezustand oder besser noch: eine Art Geschwindigkeitskontrolle des Bewusstseins.“ (Virilio 1986, 34)

Angekommen in dieser bewusst verlangsamten Zeit, geht es ums Beginnen in der Haltung des Teilen-Wollens von Er-

fahrungen und Lernen. Unfertiges in den Austausch zu bringen, ermöglicht Anknüpfungen, Erweiterungen, das Reiben an Sperrigem. Es lädt ein zum gemeinsamen Erkunden. Oft sind das Unfertige, Widersprüchliche, Verzerrte, der Irrtum denknotwendig. Im Irrtum können – vermengt und nur implizit, aber dennoch – schon Elemente vorhanden sein, die sich in neue Erkenntnis auflösen lassen.

Clarice Lispector schreibt: „Zu Beginn der Arbeit dürfte ich vor allem nicht vergessen, mich auf den Irrtum vorzubereiten. Ich dürfte nicht vergessen, dass der Irrtum oftmals ein Weg für mich gewesen war. Ein jedes Mal, wenn das, was ich dachte oder fühlte, nicht zutraf, tat sich am Ende ein Weg auf, und wenn ich vorher den Mut aufgebracht hätte, wäre ich ihn bereits gegangen. Aber ich hatte immer schon Angst vor Delirium und Irrtum. Mein Irrtum indessen musste der Weg einer Wahrheit sein: denn nur wenn ich irre, gehe ich über das hinaus, was ich kenne und was ich verstehe. Wenn die ‚Wahrheit‘ dem entspräche, was ich verstehen kann – wäre sie am Ende nur eine kleine Wahrheit, eine in meiner Größe.“ (Lispector 1990, 91f.)

Mich zu irren, mein unfertiges Denken öffentlich zu machen, mich in dem zu zeigen, was mich bewegt, obwohl ich es noch nicht verstehe, gehört zum Wagnis des Lernens. Es geht darum, Ereignisse zuzulassen, die mir widersprechen, die meinem seelischen oder geistigen Status Quo widersprechen, mich irritieren, verunsichern, verstören und dadurch Veränderung notwendig machen. Dialoge haben die Qualität dieser hilfreichen Verstörung, wenn Annahmen und Wertvorstellungen, die in meine Identitätsvorstellung, mein Rollenverständnis, mein Selbstbild eingebaut waren, so angefragt werden, dass sie ins Wanken geraten. Es geht um den Schritt über die Schwelle der Ängste, die auf notwendige Entwicklungsschritte verweisen. Verunsicherung und Verwirrung gehören zum kreativen Potential für Veränderung.

„Die Freiheit, eine neue Möglichkeit zu entdecken, bedingt ein Noch-nicht-Wissen und ein Sich-dennoch-Trauen, etwas zu finden durch ein Sich-Einlassen in einer unsicher scheinenden Wirk-

lichkeit. Wenn wir zu früh verstehen, zu früh eine Erklärung annehmen oder selber finden, nehmen wir uns die Chance, neues Land zu betreten und etwas zu finden, was über dem Gesuchten liegt.“ (Pechtl 2001, 27)

Ängste, Konflikte, Widersprüche aus der Enge der Innerlichkeit freizulassen, auszudrücken, in den Dialog zu bringen, schafft etwas von mir Verschiedenes, dem ich wieder gegenüber treten, das ich erkunden und zu dem ich mich so oder anders stellen kann. Ich kann mich innerlich davon lösen, weil sie im Dialog aufgehoben sind. Und ich kann mich beschenken lassen durch alternative Sichtweisen, andere Sinnkonstruktionen, Teilnahme und Teilhabe an der Belebung im Austausch.

Dialog ist kein Ort der Wahrheitsuche. Es gibt nichts, was wir als Wahrheit in Besitz nehmen und gegen Anfragen verteidigen könnten. Wirklichkeit ist im Grunde aus momenthaften Intensitäten gewoben. Im Dialog können wir unsere Wahrnehmung verfeinern, unsere Erkundungs- und Ausdrucksfähigkeiten fördern und lernen, in alternativen Möglichkeiten zu denken. Francois Lyotard schreibt: „Diskurse sind keine Objektkenntnisse, sondern Aktionen, Werke, die Energie einfangen und verteilen.“ (Lyotard 1978, 12)

Denken ist ein offener Erfahrungsprozess. Wir erfahren uns dabei ebenso wie die Phänomene, denen wir uns zuwenden. Denken führt in Möglichkeitsräume. Es bindet nicht an Zeit und Raum der phänomenalen Welt. Vergangenes kann vergegenwärtigt und Gegenwärtiges, unmittelbar Erfahrenes aus dem All-zu-Nahen in eine Distanz gebracht werden, aus der Sehen möglich wird. Der Raum der Selbstbezogenheit kann überschritten und Perspektiven können gewechselt werden. Führt dieses offene Denken in die Beliebigkeit? „Gegen das Risiko des Abgleitens ins Beliebigkeit ist der offene Gedanke ungeschützt; nichts verbietet ihm, ob er hinlänglich mit der Sache sich gesättigt hat, um jenes Risiko zu überstehen.“ (Adorno 1996, 43)

Umso wichtiger ist, dem nachzugehen, worauf der Gedanke gründet, auf welche Erfahrungen und Informationen er sich bezieht, welches unser Begehren und Interesse darin ist, welcher

Gestimmtheit er entspringt. Nyanaponika, ein buddhistischer Gelehrter, schreibt von der Wirksamkeit des Innehaltens und der anhaltenden Achtsamkeit in der „reinen“ - d.h. von Vorannahmen, Vorwissen und Interessen freigehaltenen - Beobachtung von Situationen und Gegebenheiten:

1. „Ein Gegenstand innehaltender und anhaltender Achtsamkeit wird einen starken und lang währenden Eindruck hinterlassen, nicht nur auf die der jeweiligen Wahrnehmung folgende Gedankenserie, sondern auch in die Zukunft hinein. Es ist dies die Wirkungskraft von deutlichen Wahrnehmungen und klaren Gedanken, die der Maßstab für den Intensitätsgrad des Bewusstseins ist.

2. Flüchtige Wahrnehmungen oder Erwägungen werden nur den ersten Eindruck oder nur den für den Ichbezug wichtigen erfassen und lassen viele Aspekte des Objektes unbeachtet oder unklar. Dies hat zur Folge, dass das Gesamtbild des materiellen oder geistigen Objekts fragmentarisch oder verschwommen bleibt. Die innehaltende und anhaltende Achtsamkeit aber ergibt ein deutliches und umfassendes Bild des Gegenstandes und erzieht so zu einer wachsenden Klarheit der Bewusstseinsfunktion.

3. Wenn das Gesamtbild des Objekts klar und umfassend ist, so wird es auch in seiner reichen Beziehungsvielfalt erscheinen. In künstlicher Isolierung kann ein Objekt nie ganz verstanden werden, sondern nur, wenn es als Teil eines Gefüges in seiner bedingten und bedingenden Natur begriffen wird. (...) Es ist der Sinn für den Beziehungsreichtum von Dingen, Ideen und Situationen, der, über das rein Analytische hinaus, zu einer Verfeinerung der Bewusstseinsqualität und zur Stärkung seines schöpferischen Vermögens führt.

4. Das beobachtende Innehalten zeigt dem Menschen Wahlfreiheiten, die er nicht sehen kann, wenn er von Impulsen getrieben oder durch Vorurteile beeinflusst ist.“ (Nyanaponika 1979, 141 f.)

Hat ein Denkprozess eine Fülle von Grundlagen dieser Qualität, wird er nicht so leicht ins Beliebige abgeleitet. Die Grundhaltung und Methode ist der phänomenologischen Haltung verwandt – ein Sich-Einlassen auf die Phänomene, ein Ablassen von Vorurteilen und Vorwissen, ein

Beiseite-Stellen der eigenen Interessen im Erkennen. Ein sich Zeit nehmender und Zeit lassender kollegialer Austausch, die gegenseitige Erkundung und gemeinsame Überprüfung des Denkens sind Strategien gegen das Abgleiten des offenen Denkens ins Beliebige.

Freud schrieb einmal, die Vorstellung der Zeit wirke als Reizschutz. Die Denkvorstellung des Ich beruht darauf. Sie ist auf der gedanklichen Synthese einer Zeit errichtet. Sie verknüpft die Erfahrbarkeit dessen, was jetzt geschieht. Die Denkvorstellung „Ich“ projiziert Vergangenes und Zukünftiges ins Jetzt. Ich heißt Identifikation mit dem Nicht-Jetzt, sowohl mit dem, was ich war oder zu sein glaubte als auch mit der Vorstellung dessen, was ich zukünftig zu sein und zu werden meine. Wenn Ich = Nicht-Jetzt, so könnte Nicht-Ich zu einem Jetzt werden. Denken öffnet sich, wenn sich der Denkende als Bezugspunkt vergisst. Dialoge brauchen nicht nur das deutliche Sichtbarwerden der Personen, sondern auch ein gewisses Selbst-Vergessen – das Zurücklassen des Sich-Schützens und Sich-Präsentierens im Austausch.

„Es braucht die trainierte Fähigkeit, sich auf Unbekanntes einzulassen, ohne es zu rasch in Vertrautes verwandeln zu müssen, die Fähigkeit, alles Wissen immer wieder über den Haufen zu werfen, um Neues zu entwickeln.“ (Buchinger 1997, 150) Unmittelbar zu denken, bedeutet nicht, bar jeglicher Denkbezüge, bar jeglichen Wissens zu sein. Es heißt nur, auf deren gewohnheitsmäßige Verwendung zu verzichten und uns der Konfrontation mit dem Jetzt als Erfahrung zu stellen.

Reflexion ist kein strategisches Handeln, um ein antizipiertes Ziel zu erreichen. Lebendige Reflexion muss nicht schon wissen, was jetzt anders zu tun ist. Sie verändert die Modi der Wahrnehmung, des Empfindens, Fühlens und Denkens. Verändertes, veränderndes Handeln folgt dann von selbst. „Die Reflexionsbereitschaft ist ein nachgreifendes Akzeptieren von Gewesenem und ein vorausschauendes Aktivieren von Kräften für die Zukunft.“ (Pechtl 2001, 220) Sich darin gegenseitig zu unterstützen, herauszufordern und zu bereichern, ist die Chance des Dialogs im Team.

Literatur

- Adorno TW (1996) Negative Dialektik. Band 6 der gesammelten Schriften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bohm D (2000) Der Dialog – Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta, 2°
- Buchinger K (1997) Supervision in Organisationen. Den Wandel begleiten. Heidelberg: Auer
- Buber M (2002) Das dialogische Prinzip. Gütersloh, 9°
- Grossmann R (1994) Organisationsentwicklung im Krankenhaus. In: Heller A (Hg) Kultur des Sterbens. Freiburg im Breisgau: Juventa
- Isaacs W (2002) Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Die neue Kommunikationskultur in Organisationen. Bergisch Gladbach: EHP
- Längle A (1992) Was bewegt den Menschen? Die existenzielle Motivation der Person. Existenzanalyse 16, 3
- Längle A (1999) Die anthropologische Dimension der Personalen Existenzanalyse (PEA). Existenzanalyse 16, 1
- Längle A (Hg) (2000) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: Facultas
- Lispector C (1990) Die Passion nach GH. Frankfurt a. M.: Rowohlt
- Lleras F (2000) Stichwort Phänomenologische Haltung. In: Stumm G, Pritz A (Hg) Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer
- Lyotard F (1978) Intensitäten. Berlin: Merve
- Nyanaponika (1979) Geistesstraining durch Achtsamkeit. Die buddhistische Satipatthana-Methode. Konstanz: Christiani
- Pechtl W (2001) Zwischen Organismus und Organisation: Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. Wien: Landesverlag, 4°
- Senge P (1996) Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tutsch L (2001) Existenzanalytische Teamsupervision – Ein Konzept. Existenzanalyse 18, 2+3
- Vetter H (1989) Die phänomenologische Haltung. In: Selbstbild und Weltansicht. Wien: GLE-Verlag
- Virilio P (1986) Ästhetik des Verschwindens. Berlin: Merve

Anschrift des Verfassers:
Mag. Stefan Pfanner
Guglgasse 6/2/6/2, 1110 Wien
stefan.pfanner@existenzanalyse.org
www.art-of-dialogue.at

Existenzanalyse und Gruppendynamik

Astrid Görtz

Aus Sicht der Existenzanalyse kann Gruppendynamik analog zur Psychodynamik als ein Wirken von Kräften angesehen werden, die dem Personal-Dialogischen entgegenstehen. Je reifer eine Gruppe ist, desto stärker kann sich der Dialog zwischen den Gruppenmitgliedern entfalten und die Gruppendynamik überwinden bzw. integrieren. Diese Entwicklung zu fördern, stellt das Augenmerk von existenzanalytischer Gruppenarbeit in Supervision und Gruppen-Coaching dar. Der vorliegende Beitrag sucht Anknüpfungspunkte zwischen Gruppendynamik und Existenzanalyse an Hand des Modells der Gruppenphasen und unter Einbeziehung einer Rezension des Buches „Gruppendynamik“ von Ardel-Gattinger et al. (siehe auch den Artikel von Paul Wilkens in diesem Heft).

Modell der Gruppenphasen

Das Modell der Gruppenphasen von Tuckman (1965) ist ein zentrales Theorem der Gruppendynamik. Es wurde in der sozialpsychologischen und organisationspsychologischen Literatur oft rezipiert. Tuckman stellte folgende Phasen im Lauf der Entwicklung einer Gruppe fest: 1) die Phase des „forming“, das Zusammenfinden der Gruppe, 2) die Phase des „storming“, mit dem Austragen von Rivalitäten mit häufigen Rollenwechseln, 3) die Phase des „norming“, das Finden und Vereinbaren von Gruppennormen und schließlich 4) die Phase des „performing“, die Aufgabenausführung. Diese Phasen charakterisieren einen idealtypischen Gruppenprozess, der nach Ansicht von Ardel-Gattinger & Gattinger (1998) eher „ein wissenschaftliches Artefakt oder das Produkt kurzdauernder Laborexperimente“ darstellt (ebd., 9). Sie sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer „reifen“ Gruppe – nämlich dann, wenn diese alle Phasen durchlaufen hat, was in der Praxis allerdings selten der Fall ist. Die meisten Gruppen kennen nach Aussage der Autoren Phänomene wie Unsicherheit, Rollenkämpfe, Erstarrung von Normen und Rollen etc., die nicht von selbst vorübergehen, sondern das Gespräch – also den Dialog – erfordern, um diese Probleme zu lösen und in eine nächste, „reifere“ Gruppenphase zu gelangen. Andererseits gibt es bei älteren Gruppen immer wieder ein Zurückgehen in frühere Phasen, sei es in Bezug auf Rollen, Normen etc., was als Zeichen der Erneuerung angesehen wird.

Die erste Frage, die sich aus existenzanalytischer Sicht stellt, ist die nach dem Entstehen des beschriebenen Phasenablaufs: entstehen die Gruppenphasen quasi „von selbst“, eben aus der Dynamik der Gruppe, wie der Begriff „Gruppendynamik“ nahe legt, oder tragen die einzelnen Individuen etwas zum Entstehen dieser Phasen bei? Vor dem Hintergrund der existenzanalytischen Anthropologie ist das Gruppengeschehen vor allem als ein Beziehungsgeschehen zu betrachten. Die einzelnen Gruppenmitglieder bringen sich aktiv zueinander in Beziehung, und daraus entsteht ein Geflecht von Beziehungen unterschiedlichster Qualität. Jedes Gruppenmitglied bringt dabei seine eigene Beziehungs- und Dialogfähigkeit in die Gruppe ein – und natürlich seine Bereitschaft, sich zu dem jeweiligen Zeitpunkt und Ort mit den anderen in einen Dialog einzulassen. Dies zeitigt beobachtbare Effekte, die von der Gruppendynamik beschrieben werden, die aber nicht unter dem Aspekt der Person vertieft werden. So gesehen nehmen Gruppendynamik und Existenzanalyse zwei verschiedene Perspektiven ein. Wie lassen sich diese beiden Betrachtungsebenen verbinden?

Phase des „forming“

Wenn man die Gruppenphasen nach Tuckman unter dem Blickwinkel der existentiellen Grundmotivationen nach Längle (1999) betrachtet, kann man eine gewisse Parallelität erkennen: Am Beginn einer Gruppenbildung steht die Phase des „forming“. Die einzelnen Gruppenmitglieder lernen einander

vielleicht gerade einmal mit Namen kennen, „beschnuppern“ einander, empfinden eine erste, noch oberflächliche Sympathie, fühlen sich vom Gruppenleiter oder vom gemeinsamen Thema mehr oder weniger stark angesprochen. Hier steht also das Wahrnehmen im Vordergrund „Was gibt es hier?“, „Was ist hier überhaupt?“. Am Beginn eines Gruppengeschehens ist noch wenig Zugehörigkeit vorhanden, es geht um die basale Frage „Komme ich wieder?“. Hier sind die Themen der ersten Grundmotivation in Bezug auf die Gruppe angesprochen. Wenn nur wenige Gruppenmitglieder diese Frage mit Ja beantworten, ist der Bestand der Gruppe gefährdet. Wenn die Gruppe in dieser Phase verharrt, ist es möglich, sich regelmäßig zu treffen, aber das Geschehen wird stark auf den Gruppenleiter, auf ein fixes Programm, ein bestimmtes, vorgegebenes Thema konzentriert bleiben. Beispiele dafür sind etwa regelmäßige Hausversammlungen, Vortragsreihen an einer Volkshochschule, Sprachkurse etc. Es geht bei Gruppen dieses Typs zentral um einen Zweck, den die Gruppe erfüllt, und kaum um die Begegnung mit anderen Menschen. Oft handelt es sich auf dieser Stufe um Gruppen mit mehr oder weniger verpflichtender Teilnahme, wie Arbeitssitzungen, Unterrichtsstunden etc. Daraus entwickelt sich noch wenig personal-existentielle Dynamik.

Phase der Rollenbildung

In einem ersten Reifungsschritt der Gruppe bilden sich nach Ardel-Gattinger & Gattinger Rollen heraus. Da gibt es im Sprachkurs etwa die Stille, die sich kaum zu Wort meldet, oder den ständigen Hervorrufener, denjenigen, der immer wieder Scherze macht, oder die Kollegin, die zum Sommerabschluss einen Kuchen für alle mitbringt. Vielleicht geht man miteinander zum Heurigen und lernt einander in Zweiergesprächen auf einer persönlichen Ebene näher kennen. Es entsteht allmählich ein Bild vom anderen, das nicht nur auf oberflächlicher

Sympathie beruht, sondern auf einem Kennen von Eigenschaften, von Verhaltensweisen und Gewohnheiten und von konkreten Erlebnissen mit dem anderen. Die Gruppendynamik bezeichnet diese noch wenig persönlichen Bilder der anderen Gruppenmitglieder als „Rollen“. Der Begriff „Rolle“ bringt den Aspekt des Funktionierens zum Ausdruck: der Rollenträger erfüllt eine bestimmte Funktion für die Gruppe.

In einer existenzanalytischen Betrachtung würde ich hingegen den immer wichtiger werdenden Beziehungsaspekt hervorheben: Da hat mir ein Kollege schon bei der komplizierten Aufgabe geholfen, mit dem anderen teile ich den Heimweg, mit dem dritten verbindet mich ein gemeinsames Interesse. Es entstehen Gefühle: wer ist mir näher, wer ist mir ferner? Während in der ersten Phase das Gruppengeschehen vor allem auf den Zweck der Gruppe ausgerichtet war, kommen nun erste Begegnungen untereinander zustande, daraus entstehen – wenn auch vorerst schwache – emotionale Bindungen an die anderen. Vielleicht melde ich mich nächstes Semester wieder zum Kurs an, weil es so eine nette Gruppe ist. Oder wir beschließen, im Sommer eine Lerngruppe zu bilden und treffen uns außerhalb des Kurses. Die vorgegebene Struktur wird weniger wichtig als die Ebene der Gefühle. Es geht um die Fragen „Wie fühle ich mich in der Gruppe?“, „Wie geht es uns miteinander?“, „Was verbindet uns?“. Die Gruppe wird zu einem Wert, den ich nicht mehr so gerne missen möchte. Die Themen der zweiten Grundmotivation werden in dieser Phase des Gruppengeschehens wichtiger. Nach dem Modell der Gruppenphasen wäre dieses Geschehen ebenfalls zur Phase des „forming“ zu zählen, wobei es sich in existenzanalytischer Betrachtung deutlich von der vorherigen unterscheidet. Da der Begriff der „Rolle“ den funktionalen Aspekt betont, kann er diese emotionalen Bereiche aber nicht erfassen.

Phase des „storming“

In der nächsten Phase des „storming“ geht es nach dem Modell primär um Rivalitäten und Rollenwechsel, die jedoch nicht alle Gruppen durchlaufen

müssen. Die „storming“-Phase einer Gruppe setzt meiner Ansicht nach voraus, dass es bereits Beziehungen untereinander gibt (deren Qualität im Modell jedoch nicht Thema wird). In wenig interagierenden Gruppen – zum Beispiel in eher nebeneinander arbeitenden Teams wie in einem Produktionsbetrieb – kann auch die Beziehung zum Gruppenleiter das wesentliche Bindeglied sein. Gerade in derartigen Gruppen gibt es Rivalitäten um persönliche Vorteile, interessantere Aufträge, Dienstreisen etc. Die Gruppenmitglieder suchen nach Ankerkennung und Bestätigung ihres Selbstwerts. Sie wollen Achtung und Respekt erfahren. Wenn sie dies zu wenig in einem guten, fairen, persönlichen Umgang miteinander und durch die Leitungsperson erleben, kommt es zu Konflikten auf Grund von Verletzungen auf der Ebene des Selbstwerts. Eine positiv verlaufende „storming“-Phase führt im Idealfall dazu, dass jedes Gruppenmitglied die Position findet, die seinen Fähigkeiten am besten entspricht und der Gruppe als Ganzes (im Sinne des Gruppenziels) am besten dient.

Wenn es gar nicht zu dieser Phase kommt, kann dies zwei Gründe haben: Entweder haben die Gruppenmitglieder ihre jeweilige Position in einem dialogischen Geschehen bereits gefunden – man hat einander einfach „gefunden“, hat ohne Spannung und Konflikt die jeweiligen Qualitäten des anderen erkannt und respektiert. Oder aber die Gruppe bleibt eher unverbindlich und vorsichtig im Umgang miteinander. Hier besteht die Gefahr, dass die Gruppe sich wieder auflöst, weil zu wenig Begegnung stattfindet. Der Sprachkurs war noch ein Semester lang recht nett, aber dann hat sich etwas Interessanteres, weil persönlich Ansprechendes gefunden; der Wert der Gruppe ist nicht mehr hoch genug. Schließlich kann es sich aber auch um eine Gruppe handeln, die stark auf eine Leitungsperson ausgerichtet ist und wenig Beziehungen untereinander pflegt. In einer solchen Gruppe herrschen starker Kollektivismus und wenig Dialog vor.

Im Rahmen des Modells der Gruppenphasen wird die Bedeutung der „storming“-Phase nur hinsichtlich der

Leistung reflektiert: Ein Team, das in der „storming“-Phase verharret, ist nach Ansicht der Gruppendynamik wenig leistungsfähig. In existenzanalytischer Betrachtung werden die Fragen von Achtung und Respekt im Umgang miteinander Thema. Hier sind gleichzeitig ethische Fragen angesprochen: Wie gut achten die einzelnen Gruppenmitglieder die Grenzen der anderen, wie viel Rücksicht nehmen die einzelnen Mitglieder im Finden der eigenen Position? Geht es in erster Linie um Gewinn an Macht und Einfluss oder um den Wert des anderen wie auch den Wert der Gruppe als Ganzes?

Im Sinne der Personalen Existenzanalyse ist die Gruppe in dieser Phase mit Stellungnahmen der Gruppenmitglieder zueinander beschäftigt (PEA2). Es ist dies das Geschehen, das im allgemeinen Sprachgebrauch am ehesten mit „Gruppendynamik“ assoziiert wird. Die Dynamik resultiert daraus, dass die personalen Ressourcen jedes Einzelnen sich hier am deutlichsten zeigen, weil sie in das konkrete Beziehungsgeschehen eingebracht werden. Während in der Anfangsphase des „forming“ der Einzelne im Dialog mit dem Thema – „Wieviel Zeit und Energie widme ich dem Gruppenthema?“ – bzw. mit der Gruppe als Ganzes – „Wie wichtig ist mir die Gruppe als Ganzes?“ – stand, geht es hier um die Beziehungen zu konkreten Personen. Es geht darum, Rivalitäten fair auszutragen, einander nicht zu hintergehen, keine Ränkespiele zu spielen. Diese Phase kann, wenn sie positiv verläuft, eine Gruppe sehr lebendig werden lassen. Die einzelnen Gruppenmitglieder werden als Individuen sichtbar, mit ihren ganz persönlichen Seiten, mit ihren Stärken und ihren Schwächen. Die Begegnungen zwischen einzelnen Personen werden unter Umständen wichtiger als das Thema, prägen und verändern mitunter das Gruppenanliegen. Hier geht es um die Fragen der dritten Grundmotivation „Kann ich in der Gruppe so sein, wie ich bin?“, „Was unterscheidet uns jeweils von einander?“, „Wie gehen wir miteinander um?“ und schließlich „Kann jeder/jede in der Gruppe so sein, wie er/sie ist?“.

In der gruppendynamischen Sicht-

weise bleibt die personal-dialogische Dimension ausgeklammert, die Betonung wird auf die Funktion, nämlich die Leistungsfähigkeit der Gruppe, gelegt. Unklar bleiben die Ursachen bzw. Anknüpfungspunkte für eine Bewältigung der Probleme in dieser Phase.

Phase des „norming“

Auch die nächste Phase des „norming“ enthält aus existenzanalytischer Sicht die Themen der dritten Grundmotivation: es geht um die Frage „Was ist richtig?“, also um die Ethik der Gruppe. Nun werden die Haltungen, die in der „storming“-Phase im Umgang miteinander gelebt wurden, bewusst oder unbewusst verfestigt. Die Gruppennormen können laut Ardel-Gattinger & Gattinger auch in stillschweigender Übereinkunft gefunden werden. Die Gruppennormen stellen meiner Ansicht nach das Ergebnis der „storming“-Phase dar, beide Phasen sind nicht zu trennen. Ergebnis einer destruktiv verlaufenen „storming“-Phase wäre dann, wenn sich das Recht des Stärkeren als Gruppennorm durchsetzt. Eine Gruppe mit guter Dialogfähigkeit wird hingegen Regeln zum Schutz Schwächerer finden und demokratische Entscheidungsfindungsprozesse entwickeln. Eine unreife Gruppe, die nicht über die Phase des „forming“ hinausgekommen ist, übernimmt vorgegebene Normen, ohne eine persönliche Stellungnahme dazu gefunden zu haben; sie verharrt in Konformität. Alle diese Fragen werden im rezensierten Buch nicht thematisiert, ebenso wenig wie die Frage der ethischen Vertretbarkeit der Gruppennormen nach außen.

Kann eine dialogfähige Gruppe ein destruktives Gruppenziel verfolgen, im schlimmsten Fall den Angriff einer Gang auf einen Schwächeren? Ist Komplizenschaft mit Gruppengeist gleichzusetzen? Die Gruppendynamik selbst liefert hier keine eindeutigen Antworten, da sie die Person nur eingeschränkt, eben in Bezug auf das Funktionieren der Gruppe und nicht in einem anthropologischen Sinn betrachtet. Damit wird deutlich, dass ihr ein funktionalistisches Menschenbild zugrunde liegt. Im Bereich der Normen und der Ethik wird die Unterscheidung zur existenzanalytischen Be-

trachtung am deutlichsten, weil hier die Gefahren, die von Gruppen ausgehen können, in Erscheinung treten. Die existenzanalytische Betrachtung erweitert in der personalen Stellungnahme den Horizont über das reine Gruppengeschehen hinaus auf das Ganze der Situation; das Dialogische ist dem Konformistischen entgegengesetzt und stellt einen Schutz gegen einseitigen Kollektivismus dar. Dennoch ist es wichtig, diese Ebene zuzulassen und zu betrachten, denn sonst fehlt ein Stück Boden für die Personalität.

Phase des „performing“

Die letzte Phase im Modell von Tuckman ist das „performing“, die Aufgabenausführung im engeren Sinn. Damit wird das Gruppenziel endgültig auf den Aspekt der Leistung reduziert. Aus existenzanalytischer Sicht lässt sich diese Gruppenphase hingegen zur Sinn-Dimension aufweiten. Eine Gruppe, die ausschließlich mit sich selbst beschäftigt ist, schlittert quasi in eine existentielle Krise. Wozu gibt es die Gruppe überhaupt? Um als Gruppe sinnvoll zu existieren, muss das Gruppengeschehen irgendeine Außenwirkung entfalten. Negativ-Beispiele sind in bürokratischen Organisationen zu finden, die letztlich nur noch dem Selbsterhalt dienen und der Rechtfertigung eines gesellschaftlichen Sinnbezugs entbehren. In solchen Gruppen entfalten sich zahlreiche noogene Neurosen.

In Bezug auf die Personale Existenzanalyse ist die „performing“-Phase in Verbindung mit dem Handeln (PEA3) zu sehen. Oft wird dieses durch einzelne Gruppenmitglieder in Delegation durchgeführt. Hier sind die Fragen nach Mittel, Modalität, Zeitpunkt, etc. zentrales Thema.

Dennoch geht es unter dem Aspekt des „Gruppen-Sinns“ um mehr als eine bloße Leistung. Gruppen sind Träger der Kultur, unser gesellschaftliches Leben verläuft von der Kindheit an in Gruppen und Gemeinschaften, sie haben starken Einfluss auf unseren Selbstwert und prägen unsere Identität. Irving Yalom (1996), der sich grundlegend mit der therapeutischen Wirksamkeit von Gruppen befasst hat, meint gar, dass die Persönlichkeit fast zur Gänze ein Produkt

der Interaktion mit anderen wichtigen Menschen sei. Weil das Bedürfnis, enge Beziehungen zu anderen zu haben, so grundlegend sei, neige das heranwachsende Kind dazu, jene Züge und Aspekte seines Selbst zu betonen, die Billigung finden, und jene zu unterdrücken oder zu leugnen, die missbilligt würden. Yalom spricht auch den Gedanken der sozialen Ethik an: Es sei ein Dilemma des Menschen, entweder seine eigenen Interessen zu verfolgen oder die Interessen der Gruppe, der er angehört, anzuerkennen. So weit dieses Dilemma zu lösen ist, geschieht dies nach Ansicht Yaloms durch den Umstand, dass dem Eigeninteresse des Menschen am besten durch seine Verpflichtung gegenüber seinen Mitmenschen gedient sei.

Schließlich sei hier noch auf den Aspekt der Gruppenkultur hingewiesen, wie ihn Johannes Rauch & Guido Brüstle beschrieben haben: „Die Gruppe ermöglicht Partizipation, gemeinsames Entwerfen im Sinne der Intentionalität. ... Kultur ermöglicht, dass das ablaufende Leben am Lebensentwurf bleibt. ... Die Gruppe ist wesentlich in der Erfahrung der Erfüllung – wenn der Einzelne zu seiner Fülle kommt. Diese Erfahrung steht immer in Bezogenheit auf andere; diese Bezogenheit wird in der Gruppe erfahren.“ (Rauch & Brüstle 1997, 82f.) Sie beziehen sich dabei unter anderem auf Längles Definition von Kultur als „Förderung von seelisch geistigem Wachstum unter den Umständen seiner Zeit“ (Längle 1994, 5). Einem existentiellen Kulturverständnis folgend ist Kultur Wertepflege. Der Mensch tritt in seinem kulturellen Handeln in Beziehung, daraus entsteht Nähe und eine „Kultur der Innerlichkeit“. Sich Zeit nehmen ist bereits eine kulturelle Handlung. Dieser Aspekt, der die vierte Grundmotivation abbildet, ist in jeder Gruppe enthalten – auch Arbeitsteams haben eine Gruppenkultur und wirken auf die sie umgebende Kultur zurück.

Insgesamt ergeben sich aus dem Modell der Gruppenphasen zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine existenzanalytische Betrachtung des Gruppengeschehens. Störungen im Gruppengeschehen im Sinne eines Verharrens in einzelnen Phasen lassen sich mit Begriffen aus der Existenzanalyse gut erfassen.

sen, wenn man Dialogfähigkeit als wesentliches Kriterium für die „Reife“ einer Gruppe (analog zur „Gesundheit“) ansieht. Gleichzeitig wird die reduktionistische Betrachtungsweise der Gruppendynamik deutlich. Ihr geht es ausschließlich um das Funktionieren der Gruppe, personal-existentielle Motivationen werden ausgeklammert, was die Möglichkeit zu einer Behebung von Störungen und Problemen im Gruppen geschehen erheblich einschränkt und sozialetische Überlegungen vermissen lässt. Genau betrachtet spiegelt die Gruppendynamik eine sozialdarwinistische Sichtweise wider: es geht ihr um das Überleben einer Sozietät, eines Stammes, eines Volkes – es geht der

Gruppendynamik letztlich nicht um Dialog (und nicht um Kultur). In diesem Sinn ist die Gruppendynamik in ähnlicher Weise zu sehen wie die Psychodynamik – als eine Kraft, mit der die Person umzugehen lernen muss, um frei und verantwortlich zu entscheiden und zu handeln.

Literatur

Ardelt-Gattinger E, Gattinger E (1998) Gruppenarten und Gruppenphasen. In: Ardelt-Gattinger E, Lechner H, Schlögl W (Hg) Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
 Längle A (1994) Lebenskultur – Kulturerleben. Die Kunst, Bewegendem zu begegnen. In: Bulletin der GLE, 11, 1, 3-8

Längle A (1999) Die existentielle Motivation der Person. In: Existenzanalyse 16, 3, 18-29
 Rauch J, Brüstle G (1997) Ein kultur-anthropologischer Beitrag zur Psychotherapie. Wien: Abschlussarbeit bei der GLE
 Tuckman B (1965) Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin 63, 384-399
 Yalom ID (1996) Theorie und Praxis der Gruppentherapie. Ein Lehrbuch. München: Pfeiffer

*Anschrift der Verfasserin:
 Dr. Astrid Görtz
 Theophil Hansen-Gasse 7/1/3
 A-1230 Wien
 astrid.goertz@existenzanalyse.org*

Von der Arbeitsgruppe zum Team

Teamsupervision als Chance zur Teambildung

Felicitas Heindl

„Wo gehobelt wird, fliegen Späne“ – eine alte und banale Erkenntnis mit Aktualitätsanspruch. Gruppen bilden und lösen sich auf. Beziehungen jeglicher Art sind von dynamischem Geschehen geprägt. Dass Teamentwicklung beeinflussbar ist, ist nichts Neues. Aber welches Ziel soll angepeilt werden? Welche Erfolgsfaktoren sollen unter welchen Bedingungen erreicht werden? Wovon hängt die Effizienz eines Teams ab? Wenn von Team(arbeit) gesprochen wird, bedeutet das noch lange nicht, dass auch tatsächlich ein Team arbeitet. Oft handelt es sich (noch) um Arbeitsgruppen, deren Mitglieder zusammen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten.

Was macht ein Team aus?

Eine allgemeine, wissenschaftlich gültige Unterscheidung zwischen Gruppe und Team war in der Literatur nicht aufzufinden. Im folgenden Artikel wird die Mitgliedschaft in der Gruppe als *organisatorische Zugehörigkeit* aufgefasst, die Teammitgliedschaft stützt sich auf nachstehende Definition:

- Forster (in Staehle 1999) nennt folgende Merkmale. Ein Team ist
- eine kleine funktionsgegliederte Gruppe
- mit einer gemeinsamen Zielsetzung,
- relativ intensiven wechselseitigen Beziehungen,
- einer spezifischen Arbeitsform,

- ausgeprägtem Gemeinschaftsgeist
- und relativ starker Gruppenkohäsion.

Teams operieren von einem Gruppenselbstverständnis aus, jedes Mitglied ist an der Entwicklung eines „Teamselbst“ beteiligt. Handlungen und Entscheidungen werden in Teams selbstgesteuert, während Arbeitsgruppen mehr fremdgesteuert arbeiten. Sie weisen ein Eigenleben auf, das innerhalb einer Organisation auch einmal gegen Normen verstoßen kann, da ein Team zwar ein aufgetragenes Ziel anstrebt, den Weg dorthin aber weitgehend autonom gestaltet. Teams müssen in der Lage sein, mit Veränderungen konstruktiv umzugehen, kommen diese nun von außen

oder von innen. Klötzl spricht von Teams dann, wenn die „Auflösung oder das Abschiednehmen schwer fällt, weil man gerade jetzt eine Phase erreicht hat, in der die Zusammenarbeit produktiv ist und man dies gern noch mehr genutzt hätte“. Und: „In wirklichen Teams bestehen außerdem die persönlichen Beziehungen über die reguläre Arbeitszeit hinaus.“ (Klötzl 2002, 4 ff.) Teammitglieder unterstützen und helfen einander über die Arbeit hinaus auch beim gemeinsamen Lernen und der gegenseitigen Entwicklung, wobei dies bei starken Teams auch den persönlichen Bereich betrifft. Sie gehen „einen gemeinsamen Weg“ (Klötzl). Eine detaillierte Gegenüberstellung von Arbeitsgruppe und Team findet sich im Artikel von Klötzl.

Eine konkrete Teambildung

Die folgende Beschreibung setzt bei der bevorstehenden Veränderung einer bunt zusammengewürfelten Arbeitsgruppe zu einem Team an. Spezifisch daran ist, dass es sich dabei um eine Gruppe junger TechnikerInnen in der

Consulting-Branche handelt, die zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme bereits das gesamte Unternehmen bilden, also keine vorgesetzte Stelle haben. Sie müssen sich ihre Ziele selbst setzen, ihre Auftraggeber sind ihre Kunden. Es gibt keine Vorgaben, nach denen sie sich richten müssen, Anpassung richtet sich nach dem Markt und nicht nach Organisationsrichtlinien.

Die siebenköpfige Gruppe trat vor eineinhalb Jahren mit dem Anliegen an mich heran, sie bei der Neustrukturierung ihres Kleinunternehmens supervisorisch zu begleiten. Meist sind es kleine Unstimmigkeiten, die eine effiziente Teamarbeit erschweren, hier aber stellte sich bald heraus, dass dieses Team als solches noch gar nicht bestand, vielmehr setzte sich diese Gruppe damals aus einzelnen Mitgliedern zusammen, die als junge Selbständige unabhängig voneinander, aber in formeller und informeller Abhängigkeit vom Unternehmensleiter und -besitzer standen.

Das Consultingbüro wurde vom Besitzer vor einigen Jahren als Einzelunternehmen gegründet, konnte aber in kurzer Zeit um einige Mitarbeiter erweitert werden. Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme bestand das Unternehmen aus dem Leiter Thomas F. und sechs MitarbeiterInnen, die jeweils autonom Planung und Durchführung von Projekten innehatten. Unterstützt wurden sie von einer Kollegin im administrativen Bereich und einigen StudentInnen, die allerdings im folgenden Teambildungsprozess keine aktive Rolle innehatten und hier daher keine weitere Erwähnung finden. Zwei Mitarbeiter schieden noch in der Anfangsphase (nach dem Erstgespräch) aus der Gruppe aus, so dass auch sie keinen relevanten Einfluss auf den folgenden Prozess hatten. Die Bedeutung dieser Entscheidung, das Unternehmen und damit die Gruppe zu verlassen, konnte leider nicht geklärt werden; dies hätte der Anwesenheit und Stellungnahme der betroffenen Personen bedurft. Möglich wäre, dass dies bereits Teil eines „prä-supervisorischen“ Teambildungsverlaufes war, nämlich, sich nicht auf den erforderlichen Prozess einzulassen.

Im Erstgespräch zeigte sich, dass die Mitglieder einander z.T. schon vor Unternehmensentritt kannten und ihre Freundschaften vorerst auch weiterhin pflegten. Allerdings waren die Beziehungen außerberuflich von einer Art „personaler Sprachlosigkeit“ geprägt, so dass die Freundschaften den auftretenden Konflikten nicht standhalten konnten und langsam zerfielen.

Die täglichen Arbeitsstunden waren individuell vereinbart, die Auftragslage hätte allerdings den totalen Einsatz eines jeden Mitglieds erfordert.

Die Gruppe hatte bereits einige Vorarbeit zur Umstrukturierung geleistet, bevor sie sich einen externen Supervisor suchte. Gespräche bezüglich einer Neustrukturierung hatten bereits stattgefunden, in denen hauptsächlich juristische Anforderungen geklärt worden waren. Nun wollte die Gruppe Begleitung und Unterstützung bei der Neuformierung ihres Beziehungsgeflechtes. Der Leiter wollte eine Entlastung für sich selbst, sein berufliches Engagement zum damaligen Zeitpunkt erlaubte ihm keine Freizeit mehr. Außerdem wünschte er sich eine Aufteilung der Gesamtverantwortung auf alle TechnikerInnen. Bisher oblag ihm die Auftragsakquisition und Kundenpflege, seine MitarbeiterInnen führten eigenverantwortlich Projektplanung und -durchführung aus, auch mit Zuständigkeit für den jeweiligen Kunden. Traten allerdings Krisen auf, musste er einspringen.

Der Plan war die Bildung einer Partnerschaftsstruktur, in der alle Beteiligten gleich berechtigt und verpflichtet sind. Es sollte also aus einer (diffusen) hierarchischen Struktur eine einzige Ebene entstehen. Hatte bisher der Unternehmensleiter aus strukturellen Notwendigkeiten heraus Entscheidungen autoritär getroffen, sollten diese in Zukunft im Teamkonsens getroffen werden. Als zusätzliche Anforderung kam hinzu, dass nicht alle MitarbeiterInnen eine finanzielle Beteiligung eingehen konnten. Zur Klärung, wie trotzdem ein Team mit ausdrücklich gewünschter Gleichstellung entstehen kann, wollten sie supervisorische Begleitung, wobei der Wunsch nach reibungslosem (!) Ablauf ausgesprochen wurde. Rechtli-

che Anforderungen und Formalitäten wurden mit einem fachkundigen Berater geklärt.

Die Teammitglieder

Thomas F., dem Kopf des Unternehmens, ist der Druck, unter dem er seit längerem steht, anzumerken. Er formuliert seine Vorstellungen klar und fordernd. Zu Kompromissen ist er zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme nicht bereit. Wer nicht mitmacht, ist draußen. Da die Gesamtverantwortung bisher bei ihm lag, hat er alle Belange des Unternehmens ständig im Auge, kümmert sich neben der Projektarbeit auch um innere Abläufe und ist „Feuerwehr“ in brenzligen Situationen, deren es genügend gibt. Im Umgang mit seinen MitarbeiterInnen schlägt er mitunter einen sehr rauen Ton an. Belastbarkeit, Spontaneität und Flexibilität sind seine persönlichen Stärken. Er ist das „Alpha“ der Gruppe.

Herbert W. ist der am längsten im Unternehmen tätige Mitarbeiter. Er wirkt ruhig, wenn er sich zu Wort meldet, Argumente bringt er eher zögerlich ein. Er ist der einzige, der sich die Entscheidung, in welcher Form er sich partnerschaftlich beteiligen wird, noch offen hält. Für diesen Entscheidungsprozess will er die Supervision nutzen. In die Gespräche bringt er sich eher vermittelnd ein, von sich selbst gibt er wenig preis. Er bringt sich in die Gruppe mit einem klaren Blick für (fehlende) Strukturen ein.

Anna S. ist die zurückhaltendste von allen. Als jüngstes Mitglied im Team versteht sie sich als Lernende. Sie möchte sich ansehen, was „da so alles abläuft“. Die Skepsis der Supervision gegenüber ist ihr deutlich anzumerken, doch ist sie freundlich gestimmt. Ihre passive Haltung beruht auf einer Resignation, entstanden aus der negativ-explosiven Stimmung im Büro. Ihre Stärken sind zum einen die Standfestigkeit, mit der sie innerbetrieblichen „Stürmen“ standhält sowie eine gewisse Gründlichkeit. Ihre ruhige Zurückhaltung täuscht manchmal über ihre Stärke hinweg.

Nikla B. ist eine lebhaft junge Frau, die sich finanziell nicht beteiligen kann. Für sie ist allerdings klar, dass sie alle Rechte und Verpflichtungen einer Part-

nerin übernehmen möchte. Sie ist das „Omega“ in der Gruppe, diejenige, die Konfliktthemen aufgreift und ohne Scheu vor Auseinandersetzung formuliert. Ganz im Gegenteil scheint sie erpicht darauf, endlich in geschütztem Rahmen lang bestehende Unstimmigkeiten aufzugreifen und zu klären. Als „Gewissen“ des Kleinunternehmens ist sie zu einer Außenseiterrolle verurteilt, worunter sie leidet. Ihre Fähigkeiten finden sich im Gespür für Unterschwelligkeiten und im Mut, diese aufzudecken, sowie für eine Lösung im Team zu „kämpfen“.

Andreas P. ist in sich gekehrt und äußert seine Unsicherheit, ob eine Supervision sinnvoll wäre. Seiner Meinung nach müssten die Probleme, die auch er im Unternehmen sieht, von den Beteiligten selbst gelöst werden. Am liebsten wäre ihm, wenn alle einfach ihrer Arbeit nachgehen und Persönliches draußen lassen würden. Eine Verbesserung des Betriebsklimas ist ihm allerdings den Versuch dieses Weges wert. Mit seiner ruhigen und sachlichen Art versuchte er bisher immer wieder, zwischen den Konfliktparteien einen Ausgleich zu erwirken.

Franz J's Freundschaft zum Unternehmensleiter hat unter den schwelenden Konflikten stark gelitten. Seine finanzielle Beteiligung ist noch fraglich, er möchte zwar mehr Verantwortung im Unternehmen übernehmen, ist aber in den Äußerungen dazu unklar und skeptisch. Er redet viel und laut und hat zu allem etwas zu sagen, wobei ihm persönliche Stellungnahmen nicht gelingen. Seine polternde Art bringt die Gruppe immer wieder in Bewegung, indem er sie einerseits provoziert, andererseits auch immer wieder mitreißt bzw. aus gedämpften Stimmungen herausreißt.

Sybil T. wirkt offen und kommunikativ. Schon einige Jahre im Geschäft, ist sie sehr interessiert an einer partnerschaftlichen Aufteilung der Firmenbelange. Fraglich ist für sie, wie eine Loslösung vom „Alpha“ des Unternehmens, Thomas F., möglich sein wird. Sie ist diejenige, die ihm am meisten zugearbeitet hat, sozusagen bei ihm in

die „Lehre“ gegangen ist und somit auch in innerer Abhängigkeit von ihm steht. Als „Mutter“ des Teams zeigen sich ihre persönlichen Stärken in ihrer Fürsorglichkeit, in der sie das allgemeine – persönliche und leibliche – Wohl der KollegInnen im Auge hat, sowie in der Bereitschaft, sich trotz Schwierigkeiten persönlich zu zeigen.

lich festgelegt und wieder verworfen, gemeinsame Besprechungen gab es nur sporadisch, so dass Informationen entweder fehlgeleitet wurden oder verloren gingen.

Der individuelle Arbeitseinsatz reichte von Tag-Nacht-Arbeit bis hin zu rigide eingehaltenen Arbeitszeiten. Die unterschiedlichen Arbeitsstile führten zu

Prozessablauf			
Phasen	Inhalte	Anmerkungen	Interventionen/Methoden
Erstgespräch	Kennenlernen		
Anamnese Analyse	Erwartungen und Ziele des Einzelnen, Erwartungen und Ziele des Teams	Diese beeinflussen sich gegenseitig, wobei die persönlichen Ziele nicht bekannt gegeben werden müssen.	Sachlichkeit, Unterscheidung und Gliederung der Inhalte Was ist da?
	Struktur-/Systemanalyse		Soziogramm, Beziehungsgeflechte, Ablaufdiagramme etc. Wie ist es da?
Supervision ↔ Teambildung	Einander neu kennen lernen	Erfordert das Zeigen der eigenen Person	Übungen zur PEA und Grundmotivationen. Vom Sachlichen ins Emotionale. Erweitern um Personales
	Bedürfniserhebung	Vertiefung der Erwartungen und Ziele	Sammeln und Gliedern, Reduktion der Vielfalt auf klare Formulierung Verdichten
	Zielvereinbarung	Gemeinsames Ziel wird beeinflusst durch (versteckte) persönliche Ziele	
	Strukturbildung	Leitsätze, Abläufe, Stellenbeschreibungen etc.	PEA Dialog
	Supervision	Fachthemen weichen zunehmend der begegnenden Auseinandersetzung	

Abb. 1: Phasenverlauf

Systemanalyse

Schon zu Beginn zeigte sich, dass in dem Unternehmen Einzelkämpfer mit einer gemeinsamen Infrastruktur tätig waren. Jeder hatte sein Projekt zu bearbeiten, ein gemeinsames Unternehmensziel war nicht formuliert. Genauso fehlten Stellenbeschreibungen, Ablaufdiagramme, Spielregeln, ein Leitbild. Es mag für so ein kleines Unternehmen übertrieben klingen, doch stellte sich schnell heraus, dass solche Rahmenbedingungen nicht nur die Arbeit erleichtern, sondern auch die für ein Zugehörigkeitsgefühl notwendige Identifikation mit einem Unternehmensziel ermöglichen würden. Ohne derartige Halt bietende Orientierungshilfen verloren sich die Gruppenmitglieder in den ausnahmslos hohen Anforderungen, die ihnen vom Markt her vorgegeben waren. Interne Strukturen wurden willkür-

Spannungen und persönlicher Abwertung.

Zusätzlich war für die nahe Zukunft durch eine günstige Auftragslage eine Unternehmensvergrößerung vorgesehen, so dass auch Führungskompetenzen erforderlich wurden. Dies stieß auf besondere Ablehnung, da die Erwartung bestand, dass jeder „da drin funktionieren muss“ und für sich selbst verantwortlich sei.

Alle Gruppenmitglieder waren fachlich hoch kompetente MitarbeiterInnen, die in ihrer Liebe zum Beruf am liebsten sämtliche „social needs“ ausgespart hätten. Tatsächlich wirkten sie so, als ob sie mit der festen Absicht gekommen wären, auf keinen Fall etwas Persönliches von sich preis zu geben. Vielmehr fielen untereinander vielerlei Vorwürfe in mitunter sehr abwertender Ausdrucksweise. Traute sich z.B. ein Gruppenmitglied, über seine schlechte psychische Verfassung zu erzählen,

waren Bemerkungen wie die folgende durchaus an der Tagesordnung: „Wenn du unfähig bist, deine Gefühle rauszuhalten, bist du bei uns falsch“, verstärkt mit diversen Schimpfworten. Das Unternehmensklima war entsprechend schlecht. Der Unternehmensleiter war bereits so weit, eine alleinige Weiterführung der Firma in Betracht zu ziehen. Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme brannte bereits der Hut.

Phänomenologie der Ausgangssituation

Die Gruppenmitglieder sahen sehr wohl den Wert gemeinsamer Verantwortung, konnten diesen vielleicht sogar in sich aufspüren, diesen zu leben war jedoch zu dem Zeitpunkt aus inneren und äußeren Gründen nicht möglich. Obwohl große Skepsis bis Ablehnung bestand, sich als Person mit allen Stärken und Schwächen in den Prozess einzubringen, war doch bei einigen der tiefe Wunsch wahrnehmbar, sich zeigen zu dürfen. In einem Klima des Nicht-angenommen-Seins führten Ängste je nach individueller Ausrichtung zu Rückzug und Stummheit oder aber zu Abwehr und Abwertung des anderen. Ursprünglich hoch motivierte und z.T. untereinander befreundete Menschen mit großem Einsatzwillen waren ausgebrannt, und einige fürchteten sich davor, ins Büro zu gehen. Halt war nicht mehr aufzufinden, weder in guten Beziehungen noch in Regeln, die Kontinuität, Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit bieten. Genauso fehlte ein Ausgerichtetsein auf ein Ziel hin, sowohl persönlich als auch gemeinsam. Arbeit konnte nicht mehr als Wert empfunden werden. Die psychischen Kräfte wurden von der vorherrschenden Atmosphäre und dem Arbeitsdruck absorbiert. Spontaneität war nur noch in Aggressionsausbrüchen möglich. Das kreative Potenzial konnte sich nicht mehr frei entfalten. Es kam zu einer Fixierung auf Vergangenes, auf Fehler, die geschehen waren, der Blick auf die Zukunft war verwehrt. Im Hier und Jetzt waren die Kräfte ans materielle und existenzielle Überleben gebunden. Stellungnahmen im existenzanalytischen Sinn waren nicht mehr möglich, sie bezogen sich nur noch auf die Beurteilung der ande-

ren. Die „geistigen Grundfähigkeiten“ der Person, Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz im Sinne von Offenheit für den anderen, waren nicht mehr aufzufinden.

Durch ständige sehr persönliche Abwertungen und Gruppendruck kam es zu starken Einbrüchen auf allen vier Grundmotivationsebenen. Die Grundmotivationen (GM) nach A. Längle (1993) beschreiben vier fundamentale Beweggründe (Strebungen), für die der Mensch lebt und aus denen heraus eine Zustimmung zu sich und seinem Handeln möglich wird. Sie bilden die Grundlage für ein sinnvoll gestaltetes Leben. Nicht alle Gruppenmitglieder waren gleich stark betroffen, trotzdem zeigte sich eine Tendenz zu einer allgemein gültigen Dynamik.

Auf der Ebene des DASEIN-Könnens (GM 1) wurde den Beteiligten durch ständiges In-Frage-Stellen der Person der Grund, auf dem man stehen kann, der „Boden unter den Füßen“, entzogen. Halt, Raum und Schutz – Bedingungen für ein vertrauensvolles, sicheres Dasein – wurden sukzessive durch Angriffe auf die Person aufgelöst. Als Folge stellten sich bei den betroffenen Gruppenmitgliedern Angstzustände, z.T. bereits in generalisierter Form, ein. In solcher Atmosphäre sind Nähe und Zuwendung nicht mehr durch Liebe und Achtung geprägt. Lange Erfahrung von Abwertung und Abneigung führen zwangsläufig zum Gefühl „es ist nicht gut, dass ich da bin!“, womit Zustimmung und Wertschätzung zum eigenen Dasein (WERTSEIN-Mögen, GM 2) unmöglich wurden. Auch hier war bereits eine Ausweitung auf das außerberufliche Leben zu bemerken: Vor allem für jene, deren Leben ihre Arbeit war, war dieses zu so einer Last geworden, dass sie mit Burn-out und depressiven Zuständen reagierten. Somit wurde auch die dritte Ebene der grundmotivationalen Strebungen – das SELBSTSEIN-Dürfen – verhindert. Waren Individualität und Einzigartigkeit der Gruppenmitglieder die ursprüngliche Intention zur Zusammenarbeit, wurden sie jetzt als störend empfunden und entsprechend entwertet. Fehlender Respekt und Druck zur Anpassung lie-

ßen mit der Zeit ein „Ja“ zu sich, zum eigenen So-Sein nicht mehr zu. Als Folge davon kann sicherlich der histrionische Charakter der Gruppe betrachtet werden (siehe unten). Beinahe zwingend muss sich aus einer derart zerstörerischen Dynamik für die Betroffenen die Frage nach dem Sinn des eigenen Daseins stellen. Wo es um das Überleben geht, können andere Werte nicht erhalten bleiben, ein sinnhaftes Wollen (GM 4) hat hier keinen Raum mehr. Ein „Wofür“ der Arbeit und des Miteinanders war *allen* Gruppenmitgliedern abhanden gekommen, lediglich der Umgang damit (Selbstkontrolle, Zwanghaftigkeit, Resignation etc.) war unterschiedlich. Atmosphärisch war die sich ausbreitende Leere spürbar.

Diese an sich starken Persönlichkeiten mit ihrem Individualismus und ihrer Vielseitigkeit schwammen in einer trüben Befindlichkeitssuppe, in der keine Personen und damit Werte mehr zu erkennen waren. Der Raum für ein Sein-Können und -Mögen war gänzlich genommen, absorbierte jedwede Einzigartigkeit und führte zu großer Selbstunsicherheit, die sich auch auf die Lebensräume außerhalb der Arbeit auswirkte. Es ergab sich ein vorwiegend histrionischer Gruppencharakter (Tutsch 2001) mit depressiven und orientierungslosen Elementen (ebd.). „Die ‚histrionische‘ Gruppe erfordert ein Hauptaugenmerk in den Bereichen Eigenverantwortlichkeit und Stellungnahme. Sie zeigt sich meist unruhig, überdreht, hochdynamisch und handlungsbetont, oft angriffslustig und auf Wahrung des eigenen Reviers bedacht, Rivalität und Empörung spielen eine dominierende Rolle“. Weiters: „Die ‚orientierungslose‘ Gruppe bedarf der Aufmerksamkeit auf Ziele und Werte in der gemeinsamen Sache, sie zeigt sich als Sammelsurium von Standpunkten, Meinungen, Konzepten und verliert leicht die Sache aus den Augen“ (Tutsch 2001, 39f.).

Dieser Gruppe fehlten gemeinsame Werte („Wofür?“) und ein gemeinsames Ziel („Wohin?“). Sie hatten als ein „Hau-fen“ begeisterter und engagierter Personen ihre jeweils eigenen Wertvor-

stellungen in das Unternehmen eingebracht. Anfangs überwog die Freude an der Besonderheit des jeweils anderen, die Individualität wurde geschätzt und der Gemeinschaft vorgezogen. Jeder Einzelne arbeitete so vor sich hin, die internen Informationsflüsse beschränkten sich auf unregelmäßige, kurzfristig angesetzte Besprechungen, in denen nur berichtet wurde, woran man gerade arbeitete. Es gab keine Zusammenführung von Wertvorstellungen, kein Ab- und Angleichen von Arbeitsabläufen, es wurde nichts im Sinne gemeinsamer Ziele erarbeitet. Zum Teil wurden wichtige Informationen überhaupt nur auf der Türschwelle besprochen, wer gerade nicht da war, war nicht informiert, da generell Besprechungsprotokolle fehlten. Strukturen fehlten hier komplett, zum Teil auch, weil diese Kreativität eine Einordnung in die Gemeinschaft als Unterordnung verstanden, in der sie sich als ausgeliefert und fremdbestimmt erlebt hätten. Hier zeigte sich deutlich die Angst, als Person in einer Gemeinschaft unterzugehen, zu „verschwinden“. Der forcierte Individualismus führte mit der Zeit zu starker Selbstbezogenheit, so dass ein Für- und Miteinander und damit gegenseitige Unterstützung kontinuierlich weniger wurden. Ergebnis war, dass jeder mit der Zeit alleine in der Gruppe war und darauf achten musste, darin nicht „verschluckt“ zu werden. So kamen sie auch in die Supervision: Kämpfend und den anderen niedermachend, um selbst an der Oberfläche bleiben zu können. Es war dringend notwendig, in dieser Gruppe den bisher fehlenden Dialog einzuführen, was eine lange Phase der Supervision beanspruchte.

Der Prozess

Die Gruppe war so, wie sie in die Supervision kam, noch kein Team. Daher vereinbarten wir für die erste Phase, den Fokus auf eine *Teambildung* zu legen und erst in der Folge die supervisorische Begleitung anzugehen. Dies kam den Gruppenmitgliedern insofern entgegen, als ihnen die Aussicht auf vorerst sachliche Themen den Einstieg erleichterte. In die erste Phase flossen verstärkt auch Elemente der Organisationsentwicklung ein (s. Abb. 1).

Zielvereinbarung

Als Ziel formulierten die Gruppenmitglieder die Bildung einer neuen Partnerstruktur, in der sie *gut* miteinander umgehen können. Dies erstreckte sich sowohl auf den Umgang miteinander als auch mit ihren MitarbeiterInnen. Die Erhebung der Wünsche und Notwendigkeiten ergab folgende Anforderungen:

- Finden eines gemeinsamen Unternehmensziels (Zusammenführung einzelner Wertvorstellungen zu einem gemeinsamen Wert)
- Erstellen von Stellenbeschreibungen
- Aufzeichnen von Arbeitsabläufen und Informationsflüssen
- Wahrnehmen fixierter Beziehungsgeflechte
- der Wunsch, die Supervision als Schutzraum nutzen zu dürfen, hier „alles ansprechen zu dürfen“
- Veränderung der Kommunikation (Dialogfähigkeit)

Gruppendynamik

Gleich zu Beginn zeigten sich die Schwierigkeiten, in denen die Gruppenmitglieder sich befanden. In jedem Teamtreffen brachen sofort Konflikte auf, es war fast so, als ob sie nur darauf gewartet hätten, endlich loslegen zu können. Die ursprünglich gewünschte „weiche“ Einstiegsphase war alles andere als gefragt. Vorwürfe und Gegenwürfe folgten Schlag auf Schlag, die Emotionen stiegen hoch, immer wieder verbündeten sich zwei oder mehr gegen einen anderen. Eine Fragestellung zu Beginn der einzelnen Treffen war anfangs schier unmöglich, da auch dies Anlass zu Konflikten bot. Diese ließen sich meist auf die fehlenden innerbetrieblichen Strukturen zurückführen, verschoben sich aber immer auf die Beziehungsebene (König & Volmer 2002). Der Ärger entstand aus Uninformiertheit, vergessenen Vereinbarungen (die schnell zwischen Tür und Angel getroffen wurden), nicht definierten Schnittstellen in den Arbeitsabläufen etc. Diese Konflikte boten eine Vertiefung in die vorangegangene Systemanalyse, da hier emotional spontan Schwachstellen im System aufgedeckt wurden.

Diese heftigen Auseinandersetzungen waren dringend notwendig, um Dampf ablassen zu können. Ein strukturiertes Arbeiten an der jeweiligen Fragestellung in der Supervision war oft erst nach Auftreten gewisser Ermüdungserscheinungen möglich. Aber genau diese Gruppendynamik ermöglichte einen tiefen Einblick in das soziale Geflecht der Arbeitsgruppe und beantwortete Fragen wie: Wer nimmt welche Position ein, und wer beeinflusst wen? Welche Faktoren behindern oder fördern den Einzelnen? Welche Werthaltungen bestehen und wo fehlen welche? Und schließlich: Welche grundmotivationalen Bedürfnisse müssen bei wem gestärkt werden?

Sowohl Teambildung als auch Supervision waren auf die existenzanalytische Prozesstheorie (A. Längle) ausgerichtet, wobei das Team die einzelnen Schritte der Personalen Existenzanalyse (PEA) (A. Längle) fürs Erste lieber in ihren internen Besprechungen übte. Es hatte nun eine Verlagerung der Konfliktaustragung in die Supervision stattgefunden, die den geschützten Raum zur Ausbreitung aufgestauter Aggression bot. Die Phase ungehemmter Auseinandersetzungen war wichtig, um aus einer aggressiv-abgehobenen Position wieder Grund finden zu können. Weiters ermöglichte dies zunehmende Sachlichkeit in den Teambesprechungen im Unternehmen. Besonderer Anspruch an die Supervisorin bestand in Konfliktsituationen, nämlich darauf zu achten, dass keine tiefen Verletzungen passieren, bzw. dass diese gut verarbeitet werden konnten. Es bedurfte also der Förderung der Dialogfähigkeit der Personen. Viel Zeit beanspruchte das Üben des „personalen Dialogs“ (s. Abb. 2), wobei bereits der erste Schritt, die Beschreibung dessen, *was ist*, schwerfiel. Es dauerte eine Weile, das jeweilige Gemisch aus sachlicher Beschreibung, persönlichen Meinungen und emotionalen Eindrücken in die einzelnen Schritte der Eindrucksebene zu gliedern.

Blockierungen im personalen Dialog (Tutsch 2001) zeigten sich auf allen Ebenen.

Die Angst vor Abwertung war bereits so manifest, dass ein Einlassen auf eine

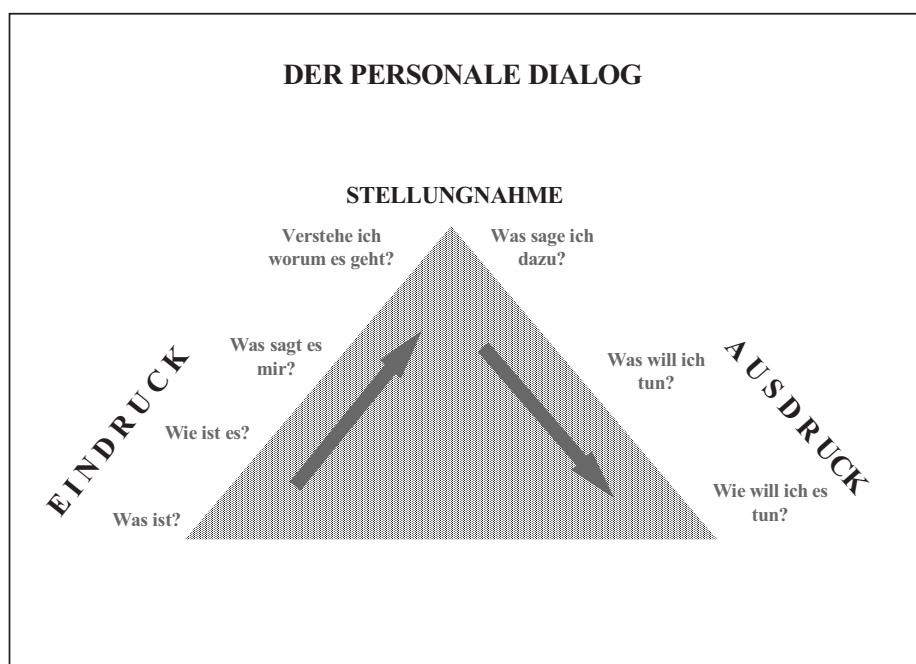


Abbildung 2: Der Personale Dialog in der Supervision (Tutsch 2001)

Ich-Sprache über längere Zeit nicht möglich war. Der fehlende „Dialog des Einzelnen mit sich selbst und der Situation“ (Tutsch 2001, 31ff.) verhinderte einen „Dialog untereinander“ (ebd.). Der Mut, sich zu unterscheiden, musste erst geborgen werden. Es gab sozusagen ein Gruppenphänomen der „Angst vor der Selbstwerdung“, was gut nachvollziehbar war, da einige Gruppenmitglieder mit der Erwartung gekommen waren, sich nur auf eine fachbezogene Umstrukturierung einlassen zu müssen und ihre Person im Verborgenen halten zu können.

Ein einschneidendes Erlebnis ergab sich durch das Ausscheiden eines der potentiellen Partner. Herbert W. hatte den Supervisionsprozess genützt, für sich eine klare Entscheidung unter Einbeziehung seiner Lebenssituation zu treffen. Er brauchte und wollte die sichere Position einer Anstellung. Er benötigte den geschützten Rahmen eines Supervisionstreffens, um seinen KollegInnen die Entscheidung mitzuteilen. Noch bestanden Ängste vor Zurückweisung und Abwertung. Das Überraschungsmoment und die Betroffenheit gaben Gelegenheit zum Innehalten und zur Reflexion über das eigene Erleben sowie eine Rückschau auf das, was die Gruppe bis hierher geführt hatte. Tatsächlich fand Herbert W. viel Verständnis für diesen Schritt. Der Abschied war

von einer traurigen Grundstimmung geprägt – ein Zeichen für die wachsende Bereitschaft zur Emotionalität. Dieses Ereignis stieß die Gruppenmitglieder auf das fehlende Vertrauen zueinander. Herbert W. hatte die Überlegungen alleine gewälzt und seine Entscheidung ohne beratende Gespräche mit seinen KollegInnen getroffen. Sie hätten ihm gerne geholfen, um gemeinsam eine Lösung zu finden, so dass er eventuell im Unternehmen hätte verbleiben können. In diesem Fall war das nicht mehr möglich, aber für die Zukunft wollten die Gruppenmitglieder solche Alleingänge vermeiden und waren nun bestrebt, einen wertschätzenden Umgang miteinander zu lernen.

Es folgte eine Zeit der Reflexionen zu den verschiedenen Beziehungen untereinander, in denen emotionaler Eindruck und Stellungnahme einen besonderen Platz einnahmen. Die Teammitglieder nutzten die Supervision immer mehr für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung. Das äußerte sich in vermehrter Ruhe und Zugewandtheit im Umgang miteinander. Emotionalität durfte zunehmend mehr sein, Unterschiedlichkeit und Vielfalt wurden nun als bereichernd erlebt. Hilflosigkeit lähmte nicht mehr, sondern diente als Ausgangsbasis für Entdeckungen. An diesem Erlebnis zeigten sich sehr schön die Grundmotivationale(n) Vorausset-

zungen des Dialogs:

- 1) Vertrauen
- 2) Wachsende Emotionalität und Gemeinschaft
- 3) Zuerst „Erlaubnis“ zur, später Freude an der Unterschiedlichkeit

Es war eine Zeit des neuen Kennenlernens, genährt vom Interesse aneinander. Beziehungsmuster wurden aufgelöst und neu gebildet, begleitet von Wut und Trauer sowie von Zuversicht und Hoffnung. Eine gefestigte Grundlage des eindrücklichen Wahrnehmens und persönlicher Stellungnahme gab nun den Raum frei, sich auf die Aufgabe der betrieblichen Umstrukturierung einzulassen. Der Fokus des Lernens lag auf der Ebene des Ausdrucks hin zum Handeln.

Ein Blick auf die Zielvereinbarung ergab nach eineinhalb Jahren folgende „Bilanz“: Die Schritte für diverse Organisationsentwicklungseinheiten wurden im Teambildungsprozess aufgegliedert und schriftlich festgehalten, Diskussion und Umsetzung erfolgte hauptsächlich firmenintern. Das gewünschte „Kommunikationstraining“ (= Dialog) fand während des gesamten Prozesses nicht explizit als Training, sondern als Grundlage für einen wertschätzenden Umgang miteinander statt. Die Supervision als Raum für personale Begegnung und Auseinandersetzung eröffnete den einzelnen Mitgliedern das Auffinden des Eigenen und somit eine Neupositionierung in der Gruppe.

Das sehr dynamische Gruppengeschehen erforderte anfangs ein intensives Eingehen auf die Einzelpersonen. Erst nachdem Individualität und ihre Bezogenheit auf die Gruppe hin wieder möglich war, war das „In-Beziehung-Halten zur gemeinsamen Sache als Übersteigen der individuellen Bedürfnislage bzw. intrapsychischen Motivationen, Orientierung an der Sache und nicht die explizite Bearbeitung der Gruppendynamik“ möglich (Tutsch 2001, 40).

In diesem Teambildungs- und Supervisionsprozess lag die Folie der Personalen Existenzanalyse nicht nur über den einzelnen Settings. Spannt man die gesamten eineinhalb Jahre auf das Dreieck der PEA (Längle), zeigt sich für mich ein Phasenverlauf mit längerem

Verweilen beim Prozess von PEA 1 zu PEA 2, wobei die Stellungnahme, im Dreieck als Spitze des mühsamen Weges abgebildet, den Mitgliedern großen Einsatz abverlangte. Die Lernphase der Selbsttranszendenz (Phase des Ausdrucks) hingegen nahm, bereits gestützt auf gelingende eindruckliche Wahrnehmung, weniger Zeit in Anspruch.

Heute haben die Teammitglieder ihre Strukturen klar entwickelt und großteils umgesetzt. Unter anderem fand eine Reduzierung der Partner auf jene statt, die eine volle Verantwortung übernehmen können. Auch erfolgte ein klares Bekenntnis zur notwendigen (flachen)

Hierarchieebene, auch als Unterstützung und Orientierung für die inzwischen gewachsene MitarbeiterInnenzahl. Diese hochspezialisierten Fachkräfte sind inzwischen zu einem Team zusammengewachsen, das noch immer sehr dynamisch Konflikte austrägt, allerdings von gegenseitiger Wertschätzung geprägt und nicht mehr auf Unterdrückung oder Vernichtung des anderen ausgerichtet ist.

Literatur

- Klötzl G (2002) Von der Arbeitsgruppe zum Team. In: *Qualitas* 3, 4 ff.
König E, Volmer G (2002) *Systemisches Coaching*. Weinheim /Basel: Beltz-Verlag
Längle A (1993) *Wertbegegnung. Phänomene und methodische Zugänge*. Wien: GLE-

Verlag, 133-160

Staeble WH (1999) *Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. München: Vahlen, 270

Tutsch L (2001) *Existenzanalytische Teamsupervision – Ein Konzept*. *Existenzanalyse* 19, 2+3, 31-44

Anschrift der Verfasserin:

Felicitas Heindl

Einwangasse 23/12

1140 Wien

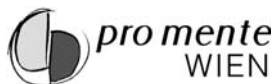
felicitas.heindl@existenzanalyse.org

NEU - NEU - NEU - NEU - NEU - NEU - NEU - NEU

Psychotherapeutisches PROPÄDEUTIKUM

pro mente Wien in Kooperation mit der GLE-Österreich
Beginn: Frühjahr 2006 Wochenendblöcke 4 Semester

Sie haben bereits jetzt die Möglichkeit, sich einen **Ausbildungsplatz** sowie einen **Praktikumsplatz** zu sichern. Für weiterführende Informationen zum Lehrgang wenden Sie sich bitte direkt an den Leiter der pro mente Akademie, Herrn Mag. Andreas Schwab.



Organisation und Anmeldung
Mag. Andreas Schwab
Tel.: 01/513 15 30 / 108
bildung@promente-wien.at
www.promenteakademie.at



Lehrteam schwerpunktmäßig aus der GLE-Ö
Dr. Helene Drexler
Tel.: 01/894 14 05
helene.drexler@existenzanalyse.org
www.gle.at

Coaching – Chancen für Leitende

Eine Psycho-Logik, geschrieben für Führungskräfte

Rainer Kinast

Um zu verdeutlichen, wozu externe Unterstützung hilfreich sein kann, möchte ich mich mit drei ausgewählten Mythen um das Thema „Leiten“ auseinandersetzen.

Mit externer Hilfe meine ich Coaches, die nicht zum Unternehmen gehören und die in einem dialogischen Vorgang mit der Führungskraft ihre Arbeitssituation reflektieren.

Einige ausgewählte Mythen zum Thema „Leiten“

Mythos 1: Gute Führungskräfte entscheiden und handeln richtig.

Das Mythenhafte liegt im Wort „richtig“.

Natürlich stimmt es, dass es gesetzliche Vorgaben, betriebliche Leitlinien und handfestes Wissen der Betriebswirtschaft, der Kommunikationstheorie oder der Organisationsentwicklung gibt, die einem Leiter sagen: „Das, was du tust, ist richtig!“ Oder: „So wie du es tust, ist es falsch!“ Dieses Basis-Know-how soll eine Führungskraft beherrschen, ebenso die dazu notwendige Methodik.

Darüber hinaus gibt es allerdings viele Situationen, in denen es kein Richtig oder Falsch mehr gibt und keine objektiven Standard-Maßstäbe mehr eine Norm vorgeben. Viele Situationen liegen jenseits von standardisierten Methoden und Lehrmeister-Weisheiten. Die Führungskräfte sind gefordert, sich selbst ihre Meinung zu bilden, selbstverantwortlich Stellung zu beziehen und sämtliche Folgewirkungen zu verantworten. Es ist leichter, auf Grund von Vorschriften das Richtige zu tun, als mutig auf Probleme Antworten zu geben. Führungskräfte entscheiden sich daher für das, was sie – subjektiv – für die beste Möglichkeit in Richtung Zukunft ansehen. Dazu braucht man Mut, Verantwortung zu übernehmen.

Die **Gegenthese** zu Mythos 1 lautet:

Gute Führungskräfte tun nicht das Richtige, sondern sie haben Mut,

sich für das – aus ihrer subjektiven Sicht – Beste zu entscheiden.

Sie übernehmen dadurch Verantwortung, dass sie das Unternehmen nicht auf standardisierte und ausgetrampelte „Richtig-Pfade“, sondern auf unbetretene Wege führen. Gute Führungskräfte haben bei diesen Entscheidungen keine Garantien, nur ihre eigenen Überzeugungen und ihr eigenes inneres Gespür.

Mythos 2: Gute Führungskräfte durchschauen alles und haben alles im Griff.

Natürlich stimmt es, dass eine Führungskraft komplexe Situationen eher schnell analysieren und sich schnell für weiterführende Maßnahmen entscheiden kann.

Nur: Das Mythenhafte liegt im Begriff „alles“.

Der heute allgemein geltende Anspruch verlangt, dass jeder bei allem und jedem schneller, besser, effizienter, klarer und griffiger handeln muss. Die konkreten Sachlagen und Abläufe aber werden meist komplexer. Am besten wäre es, eine Führungskraft hätte die Jugendlichkeit und die körperliche Kraft eines 18-jährigen, die Erfahrungen und Lebensweisheit eines 60-jährigen und den modernen Wissensstand eines 30-jährigen.

Es ist erstens nicht notwendig, alles im Griff zu haben. Im Gegenteil: Führungskräfte, die nicht delegieren und anderen etwas überlassen bzw. sich auf sie verlassen können, verhindern, dass Potenziale und Chancen für das Unternehmen genutzt werden.

Zweitens ist es in vielen Situationen gar nicht möglich, jedes Detail wirklich zu erfassen. Entscheidend ist, ob die nächsten Schritte weiterführen und Ziele erreicht werden.

Die **Gegenthese** zu Mythos 2 lautet:

Gute Führungskräfte haben Chaosfähigkeit.

Sie halten undurchschaubare Situa-

tionen aus und erkennen selbst in chaotischen Zuständen die Chancen, die sie für ihre Ziele nutzen können. Dabei nehmen sie das Risiko auf sich: Sie sind bereit, Fehler zu machen und aus ihnen zu lernen.

Mythos 3: Gute Führungskräfte agieren autark.

Ein Staat ist autark, wenn er ohne fremde Hilfe wirtschaftlich lebensfähig ist. Ein Mensch ist autark, wenn er seine Rolle ausfüllen kann, ohne andere zu befragen und sich von ihnen helfen zu lassen.

Natürlich stimmt es, dass sich eine Führungskraft nicht wegen jeder einzelnen Entscheidung an einen Berater oder an ihren Vorgesetzten wendet, der sie unterstützt und ihr entscheiden hilft. Und: Je höher eine Führungskraft in der Hierarchie platziert ist, desto widersprüchlicher werden die vielen Empfehlungen ihrer Mitarbeiter sein.

Führungskräfte, die sich nur dann für etwas entscheiden können, wenn alle anderen – ihre Vorgesetzten, ihre Kollegen und ihre Mitarbeiter – hinter dieser Entscheidung stehen, sind in der Regel nicht erfolgreich. Es braucht Führungskräfte, die eine eigene Meinung haben, die über Standvermögen und Meinungstreue verfügen, die selbstständig Entscheidungen treffen und diese entschlossen durchziehen können.

Dennoch: Der Mythos liegt in der Verwechslung von Selbststand und Autark-Sein (ich brauche die anderen nicht) und im Glauben, Selbstständigkeit schließe mit ein, dass jemand den Dialog mit anderen nicht braucht.

Bei Entscheidungen, die sie vor Ort mit den Kunden bzw. in ihrem Arbeitsgebiet machen, nehmen sich wegen dieses Mythos viele Führungskräfte die Chance, vom Fachwissen und den Erfahrungen ihrer MitarbeiterInnen, zu profitieren. Solche Chancen werden nur dann genutzt, wenn man sich auf ehrliche Dialoge mit anderen Menschen ein-

lässt. Oft eröffnen Gespräche komplett neue Horizonte!

Dieser Mythos setzt auch Coachingprozesse in ein verzerrtes Licht: „Wer schwach ist und nicht alles in Griff hat, der braucht einen Coach als Nachhilfe. Wirklich gute Führungskräfte brauchen keine solchen Unterstützungen, sondern sie können ihre Aufgabe von sich aus bewältigen!“ Coaching wird als Defizit-Behandlung gesehen, und nicht als zusätzliche Ressourcen-Mobilisierung. Wer bereits gut ist und von sich überzeugt ist und auch die Psyche eines Menschen gut einschätzt, der holt sich dialogische Unterstützungen.

Die **Gegenthese** zu Mythos 3 lautet: **Gute Führungskräfte agieren aus einem selbstbewussten Selbststand heraus, weil sie fähig sind, sich auf echte Dialoge einzulassen, und sich diese Dialoge auch organisieren.**

Diese Gegenthese – weil sie den Kern von Coachingprozessen anspricht – soll hier nun ausführlicher erläutert werden. Dazu möchte ich das Modell der „Zweipoligkeit der Anforderungs-Ellipse“ entwickeln:

Zwei Persönlichkeits-Kompetenzen einer Führungskraft

Vergleiche hinken, weil sie eine vereinfachte Darstellung einer Sachlage sind. Vergleiche haben aber Pointen, auf die es ankommt. Hier wollen wir die Ellipse als Vergleich für die Aussage benutzen: Zwei Kompetenzen, die eine Persönlichkeit als Führungskraft haben sollte und die oft als einseitiges Ideal betrachtet werden, bedingen einander.

Ellipse als Vergleich

Eine Ellipse wird durch zwei „Mittelpunkte“ (Pole oder Brennpunkte) definiert. Da erübrigen sich die Diskussionen, welcher Mittelpunkt denn der wichtigere sei oder auf welchen Pol verzichtet werden könnte: Es braucht beide Pole!

Die Ellipse ist eine Ansammlung von unzähligen Punkten, die sich zu den beiden Brennpunkten in einer ausgewogenen Distanz halten.

Wir wollen die Summe der Erwartungen an eine Führungskraft mit der Ellipse vergleichen: Alle – Vorgesetzte, Kunden, Mitarbeiter, Behörden,

Öffentlichkeiten, Medien – wollen etwas von dieser Führungskraft, jeder natürlich etwas anderes. Wenn man sie alle direkt mit der Führungskraft reden ließe: Es würde eine unheimliche Flut von Appellen auf die Person der Führungskraft hereinstürzen.

Es liegt auf der Hand: Wer mit dem Anspruch lebt, alle Erwartungen zu erfüllen, ist selbst verkauft, und ihm wird im Netz der Erwartungen, das immer enger um ihn die Fäden spinnen wird, bald die Luft weg bleiben. Dazu gesellen sich noch die eigenen Vorstellungen der Führungskraft und Ansprüche, die sie an sich selbst richtet.

Die Führungskraft muss selbst entscheiden, welchen Erwartungen und Anforderungen sie gerecht werden will und welchen nicht. Sie muss *entscheiden*, dass heißt sich von manchen Wünschen trennen bzw. manche Erwartungen enttäuschen.

Die gute Distanz zu diesen Ansprüchen und somit auch die Freiheit, mit ihnen selbst entscheidend umgehen zu können, ist dann möglich, wenn die zwei Pole der Ellipse gehalten werden. Dann können die Ansprüche in einer ausgewogenen Distanz zur Führungskraft gehalten werden.

Die zwei zentralen Pole heißen:

Pol 1: Selbststand-Vermögen im Netz der Anforderungen

Pol 2: Dialogfähigkeit im Selbststand

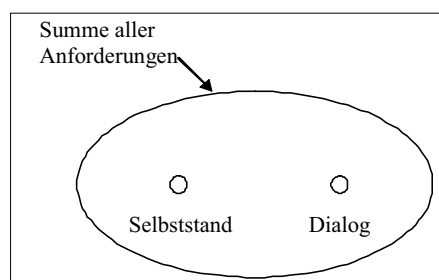


Abb. 1: Zweipoligkeit der Anforderungsellipse

Selbststand-Vermögen im Netz der Anforderungen (Pol 1)

Stellen Sie sich bildlich vor: Ein Leiter oder eine Leiterin steht in der Mitte eines Raumes. Vertreter der Unternehmensleitung, der Kunden, der Mitarbeiter, der Behörden ... stehen um diesen Leiter und würden für jede Erwartung und jeden Wunsch an den Leiter, für jeden Appell und jede Anforderung

einen Faden zum Leiter knüpfen: Ein dichtes Netz der Erwartungen würde im Raum entstehen.

Mit „Selbststand-Vermögen im Netz der Anforderungen“ ist nicht gemeint:

Herr X ist Leiter eines Subunternehmens der Firma „Optimal“. Er nimmt alle „Anspruchsfäden“ gewissenhaft auf. Er zeigt sein Standvermögen damit, dass er zäh ist und den Druck der unterschiedlichsten und widersprüchlichsten Erwartungen aushält. Er will eisern diese Zerreißprobe dadurch bestehen, dass er gekonnt möglichst vielen Appellen gerecht wird, sein Verhalten blitzschnell anpasst und es auf Grund seines Anpassungsvermögens schafft, möglichst alle zufrieden zu stellen. Herr X nimmt die Herausforderung des Erwartungsnetzes zwar an und beweist dabei seine Flexibilität und sein zähes Standvermögen, aber er verliert seine Souveränität, seine ureigenste Handschrift im Leitungsaltag, seine persönliche klare Linie und Standpunktstreue. Diese Anpassungskunst ist mit diesem Pol „Selbststand-Vermögen“ nicht gemeint.

Mit „Selbststand-Vermögen im Netz der Anforderungen“ ist auch nicht gemeint:

Frau Y ist Leiterin einer Abteilung und agiert selbstherrlich: Sie allein entscheidet, was zu tun ist, sie stellt die Weichen für die Zukunft, und sie weiß, was die Kunden in der Zukunft wollen. Sie hört nicht auf ihre MitarbeiterInnen, auf deren Erfahrungen und Beobachtungen, sie nutzt nicht ihr Potenzial, ihr fachliches Wissen und ihr Marketing-Know-how. Frau Y steht nicht im Netz der Erwartungen drinnen, sondern außerhalb oder neben diesem Netz, oder aber: Sie lässt das Netz der Erwartungen gar nicht entstehen, weil sämtliche Versuche, einen Faden zu ihr zu knüpfen, abgewürgt werden. Diese Selbstherrlichkeit ist mit diesem Pol nicht gemeint.

Beide extremen Beispiele machen deutlich: Es braucht einerseits das Netz – die Fähigkeit, mit allen Beteiligten ins Gespräch zu kommen, deren Bilder und Wahrnehmungen zu sammeln, deren Erwartungen zu kennen und deren Berechtigung zu durchleuchten, aber dann – ohne irgend eine Anpassungstendenz – auch die Fähigkeit, sich selbstständig

von der Situation ein Bild zu machen, eigenständig den eigenen Überzeugungen zu folgen und das zu tun, was ich nun als das Optimale erachte.

Auf den Punkt gebracht: Es geht um eine selbstständige Entscheidungsfähigkeit, die aber das Stehen im Gespräch mit den Beteiligten als Basis hat.

Dialogfähigkeit im Selbststand (Pol 2)

Was mit diesem zweiten Brennpunkt der Ellipse gemeint ist, soll wieder eine Vergleichsgeschichte verdeutlichen:

Ein Ehepaar macht in einer Kleinstadt mit historisch interessantem Boden Urlaub. Am ersten Vormittag trennen sich die Wege, weil jeder etwas erledigen will, beide nutzen ihre geschäftlichen Wege, einen ersten – wenn auch flüchtigen – Eindruck von der Stadt zu gewinnen. Als sie sich wieder beim Mittagessen treffen, sagt sie: „Hast du die kleine romanische Kapelle auf der Burg gesehen?“ „Romanisch?“ erwidert der Mann verdutzt. „Ich bin wohl auf der Rückseite dieser Kapelle vorbei gegangen, aber sie war doch eindeutig gotisch!“ Da sie sich nicht sicher sind, ob sie von derselben Kapelle reden, beschließen sie am Nachmittag sich gegenseitig zu zeigen, was jeder gesehen hat. Er lässt sich von ihr zum Eingangstor der Kapelle führen und steht vor einer wunderbaren romanischen Fassade mit einem eindeutig romanischen Tor. „Komm, jetzt zeige ich dir etwas!“ ladet er sie ein, den Standpunkt zu wechseln, mit ihm auf die Rückseite der Kapelle zu gehen und mit ihm eine herrliche gotische Apsis zu betrachten.

Dialogfähigkeit bedeutet zweierlei: Den eigenen Standpunkt für den Gesprächspartner nachvollziehbar darstellen zu können, aber auch dem anderen – im engsten Sinn des Wortes – zu folgen, um auch von seinem Standpunkt aus eine Sache zu betrachten.

In unserer Beispielgeschichte hat niemand seine Behauptung zurückgenommen, aber beide waren bereit, sich auf den Perspektivenwechsel einzulassen. Wobei es hier noch relativ einfach ist: Hier kann der Sachverhalt relativ einfach geklärt werden. Schwieriger wird der Perspektivenwechsel z.B. in Kon-

fliktsituationen, in denen es um subjektive oder gar eingeengte Wahrnehmungen geht. Umso wichtiger ist dann eine offene Dialogfähigkeit, die es wagt, den eigenen Standpunkt einmal wie in einem Experiment zu verlassen und sich auf die Sichtweise des anderen einzulassen.

Der Begriff „offene Dialogfähigkeit“ ist eigentlich eine Verdoppelung der Bedeutung. Trotzdem wollen wir diesen Begriff hier so verwenden, weil wir in unserer Praxis genug Menschen begegnen, die zwar ihre Bereitschaft zum Gespräch betonen, aber nicht zu einem Perspektivenwechsel bereit sind.

Der Begriff „Dialogfähigkeit im Selbststand“ will provozieren, dass ein vorschnelles Nachgeben, Dem-anderen-Rechtgeben oder eine allzu flexible Anpassungsfähigkeit nicht zu verwechseln sind mit der Fähigkeit, den Standpunkt „experimentell zu wechseln“ und trotzdem der eigenen Überzeugung treu zu bleiben. Das Ehepaar der Beispielgeschichte wäre um eine interessante Erfahrung ärmer, hätte der Mann der Frau sofort gesagt „Du hast recht“ und sie nicht zum Wechsel der Sichtweise aufgefordert.

Dialogfähigkeit inkludiert auch das Vermögen, Unterschiede bestehen zu lassen, auszuhalten und sich auf neue Lösungsvarianten einzulassen.

Die Wechselseitigkeit der Pole

Es wird Zeiten und Situationen geben, in denen ich fast ausschließlich auf Dialog ausgerichtet bin. Es wird Situationen geben, in denen ich – trotz anderer Meinung meiner Umgebung – meine einsame Entscheidung durchziehen werde.

Die Wechselseitigkeit der beiden Pole besteht für eine Führungskraft darin, dass ich jeweils das Andere brauche, damit ich das Eine überhaupt kann. Um nicht autoritär, sondern direktiv oder selbstbewusst nach meinen eigenen Überzeugungen entscheiden und handeln zu können, braucht es, dass ich – über weite Strecken meiner Arbeitsstraße – dialogisch unterwegs bin.

Damit ich fähig bin, als Gesprächspartner mit klaren Standpunkten den anderen in seinem Anders-Sein ernst zu nehmen, braucht es einen geübten

Selbststand: Ich muss fähig sein, in einem guten Gespräch plötzlich einsam oder unverstanden dazustehen. Damit kann konstruktive Spannung entstehen, die kreativ Neues produziert. Damit kann auch mein Gesprächspartner gefordert sein, seinen Standpunkt zu präzisieren, ihn zu erweitern oder zu verändern. Menschen ohne Selbststand sind weich wie knetbare Masse, die sich lau angreift. Sie können keine tragenden Säulen eines Unternehmens werden.

Im Dialog zum authentischen Selbststand finden

Zu unserem Verständnis von „authentisch“ gehört es notwendigerweise dazu, dass jemand sich mit einer zweiten Person auseinandersetzt, um sich selbst im Dialog zu gewinnen. Das Führen von Dialogen ist Voraussetzung, dass jemand zu seiner authentischen Handlungsweise kommt.

Der Wert an sich ist aber nicht das Authentisch-Sein. Das Wertvolle liegt im Gelingen von folgenden Faktoren: den aufgetragenen Job optimal und damit erfolgreich erfüllen und sich selbst dabei als Person in der vereinbarten Rolle erleben können.

Coaching ist ein dialogischer Vorgang. Was gewinnt ein Mensch, der im Dialog steht, zusätzlich an Person-Sein und welche zusätzliche Qualität gewinnt sein selbstverantwortliches Handeln? Jemand kann doch seine Arbeit auch dann gut machen, wenn er die Situation allein reflektiert, wenn er zu seiner Stellungnahme allein findet und daraus seine Strategie bzw. seine Umsetzungsplanung allein entwickelt. Nochmals: Beide Pole sind wichtig – das selbstständige Finden der Stellungnahme und das dialogische Wechselspiel. Hier stellt sich die Frage:

Was ist das qualitative Mehr, das eine Führungskraft im dialogischen Prozess eines Coachings dazugewinnt – im Vergleich zu dem einsamen Finden der persönlichen Stellungnahme in der Stille? Oder anders formuliert: Was bringt es, in solchen Gesprächen die einsame Stellungnahme vorzubereiten bzw. vorzuarbeiten?

Sechs Punkte sollen deutlich machen, wie sehr der Dialog konstituie-

rendes Element für das Person-Sein ist. Die sechs Punkte orientieren sich an dem Person-Begriff der Personalen Existenzanalyse (PEA).

Im Gegenüber von Person zu Person werde ich meiner selbst bewusst

Anliegen, denen sich eine Person hingibt und für die sie sich so intensiv einsetzt, dass sie sich selbst vergisst, gehören wesentlich zum Person-Sein dazu. Das Wertvolle, wofür ich lebe und das meine Aufgabe ist, stiftet Identität.

Anliegen, für die ich mich einsetze, können die Gefahr in sich bergen, dass ich mich selbst verliere: Ich spüre nicht mehr, was die einzelnen Situationen und meine konkrete Arbeit mit mir machen und was sie in mir auslösen.

Ein Mensch, der mir gegenüber sitzt und seine eigenen Emotionen anspricht, lenkt meine Aufmerksamkeit auf meine eigenen inneren Regungen. Wenn ein Coach die schlichte Frage stellt „Wie geht es Ihnen damit?“ oder wenn ein Kollege in der Supervision seine eigenen Gefühle ausspricht, z.B. mit den Worten „Über diese Aussage bin ich jetzt gänzlich überrascht! Aber: Wie ist das für Sie?“, bin ich gefordert, selbst einmal meine „innere Satellitenschüssel auf Empfang einzustellen“ und hinzuschauen: Was empfangen ich eigentlich für Signale? Wie werden sie in mir wahrgenommen?

Und das ist eine der wesentlichen Aufgaben des Coach, gezielt mit offenen Fragenstellungen oder ev. sogar mit Provokationen diese inneren Regungen bewusst zu machen.

Im Gespräch über mich geschieht die Selbstdistanz von selbst

Wenn jemand eine massive Wut auf Mitarbeiter entwickelt hat, dann helfen die Selbstappelle „Jetzt bleib sachlich!“ meist nicht viel. Gefühle können nicht so leicht manipuliert werden wie Gedanken. Sie können einen aber ganz schön in Bann ziehen, unfrei machen und gefangen halten. Es ist die einfachste Methode, mit anderen über die eigenen Gefühle zu reden, um so zu einer gesunden Distanz zu ihnen zu gelangen:

Ich rede z. B. darüber, dass ich eine Wut habe und wie diese Wut verständlicherweise entstanden ist. Ich rede darüber, wie die Wut mich im sachlichen Handeln blockiert ..., und damit habe ich zwei Dinge erreicht:

- Ich stehe zu meinem Gefühl und
- ich habe eine erste Distanz aufgebaut.

Es gibt unterschiedliche Persönlichkeitstypen: Manche lassen Gefühle gut und schnell zu, andere können die positiven Gefühle wenig wertschätzen. Wieder andere haben das Problem sich einzugestehen, negative Gefühle zu haben, die ja komplett unlogisch und unproduktiv sind. Für alle diese Persönlichkeiten gilt: Reden lässt die Realität zu. Die inneren Regungen werden „mehr zur Wirklichkeit“, wenn ich sie ausspreche und sie – „aus mir heraus“ – auf den Tisch lege.

Die Selbstdistanz durch den Dialog bewirkt aber noch Weiteres:

Sich vom Primäreindruck lösen

Primäreindrücke haben die Tendenz, dass sie sich scheinbar bleibend eindrücken. Es ist nicht leicht, sich von ihnen zu lösen.

Der Handlungsimpuls kann ordentlich Druck machen, innere Stimmen gesellen sich dazu und animieren: „Jetzt überleg nicht lange, lass dir nichts gefallen und tu ganz einfach!“

Erste Bilder, die man schnell von einer Situation, von einem Konfliktpartner oder von einer äußerst sympathischen Mitarbeiterin gewonnen hat, können das eigene Verhalten sehr bestimmen und einen nicht so leicht loslassen.

Das Gespräch mit anderen und einfache Fragen des Gesprächspartners relativieren viel. Es wird deutlich, was ich zuverlässig weiß und was nur Vermutungen und Phantasien sind. Der Blick wird realistischer.

Es braucht entweder die gezielten Fragestellungen oder aber fremde Sichtweisen, die dazugestellt werden, um den Blick zu weiten und sich von Primäreindrücken zu lösen.

Je öfter und deutlicher ich diese Erweiterung des Blickwinkels erlebt habe, desto eher werde ich zu ihr auch imstande sein, wenn ich auf mich selbst gestellt bin.

Durch Hinterfragen und fremde Wertesysteme die eigenen Werte klären

Eine Erfahrung aus meinem eigenen Berufsleben:

Nach sechs Jahren treffe ich einen ehemaligen Chef wieder und wir kommen in ein gutes persönliches Gespräch. Mein Chef erklärt, was ihn seit neuestem bewegt und was ihm in letzter Zeit wichtig geworden ist. Er spricht mit Leidenschaft über konkrete neue Anliegen ... Nur: Was er mir jetzt als neue Erkenntnisse darlegt, hatte er mir mit fast dem gleichen Wortlaut bereits vor 10 Jahren als „neue“ Anliegen präsentiert!

Der vorrangige Eindruck in dieser Situation war: Mein ehemaliger Chef ist stehen geblieben. Bei ihm geschieht nichts Neues. Es gibt zwar so etwas wie eine Wertetreue, die auch über Jahre hinweg gehalten wird. Es gilt aber zu unterscheiden: Ist jemand seinem Wert über Jahre treu oder hat er sein Wertesystem einzementiert?

Werte können zu einem Dauerliebkind werden – nicht, weil sie persönlich so wertvoll sind, sondern weil sie so vertraut sind und die Bereitschaft, auf Neues sich einzulassen, fehlt. Werte können zu starren Prinzipien werden: Sie sind wie feste Haltegriffe und es gibt nichts Bedrohlicheres, als diese Werte zu verlassen und zu verlieren.

Dialog ermöglicht, die eigenen Werte zu klären. Zwei Momente will ich bei der Wertklärung hervorheben:

Durch gezieltes Nachfragen werden die eigenen Überzeugungen durchgerüttelt. Wie beim Sieben der Flugsand aus dem Sieb verschwindet und die Steine übrigbleiben, sodass es mir leicht fällt, die wertvollen Edelsteine vom tauben Schotter zu trennen, so könnte das Hinterfragt-Werden durch den Coach mir selbst wie eine Rüttelstrecke klar machen, was meine relevanten Werte sind, für die ich mich auch einzusetzen bereit bin.

Das andere bedeutsame Moment der Wertklärung: Durch eine Auseinandersetzung mit anderen Wertesystemen kommt Bewegung in das eigene Überzeugungsdenken. Wer die flexible Haltung hat, Perspektiven einmal hypothetisch zu wechseln oder sich in die Wertvorstellung eines an-

deren einzufühlen, bei dem besteht die Möglichkeit, dass er neue Werte entdeckt und somit noch bessere Möglichkeiten entwickelt.

Ein eher einfacher Vergleich soll dies verdeutlichen: Manche Menschen gehen immer in das gleiche Schuhgeschäft, greifen auf die gleichen zeitlosen Modelle hin und tragen im Prinzip immer die gleichen, gut bewährten Schuhe. Es täte diesen Menschen gut, einmal in andere Geschäfte zu gehen, sich von den Verkäuferinnen verschiedenste Möglichkeiten zeigen zu lassen, einige durchaus ungewohnte Modelle anzuprobieren, sich mit ihnen vor den Spiegel zu stellen und sie auf sich wirken lassen: Dieser Mensch wird sich vielleicht für einen noch besseren Schuh entscheiden.

Dazu noch eine für uns gängige Erfahrung bei Fallarbeit in Seminaren oder in Coaching-Gruppen:

Nach der Analyse einer Problemsituation sagen die Kollegen dem Fallbringer: Wenn wir an deiner Stelle wären, dann würde es uns jetzt um folgenden Wert gehen ... In den meisten Fällen kommt durch diese einfache Intervention so viel an neuem Blickwinkel herein, dass der Fallbringer seinen situativen Wert („Worum geht es mir jetzt in dieser Situation?“) neu definiert, modifiziert oder zumindest prämiert.

Plakativ könnte man formulieren: Erst eine durch Fragen und andere Wertesysteme durchgeschüttelte Stellungnahme produziert eine zugkräftige Entschlossenheit.

Kreative Strategien gemeinsam entwickeln und planen

Kreative Prozesse sind meist dialogische Prozesse. Ich kann allein kreativ etwas entwickeln, im Normalfall gilt aber die Faustregel, dass im Team die Kreativität vielfältiger und bunter wird, während man allein in wenigen Ideenansätzen verhaftet bleibt.

Um eine wertvolle Idee zu realisieren, braucht es ein strategisches Geschick. Ich muss ein realistisches Ziel definieren, eine kluge Vorgangsweise mit vielen Zwischenschritten und Zwischenzielen definieren, damit alle Chancen genutzt werden und mögli-

chen Stolpersteinen produktiv begegnet werden.

Viele Menschen brauchen außerdem das Gespräch mit anderen, um aus der inneren Stellungnahme heraus operative Ziele zu definieren.

Es ist ein Erfahrungswert: Je mehr Köpfe mitdenken, desto mehr Möglichkeiten werden ausgelotet und Lösungs-ideen entwickelt. Das sind übrigens die Chancen von Coaching-Gruppen, wo sich die Vielfalt der Ideenregungen multiplizieren kann.

Ein Zeuge verstärkt die Verbindlichkeit und die Treue zum Geplanten

Dazu eine einfache Erfahrung, die vermutlich auch jeder Leser kennt: Gute Vorsätze, die allein gesetzt werden, bergen die Tendenz in sich, dass man mit ihnen bei der Umsetzung großzügig umgeht. Vorsätze werden dann verbindlich, wenn sie als realistische Ziele definiert werden und wenn sie durch Zeugen auf Machbarkeit hin überprüft wurden.

Oft braucht es diese Zeugen, die einem laufend das Vorhaben in Erinnerung rufen und die einen auf dem Weg der Umsetzung begleiten.

Zusammenfassung: Dialog ermöglicht klare Stellungnahmen

Wir wollen noch einmal Bezug zu den drei Mythen herstellen, hinter denen drei große Ansprüche stecken: Der Anspruch „Mache alles richtig!“, der Anspruch „Habe alles fest im Griff!“ und der Anspruch „Entscheide und handle unabhängig!“ erzeugen einen großen Druck und können in die Irre führen.

Denn: Damit eine Führungskraft das Beste für ein Unternehmen herausfinden oder im Chaos die wesentlichen Chancen ergreifen kann, braucht sie die Auseinandersetzung mit anderen Menschen. Diese werden oft die Mitarbeiter, Vorgesetzten und Kollegen sein.

In sehr vielen Fällen jedoch birgt das Gespräch mit betriebsfremden Coaches mehr Chancen als jenes mit Insidern, die noch dazu ihre eigenen Interessen verfolgen.

Auf den Punkt gebracht, wollen wir zusammenfassen:

Dialogische Prozesse sind Voraussetzung dafür...

- dass eine Person in ihrer Funktion zu ihrer inneren Stellungnahme findet;
- dass Führungskräfte „autarke Entscheidungsfähigkeit“ entwickeln; damit ist gemeint, dass sie die Fähigkeit, unabhängig von anderen einsame Entscheidungen zu treffen, griffbereit haben;
- dass Führungskräfte in komplexen Entscheidungssituationen das Beste finden und danach zu handeln vermögen;
- dass Führungskräfte selbst in chaotischen Situationen die Chancen wahrnehmen und ihren Zielrichtungen treu bleiben können.
- dass Führungskräfte den Dialog mit sich selbst lernen, der im Alltag auch allein eine reife Stellungnahme ermöglicht.

Selbststand und Dialogfähigkeit als Ziele von Coaching?

Was das jeweilige Ziel eines Coachings sein soll, sollte zu Beginn von den Beteiligten vereinbart werden: Der Tonangebende dabei ist die Führungskraft, die Coaching in Anspruch nehmen will. Was will sie damit, dass sie sich mit dem Coach zusammensetzt?

Im Normalfall – wenn nicht anders vereinbart – zielt Coaching grundsätzlich darauf ab, dass eine Person die ihr übertragene Funktion und Aufgabe selbstständig und selbstverantwortlich erfüllen kann.

Das bedeutet, dass bei all diesen dialogischen Vorgängen implizit dieses Ziel angestrebt wird: Stärkung und Erweiterung des selbstständigen und selbstverantwortlichen Agieren-Könnens. Dieses in supervisorischen Vorgängen im Dialog Gehalten-Sein übt vor allem eine Fähigkeit ein: Den Dialog selbstständig mit sich selbst führen zu können.

Wenn das Bild von der Ellipse stimmt (ich kann nur dann selbständig agieren,

wenn mein Agieren durch offene Dialogfähigkeit geprägt ist, und ich bin nur dann dialogfähig, wenn im Gespräch meine Eigenständigkeit sichtbar wird), dann schwingt bei Coachingprozessen stets das Ziel mit, die eigene Dialogfähigkeit zu schulen, zu erweitern oder zumindest wach zu halten.

Menschen können ihre Rolle nur dann authentisch ausüben, wenn sie ihren einzigartigen Selbststand laufend durch dialogische Vorgänge lebendig halten. So kann Selbststand nicht zu Eigensinn, Starrheit oder autoritärem Handeln werden.

Oft genügen betriebsinterne Dialogpartner. Je höher aber eine Führungskraft in der Hierarchie steht und je komplexer deren Führungssituationen werden, desto notwendiger werden externe bzw. professionelle Dialogpartner.

Literatur

- Buber M (1997) Das dialogische Prinzip. Gerlingen: Lambert Schneider
 Schreyögg A (1996) Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt/Main/New York: Campus Verlag
 Vogelaar W (1998) (Hg) Coaching-Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten und unterstützen. Wien: Manz

Vogelaar W (2000) (Hg) Methoden-ABC im Coaching. Praktisches Handwerkszeug für den erfolgreichen Coach. Wien: Manz

Anschrift des Verfassers:
 Rainer Kinast
 Zennerstr. 14/Stg 3/15
 A-1140 Wien
 rainer.kinast@atnet.at

Führungskraft als Coach

Rainer Kinast, Irmgard Mendler-Schadt

Coachingausbildungen boomen, auch bei Führungskräften. Sie ahnen in solchen Lehrgängen Methoden kennen zu lernen, mit denen sie das Potenzial ihrer Mitarbeiter mobilisieren können. Da aber relativ häufig unglückliche Coachingversuche der Mitarbeiter durch ihre Führungskräfte beobachtet werden, ist es wert, das Thema „Führungskraft als Coach“ sauber zu analysieren. Damit soll es leichter fallen, die tatsächlichen Chancen vom potenziellen Unfug zu trennen. Für diese thematische Auseinandersetzung braucht es zuerst eine Kurzbeleuchtung der Kernaufgaben einer Führungskraft, die den Grundprinzipien des Coachings gegenüber gestellt wird, um in einem folgenden Schritt das realistisch Mögliche zu bergen und die Unvereinbarkeit der beiden Rollen von Führungskraft und Coach zu verdeutlichen.

1. Gegenüberstellung der beiden Rollen

1.1 Grundaufgaben einer Führungskraft

Führen bedeutet, eine gesamte Organisation und die darin eingebundenen Menschen auf konkrete Ziele hin zu bewegen und das Erreichen dieser Ziele sicher zu stellen. Damit wird deutlich, dass Führen von Mitarbeitern zwei Ebenen hat:

- Das Fordern (Vorgeben von Zielen, Schritte vereinbaren und auch einfordern, kontrollieren und Kurskorrekturen vornehmen) und
- das Fördern (Mitarbeiter unterstützen, ihre Selbstverantwortung und Initiativkraft mobilisieren, ihre Fähigkeiten schulen lassen und für hilfreiche Begleitmaßnahmen und sinnvolle Rahmenbedingungen sorgen).

Nochmals verdeutlicht: Bei allen Bemühungen, Mitarbeiter zu fördern und mitarbeiterorientiert zu agieren, gehören folgende Verhaltensweisen zur Funktion einer Führungskraft grundlegend dazu:

- das Fordern und Einfordern,
- das direkte Agieren und durch direkte Vorgaben Orientierung geben,
- das Kontrollieren, Korrigieren und Kritisieren.

1.2 Prinzipien des Coachings

Die Beziehung zwischen Coach und Coachee beruht auf vier Prinzipien:

Partnerschaftlichkeit in der Verantwortung

Der Coaching-Prozess wird von den Beteiligten partnerschaftlich geführt. Die gecoachte Person (sog. Coachee)

übernimmt die inhaltliche Verantwortung. Sie gibt das Thema vor; sie fordert das ein, was ihr nützt und was sie braucht; sie beurteilt, ob das Thema genügend behandelt worden ist; sie bleibt für die konkrete Arbeitssituation allein verantwortlich und behält somit auch die volle Freiheit, nur das in die Realität umzusetzen, was ihr vom Gespräch für sinnvoll erscheint (auch genau das Gegenteil von den besprochenen Gesprächserkenntnissen zu tun).

Der Coach übernimmt die Gestaltungs- und Methodenverantwortung für den Gesprächsprozess: Er gibt dem Gesprächsverlauf eine Struktur, hilft durch geschickte Fragestellungen und passende Methoden, dass die gecoachte Person ihre Frage formulieren und für sich die bestmöglichen Lösungen und Wege finden kann. Der Coach gestaltet den Prozess so, dass der Coachee zu den gestellten Fragestellungen zu einer selbst verantworteten Stellungnahme finden kann.

Freiwilligkeit

Die gemeinsame Arbeit beruht auf Freiwilligkeit und beeinflusst den Erfolg wesentlich.

Der Coach verfolgt nur Ziele des Coachees, er tut nichts ohne die Mit-

wirkung oder Orientierung des Coachees. Die Verpflichtungen im Coaching ergeben sich alleine durch die getroffenen Vereinbarungen zwischen dem Coach und den Gecoachten.

Das bedeutet, dass der Coach keine eigenen Interessen verfolgt, außer ein guter Coach in dem Sinne zu sein, dass seine Gesprächspartner sich realistische Coaching-Ziele setzen und diese auch erreichen.

Dieses freiwillige Sich-Einlassen ist zeitlich begrenzt – auch das bestimmt der Coachee.

Lernbereitschaft

Coaching geht von der Lernfähigkeit und Entwicklungsbereitschaft des Coachees aus:

Dieser Wille zur Veränderung und zur persönlichen Erweiterung ist eine Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Coaching. Ist die zu coachende Person bereit,

- ungewohnte Sichtweisen zuzulassen,
- Neues auszuprobieren und Ungewohntes zu tun,
- Begebenheiten und Erfahrungen zu reflektieren?

Vertraulichkeit

Informationen werden nicht an Dritte weitergeben. Der Coachee entscheidet selbst, wen er über die Umsetzung seiner Anliegen informieren und in welcher Form er es tun möchte. Und er tut es auch selbst.

Diese Vertraulichkeit ist erst dann realistisch, wenn der Coach außerhalb des Coachings in keinem anderen Bezug zum Coachee steht. Somit ist gewährleistet, dass der Coach – auch unbewusst – kein anderes Interesse im Coachingprozess verfolgt.

Diese Vertraulichkeit ermöglicht einen einmalig geschützten Raum: In diesem Raum kann noch nie Gewagtes gedacht und ausgesprochen werden.

1.3 Unvereinbarkeit der beiden Rollen

Somit liegt es auf der Hand, dass beide Rollen im Widerspruch liegen. Eine Führungskraft darf die Rolle des Führens nie verlassen – egal, welchen Führungsstil sie praktiziert. Auch wenn sie noch so partnerschaftlich im Füh-

ren ist, ein vordringliches Interesse der Führungskraft bleibt stets präsent: Das Erreichen von übergeordneten Zielen.

Es ist das höchste Interesse einer Führungskraft, dass die Mitarbeiter nicht ihren persönlichen, oft inhaltlich sehr unterschiedlichen Interessen nachgehen, sondern gemeinsam ihre Arbeitskraft in eine Stoßrichtung bündeln. Während der Coach eher die Rolle des Förderers und Anwalts seines Klienten einnimmt und ihm freie Entscheidung für seine Handlungen überlässt, kann es zwischen Chef und Mitarbeiter zu kontroversellen Interessen kommen, auch wenn sie sich in 95% der Situationen einig sind.

Es gibt Mitarbeiter, die sich durch die geschulte Gesprächstechnik ihrer Vorgesetzten zu einem „Coaching-Gespräch“ mit ihnen verleiten haben lassen. Sie stimmen zwar „freiwillig“ ein, bereuen es aber im Nachhinein, denn sie haben letztlich doch mehr mit ihrem Chef laut reflektiert, als sie es eigentlich wollten. Da Vorgesetzte immer über Sein und Nicht-Sein, oder über Beförderung und Nicht-Beförderung entscheiden, kann „Freiwilligkeit“ leicht mit unbewusstem Druck erzeugt werden.

Vertraulichkeit bringt im Coaching mit einem Externen (jemand, der sonst in keinem anderen Bezug zum Coachee steht) die große Chance. Sie ist natürlich in einem Gespräch mit dem Vorgesetzten oder mit sonst einem Betriebsinternen (auch Stabstellen sind hier nicht geeignet) nicht gegeben.

2. Führungskraft als „Coach“ – was ist realistisch möglich?

Um in den Blick zu bekommen, was für eine Führungskraft realistischerweise möglich ist, sollen drei Ebenen des Coachings unterschieden werden:

2.1 Ebenen des Coachings

- Die Haltung des Coach:

Der Coach arbeitet mit der Haltung: „Ich, will dass meine Coachees ihre eigenen Lösungen finden und ihr eigenes Lösungspotenzial entwickeln. Ich traue es ihnen zu, und sie können es. So werden sie auch in Zukunft selbständig Wege finden, wie sie ihre Funktion optimal ausfüllen können!“

- Die Methoden des Coach:

Das Handwerkszeug, Schrittfolgen und Vorgangsweisen werden angewandt, die helfen, dass die Coachees zu einer konkreten Fragestellung selbst Antworten finden.

- Die Rolle des Coach:

„Rolle“ ist die Summe aller Erwartungen an eine Person, was sie zu tun hat. Vom Coach ist zu erwarten, dass er Methoden, Fragen und Vorgangsweisen zur Verfügung stellt und gleichzeitig die inhaltliche Themenführerschaft und Verantwortlichkeit für das Gespräch und die Umsetzung seiner Anliegen dem Partner überlässt.

Die Antwort auf die Frage, was an Coaching für einen Chef tatsächlich möglich ist, ist nun offensichtlich:

Führungskräfte können nie die Rolle des Coach ihrer Mitarbeiter einnehmen, aber sie können – in bestimmten Situationen und bei einem bestimmten Reifegrad des Mitarbeiters – Gespräche mit der Haltung eines Coach und mit Methoden des Coachings führen.

2.2 Reifegrad von Mitarbeiter

Vorgesetzte können mit Haltungen des Coachings Coachingmethoden nur dann anwenden, wenn auch der Reifegrad des Mitarbeiters passt. Nehmen wir eine Bilderbuchentwicklung einer Mitarbeiterin einer Bank an und beobachten wir dabei, wie je nach Reifegrad ihre eigene Verantwortung und damit ihr Verhalten, aber auch die Verantwortung und das Verhalten des Vorgesetzten sich ändern. Zur Verdeutlichung werden plakative Ausdrücke verwendet, um so das Wesentliche der unterschiedlichen Reifephasen pointiert herauszuarbeiten (vgl. dazu Blanchard, 2002).

Phase des Tellings

Frau Monika N. tritt nach ihrer Matura in die Bank ein, und hat außer ihrem Allgemeinwissen vom Bankwesen wenig Ahnung. Ihr Chef bzw. ihr Einschuler hatten alle Hände mit ihr zu tun, um ihr alles zu erklären. Sie war vorerst Zuseherin, später – wenn sie selbst agierte – setzte sie ihre Schritte meist unter Anleitung oder unter Beobachtung. In dieser Phase ist für die Führungskraft entscheidend, dass sie direktiv und aufgabenorientiert, also

weniger mitarbeiterorientiert vorgeht. Sie weiß, was Sache ist, und präsentiert dies der neuen Mitarbeiterin. Die Beziehung könnte als eine von Experten zur Lernenden bzw. Schülerin bezeichnet werden.

Phase des Sellings

Das fachliche Sagen hat eindeutig noch immer der Vorgesetzte, wenn Monika N. bereits an Sicherheit und Überblick gewonnen hat. Der Chef kann sich fachlich ein wenig zurücknehmen, er muss Frau N. nicht mehr alles vorkauen und er beginnt, ihr Potenzial zu fördern (Mitarbeiterorientierung). Anstatt fertige Antworten zu liefern, führt er sie durch geschickte Fragestellungen zur Lösung. Es sind keine Fragen eines Oberlehrers, der seine Schüler das Richtige erraten lässt, sondern die Fragestellungen sollen helfen, die dahinter liegende Logik zu verstehen, warum etwas in einer bestimmten Form geregelt oder eine Vorgangsweise beim Kunden besonders sinnvoll ist. Die vorgesetzte Person agiert wie eine Verkäuferin im besten Sinn des Wortes. Sie erklärt Zusammenhänge und Hintergründe; sie versucht, die Sinnhaftigkeit und den Nutzen bestimmter Handlungsweisen und Vorgehensweisen plausibel zu machen; sie bietet in Gesprächen die Lösungen wie ihre beste Ware an, macht sie schmackhaft, bis die Mitarbeiterin „einsichtig“ zugreift.

Wendepunkt der Delegation

Zwischen der zweiten und dritten Phase geschieht meist für die Führungskraft der einschneidendste Schritt: Sie delegiert die fachliche Verantwortung an Frau Monika N. Die Mitarbeiterin ist geschult und clever genug, dass sie nun selbst fachliche Entscheidungen treffen kann. Der Chef gibt hier zwar einen Entscheidungsrahmen vor, aber innerhalb des Rahmens darf sie entscheiden, auch dann, wenn er die Entscheidung anders getroffen hätte.

Phase des Coachings

Die Verantwortung ist nun geteilt: Während der Vorgesetzte die Führungsverantwortung (u.a. Ziele vorgeben und vereinbaren, Aufgaben verteilen und für die Erfüllung der Aufgaben für notwen-

dige Rahmenbedingungen sorgen, Qualitätssicherung und Kontrolle) behält, hat Frau Monika N. die volle Handlungsverantwortung (wie sie die vereinbarten Ziele erreicht).

Hier wird sich der Chef wie ein Coach im Gespräch verhalten. Anfänglich tut er es bei Frau Monika N. noch mit der Haltung des Überprüfens: Kann ich ihr die Selbstständigkeit und die hohe Verantwortung tatsächlich schon vertrauen? Später nimmt er bei der bildbuchhaften Entwicklung seiner Mitarbeiterin auch die Haltung eines Coach ein. Er vertraut ihr und traut ihr zu, dass sie die besseren Lösungen zu den Problemstellungen findet als er selbst, weil sie näher bei den Kunden ist und ihren Aufgabenbereich konkreter beherrscht als er. Seine Fragen helfen, dass sie auf Felder schaut, auf die sie vielleicht nicht geschaut hätte. Seine Empfehlungen haben provokativen Charakter: Ihre Kreativität auf der Suche nach dem Optimalen wird angeregt und sie fühlt sich überhaupt nicht verpflichtet, seine Empfehlungen auch umsetzen zu müssen. Die Gespräche mit dem Chef haben wohl den Zweck, zu kontrollieren, ob die Zielrichtung stimmt. Der Hauptzweck ist aber, das Potenzial und die

Selbstverantwortung der Mitarbeiterin zu fördern.

Phase des Orderings

Frau Monika N. eignet sich durch ihre hohe Lernoffenheit und durch ihre Begabung rasch eine solide fachliche und organisatorische Kompetenz an. Sie wird Leiterin einer Abteilung und von diversen Projekten. Sie selbst wird zur Einschulerin und Verantwortlichen für mehrere Mitarbeiter, womit ihr u.a. die Aufgabe der konkreten Personalentwicklung für ihre Mitarbeiter übertragen wird. Die Gespräche mit dem Chef haben neuen Charakter und neue Inhalte erhalten: Fachlicher Austausch, Vereinbaren von neuen Zielen, Präsentieren der Ergebnisse von laufenden Projekten. Der Chef „bestellt“ bei ihr und gibt der Expertin Projekte in Auftrag. Sie arbeitet selbstständig und selbstverantwortlich mit ihren Leuten, und präsentiert dann das geforderte Ergebnis. In diesem Reifegrad sind Gespräche mit der Haltung und mit Methoden des Coachings selten geworden. Dies ist eben hauptsächlich für eine bestimmte Entwicklungsphase von Mitarbeitern vorbehalten – die übrigens auch nicht alle erreichen.

	Führungskraft (FK)		MitarbeiterIn (MA)
Entwicklungsphase 1	Experte <i>(autokratisch, direktiv)</i>	Die FK sagt, was zu tun ist, gibt klare Anweisungen, Handlungs- und Sachverantwortung.	Schüler
Entwicklungsphase 2	Verkäufer <i>(kooperativ)</i>	Als Experte gibt die FK der/dem MitarbeiterIn viele Erklärungen, zeigt Hintergründe und Zusammenhänge von Handlungsweisen auf, begründet mit Nutzen und Sinnhaftigkeit.	Kunde
Entwicklungsphase 3	Coach <i>(kooperativ)</i>	Führungsverantwortung und Handlungsverantwortung sind gesplittet. FK hilft durch Fragen, dass MitarbeiterIn eigene Antworten und Lösungen findet.	lernbereites, fachlich geschultes Talent
Entwicklungsphase 4	Kunde <i>(Laissez faire)</i>	FK „bestellt“: Vereinbart mit MitarbeiterIn Ziele und Qualität. FK nimmt Ergebnis ab: Überprüft das Ergebnis!	Experte

Tab. 1: Entwicklungsphasen bezüglich Reifegrad der Mitarbeiter

2.3 Situationen für „Coaching - Gespräche“

Die Übergabe eines Projektes oder ein Delegationsgespräch sind klassische Situationen, in denen es Sinn macht, Mitarbeiter mit Methoden des Coachings in ihrer Selbstständigkeit zu unterstützen und zu fördern.

Der Vorgesetzte wird mit Fragen überprüfen, was der Mitarbeiter von den Zielen und den geforderten Qualitätskriterien verstanden hat, aber auch die Motivation des Mitarbeiters bergen. Er wird erheben, was der Mitarbeiter an unterstützenden Rahmenbedingungen braucht und wie er sich diese zum Teil selbst organisieren könnte. Sie werden gemeinsam kreativ Lösungsmöglichkeiten entwickeln. Er wird dies aber so geschickt tun, dass der Mitarbeiter immer noch die volle Entscheidungsfreiheit behält und der Chef wird seine persönlichen Meinungen – so sehr diese ihm selbst sich aufdrängen – gekonnt zurückhalten. Er wird aber dennoch als Führungskraft laufend checken, ob der neu gekürte Projektleiter mit seinen Ideen auch tatsächlich die Ziele erreichen wird (Rolle der Führungskraft bleibt ihm eben).

Weitere mögliche Situationen: In vielen Betrieben sind Entwicklungs- und Fördergespräche üblich geworden. In diesen werden in einem gut vorbereiteten Einzelgespräch einerseits die Sichtweisen der Mitarbeiter über Vergangenheit, derzeitigen Stand und zukünftigen Perspektiven besprochen. In dieser Gesprächsphase sind Methoden und Haltungen des Coachings ein hilfreiches Werkzeug der Gesprächsführung. In einer weiteren Phase bringt der Vorgesetzte sehr wohl seine Vorstellungen ein und es werden Ziele und Schritte für die Zukunft vereinbart. Für Mitarbeiter ist es erfahrungsgemäß frustrierend, wenn Chefs keine persönliche Stellungnahme den Sichtweisen des Mitarbeiters gegenüber stellen, also wenn sie in der Rolle des Coach hängen bleiben. Sie brauchen die klare Orientierung durch ihre Führungskraft.

Selbst bei reifen und selbstständigen Mitarbeitern gibt es aber Situationen, in denen Chefs gefordert sind, direktive Anweisungen zu geben: Das sind alle Notsituationen oder Situationen, in denen

ein Gefahr in Verzug ist. Das wird spätestens allen Lesern klar, wenn sie sich vorstellen, wie ein Feuerwehrhauptmann bei einem Hausbrand seine drei besten Männer herbeiruft und sie nach Coaching-Manier fragt: „Wie sind nun eure Vorstellungen, wie ihr diese Löschaktion bewältigen könntet?“

Um nochmals pointiert darzustellen, dass Coaching-Methoden und -Haltungen in einem Gespräch im Führungskontext auch für nur eine Gesprächsphase (!) sinnvoll sein kann, will ich das Kritikgespräch mit einem reiferen Angestellten skizzieren: Es braucht zu Beginn eine klare und entschlossene Vorgabe, welches konkrete, zukünftige Verhalten sich die Führungskraft vom Mitarbeiter erwartet. In einem weiteren Schritt können aber durch Fragen wie z.B. „Was könnten Sie aus Ihrer Sicht tun, damit dieses ungewohnte Verhalten Ihnen in Zukunft leichter fallen könnte!“ oder „Was waren aus Ihrer Sicht die Gründe, warum Sie sich bisher in diesen genannten Beispielen anders verhalten haben?“ eine „Coachingphase“ eingeleitet werden, mit der die Selbstverantwortung gestärkt und die Ressourcen mobilisiert werden.

2.4 Quintessenz: Was möglich ist

Weil so oft das Missverständnis beobachtet wird, will ich abschließend nochmals betonen: Eine Führungskraft kann mit der Haltung und mit Metho-

den eines Coaches phasenweise – je nach Situation und Reifegrad des Mitarbeiters – arbeiten, sie bleibt aber immer in der Rolle des Vorgesetzten. Vorgesetzte können aber nie die Rolle des Coach einnehmen.

Literatur

- Blanachard K (2002) Der Minutenmanager schult Hochleistungsteams. Reinbeck: Rowohlt
- Kälin K (1995) (Hg) Captain oder Coach? Neue Wege im Management. Thun: Ott Verlag
- Längle A (1993) Personale Existenzanalyse. In: Wertbegegnung. Wien: GLE-Verlag, 133–160
- Längle A (2000) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: Facultas
- Schreyögg A (1996) Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung, Frankfurt/Main/New York: Campus

Anschrift der Verfasser:
Rainer Kinast
Zennerstr.14/Stg 3/15
A-1140 Wien
rainer.kinast@atnet.at

Irmgard Mendler-Schadt
St. Veitgasse 24
A-1140 Wien
irmgard.mendler@aon.at

Ein eindrucksvoller Querschnitt zum GLE-Kongress im

Salzburger-Nachtstudio

Radiosendung auf Ö1 vom 18.05.2005

Die verletzte Person Trauma und Persönlichkeit

Gestaltung: Johannes Kaup

Kassetten bei der GLE-Int. bestellbar!
 Tel.: 01/985 95 66; gle@existenzanalyse.org
 Kosten: Euro 8,-

Betriebsinterne Teamsupervisionen

Chancen und Stolpersteine

Rainer Kinast, Irmgard Mendler-Schadt

1. Komplexität von Supervisionen in Organisationen

Wenn ein Supervisor eine Gruppe innerhalb einer Organisation oder eines Betriebes, z.B. ein Betreuungsteam einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung, supervidiert, dann findet er andere Voraussetzungen vor, als wenn er extern mit Professionisten aus unterschiedlichen Organisationen und von unterschiedlichen Trägern arbeitet (sog. externe oder offene Supervisionsgruppen). Zwei markante Merkmale¹, die Supervisionen in der Organisation von externen Verfahren unterscheiden, wollen wir herausstreichen:

Arbeitsbeziehungen statt geschützter Raum

Mit dem Begriff „Supervision“ wird meist „geschützter Raum“ assoziiert, eine Chance, die externe Supervisionsgruppen bieten: Man kann alles sagen, was man fühlt und was man sich denkt. Das psychohygienische Aufarbeiten und damit der persönlichkeitsorientierte Aspekt bekommen einen hohen Stellenwert und werden als besondere Chance von Supervision erlebt.

Bei betriebsinternen Supervisionsgruppen stehen die Supervisanden auch während der Supervision in Arbeitsbeziehung. Selbst dann, wenn die Gruppe eine Verschwiegenheitsverpflichtung vereinbart, kann niemand außerhalb der Sitzung so tun, als hätte er die persönlichen Äußerungen der Kollegen nicht gehört. Das kann sich für Menschen, die sich im scheinbar geschützten Raum der Supervision sehr offenherzig mitteilen, im Arbeitsalltag – wenn auch ungewollt – verletzend auswirken.

Auch hilft die ehrlichste Konfrontation nicht, wenn sie so geführt wird, dass Kollegen im Anschluss nicht mehr miteinander arbeiten können. Somit steht die Arbeitsbeziehung – auch wenn sie

nicht Thema sein sollte – stets im Raum.

Andererseits bekommt das supervisorische Bearbeiten der beruflichen Aufgabenbewältigung, der Gestaltung der Zusammenarbeit und der Arbeitsabläufe (funktionaler Aspekt) eine neue Qualität, weil viele, mit denen im Alltag gearbeitet wird, auch an dem Supervisionsprozess teilnehmen.

Bei Supervisionen, die in einem Betrieb oder in einer Organisation stattfinden, trägt jedes Mitglied einer Supervisionssitzung das Gehörte in den Arbeitsalltag mit. Somit gibt es keinen geschützten Raum.

Dafür bieten betriebsinterne Supervisionen einen klärenden Raum, in dem Arbeitsbeziehungen gestaltet und verbessert werden können.

Diffuse oder vereinbarte Veränderungsansprüche an die Supervision

Wird die Supervision in einer Organisation durchgeführt, so richten unterschiedlichste Menschen an die kommende Supervision unterschiedlichste Erwartungen. Alle erhoffen sich Veränderung – nur hat jede der beteiligten Personen eine andere Sicht der Situation und damit andere Erwartungen an die Supervision: Der nicht anwesende Vorgesetzte, Kollegen von anderen Teams, die in Konkurrenz stehenden Kollegen innerhalb des Teams – alle hoffen, dass sich etwas ändert, nur stellt sich jeder die Veränderung anders vor. Viele Erwartungen sind den Betroffenen gar nicht bewusst, die wenigsten werden von sich aus ausgesprochen.

Deshalb ist eine Grundaufgabe eines Supervisors, die Vielseitigkeit der Erwartungen zu heben, die sich widersprechenden Vorstellungen einander gegenüberzustellen und zu einer zielgerichteten

Arbeitsvereinbarung zu kommen.

Aufgrund der diffusen und unausgesprochenen Erwartungen, dass in der Supervision das Problem gelöst wird oder sich etwas verändert, erwartet jede und jeder (Teilnehmer, Vorgesetzte und Kooperationspartner), dass in der Supervision „ihr/sein Problem“ gelöst wird.

Wenn Supervision tatsächlich primär den Blick erweitern soll, sollten zu Beginn folgende Schlüsselfragen geklärt werden:

- Welche Veränderungen werden innerhalb der Supervision erwartet?
- Genügt es, dass sich das Bewusstsein, die Einstellung und damit das Verhalten der Einzelnen verändert? Oder gibt es darüber hinaus noch andere Erwartungen?

Oft sind es aber nicht nur persönliche, sondern auch strukturelle und organisatorische Grenzen, die eine Verbesserung der Dienstleistungsqualität verhindern. Deshalb die Frage:

- Wo finden die strukturellen Veränderungen und Problemlösungen statt? Wo werden Maßnahmen geplant, entschieden und ausgeführt, die wegen der mangelnden Kompetenz dieses Supervisionskreises nicht im Rahmen dieser Supervision geklärt werden können?

Grundsätzlich ist alles möglich, was vereinbart und sinnvoll ist: Der Ort der Problemlösung und der Entscheidung kann in einem Gremium außerhalb der Supervision liegen. Oder es wird vereinbart, dass in dem Supervisionsvorgang selbst Entscheidungen getroffen und Veränderungen geplant werden.

Im letzten Fall, in dem ein externer Berater eine Veränderung von Strukturen und der Organisation („Organisationsentwicklung“) begleitet, verlässt man das Feld der „Supervision im engeren Sinn“. In diesem Fall ist darauf zu achten, dass an dem Entwicklungs-

¹Wir streichen zwei Merkmale heraus, die aus unserer Erfahrung besonders zu beachten wären. Für die nähere Differenzierung siehe Abgrenzungsmodell von Gotthardt-Lorenz (vgl. Pühl 1994, 365–379; Scala 1996; Luif 1997, 57–67; Titscher 1997)

prozess auch die Personen mit Entscheidungskompetenz teilnehmen.

Vor dem Beginn von einer Supervision in einer Organisation sollen die Zielsetzung und der Ort von verbindlichen Entscheidungen definiert werden:

- Was (welche Veränderung) soll in der Supervision erreicht werden? (bzw. welche Veränderung werden in der Supervision selbst erwartet?), und:
- Wo sollen verbindliche strukturelle Veränderungen und Problemlösungen stattfinden?

2. Spielformen von Supervision und Alternativen

Salopp ausgedrückt: Es ist nicht entscheidend, wie das Arbeiten mit einem externen Berater benannt wird: Supervision, Entwicklungsprozess oder Klausur. Entscheidend ist es, herauszufinden, was der Gruppe hilft, die Probleme zu lösen und die Qualität zu steigern.

In einem Kontrakt sollte klar vereinbart werden, was geschehen soll und wie es geschehen wird.²

Zur Entscheidung, ob Einzel- oder Gruppensupervision

Vorteile einer Gruppensupervision sind:

- Das Potenzial und die Erfahrungen der anderen Gruppenmitglieder werden genutzt.
- Zehn Augen sehen mehr als vier Augen.
- Die Einzelnen setzen sich mit Themen auseinander, die sie nicht eingebracht hätten.

Vorteile einer Einzelsupervision sind:

- Der persönliche Anteil bekommt durch die höhere Diskretion mehr Raum.
- Fachliche Professionalisierung wird individuell stärker gefördert.
- Es bleibt mehr Zeit, um auf die Fragen des Supervisanden gründlich einzugehen.

Zur Person des Supervisors

In den meisten Fällen sollten die Supervisoren auch fachliche Kompetenz aufweisen: Die SupervisorInnen von PsychotherapeutInnen verstehen etwas von Psychotherapie, die SupervisorInnen von Streetworkers sind So-

zialarbeiter etc. Auch „Teamentwicklung“, „Leiten von sozialen Organisationen“, „Projektmanagement“ sind fachliche Kompetenzen. Ein Supervisor eines Sozialprojektes muss daher selbst noch kein Sozialarbeiter sein, es kann aber hilfreich sein, wenn er im Projektmanagement firm ist.

Supervisoren sollten mit der Person in keinem direkten Bezug stehen und keine eigenen Interessen an dem Thema haben. Deshalb sind betriebsinterne Personen oder Menschen, die im privaten Beziehungen zu den Supervisanden stehen, aus der engeren Wahl auszuschließen.

Schulungen, um für die Supervision Voraussetzungen zu schaffen

Unserer Erfahrung nach kann es statt einer Supervision Sinn machen, die Mitarbeiter in ihrer Kommunikations- oder Kooperationsfähigkeit zu schulen. Wenn die Fähigkeiten sich auszudrücken und zuzuhören, aufeinander einzugehen und zu kooperieren fehlen, kann die Supervision sehr schleppend werden. In der Anfangsphase müssen oft erst Grundvoraussetzungen geschaffen werden – meist sind dafür vom Setting der Supervision unabhängige Bildungsvorgänge zu empfehlen.

Alternativen zu „Supervision im engeren Sinn“

Folgende Parameter verändern das Setting bzw. die Form der Unterstützung entscheidend:

- Diskretion

Was geschieht mit dem, was hier besprochen wird? Wird Verschwiegenheitspflicht vereinbart? Ist diese überhaupt möglich?

Bei Teamentwicklungs- oder Organisationsentwicklungsprozessen z.B. ist das Gesagte meist für die betriebsinterne Öffentlichkeit bestimmt. Das Gesagte soll ja Auswirkungen auf Veränderungen haben.

- Vereinbarungen

Während Supervision im engeren Sinn „nur“ den Blick und den persönlichen Spielraum erweitert und Entscheidungen und Vereinbarungen im Rahmen

von Dienst- und Teambesprechungen ausgelagert bleiben, braucht es in strukturierten Veränderungsprozessen (die fallweise ebenfalls unter „Supervision“ laufen) Regelungen und Vereinbarungen, die verbindlich und damit einforderbar sind.

- Freiwilligkeit

Es ist sinnlos, Supervision mit Menschen zu machen, die diese nicht wollen und dieser nicht wirklich zustimmen. Die Teilnahme an strukturierten Veränderungsprozessen (z.B. der Teamentwicklung oder der Organisationsentwicklung) hingegen kann als Dienst-anweisung verpflichtend verordnet und als Teil des erwarteten Arbeitseinsatzes gesehen werden.

3. Typische Fallen und Grenzen

Anhand eines Fallbeispiels, in dem Supervision unprofessionell begonnen wurde, soll die oben erwähnte Komplexität von Supervisionen in Organisationen untermauert werden. Wir wollen damit auf typische Stolpersteine, denen wir immer wieder begegnen, und auf mögliche Grenzen von Supervision hinweisen.

Fallbeispiel: Ungeklärte Erwartungen

„Tun Sie nicht lange herum und fangen Sie halt einmal mit der Supervision an! Sie werden dann schon sehen, was zu tun ist!“ drängt der Leiter, der sich auf keine Vorgespräche einlassen will. Nach einigen Sitzungen der Teamsupervision macht sich Enttäuschung und Ärger breit. Ein Mitarbeiter ärgert sich, weil „nur gequatscht“ wird und keine Aktionen geplant werden und es auch sonst keine verbindlichen Ergebnisse gibt. Eine Mitarbeiterin ist verletzt, weil während der Arbeit Anspielungen auf ihre persönlichen Gefühle, über die sie in der Supervision spricht, gemacht werden. Eine dritte Person wollte dringende Probleme in der Zusammenarbeit klären. Ihre Frustration wächst, weil stets über Klientenbeziehungen gesprochen wird. Der Chef, der der Supervision fernbleibt, konfrontiert den Supervisor, warum das Problem X noch nicht gelöst ist. Außerdem führen seine

² Möglichkeiten, wie der Prozess der Auftragsklärung und der Kontraktentwicklung passieren kann, siehe Rappe-Giesecke (1990) und Rappe-Giesecke (1994).

Mitarbeiter noch immer nicht die Dokumentation in der Form, wie er es sich wünscht.

Stolperstein Nr. 1: Kein Vertrag zwischen allen Betroffenen

Man kann fix damit rechnen: Wenn Supervision einfach so begonnen wird, stellt sich jeder unter diesem Begriff etwas anderes vor – wie in dem oben gebrachten Beispiel. Erwartungen an Inhalt und vermutete Spielregeln sind komplett unterschiedlich. Jeder möchte sein eigenes Problem gelöst haben.

Es sollten daher sowohl der Auftraggeber (meist ist er die zahlende Instanz) als auch die Supervisions TeilnehmerInnen mit dem Supervisor einen Kontrakt schließen, in dem vereinbart wird:

Was soll besprochen werden, was soll der Inhalt sein? Im Fallbeispiel hat der Begriff „Teamsupervision“ unterschiedliche Erwartungen ausgelöst: Die einen erwarteten, dass die Zusammenarbeit des Teams reflektiert wird, andere wollten durch Fallbesprechungen ihre Arbeit mit konkreten Klienten verbessern – und sich vom Team Unterstützung holen.

Wozu sollen die Inhalte bearbeitet werden? Um die Bedeutung einer Klärung dieser Frage zu unterstreichen, möchten wir unterschiedliche Vorgangsweisen von sogenannten Fall-Supervisionen skizzieren: Das Arbeiten mit den Klienten zu reflektieren kann z.B. auf Ent-Lastung und auf Veränderung von persönlichen Defiziten abzielen. Um diesbezüglich hier eine möglichst große Offenheit zu erreichen, kann es hilfreich sein, wenn der beurteilende Vorgesetzte nicht dabei ist. Oder aber: Mit Fall-supervisionen will man auch die Rahmenbedingungen und die Organisation verändern und damit grundsätzlich das Dienstleistungsangebot optimieren. Dann sollten aber auch der Leiter, andere Entscheidungsbefugte und Berufsgruppen an dieser Fallsupervision teilnehmen. Die Frage nach den Zielen (Wozu?) zieht die nächste Frage nach sich: Wer soll teilnehmen?

Weiters sollen Spielregeln, Umgangsweisen mit Ergebnissen und Erkenntnissen sowie die Vernetzung zur Gesamtorganisation vereinbart werden.

Für ein effektives Arbeiten in Supervisionen braucht es als Basis eine Vereinbarung zwischen allen Betroffenen, in der Inhalte, Ziele, TeilnehmerInnen, Spielregeln und Rahmenbedingungen festgelegt werden.

Stolperstein Nr. 2: Supervisor soll Führungsaufgabe übernehmen

Im Fallbeispiel erwartete der Leiter, dass nicht mehr er selbst das ordentliche Durchführen der Dokumentation einfordern muss, sondern dass dies die Supervision erledigt.

Immer wieder versuchen LeiterInnen an SupervisorInnen Aufträge zu erteilen, mit denen sie sich um ihre eigene Führungsverantwortung drücken. Meist sind es unangenehme Verantwortungen wie z.B. das Einfordern von erwartetem Verhalten, Konfrontation und Kritik. Sie delegieren Aufgaben, die sie selbst wahrnehmen sollten, an die Supervision.

Die Supervision ist nur ein unterstützendes Element, um die vom Vorgesetzten geforderten Arbeiten auch leisten und den Anforderungen entsprechen zu können. Die eigentliche Führungsarbeit wie zum Beispiel das Einfordern von Vorgaben kann nur die Führungskraft tun.

Stolperstein Nr. 3: Mitarbeiter wollen Verantwortung abgeben

Der Supervisor wird erfahrungsgemäß öfters aufgefordert, die Rolle eines Experten zu übernehmen, der klare Anordnung gibt, was die Supervisanden tun sollten. Im Normalfall gibt der Supervisor der Aufforderung „Sagen Sie uns, was wir tun sollen!“ nicht nach. Er will nämlich mit jeder Intervention fördern, dass die Supervisanden verantwortungsvoll mit ihrer Aufgabe umgehen. Wenn der Experte sagt, wie etwas zu tun ist, dann ist er auch für den Erfolg oder Misserfolg verantwortlich.

Einerseits hilft der Supervisor, dass der Supervisand seine eigene Analyse und seine eigenen Lösungen findet. Andererseits kann er fallweise den Blick

der Supervisanden dadurch erweitern bzw. deren Kreativität dadurch mobilisieren, dass er seine eigene Sichtweise dazustellen und Empfehlungen abgibt. Trotz allem stehen die Betroffenen nach jeder Supervision vor der Frage: Was will jetzt *ich* tun und was kann *ich* beantworten?

Eine andere Form, Verantwortung abzugeben, ist das hoffnungsvolle Agieren, mit dem man sich vom Supervisor die Bestätigung dafür holen will, dass man selbst Recht hat, der andere schuld ist oder man selbst als das Opfer eigentlich nichts tun kann. Supervision hat nur dann Sinn, wenn die Supervisanden etwas an sich selbst verändern wollen.

Wichtig für das Gelingen von Supervision ist die Bereitschaft, etwas an sich verändern und die Verantwortung für das eigene Handeln in der eigenen Hand behalten zu wollen. Beides lässt sich nicht erzwingen.

Sehr oft ist die Arbeit an dieser Bereitschaft, gestalterisch für den eigenen Arbeitsplatz Verantwortung zu übernehmen, der erste Schritt einer guten Supervision. Wenn das gelungen ist, ist ein exzellenter Schritt gelungen.

Stolperstein Nr. 4: Supervision als Alibi für den Leiter

Beispiel: Der Betreuungsschlüssel ist so knapp bemessen, dass die normale Pflege nicht mehr leistbar ist. Die Pflegestation ist äußerst groß, erstreckt sich über 70 Betten und 2 Stockwerke. Teambesprechungen sind wegen der hohen Anzahl der Pflegenden unübersichtlich, wegen Überbelastung ist die Stimmung gereizt, und Konflikte eskalieren. Der Leiter bietet dem Pflegepersonal Supervision an, um die Probleme zu lösen. Anstatt sich in der Supervision nur auszuweinen und sich dem Leiter und den vorhandenen Rahmenbedingungen zu fügen, führt das Team eine Analyse durch und erhebt die Ursachen der Unzufriedenheit und der Konflikte. Es entwickelt kreativ Verbesserungsvorschläge und stellt klare Forderungen. Der Leiter setzt daraufhin die Supervision unter dem Vorwand ab, die Supervisorin sei zu teuer.

Scheinbar ein extremes Beispiel, aber doch ein reales: Anstatt die Pflegestation zu teilen, ein neues Finanzierungskonzept aufzustellen und den Betreuungsschlüssel zu verbessern, verändert der Leiter nichts. Er gibt den Pflegenden die Supervision als Ventil, damit sie trotz Ausbleiben der Veränderungen weiter arbeiten. Sein Irrtum war zu meinen, dass er dadurch selbst nichts zu verändern braucht.

Supervision ist immer ein Eingriff in das System: Sie verändert die Sichtweise, das Bewusstsein und die Einstellungen der Einzelnen, ihr konkretes Verhalten und damit – oft indirekt – die Organisation. LeiterInnen, die nichts verändern wollen, sollen Supervision in ihren Einrichtungen meiden.

Und:

Supervision ist kein Allheilmittel. Oft braucht es andere Vorgänge, z.B. Kommunikationstraining oder Teamentwicklungs- oder Organisationsentwicklungs-Prozesse, die ein externer Berater begleitet.

Stolperstein Nr. 5: Supervision als Form von Widerstand

Gerade im sozialen Bereich beobachten wir immer wieder, dass eine bewusst aufrecht erhaltene Unverbindlichkeit dafür genützt wird, informelle Einflüsse wahrzunehmen und Macht auszuüben. Verbindliche Vereinbarungen können für einzelne Mitarbeiter Machtverlust bedeuten. Deshalb leisten einzelne Mitarbeiter gegen strukturelle Veränderungen und vereinbarte Verbindlichkeiten Widerstand.

Die scheinbare Diskretion von Supervisionssitzungen bietet sich als Fluchtraum an, in dem man sich vor Verbindlichkeiten schützen kann. In vereinzelten Fällen kann durch persönliche Dramaturgie sogar Stimmung gegen einzelne Personen oder für persönliche Anliegen gemacht und so die eigene „Hausmacht“ ausgebaut werden. Ein erfahrener Supervisor wird dies durchschauen und damit konstruktiv umgehen.

Nur Probleme zu erheben und zu analysieren, ohne dass erfahrbare Veränderungen angegangen werden, erzeugt Frustration. In vielen Situationen braucht es statt Erweiterung der Sichtweisen strukturierte Veränderungsprozesse, in denen verbindliche Regelungen und einforderebare Vereinbarungen getroffen werden. Gerade in Konfliktsituationen kann ein externer Begleiter eine entscheidende Hilfe sein.

4. Das Wichtigste: der Kontrakt

Ein Vertrag zwischen den Beteiligten schafft eine solide Basis für ein konstruktives Arbeiten. Energien und Interessen werden in die gleiche Richtung gebündelt, Stolpersteine und Missverständnisse werden vermieden.

Oft wird unterschätzt, dass das Finden einer guten Vereinbarung bereits – bezahlte – Zeit braucht. Dieser Klärungsprozess, der vor der eigentlichen Supervision passieren sollte, bewirkt meist bereits erste wertvolle Bewusstseinsveränderungen bei allen Beteiligten. Wenn – noch – kein Vertrag zustande kommt, kann das Vereinbaren einer Vorphase, in der die Anforderungen und Rahmenbedingungen geklärt werden, für die Supervisoren entlastend und ein guter Einstieg für einen späteren Supervisionsprozess sein.

Meist wird der Vertrag in einem Dreiecksverhältnis – nämlich zwischen dem externen Berater bzw. der Beraterin (Coach, Supervisor, Teambegleiter ...), dem direkten Beteiligten (Coachee, Supervisand, Team ...) und dem zahlenden Auftraggeber (Vorgesetzter, Unternehmensleitung, Personalabteilung ...) ausverhandelt und vereinbart sein.

Hier eine Checkliste, was geklärt sein sollte (Schmidt 1995, 66-93; Rappesecke 1994, 22-25):

Was ist beim Beginn der Supervision zu beachten, zu klären und zu vereinbaren?

⇒ Was?

- Was soll Inhalt des dialogischen Prozesses sein? Was soll besprochen werden?

⇒ Wozu?

- Was wollen wir mit diesem Instrument erreichen?
- Wozu wollen wir uns mit diesen Inhalten auseinandersetzen?
- Was muss geschehen, um nachher sagen zu können: „Das war sinnvoll investiertes Geld“?
- Welche Veränderungen werden in der Supervision erwartet?

⇒ Wer?

- Wer soll teilnehmen?
- Wen brauchen wir, um die gewollten Ziele zu erreichen?
- Wer könnte das Erreichen der Ziele verhindern?
- Soll die/der Vorgesetzte dabei sein?
- Wozu? Was spricht dafür, was dagegen?
- Was erwarten wir von der Supervisorin/vom Supervisor? Was soll sie/er können?
- Welche Fachkompetenz soll sie/er haben?

⇒ Wie?

- Welche Spielregeln brauchen wir, damit jeder sich auf den Prozess einlassen und auf seine Rechnung kommen kann?
- Ist die Teilnahme freiwillig oder wird sie verbindlich eingefordert? Welche Auswirkungen wird das vermutlich haben?
- Wird Diskretion vereinbart oder nicht? Welche Auswirkungen wird das vermutlich haben?
- Was geschieht mit den Ergebnissen der Supervision?
- Wie ist die Vernetzung zur Gesamtorganisation? Wer wird informiert und wie?
- Wo werden strukturelle Lösungsmaßnahmen entschieden und geplant?

⇒ Rahmenbedingungen

- Zeitlicher Rahmen: Dauer einer Supervision?
- Zeitliche Abstände? Wie viele Supervisionen werden fürs Erste vereinbart?

- Welche Räume sind für die Supervision vorgesehen?
- Welche Qualitätskontrollen werden eingebaut?
- Reflexion am Ende jeder Supervision? Zwischenbilanz nach zwei Monaten?

Diese Checkliste macht klar, dass der Klärungsprozess hin zu einem Vertrag in vielen Fällen schon wesentliche Schritte „nach vorne“ bedeutet. Denn wenn jemand oder ein Team sich mit der Frage auseinandersetzt „Was wollen wir mit der Supervision erreichen?“ und auch eine Antwort gefunden hat, dann sind schon einmal die Kräfte auf ein gemeinsames Ziel gebündelt.

Damit ist nicht nur eine solide Basis für ein späteres gutes Arbeiten aufgebaut, sondern der eigentliche Prozess hat schon begonnen: Die betroffenen

Menschen haben sich untereinander, mit der Situation und mit dem Umfeld in der Form auseinander gesetzt, dass ein gemeinsames Wollen für die Zukunft und somit ein Sog in die Zukunft entstanden ist. Ein guter Vertragsprozess produziert eine lebendige Dynamik des Miteinander-Arbeitens. „Leben findet eben dort statt, wo ich mich ein-lasse!“ (Längle 2000)

Literatur

- Becker P (1994) Externe Supervision – Interne Supervision. In: Pühl H (1994) (Hg) Handbuch der Supervision 2. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiß
- Gotthardt-Lorenz A (1994) „Organisations-supervision“: Rollen und Interventionsfelder. In: Pühl H (Hrsg.) Handbuch der Supervision 2, Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiß
- Rappe-Giesecke K.(1990) Vom Beratungsanliegen zur Beratungsvereinbarung. In: Pühl H (Hrsg.) Handbuch der Supervision 2,

Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiß, 15–25

Rappe-Giesecke K (1990) Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision, Springer Verlag.

Scala K (1996) Thesen zu Supervision in Organisationen. In: Unterlagen vom Symposium „Supervision in Organisationen“, Wien: Verein für Sachwalterschaft und Patienten-anwaltschaft

Tutsch L (2001) Existenzanalytische Teamsupervision – Ein Konzept. In: Existenzanalyse Heft 2+3, Wien: GLE, S. 31–44

Anschrift der Verfasser:
Mag. Rainer Kinast
Zennerstr.14/Stg 3/15
A-1140 Wien
rainer.kinast@atnet.at

Irmgard Mendler-Schadt
St. Veitgasse 24
A-1140 Wien
irmgard.mendler@aon.at

Artikel zur Existenzanalyse im aktuellen **Psychotherapie Forum**

Vol.13, No.2, 2005, Wien, Springer Verlag

- Längle A et al.: Wie wirksam ist existenzanalytische Psychotherapie: ein Projektbericht zur Existenzanalyse
- Görtz A: Existentielle Lebensqualität: ein Outcome-Kriterium in der Psychotherapieforschung
- Tutsch L: Zur Phänomenologie und Therapie der narzisstischen Persönlichkeitsstörung
- Längle A, Tutsch L, Wicki B: Viktor Frankl zum 100. Geburtstag

Medien zur Tagung „Trauma und Persönlichkeit“

23 Live-Mitschnitte

u.a. von G. Hüther, L. Reddemann, U. Schnyder, A. Längle, C. Kolbe

Ton- und Videokassetten, CD und DVD bestellbar bei

Auditorium Netzwerk

D-79379 Müllheim/Baden

Habspergstr. 9a

Tel.: 0049/76 31/17 07 43

Fax: 0049/76 31/17 07 45

audionetz@aol.com

Internetshop und Liste der Angebote als pdf erhältlich unter: www.auditorium-netzwerk.de

Wenn Werte wegbrechen

Ansätze existenzanalytisch-logotherapeutischer Begleitung von Teams in Veränderungsprozessen

Alexander Milz

Diese Arbeit beinhaltet existenzanalytisch-logotherapeutische Ansätze für die Begleitung von Teams in Veränderungsprozessen. Basierend auf der Wertetheorie der Existenzanalyse und den Grundmotivationen werden im Speziellen die Auswirkungen von Werteverlusten auf Teams betrachtet und deren beraterische Begleitung thematisiert. Anhand der Sinnerfassungsmethode werden im Rahmen eines exemplarischen Workshops die beraterischen Interventionsmöglichkeiten vorgestellt.

Übergreifend lässt sich aus meiner beraterischen Praxis heraus feststellen, dass sich Veränderungsprozesse in Wirtschaftsunternehmen immer häufiger, schneller und zum Teil sehr radikal vollziehen. Infolge des Effizienz- und Globalisierungsdrucks wurden viele Prozesse „abgeschlankt“, mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit durch rasche Kurskorrekturen zu sichern. Derartige Veränderungsprozesse bedeuten für viele Mitarbeiter jedoch den Verlust von Arbeitsgebieten, Projekten und Arbeitsbeziehungen. Viele verlieren etwas, was ihnen persönlich wertvoll war. Je nach Ausprägung der Veränderung nähern sich die Mitarbeiter neuen Aufgaben mit Skepsis und mehr Distanz, halten an verlorenen Strukturen und Beziehungen weiter fest oder verrichten ihre tägliche Arbeit mit nur „halber Kraft“. Wenn Veränderungsprozesse derart gekennzeichnet sind, findet meinen Beobachtungen nach keine ausreichende Begleitung bei der Bewältigung dieser Verluste statt. Vielmehr wird aus einer betriebswirtschaftlichen „Brille“ heraus nach vorne geschaut. Nicht selten erhalten externe Berater daraufhin den Auftrag, zu motivieren. Die Beratungstätigkeit ist aus der Sicht des Unternehmens in der Regel funktional und erfolgsdefiniert. Nimmt der Berater diesen Auftrag an, wird er häufig mit Menschen arbeiten, die jedoch in ihrem eigenen Entwicklungsprozess zu den Veränderungen stehen. Die Existenzanalyse und Logotherapie stellt der funktionalen Zielsetzung eine personale und begegnende Vorgehensweise an die Seite, die durch ihren sinn- und wertorientierten Bera-

tungsansatz zur Umsetzung kommt. Hierbei geht es nicht sosehr um Erfolg, sondern vielmehr darum, eine neue Offenheit in und für Veränderungen zu finden (vgl. Längle 2004).

Der Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil dieses Beitrags werden die Eckpfeiler der existenzanalytischen Wertetheorie und der Grundmotivationen nach Längle mit ihrer Verknüpfung zur Sinnfrage erläutert. Im zweiten Teil der Arbeit wird anhand der Sinnerfassungsmethode (vgl. Drexler 2000) die praktische Arbeit in einem exemplarischen Workshop dargestellt.

Das „eingestampfte“ IT-Projekt

Eine männliche Führungskraft der mittleren Verantwortungsebene bat mich, einen Workshop zu moderieren, der im Rahmen der jährlichen Klausurtagung geplant war. Ich sollte seinem Team moderativ dabei helfen, die Arbeitsziele für das kommende Jahr zu formulieren. Gleichzeitig bat er mich darum, seine „Leute“ wieder zu motivieren, da aufgrund einiger Umstrukturierungen einiges unklar wäre und alle zurzeit wenig Engagement zeigten.

Auf meine Nachfrage, was genau vorgefallen sei, berichtete er Folgendes: Sein Team hatte sich mit großem Engagement und viel Verantwortungsbereitschaft einem IT-Pilotprojekt gewidmet. Das Team hatte an der Frage mitgewirkt, wie die Arbeitsprozesse durch hilfreiche Programme verschlankt und beschleunigt werden könnten. Das Projekt stellte sich jedoch als sehr kos-

tenintensiv heraus. Dies führte dazu, dass die Unternehmensleitung nach zwei Jahren entschied, weitere Entwicklungsaufgaben an einen externen IT-Dienstleister zu vergeben. Das IT-Team verlor dieses Projekt von heute auf morgen, was mir als besonders schmerzlich geschildert wurde. Die Verhandlungen wurden ohne Beteiligung der Projektverantwortlichen auf der obersten Managementebene geführt. Bis auf eine Projektübergabe war kein Teammitglied mehr darüber hinaus involviert. Er berichtete weiter, dass er den Eindruck habe, dass sein Team seitdem träge und kraftlos die Arbeit verrichte. Er befürchte sogar, dass neue Projekte mit großer Skepsis und Distanz übernommen werden könnten. Er selber fühle sich nach anfänglicher Wut über diese Entscheidung auch nicht gerade schwungvoll, fügte aber an, dass dies wohl heutzutage eher normal sei und man wohl damit zurecht kommen müsse. Hinter seiner Ausgangsbitte, sein Team zu motivieren, stand also der Verlust eines Projekts, in dem alle sehr aktiv und mit großem Einsatz mitgewirkt hatten, sprich ein *Wertverlust*, der allen sehr nahe ging.

Wertvoll = Sinnvoll

An diesem Beispiel soll deutlich werden, dass im existenzanalytischen Verständnis mit *Wert* weder finanzielle Werte noch Werte gemeint sind, die in Unternehmensleitbildern nachzulesen sind.

Mit Wert ist im existenzanalytischen Verständnis eine individuelle Größe gemeint, die von Frankl als die Trägersubstanz von Sinn (vgl. Frankl 1984, 202) und der „geistige Nährstoff der Person“ bezeichnet wurde. Die Existenzanalyse geht sogar noch einen Schritt weiter und sagt, dass für eine sinnvolle Lebensgestaltung unbedingt das Auffinden und die Umsetzung von Werten Voraussetzung sind (vgl. Längle 1991, 22). Sinn kann daher grundlegend

als „Ausrichtung auf einen Wert“ definiert werden (vgl. Längle 2004). So verlockend es für manche Manager vielleicht wäre, Sinn kann gerade im unternehmerischen Kontext nicht verordnet werden. Es ist vielmehr die ureigene Aufgabe eines jeden, diese Werte für sich zu erkennen, zu erspüren und zu erleben. Gelingt uns dies, ist die Folge nicht nur Motivation, sondern auch die Übernahme der Verantwortung für sein eigenes Handeln. Grundsätzlich können wir logotherapeutisch sagen, dass Verantwortung dort auftaucht, wo uns etwas angeht und wir uns für etwas entschieden haben. Dies ist Ausdruck unserer Verbundenheit mit einer Idee oder einer Sache. Das Ausmaß, in dem Verantwortung übernommen wird, zeigt uns, wie viel einem die Sache oder Idee selbst wert ist, für die man sich engagiert. Die Verantwortung, die unsere Teammitglieder gezeigt haben, können wir demnach als Engagement für einen Wert bezeichnen.

Nach diesem Verständnis ist es Führungsaufgabe, die Mitarbeiter

- gemäß ihrem Können,
- in dem, was sie grundsätzlich anspricht,
- wo sie mit ihren Neigungen und Fähigkeiten als Person gefragt sind und
- wo sie etwas tun, was im Gesamtkontext für sie und andere als sinnvoll angesehen wird,

zu positionieren, zu fordern und zu fördern. Vorhandene Unternehmenswerte können in diesem Kontext für die Mitarbeiter nicht mehr als Orientierungshilfen zur Sinnfindung sein.

Werteverlust = Sinnverlust

Wenn wir nun von einem Werteverlust betroffen sind, hat das in Folge Auswirkungen auf das Sinnerleben. Arbeitsfreude wird zur Pflichterfüllung. Die Arbeit wird als inhaltsleer und hohl erlebt und wie das Beispiel zeigte, es kommt auch noch eine Angst hinzu, Derartiges erneut zu erleben. Die Nichtbeachtung der Sinnthematik kann also zu offenen oder zu subtilen Formen von Widerständen, Resignation und Konflikten führen. Bei meinen Gesprächen mit

den Teammitgliedern hatte das IT-Projekt noch eine große Präsenz. Keiner hatte sich abgewandt und jeder sprach noch so, als ob er involviert wäre. Dieses Phänomen können wir überall dort beobachten, wo wir eine sehr innige Beziehung zu einer Sache oder einem Menschen hatten. Wir haben das Gefühl, dass er oder es noch da ist.

Doch woher bekommt ein Wert diese Kraft der Präsenz? Jedem wahrgenommenen Wert entspricht ein Gefühl dadurch geht er uns nahe. Dieser Vorgang geschieht hauptsächlich intuitiv durch das Wertfühlen (vgl. Längle 1991). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Werte, die „wegbrechen“, oder verloren gehen, eine emotionale Leere hinterlassen können. Sinnvoll kann es demnach nur dann für uns werden, wenn wir emotional beteiligt sind bzw. wenn wir in einer Beziehung zu einem Wert stehen.

Sinnprobleme und ihr Bezug zu den vier Grundmotivationen (GM) nach Alfried Längle

Neben dem Verständnis der Zusammenhänge zwischen Sinn und Wert für eine wertorientierte Vorgehensweise braucht es noch das Strukturmodell der Grundmotivationen von Alfried Längle (1992) als weitere Verständnisgrundlage für beraterische Interventionen. Steht ein Team oder eine Abteilung in Veränderungsprozessen, ist es angezeigt, zunächst den situativen Zustand und die emotionale Verfasstheit des Teams (vgl. Tutsch 2001) zu bergen. Hierüber erfassen wir die grundmotivationale Ebene, die in der Begleitung besonders zu beachten bzw. mit der Unternehmensleitung und den Mitarbeitern möglicherweise auch zu thematisieren ist. Pointiert ausgedrückt können wir mit dem Verständnis der vier Grundmotivationen nach Längle die oft zitierte Idee realisieren, „die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen“.

Im Spiegel von Sinnproblemen stellen sich die Grundmotivationen im folgenden Zusammenhang dar (vgl. Längle 2004):

In der **1. GM**, geht es um die The-

men Raum, Schutz und Halt, darum, DA-SEIN zu können. Ja nach Grad der Veränderungen können Gefühle des Ausgeliefertseins und der Machtlosigkeit entstehen, Angst ist dann die Folge. Die damit verbundene Passivität kann die individuelle Wertwahrnehmung und in der Folge das Erleben von Sinnhaftigkeit blockieren.

Angstphänomene, wenn die Voraussetzungen der 1. GM fehlen:

- Versuchen, sich abzusichern
- Risikobereitschaft nimmt ab
- übertriebenes Festhalten an haltgebenden Strukturen
- Nicht-wahrhaben-Wollen
- Konflikte werden vermieden

In der **2. GM** geht es um die Themen Nähe, Zeit und Beziehung, also darum, das Leben zu mögen. Sinnprobleme können durch den Verlust von Werten und Beziehungen entstehen. Es findet keine Berührung von Werten mehr statt, und infolgedessen können depressive Gefühle entstehen.

Depressionsphänomene, wenn die Voraussetzungen der 2. GM fehlen

- Schwere und Trägheit
- Leicht-zum-Stillstand-Kommen
- abhängig von den Vorgaben der Leitung
- unterdrückte Aggression
- Resignation

In der **3. GM** geht es um die personalen Qualitäten Respekt, Achtung und Wertschätzung. Sinnprobleme können u.a. durch Fremdbestimmung und Unfähigkeit zur Abgrenzung und Entscheidungsfindung entstehen. Wir können in der Folge histrionische Reaktionen beobachten.

Histrionische Phänomene, wenn die Voraussetzungen der 3. GM fehlen

- Unruhe
- Überdrehtheit
- Aktivismus, extrem handlungsbetont
- Rivalität, angriffslustig
- Revierdenken
- Bestreben, sich herauszuhalten
- Versuche, zu manipulieren

Die **4. GM** schließlich wendet sich der Offenheit auf Welt hin zu, um zu erspüren, was man soll. Es geht hier um das „Wofür“ der Arbeit. Verlieren wir eine Aufgabe, die wir in einem größeren Kontext als sinnvoll erlebt haben, entstehen Sinnprobleme dadurch, dass uns der Bezugsrahmen abhanden gekommen ist. Gefühle der Orientierungslosigkeit sind in der Folge zu beobachten.

Phänomene der Orientierungslosigkeit, wenn die Voraussetzungen der 4. GM fehlen

- Entscheidungsschwierigkeiten
- zu viele Konzepte und Meinungen
- innovative Wege werden nicht beschritten
- keine Entschiedenheit

Interventionen in der Prozessbegleitung

Wir müssen anerkennen, dass es bei Veränderungsprozessen mit starkem Werteverlust auf allen grundmotivationalen Ebenen Mangelerscheinungen geben kann, speziell wenn wir eine Teamstimmung als Ganzes erfassen wollen. Die entwicklungs- und sinnfördernden Interventionen des Beraters können daher auch auf allen 4 GM-Ebenen angebracht sein. Im eingangs genannten Beispiel konnte man z.B. sowohl ängstliche als auch depressive Phänomene beobachten, was einen Begleitungsschwerpunkt in der 1. und 2. Grundmotivation anzeigt.

Bei **ängstlichen Anzeichen** liegt der Interventionsschwerpunkt bei den Themen Halt, Struktur und Vertrauen. Da sich Angst immer auf etwas bezieht, was noch nicht eingetreten ist, steht hier das Faktische, die Realität im Vordergrund.

Bei **depressiven Anzeichen** versuchen wir eine Trauerinduktion, in dem wir die Nähe zum Verlust ermöglichen. Somit fördern wir die damit verbundene Emotionalität, die wir, wie bereits ausgeführt, so dringend für die Wertewahrnehmung brauchen.

Bei **histrionischen Phänomenen** ist eine strukturierte und sachliche Vor-

gehensweise angezeigt, in der konkrete Stellungnahmen ermöglicht werden, womit sich die personalen Ressourcen entfalten können.

Bei **Phänomenen der Orientierungslosigkeit** wird die Sachbezogenheit durch konkrete Handlungsschritte eingeleitet. Hier wird das Team dabei unterstützt, sich konkret auf die Zukunft hin auszurichten, um sich somit als handlungsfähig zu erleben.

Der Workshop als Interventionsplattform

Wir sind in unseren Betrachtungen bisher davon ausgegangen, dass wir als Berater immer eine Gruppe, ein Team begleiten und keine Einzelpersonen. Eines der am häufigsten genutzten Foren, um solche Prozesse kommunikativ zu begleiten, ist der Workshop. Er stellt somit für uns Berater eine geeignete Interventionsplattform für die Arbeit mit Teams dar, die Umbrüche erleben bzw. erlebten.

Haben wir zunächst versucht, die emotionale Verfassung einer von Veränderungen betroffenen Gruppe zu bergen, und haben wir erkannt, welche Grundmotivation unser Hauptaugenmerk braucht, können wir die nächsten Interventionsschritte einleiten.

Grundsätzlich kann darauf hingewiesen werden, dass für die Planung eines Workshops die Inhalte der vier Grundmotivationen sehr hilfreich bei der Zielformulierung sind.

Zielformulierungen auf der Grundlage der vier Grundmotivationen

1. GM - Halt geben
2. GM - Nähe zum Verlust ermöglichen
3. GM - Platz für individuelle Stellungnahmen bieten
4. GM - Zukünftige Schritte der Neuausrichtung konkret planen

Konkrete Schritte der Begleitung beim IT-Team

Für die Arbeit mit dem IT-Team stellte sich zunächst die Frage, um welches Hauptthema es sich nach der Schilderung des Abteilungsleiters handelte. Es lag auf der Hand, dass die Themen Ab-

schied und Neubeginn anstanden. Es war deutlich zu erkennen, dass der Verlust des Projekts mit einem Sinnlosigkeitsgefühl quittiert wurde und die 2. GM durch die depressiven Anzeichen eine besondere Beachtung bekommen sollte. Die Ausgangsfrage für die Wahl der passenden Interventionsform war daher:

Wie kann das Team konkret über den Verlust hinwegkommen und sich neu ausrichten?

Es ging also

- einerseits um das Verarbeiten des Verlustes, sprich um Trauerarbeit. Die Begleitung in der Beraterischen Praxis erfolgt durch die Schritte der personalen Existenzanalyse und setzt am Erleben der Person an.
- Andererseits ging es aber auch verstärkt darum, mit dem Team eine neue Perspektive zu erarbeiten, um so die Einsatzbereitschaft und das Engagement wiederzuerlangen.

An dieser Stelle kam die Sinnerfassungsmethode (SEM) zum Einsatz. Die SEM versteht sich als Anleitung zur schrittweisen und systematischen Sinn-Suche, denn das Hauptaugenmerk lag im Bereich der „Welt des Sinns und der Werte“ und weniger in der Stärkung der Person in ihren Grundfunktionen (vgl. Längle 2000). Jedoch wurde damit nicht auf den so wichtigen Schritt der Trauerarbeit verzichtet, sondern dem Team vielmehr der Raum und die Rituale geboten, die eine Ablösung vom alten Projekt ermöglichen sollten.

Die konkreten Schritte mit ihrer Themengewichtung auf der Basis der SEM stellen sich in diesem Fall nun so dar:

1. Wahrnehmung (Fakten)

Analog zur 1. GM steht in Gesprächen mit den Verantwortlichen und ihren Mitarbeitern die aktuelle Lage im Mittelpunkt. Zunächst ging es um Transparenz und Information im Hinblick auf Unabänderliches und um die Frage, welche Spielräume verbleiben würden. Es wurde gemeinsam konkretisiert, was sich bereits definitiv geändert hatte, was

noch zur Änderung anstand, aber auch, was stabil bleiben würde.

Das genaue Abklären des Faktischen ist für das gesamte Thema „Abschied und Neubeginn“ besonders wichtig, da es nur dort zu einem Abschied kommen kann, wo ein Verlust bereits eingetroffen ist und es Gewissheit gibt. Viele Mitarbeiter empfinden „Entscheidungen in der Schwebelage“ als das Schlimmste, wenn man nicht weiß, woran man ist. Klare Managementbotschaften, unterlegt mit konkreten Zahlen können diesen wichtigen Schritt zur Umsetzung bringen.

Ziele sind:

Ängste abzubauen und Realitätsbezug herzustellen durch:

- Klarheit und Fakten
- Spielräume Erkennen

Helfende Fragen:

- Was ist konkret geschehen?
- In welchen Rahmenbedingungen stehen die Mitarbeiter zurzeit?
- Was ist aktuell möglich?
- Was hat sich bereits geändert?
- Was wird sich noch ändern?
- Was bleibt stabil?

2. Werten (Erinnerung und Ablösung)

In diesem Schritt ging es um die eingangs geschilderte Verarbeitung des Verlustes. Der Schwerpunkt in diesem Schritt lag auf den Themen „Erinnerung und Ablösung“ basierend auf der gegebenen Realität. Es konnte nun um das getrauert werden, was es nicht mehr gab. Alfried Längle (2000) weist darauf hin, dass Trauer grundsätzlich von selber aufkommen soll. Wie bereits erwähnt, wurden im Workshop Räume und Rituale angeboten, die einen Trauerprozess ermöglichten. Darüber hinaus wurde dem Team die Möglichkeit eingeräumt, aus dem verlorenen Wert etwas zu bilden (Erinnerungsfigur), was sich in modifizierter Form in die Zukunft mitnehmen ließe. Dieser Schritt ist meiner Beobachtung nach einer der wichtigsten, da wir hierbei die für die Wertewahrnehmung so wichtige Emotionalität durch gezielte Angebote fördern. Es ist aber auch dabei zu beachten, dass dieser Schritt Angst bereiten kann -

Angst vor der emotionalen Konfrontation und in der Folge Angst davor, die Kontrolle zu verlieren. Daher gilt der Grundsatz „Vertrauen vor Intervention“ im besonderen Maße für die Auftragsklärung mit der Geschäftsleitung. Sie ist gerade dort wichtig, wo die emotionale Verfassung der betroffenen Teams einen Interventionsschwerpunkt in der 1. und 2. Grundmotivation anzeigt.

Für die Umsetzung innerhalb eines Workshops wurde die Emotionalität über Malen gefördert. In Kleingruppen wurde das aktuelle Erleben mit der Bitte, dabei nicht zu sprechen, gemeinsam zu Papier gebracht. Anschließend wurden die Bilder im Plenum vorgestellt. Der Kontakt zu dem, was verloren gegangen war, wurde zunächst in der Stille gefördert. Es entstand anschließend ein bewegender Dialog über den verlorenen Wert und wie jeder Einzelne bisher damit umgegangen war. Hilfreich ist es auch, eine „Trauerrede“ verfassen zu lassen und bewusst etwas zu „Grabe“ zu tragen. Da depressive Stimmungen von einer Trägheit gekennzeichnet sind, kann auch eine szenische Darstellung helfen, im wahrsten Sinne des Wortes wieder in Bewegung zu kommen. Welche Form auch gewählt wird, wichtig in dieser Phase ist die **Auflösung depressiver Verstimmtheiten**, indem wir Folgendes fördern:

- in den Dialog mit dem Verlust zu treten,
- Raum und Ausdruck für Emotionen zu erhalten,
- neue Werte aus dem Verlorenen zu bilden,
- Fördern von Emotionalität durch Wertbezug.

Helfende Fragen:

- Wie wichtig war das Projekt für mich?
- Wie geht es mir, wenn ich an das Projekt denke?
- Was hat mir das Unternehmen, das Projekt, der Bereich bedeutet?
- Auf welche Weise hat es mich gefördert, mir geholfen?
- Wo hat es mich besonders gefordert?
- Was würde der Firmengründer sagen, wenn er das noch mitbekommen hätte?

3. Wählen (Wandlung und Entscheidung)

In diesem Prozessschritt analog zur 3. GM wird die Entscheidungsfähigkeit des Teams und des Einzelnen gefördert. Ziel war es u.a., das Vergangene in das Gegenwärtige zu integrieren. Das Team *entschied sich nun*, was es in modifizierter Form mitnehmen konnte und was es galt, endgültig loszulassen. So konnte jeder viel Erfahrung mitnehmen, die er nicht missen wollte. Damit wird die *Freiheit zum Einsatz gebracht und vollzogen*, indem wir die *Entscheidungsfähigkeit* fördern (vgl. Längle 2004). Dieser Prozessschritt ist durch Sachlichkeit und Struktur gekennzeichnet, um damit auch den möglichen histrionischen Phänomenen gegenüberzutreten.

Für die Umsetzung eignen sich sehr gut Gruppenarbeiten mit Leitfragen.

Helfende Fragen:

- Was muss ich zurücklassen?
- Was kann ich in modifizierter Form mitnehmen?
- Worauf muss ich künftig verzichten?
- Was hat für mich bleibenden Wert?

4. Wirken (Handlung und Ausföhrung)

Es war für den hier skizzierten Gesamtprozess besonders wichtig, dass das Team nun Gelegenheit bekam, von sich weg auf die Aufgaben zu schauen, die nun anstanden. Im letzten Schritt helfen wir also dem Team, sich wieder auf das auszurichten, was es soll. „Der Sinn wird erst dann vollständig, wenn er gelebt und durch eine Tat in die Welt eingebracht wird.“ (vgl. Längle 2004, 427) Es ging darum, durch konkrete Planung der nächsten Schritte die Verantwortungsbereitschaft zu fördern und mögliche Phänomene der **Orientierungslosigkeit** aufzulösen. Die Umsetzung kann im Workshop „klassisch“ erfolgen, z.B. indem gemeinsam ein Aktionsplan ausgearbeitet oder eine Planungsmatrix erstellt wird.

Helfende Fragen:

- Was fordert die Situation als Nächstes?
- Was ist zuerst zu tun?

- Welche Mittel brauchen wir?
- Welche Mittel haben wir zur Verfügung?
- Wie verteilen wir die anstehenden Aufgaben?
- Wer übernimmt was?

Am Ende dieser Prozessbegleitung standen bei den Beteiligten Erleichterung und Zuversicht. Eines hatten wir also erreicht: Die Schwere war weitestgehend gewichen, der Verlust, so gut es ging, integriert, und der Blick war nach vorne gerichtet.

Literatur

- Drexler H (2000) Schritte zum Sinn. Die Methode der Sinnerfassung. Existenzanalyse 17, 1, 36-41
- Frankl VE (1984) Der leidende Mensch, Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: Huber
- Längle A (1991) Wertbegegnungen. Phänomene und methodische Zugänge. Wien: GLE-Verlag
- Längle A (2000) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: Facultas
- Längle A (2002) Lehrbuch der Existenzanalyse. 3. Teil; Wien: GLE
- Längle A (2004) Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psycho-

therapie. In: Petzold HG, Orth I (Hg) Sinn, Sinnfindung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie. Band 2. Bielefeld/Locarno: Aisthesis, 403-460

Tutsch L (2001) Existenzanalytische Teamsupervision - ein Konzept. Existenzanalyse 18, 2+3, 31-44

Anschrift des Verfassers:
Alexander Milz
Zum Sonnenhang 11e
D-53844 Troisdorf
alexander.milz@existenzanalyse.org

Kann Supervision an Schulen helfen? Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte und Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern

Anton Nindl

In diesem Beitrag werden, vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdiskussion, massive Arbeitsbelastungen, die sich aus Widersprüchen, Idealisierungstendenzen, situativen Stressoren und kommunikativen Mängeln in der Berufssituation von Lehrerinnen und Lehrern ergeben, aufgezeigt und thematisiert. Außerdem wird der Frage nachgegangen, ob und wie Supervision zu einer Professionalisierung und zu mehr Berufszufriedenheit im Lehrberuf beitragen kann. Dazu werden Inhalte und Vorgehensweisen existenzanalytischer Supervision im Arbeitsfeld Schule exemplarisch skizziert.

Einleitung

Die für das österreichische Schulsystem ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie 2003 haben den Bereich Schule in den Brennpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gestellt. In diesem Zusammenhang sieht sich die im Grunde recht veränderungsresistente Institution Schule mit drängenden Forderungen nach Flexibilität und Effizienzsteigerung konfrontiert. In einer ersten Reaktion wehren sich Vertreter der Lehrgewerkschaft gegen Angriffe wegen möglicher Versäumnisse in der Volksschule mit Schuldzuweisungen an die mangelnde Sorgfaltspflicht der Eltern und mit dem Hinweis auf kaum vorhandene Deutschkenntnisse von vielen Migrantenkindern. Andere sehen die vorrangige Lösung in Strukturveränderungen in Richtung Ganztageschule oder Gesamtschule.

Die Gemeinsamkeit beider Argumentationslinien liegt vielleicht darin, dass

sich, durch die Veränderungen der Rollenzuschreibung von Mann und Frau sowie bedingt durch die vielfach ökonomisch notwendige Doppelbelastung der Frau, eine förderliche Nachmittagsbetreuung für die Kinder kaum mehr erbringen lässt. Dieser Umstand ist wahrscheinlich mit ein Grund für die in der PISA-Studie aufgezeigte Korrelation zwischen niedrigem sozialen Status und schlechten Testergebnissen. Eine mögliche Antwort darauf wird dahingehend diskutiert, in ganztägigen Schulformen neben den Lehrer/innen Fachleute, wie beispielsweise Freizeitpädagogen/innen, Psychologen/innen oder Sozialarbeiter/innen, einzusetzen.

Außer Streit steht allerdings die Notwendigkeit der Individualisierung des Unterrichts. So sieht etwa der österreichische PISA-Koordinator Günter Haider in der Lehrerbildung den ersten Ansatz, wenn es um eine Verbesserung des Unterrichts geht. Nun kann man sich

fragen, was denn ein verbesserter Unterricht sei, und welche Mängel in der bestehenden Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen bestehen. Die Professionalisierung der Lehrkräfte soll zu einer Verbesserung der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung führen. Ergänzend wird an dieser Stelle allerdings die Forderung erhoben, dass neben dem entsprechenden Sachwissen, eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen von Lehrer/innen, und, damit einhergehend, eine gewisse Offenheit im Zugang zu eigenen Gefühlen und Bedürfnissen anzustreben ist. Vor aller Struktur und Methode sind es die Haltungen und Einstellungen von Pädagogen/innen an einer Schule, die bedeutsam sind. Darauf verweist beispielsweise auch der Leiter der sehr erfolgreichen Sir-Karl-Popper-Schule in Wien, Günter Schmid. Um die genannten Aspekte, von der Forderung nach mehr Flexibilität von Organisationen, bis hin zu einem authentischen Erleben und Verhalten bei Lehrer/innen adäquat berücksichtigen zu können, braucht es ein verstärktes Bemühen um eine institutionalisierte Reflexion, wie sie in Supervisionsprozessen ermöglicht wird. Dabei wird meist zwischen Interventionen unterschieden, die durch extern induzierte Impulse und

Prozesse auf der Organisationsebene ansetzen und Herangehensweisen, die auf eine Veränderung von innen durch ressourcen- und personorientiertes Arbeiten mit Lehrer/innen und Leiter/innen abzielen. Letztere Ebene beinhaltet, mit Supervision und Coaching, Verfahren, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird.

Da aus einer existenzanalytischen Perspektive die Person in ihrer Welt im Mittelpunkt steht, wird die systemische Relevanz der Organisationsebene zwar gesehen und beachtet, sie stellt allerdings nicht den primären Zugang zur Initiation von Veränderungsprozessen dar. Vielmehr fällt der Blick auf die Lehrperson mit ihren Ressourcen und ihrer Fähigkeit, sich mit Gegebenheiten und Bedingungen im Arbeitsfeld Schule auseinander setzen zu können und so zu einem optimierten Miteinander in der Schule beizutragen. Dabei soll die Bedeutung der organisatorischen Rahmenbedingungen nicht geleugnet werden. Die Ergänzung beider Herangehensweisen wäre sicherlich der erfolgreichste Weg, Schule zielorientiert und nachhaltig zu verändern.

Existenzanalytische Supervision (vgl. Tutsch 2001, Längle 2001) setzt an dem an, was ist. Es geht darum, worauf in der Supervision Bezug zu nehmen ist, oder, woran in der Supervision gearbeitet werden soll. Deshalb scheint es naheliegend, einen differenzierten Blick auf Schwierigkeiten, bzw. auf Entwicklungspotentiale im Arbeitsfeld Schule, zu werfen.

Widersprüche in der Berufssituation von Lehrerinnen und Lehrern

Lehrer/innen sehen sich mit einer zunehmend komplexer werdenden Berufssituation konfrontiert: Sie sollen wie bisher die fachliche Ausbildung der Schüler/innen garantieren und deren schulische Leistungen gerecht bewerten, daneben sollen sie die von der Gesellschaft dringlich eingeforderten, aber von großen Teilen eben dieser Gesellschaft vernachlässigten Erziehungsmaßnahmen setzen. Sie dienen als Vermittler zwischen den Anforderungen der Erwachsenen und den Ansprüchen der

Heranwachsenden, sollen im Unterricht individualisieren und gleichzeitig ein soziales Miteinander organisieren (vgl. auch Fengler 1996, 124ff.; Scala 1997, 119ff.; Imschweiler 2003, 4, Pühl 2003, 5f.). Außerdem sollen Lehrer/innen, bei bester physischer Gesundheit, möglichst lange den psychischen Anforderungen dieses Sozialberufs gewachsen sein (vgl. Müller-Limmroth 1993, Hagemann 2003).

Nun waren es engagierte Pädagog/innen seit jeher gewohnt, die jetzt an die meisten Berufsgruppen auftauchenden Forderungen nach lebenslangem Lernen durch Fortbildung und Eigeninitiative zu erfüllen. Das Engagement und der Idealismus von einzelnen kann allerdings die Motivations- und Effizienzsteigerung durch Teamarbeit an Schulen auf Dauer nicht kompensieren (vgl. auch Scala 1997; Mietz 1999; Schreyögg 2000). Die Ausgangssituation fordert von den Pädagog/innen, den stets neuen Anforderungen der Schule adäquat begegnen zu können.

Gefahren von Idealismus und mangelndem Selbstbezug

Das häufig beobachtbare Einzelkämpfertum, mit dem Lehrpersonen ans Werk gehen, gründet nicht selten in naivem Idealismus, der durch massiven Zeit- und Kraftaufwand, und der subtilen Vernachlässigung eigener Bedürfnisse, charakterisiert ist. In weiterer Konsequenz kann es zu einer Verdrängung von Bedürfnissen und Konflikten kommen, die nur ansatzweise ausgetragen werden. Als Folge werden dann die vielleicht vormalig relevanten pädagogischen Zielsetzungen nur mehr als theoretische Hypothesen gesehen und angesprochene Probleme aus Frustration als nicht existent verleugnet. Es stellen sich Erfahrungen von Erfolg- und Machtlosigkeit, von fehlender Anerkennung, von mangelndem Feedback und von chronischer Überforderung ein. Daraus entsteht ein idealer Nährboden für emotionale, geistige und körperliche Erschöpfung mit verminderter Leistungsfähigkeit und dem Erleben von innerer Leere. Die resultierenden, schulinternen Konflikte vergiften die schulische Atmosphäre und führen zu einem destruktiven Arbeitsklima, von dem, ne-

ben Kolleg/innen, auch Eltern, und vor allem Schüler/innen, betroffen sind.

Situative Stressoren durch kollektive Strukturen und Disziplinschwierigkeiten

Viele Lehrer/innen erleben die zunehmende Stofffülle als Belastung. Es bedeutet, ständig entscheiden zu müssen, was nun weggelassen oder eben auf keinen Fall übergangen werden kann. Der Termindruck, der durch die notwendige Parallelität von Schularbeitsterminen entsteht, erfordert häufig ein zu hohes Arbeitstempo, das auf Kosten von Erholung und Entspannung sowohl bei Lehrpersonen wie auch bei Schüler/innen geht.

Dazu kommt häufig noch ein Platzmangel in den Schulen, der einem Lehrer oder einer Lehrerin beispielsweise nach deutschen Studien durchschnittlich nicht einmal einen Quadratmeter eigenen Arbeitsplatz zuweist, was zu einem schlechten Betriebsklima beitragen kann. Für davon betroffene Pädagog/innen entsteht dadurch nicht selten ein erheblicher Informationsmangel.

Das steigende Aggressivitätsniveau, und das Sinken der Hemmschwelle zur Gewalt bei Schüler/innen, belastet die schulische Arbeit. In den Konflikten werden Mitschüler/innen physisch, aber vor allem psychisch verletzt, Verletzungen werden angedroht oder Gegenstände zerstört. Obwohl der Ursprung der Konflikte weder bei Schüler/innen, noch bei Lehrer/innen, immer mit dem Ort der aggressiven Äußerung identisch sein muss, prägen aggressive Konflikte den Lebensraum Schule und belasten darin Schüler/innen und Lehrer/innen in hohem Ausmaß (vgl. auch Korte 1993; Fuchs, et al. 1996; Olweus 1996; Hagemann 2003).

Die genannten Aspekte können zu mehr oder weniger bewusster Angst vor den Aufgaben und möglichen Misserfolgen, zu negativen Bewertungen und Sanktionen gegenüber den anvertrauten Schüler/innen, aber auch zu der Befürchtung der Abwertung durch die Vorgesetzten führen. Die daraus resultierenden Konflikte werden von Lehrer/innen nicht selten in außerschulische Bereiche transferiert.

Mangelnde Dialogfähigkeit als Wurzel von Frustration, Mobbing und Burnout

Fehlende Unterstützung und Hilfeleistung durch die Institution Schule wird häufig als Desinteresse interpretiert, das Selbstwertgefühl von Lehrer/innen kann durch mangelnde Anerkennung geschwächt werden, und oft treten in der Folge Gefühle von Enttäuschung und Frustration auf. Außerdem kann es durch fehlende Aufstiegschancen zu kollegialem Konkurrenzverhalten kommen. Es droht die Gefahr von Konflikten mit Kolleg/innen und Vorgesetzten und immer öfter sind Mobbing und Burnout in Lehrerkollegien beobachtbar. Mobbing zeigt sich zudem gehäuft bedingt durch einen gewissen Arbeitsstellenmangel, der zusätzlich die Konkurrenzsituation an Schulen verschärft. Da werden Lehrer/innen durch gezielte Intrigen bei Direktor/innen angeschwärzt, durch unsolidarisches Verbünden von Lehrer/innen mit Schüler/innen unmöglich gemacht oder wegen mangelnder Schlagfertigkeit witzelnd bloßgestellt. Es wird auch nicht vor Angriffen auf die Qualität der Berufs- und Lebenssituation halt gemacht. Die Stundenplangestaltung kann persönliche Wünsche völlig unberücksichtigt lassen, und schwierige Klassen sollen dem oder der Betroffenen das Leben schwer machen und die Arbeit sinnlos erscheinen lassen.

Die Auswirkungen von Mobbing (vgl. Leymann 1993) haben eine Ähnlichkeit mir den Symptomen von Burnout, wie sie beispielsweise Christina Maslach (1982; Maslach und Leiter 2001) beschrieb. Eine existenzanalytische Sichtweise dieses Phänomens skizzierte Alfred Längle (1997), die in einer eigenen empirischen Studie mit Lehrer/innen, durch den Nachweis des Zusammenhanges zwischen mangelnder existentieller Sinnerfüllung und Burnout, untermauert werden konnte (Nindl 2001). Diese Befunde können als Bestätigung dafür angesehen werden, dass die Psychohygiene bei Lehrer/innen, besonders im Rahmen von Prävention und Intervention, zu beachten ist. Das Ergebnis, dass bei einem Drittel der Befragten eine mehr oder weniger hohe Burnout-Problematik, und mit damit einhergehenden psychosomatischen Beschwerden nachweisbar ist, muss dadurch ergänzt werden, dass mangelnde Sinnerfüllung

einen wesentlichen Anteil am Entstehen dieser Dynamik hat.

Die Lehrperson als Schnittstelle individueller und organisatorischer Aufgabenstellung

Es gilt also einerseits, die Rahmenbedingungen für pädagogisches Arbeiten zu verbessern, andererseits bestätigen die Befunde die außerordentliche Bedeutung für die Einzelperson, gut mit sich und ihren Bedingungen und Gegebenheiten umgehen zu können.

Burnout ist unbestritten in engem Kontext mit schwierigen Arbeitsbedingungen, geringer organisatorischer Ausdifferenzierung mit hierarchischer Struktur (Behörde, Direktor/in und Lehrer/in) des Systems Schule und mit gesellschaftlichen Veränderungen zu sehen (z.B. Maslach & Leiter 2001). Allerdings wirken all diese Komponenten über die individuellen Charakteristika und die personale Kompetenz der Lehrerin oder des Lehrers. Auch die Bedeutung der Veränderung der Rahmenbedingungen wird letztendlich über die personalen Fähigkeiten von Lehrpersonen bestimmt, die sich in der Stellungnahme, in der Auseinandersetzung, im gestalterischen Umgang, im Opponieren und manchmal in geschickter Anpassung zeigen können. Dazu müssen die Pädagog/innen durch Sachverständnis besser argumentationsfähig werden und durch Verantwortungsübernahme das Miteinander stärken. Als Folge davon können Abhängigkeiten verringert werden. Diese aktiven Veränderungen sind als protektive Faktoren gegen Sinnverlust und Burnout anzustreben.

Was kann Supervision zur Professionalisierung im Arbeitsfeld Schule beitragen?

Obwohl Lehrer/innen, wie angeführt, erheblichen berufsspezifischen Belastungen ausgesetzt sind, hat sich bis heute Supervision an Schulen nicht wie in anderen sozialen Einrichtungen etablieren können, wie auch Scala (1997, 120) anmerkt. Die Gründe sind vielfältig. Möglicherweise tut sich die Institution Schule mit ihrer Einschätzung des externen Beraters als potentiell Besserwisser schwer. Viele Lehrer/innen neigen außerdem dazu,

Supervisionsteilnehmer als Kolleg/innen mit Schwierigkeiten abzuwerten. Allerdings wird Supervision, nach meiner Erfahrung, im Kontext von Hilfe und Unterstützung doch zunehmend, insbesondere von engagierten Lehrer/innen, angefragt und bis zu einem gewissen Ausmaß auch von den Pädagogischen Instituten in Österreich finanziell unterstützt (vgl. auch Maurer 2004).

Dabei zeigen sich in meinen Supervisionen im Arbeitsfeld Schule als primäre Inhalte, neben den Problemen mit Schüler/innen, häufig Konflikte mit Kolleg/innen, der Schulleitung und mit der Schulbehörde. Die teilnehmenden Lehrer/innen berichten in Rückmeldungen, dass sie in der Supervision durch die vielen Anregungen, neben einer situativen Entlastung, auch eine Stärkung in ihrer Lehrerrolle erfahren würden. Das wirkte sich positiv in der Bewältigung von Konflikten bei Disziplinschwierigkeiten mit schwierigen Schüler/innen aus und helfe auch bei Konflikten mit Kolleg/innen und Direktor/innen.

Es geht im schulischen Kontext neben Fallsupervision, häufig auch bedingt durch die zunehmende Bedeutung der Kooperation in Teams, um organisatorische Fragestellungen und um die Führungskompetenz von Direktor/innen. Als supervisorische Settings sind verschiedene Formen von Einzel- und Gruppensupervision, beispielsweise als Teamsupervision für spezielle Lehrergruppen, oder als Coaching für Direktor/innen, angezeigt.

Supervisorische Settings im Arbeitsfeld Schule

Im schulischen Kontext wird Supervision von Lehrer/innen in den überwiegenden Fällen als **Gruppensupervision** wahrgenommen. Häufig nehmen Lehrer/innen aus verschiedenen Schulen daran teil, und die Pädagogischen Institute unterstützen diese berufshomogenen Gruppen mit einem bestimmten Stundenkontingent. Für ein zufriedenstellendes Setting mit einem externen Supervisor sind allerdings, für eine adäquate Finanzierung, Selbstbehalte notwendig. Ein zusätzlich belastender Aspekt kann darin gesehen werden, dass die Supervision in der unterrichtsfreien Zeit der teilnehmenden Lehrer/innen stattfindet. Dass die

Teilnahme für bestimmte Lehrkräfte trotzdem attraktiv ist, liegt nach Rückmeldungen von Supervisand/innen in der Eröffnung eines geschützten, weitgehend angstfreien Raums, in dem die Möglichkeit zu einer offenen Problembesprechung und -bearbeitung gegeben ist. Die Erfahrung, nicht allein mit Schwierigkeiten im Schulalltag konfrontiert und belastet zu sein, erleichtert die Überwindung der Vereinzelung. Schwierig, aber nicht unmöglich, sind interne Supervisionsgruppen, an denen interessierte Lehrer/innen einer Schule teilnehmen. Während die Rücksichtnahme auf die Beziehung zu nicht-anwesenden Kolleg/innen die Offenheit behindern, und die fehlende Transparenz des Supervisionsgeschehens für die nicht teilnehmenden Lehrer/innen das Schulklima belasten kann, ist es durchaus möglich, dass Supervisionsteilnehmer/innen eine gewisse Offenheit ins gesamte Team bringen und so einen Innovationsschub an einer Schule begünstigen.

Allerdings stellt **Teamsupervision** mit Lehrergruppen, die an gemeinsamen Fragestellungen arbeiten, das wesentlich wirkungsvollere Setting als Grundlage für Entwicklung und Veränderung an Schulen dar. Zunehmend werden an Schulen, neben Bereichen, die der Kompetenz der Einzellehrkraft zugeschrieben werden, auch Aufgaben definiert, die von spezifischen Subsystemen erfüllt werden sollen. Aus eigener Erfahrung, bei der Konzeption und Durchführung von einem kooperativen Schulversuchsmodell, weiß ich, wie sensibel Lehrerkollegien auf Teambildungsprozesse reagieren. Die Notwendigkeit für Transparenz, hinsichtlich Aufgabe und Zielsetzung, gegenüber dem gesamten Lehrkörper ist unabdingbar, will man rivalisierende Dynamiken oder resignativen Rückzug an der Schule vermeiden. Hier kommt insbesondere der dialogischen Fähigkeit von Schulleiterin oder Schulleiter eine besondere Bedeutung zu.

Zur Unterstützung von Direktor/innen im Hinblick auf ihre Führungskompetenz wird immer häufiger Leitungssupervision, die mittlerweile meist **Coaching** genannt wird, als geeignete Beratungsform in Anspruch genommen. Schulleiter/innen sind meist schon von ihrer Ausbildung her kaum für die Leitung einer Organisation, sowie einer personalen Mitarbeiterführung, qualifiziert. Die

Notwendigkeit, Entscheidungen transparent zu machen oder Konflikte kooperativ zu bearbeiten, kann Leiter/innen überfordern. Die Reaktion ist nicht selten Entscheidungsschwäche und Konfliktvermeidung, wodurch Machtspiele, oder Cliquesbildung mit Mobbing, begünstigt werden. Wenn wir bedenken, dass ungefähr die Hälfte der in Lehrersupervisionen eingebrachten Themen von Schwierigkeiten bezüglich der Kooperation mit Kolleg/innen und von Problemen mit der Leitung handeln (Scala 1997), sollte die Bedeutung von Coaching für Führungskräfte in der Schule nicht unterschätzt werden. Dabei hat der Coach meist nicht nur die Aufgabe, den Direktor oder die Direktorin bei der Bewältigung seiner oder ihrer Führungsaufgabe zu begleiten, meist wird auch eine ressourcenorientierte Stärkung, oder Korrektur bestimmter persönlichkeitspezifischer Aspekte, günstig sein. Dies kann zur Entwicklung eines authentischen Führungsstiles beitragen. Besonders hilfreich kann Coaching für neu bestellte Leiter/innen bei der Bewältigung von Unsicherheiten im Klären von komplexen organisatorischen Abläufen, und bei der Unterstützung in Krisen- und Konfliktsituationen, sein. Dabei werden die aktuellen Konflikte und Themen analysiert und gemeinsam nach Lösungen gesucht. Es erweist sich als weitgehend unabdingbar, dass der Coach eine gewisse Feldkompetenz besitzt.

Wie kann existenzanalytische Supervision in der Schule aussehen?

Es liegt nahe, dass Fallsupervision in der Gruppe mit Lehrer/innen eine Ähnlichkeit zur Supervision in der existenzanalytisch-logotherapeutischen Beraterausbildung hat. In der Gruppensupervision mit Lehrer/innen wird die Frage, woran gearbeitet werden soll, vor dem Hintergrund des fachlichen Wissens der Teilnehmer/innen bzw. deren Alltagswissen, sowie meiner existenzanalytischen Theorie, der eingesetzten Methodik, den Charakteristika des jeweiligen Supervisanden oder der Supervisandin und dem Erfahrungswissen der Beteiligten in der Interaktion zwischen Supervisand/in, Supervisor/in und Gruppenteilnehmer/innen

beleuchtet. Als Hintergrundfolie für den existenzanalytischen Supervisionsprozess dient je nach Fragestellung und Problematik die Personale Existenzanalyse (Längle 2000) oder die Sinnerfassungsmethode (Längle 1988). Die Rahmenbedingungen für eine konstruktive Supervisionsarbeit ergeben sich aus der existenzanalytischen Strukturtheorie (z.B. Längle 2002), worauf Liselotte Tutsch in diesem Heft differenziert eingeht.

Ein Beispiel

Hans, ein neuer Supervisionsgruppenteilnehmer in einer sich jedes Jahr neu konstituierenden Supervisionsgruppe, ist Volksschullehrer mit fünf Dienstjahren und mit Leib und Seele Lehrer. Doch mit Schulbeginn habe sich einiges zugetragen, das ihm zu schaffen mache. Er berichtet aufgeregt davon, dass seine sofortige Kündigung bereits auf dem Weg zum Landesschulrat sei. Er werde von der Mutter einer Schülerin seiner Klasse in einer Art und Weise verfolgt, die er nicht akzeptieren könne und auch nicht mehr aushalte. Diese Frau stelle ihn öffentlich beim Elternabend bloß und unterstelle ihm Dinge, die überhaupt nicht stimmten. Er fühle sich durch das unmögliche Verhalten dieser Person dermaßen unter Druck, dass er einfach nicht mehr könne und auch nicht mehr wolle. In der Gruppe wird eine Tendenz spürbar, sofort auf den Sachverhalt einzugehen. Während ich in einer existenzanalytischen Ausbildungssupervision verstärkt in Richtung Erleben des Vorliegenden interveniert hätte, gelingt es den Supervisionsteilnehmer/innen noch nicht recht, ihren in Bedrängnis geratenen Kollegen auf sich wirken zu lassen. Sie fragen nach Details und äußern ihre eigene Empörung über die Schülermutter. Die überschießende Reaktion des Kollegen mit seiner Kündigung wird zwar wahrgenommen, der persönlichkeitspezifische Anteil des Supervisanden am Geschehen kommt durch ein gewisses Mitagieren zu kurz. Da es sich um eine zugespitzte Krise handelt, die bei einer Zeitverzögerung mit dem Verlust des Arbeitsplatzes des Lehrers einhergeht, wird das Hauptaugenmerk auf die nächsten Schritte gelegt. Mit den Erfahrungen der Teilnehmer/innen gelingt die Strukturierung der Situation unter anderem mit einer den Supervisanden entlas-

tenden Sachverhaltsdarstellung bei der Schulbehörde. Das Ansprechen von Befürchtungen und Ängsten mit der Trennung von Realität und Vorstellungen des Supervisanden bezüglich der Interaktion mit der Mutter der Schülerin, die Erarbeitung einer situationsangemessenen Einstellung und die Hinwendung zum motivierenden Wert, in der Existenzanalyse als Personale Positionierung beschrieben (Längle 1994), sowie das Durchspielen von schwierigen Situationen vor dem Hintergrund einer möglichen problematischen Begegnung mit der Schülermutter geben dem Supervisanden die Gewissheit, dass es für ihn nun doch besser passt, seine Kündigung wieder zurückzuziehen. Außerdem erscheint ihm nun der Einbezug einer möglichen Intervention auf höherer Hierarchieebene durch die Schulleitung als hilfreich und sinnvoll. Die Tochter wird letztlich auf Wunsch der Mutter aus der Klasse des Supervisanden genommen. Der betroffene Kollege beschreibt auch heute noch die Supervisionsgruppe als ganz wesentliches Forum für „Burnout-Prävention“ und als „Anleitung zu mehr Gelassenheit“. Im Unterschied zu einer therapeutischen Supervision werden zwanghaft-narzisstische Elemente im Persönlichkeitsstil des Supervisanden nicht thematisiert. Auch ist die unbefriedigende Lösung auf dem Rücken der Schülerin, im Sinne der Begrenzung der Verantwortlichkeitsgefühle, nicht primär Gegenstand dieser Supervision. Das grundsätzliche Ziel bestand darin, dem Supervisanden zu helfen, mit der schwierigen Situation in einen für ihn akzeptablen Umgang zu kommen. Bereits das Ansprechen der eskalierenden berufsbedingten Problematik, und in weiterer Folge die vertiefende Reflexion des Geschehens, bedeutete für den Pädagogen eine massive Entlastung. Das dialogische Üben von möglichen Konfliktsituationen gab Halt, und durch die Solidarisierung in der Supervisionsgruppe fasste Hans wieder Mut und Zuversicht. Die organisatorischen Interventionen regten in ihm dann bereits eine neue Freude am Weiterarbeiten an.

Das hier vorgestellte Beispiel ereignete sich in einer Supervisionsgruppe mit Lehrer/innen, deren Supervisionsstruktur tendenziell wie folgt abläuft. Allerdings variiert die Vorgangsweise einer an Phänomenologie und Dialogik orientierten per-

sonal-existentiellen Gruppensupervision auch im Arbeitsfeld Schule, indem sie beispielsweise die Erfahrung der Supervisionsgruppe, den Reflexionsgrad des jeweiligen Supervisanden oder die Spezifität der vorgestellten Problematik besonders berücksichtigt.

Im allgemeinen treffen sich die Lehrer/innen an einem vereinbarten Zeitpunkt nachmittags zu einer Supervision mit vier Einheiten. Nach der Begrüßung wird in einer kurzen Feedbackmöglichkeit auf Auswirkungen der letzten Supervision eingegangen. Danach werden die Supervisand/innen nach ihren Anliegen für die aktuelle Supervision gefragt, im Konsens die Fallbringer ausgewählt und der zeitliche Ablauf festgelegt. Der jeweilige Supervisand bringt sein Anliegen ein, indem er die zu supervidierende Situation vorstellt. Aus der Erfahrung, dass so manche Lehrerkollegen dazu neigen, gleich lösungsorientiert, mit Ratschlägen aus dem Fundus einer breiten Feldkompetenz, dem Supervisanden oder der Supervisandin zur Hilfe zu kommen, vermeide ich häufig eine zu frühe Präzision der Fragestellung. Vielmehr lade ich die Supervisand/innen ein, sich in eine offene, eher absichtslose Haltung zu begeben und frage dann an, welche Gefühle, Impulse, Bilder oder Gedanken spontan aufgetaucht sind. In einem weiteren Schritte wird der eher ganzheitliche Eindruck differenziert, indem ein Schüler, ein Kollegin, der Direktor oder in unserem Beispiel die Mutter der Schülerin in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wird. Von besonderer Bedeutung ist auch, wie der Supervisand oder die Supervisandin in der Fallschilderung erlebt wird und in welche spezifischen Interaktionen die involvierten Personen verwickelt sind. In dem geschilderten Beispiel löste die Fallschilderung in der Supervisionsgruppe Gefühle von Druck, Ohnmacht und Wut aus, und ein Drang zum Reagieren wurde spür- und sichtbar. Die Mutter der Schülerin machte die Supervisand/innen aggressiv, und sie wurde als massiv übergriffig erlebt. Die Interaktion zwischen beiden Konfliktparteien war von Schuldzuweisungen und regressivem Rückzugsverhalten geprägt. An dieser Stelle würde normalerweise der Anteil des Supervisanden an der Dynamik mit der Schülermutter thematisiert, um die Kom-

plexität der Problemlage zu verdeutlichen. Da der Supervisand allerdings zu dieser Zeit nicht über die Reflexionsbereitschaft bzw. -erfahrung verfügte, hätte eine Frage wie *Woher kennst du das?* zu Unverständnis und zusätzlicher Belastung geführt. Entlastend für den Supervisanden wirkte vielmehr der Hinweis von Supervisionsteilnehmern, dass das provokante Verhalten der Schülermutter kein Einzelfall sei und somit der Supervisand nicht der einzige Lehrer mit Schwierigkeiten im Umgang mit dieser Frau war. So konnte dann auch ein Blick auf Verbesserungsvorschläge in der Interaktion mit der Schülermutter geworfen werden. Konkret wurden hier, wie bereits erwähnt, mit der Methode der Personalen Positionierung (Längle 1994) die Grundlage für Möglichkeiten des Umgangs des Supervisanden mit der Schülermutter erarbeitet. Hilfreich erweisen sich an dieser Stelle durchaus auch Vorschläge aus dem Kreis der Supervisand/innen. Generell ist immer wieder darauf zu achten, dass sich der Supervisand gesehen und geachtet fühlt und zum Verlauf der Supervision Stellung nehmen kann.

Für die berufliche Praxis erweist es sich meist als hilfreich, weitere konkrete Schritte zu planen und deren Realisierbarkeit zu prüfen. Dem Supervisanden wurden in unserem Beispiel institutionelle Möglichkeiten der Intervention aufgezeigt und Formulierungen im Rollenspiel erprobt. Den Abschluss bildet normalerweise ein Feedback durch den Supervisanden, wie er sich fühlt und was er als hilfreich mitnehmen kann.

Ein strukturell durchaus ähnliches Vorgehen ergibt sich für die Supervision von Subteams von Lehrerkollegien, die eine bestimmte Aufgabe verfolgen. Dabei ist es notwendig, eine klare Definition von Aufgabenbereichen vorzunehmen. Es stellen sich Fragen nach dem Kompetenzbereich des einzelnen, nach den spezifischen Tätigkeitsbereichen von Subteams oder nach den Angelegenheiten, welche die gesamte Schule betreffen. Für eine Teamsupervision ist beispielsweise ein Klassenlehrerteam besonders geeignet, da es sich in einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld, mit einem konkreten Kooperationszusammenhang, vorfindet. Gelingt der Dialog in der Lehrergruppe, erhöht sie wesentlich ihre Wirksamkeit als gemein-

sam handelndes System. Natürlich werden die Schüler/innen nach wie vor von der einzelnen Lehrkraft angesprochen. Es sind ja die Personen, die denken, erkennen oder unterrichten und nicht die Gruppe oder das System. Durch das, in Auseinandersetzung gewachsene Miteinander des Teams, erhöhen sich allerdings die Einflussmöglichkeiten des einzelnen. Um eine konstruktive Zusammenarbeit zu entwickeln, braucht es allerdings die Überwindung tradiertener Kommunikationsbarrieren und die Hinwendung zu mehr Offenheit. Auch Scala (1997) verweist darauf, wie hilfreich es ist, wenn etwa Unterschiede im Durchsetzungsvermögen oder die unterschiedliche Akzeptanz bei den Schüler/innen angesprochen werden können und somit einer Reflexion zugänglich werden. Die von Liselotte Tutsch (2001) vorgeschlagene Konzeption einer existenzanalytischen Teamsupervision eignet sich auch im pädagogischen Kontext vorzüglich für solche neue Kooperationserfahrungen, die zu Entlastung und zu neuer Motivation führen. Zusätzlich kann durch die Supervision von Subteams der Gefahr begegnet werden, dass beispielsweise Klassenteams die Anliegen der gesamten Schule bzw. die Zielsetzungen der Schulleitung aus den Augen verlieren.

Supervision als Fallsupervision in der Gruppe mit Lehrer/innen, Teamsupervision für, durch gemeinsame Aufgabebereiche definierte Pädagogengruppen, oder Coaching für Schulleiter/innen werden zunehmend als, für die Professionalisierung im Arbeitsfeld Schule sinnvolle Aktivitäten von Persönlichkeits- und Schulentwicklung angesehen. Da Schule allerdings heute noch tendenziell stärker defizit- und weniger ressourcenorientiert angelegt ist, gelingt die Etablierung von Supervision im Schulbereich nicht leicht. In Supervisionen wird ein Lernprozess angestoßen, der in wohlwollender Atmosphäre ein Lernen aus noch nicht, oder bereit verzerrt Wahrgenommenem ermöglichen soll. Es geht also vordringlich weniger um richtig oder falsch, sondern um die Bereitschaft sich seiner Wirklichkeit zu stellen und sich, im dialogischen Austausch, mit den Gegebenheiten auseinander zu setzen, ob es sich nun beispielsweise um verhaltensauffällige Schüler, schwierige Kollegen oder eine überbordende Bürokratie handelt. Da es der

Existenzanalyse darum geht, „was ansteht“, „was es zu besorgen gilt“ oder „was der Fall ist“ (Längle 2004), scheint mir existenzanalytische Supervision auch im Kontext von Schule und Lehrberuf ein sehr geeignetes Verfahren zu sein. Es liegt nahe, dass Lehrpersonen, die sich in Supervisionen angenommen und wertgeschätzt fühlen und aus Gelingendem lernen, diese Haltungen auch im Umgang mit den ihnen anvertrauten Schüler/innen einnehmen.

Literatur

- Fengler J (1996) Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. München: Pfeiffer
- Fuchs M, Lamnek S, Luedtke J (1996) Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen: Leske & Budrich
- Hagemann W (2003) Burnout bei Lehrern. Ursachen-Hilfen-Therapien. München: C.H. Beck
- Imschweiler V (2003) Den Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels begegnen. In: DGSv: Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. Handreichung für die professionelle Reflexion beruflicher Tätigkeit im Spannungsfeld Schule, 4
- Längle A (1988) Wende ins Existentielle. Die Methode der Sinnerfassung. In: Längle A (Hg) Entscheidung zum Sein. Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis. München: Piper, 40-52
- Längle A (1994) Die Personale Positionsfindung (PP) Bulletin 3, 6-21
- Längle A (1997) Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention. Existenzanalyse 14, 2, 11-20
- Längle A (2000) Die „Personale Existenzanalyse“ (PEA) als therapeutisches Konzept In: Längle A (Hg) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: WUV-Facultas, 9-37
- Längle A (2001) Arbeitsblätter zur Supervisionsausbildung
- Längle A (2002) Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. Fundamenta Psychiatrica 1, 5-13
- Längle A (2004) Dialogik und Dasein. Zur Initiierung des psychotherapeutischen Prozesses und der alltäglichen Kommunikation, Daseinsanalyse 20, 211-226
- Leymann H (1993) Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek: Rohwolt
- Korte J (1993) Faustrecht auf dem Schulhof. Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule. Weinheim: Beltz
- Maslach Ch (1982) Burnout - The cost of caring.

N.J.: Prentice Hall.

- Maslach Ch, Leiter MP (2001) Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können. Wien, New York: Springer
- Maurer P (2004) Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was sie zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen können(ten). Unveröff. Diplomarbeit: Inst. F. Erziehungswissenschaft Univ. Wien
- Mietz J (1999) Schule in Bewegung – Beiträge von Supervision und OE. In: Pühl H (Hg) Supervision und Organisationsberatung. Handbuch 3. Opladen: Leske & Budrich, 439-458
- Müller-Limmroth W (1993) Belastungen des Lehrerberufs (Interview). In: bildung konkret, 10, 8-15
- Nindl A (2001) Zwischen existentieller Sinnerfüllung und Burnout. Existenzanalyse 18, 1, 15-23
- Olweus D (1996) Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Hans Huber
- Pühl H (2003) Supervision für Lehrerinnen und Lehrer? In: DGSv: Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. Handreichung für die professionelle Reflexion beruflicher Tätigkeit im Spannungsfeld Schule, 5-6
- Scala K (1997) Supervision in der Schule. In : Scala K, Grossmann R (Hg) Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern. Weinheim: Juventa
- Schreyögg A (2000) Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn: Dt. Psychologen-Verlag
- Tutsch L (2001) Existenzanalytische Teamsupervision – ein Konzept. Existenzanalyse 18, 2+3, 31-44

Anschrift des Verfassers:

Dr. Anton Nindl

Thumegger Bezirk 7/1

A-5020 Salzburg

anton.nindl@existenzanalyse.org

ELISABETH ARDELT-GATTINGER, HANS LECHNER
UND WALTER SCHLÖGL (HRSG.)

Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen

Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 1998

Gruppendynamik ist ein Themengebiet, das besonders in den 70er und noch in den 80er Jahren populär war. In den letzten Jahren ist es allerdings um die Gruppendynamik eher ruhig geworden, weil mit diesem Begriff vielfach auch unkontrollierte und unkontrollierbare Gruppenphänomene assoziiert werden. Zu viele Gruppenteilnehmer von Gruppendynamikseminaren wurden Opfer von verbalen Aggressionen und Attacken anderer Gruppenmitglieder, während ein überforderter Seminarleiter dieser vermeintlich „interessanten Gruppendynamik“ tatenlos zuschaute.

Ardelt-Gattinger et al. wenden sich in dem von ihnen unter dem Titel „Gruppendynamik“ herausgegebenen Sammelband verschiedenen Gruppenphänomenen zu:

- 1) Gruppenarten und Gruppenaufgaben
- 2) Chaostheorie und Systemspiele
- 3) Synergetik
- 4) Führungs- und Interaktionsstile
- 5) Problemlösen und Gruppenentscheidungen
- 6) Gruppendiagnostik
- 7) Lernen und Intervenieren in Gruppen
- 8) Literaturanalyse Praxisteil: Gruppenübungen und Arbeitsfolien

In der Folge werden aus der Fülle von Beiträgen, die recht unterschiedliche Qualität aufweisen, einige anwendungsorientierte Arbeiten zusammengefasst und diskutiert.

Gruppenarten und Gruppenphasen (Ardelt-Gattinger E. und Gattinger E.)

Die Autoren liefern zunächst eine Definition des Gruppenbegriffs mit folgenden Bestimmungsstücken:

- Klarheit des Ziels, Grad der Gemeinsamkeit der Zielerreichung,
 - Grad der Kohäsion (Gruppenzusammenhalt im Sinne von positiv und negativ sowie Intensität der Emotionen),
 - Menge und Intensität von Normen,
 - Art und Stabilität der Rollen,
 - Ausmaß der Konformität, d.h. der Streuung über diese Normen,
 - Anzahl und Inhalt der Interaktionen.
- Darüber hinaus werden die Gruppenarten
- a) formell/informell,
 - b) interagierend/koagierend sowie
 - c) offen/geschlossen unterschieden.

Aus der Kombination der Definitionsmerkmale mit den Gruppenarten werden dann schließlich 40 mögliche Merkmale von Gruppen konstruiert – eine Systematik, die beim Leser nur ungläubiges Kopfschütteln hervorruft: zum Arbeiten mit Gruppen ist diese Differenzierung viel zu komplex, hingegen zur Beschreibung der Wirklichkeit zu schematisch und grob.

In weiterer Folge wird das Gruppenentwicklungsschema von Tuckman erörtert und eine empirische Untersuchung dazu vorgestellt. (Eine Reflexion des Modells der Gruppenphasen unter existenzanalytischem Blickwinkel liefert der Beitrag von Astrid Görtz in diesem Heft.)

Tuckman geht davon aus, dass jede Gruppe im Laufe ihrer Entwicklung notwendig bestimmte Phasen in einer festgelegten Reihenfolge durchläuft. Das Zusammenfinden der Gruppe wird als „forming“ bezeichnet; in der Phase des „storming“ kommt es zu Rivalitäten und häufigen Rollenwechseln; das „norming“ meint das Finden und Vereinbaren von Gruppennormen und schließlich das „performing“ stellt die Phase der Aufgabenausführung dar.

Ardelt-Gattinger E. und Gattinger E. untersuchten experimentell, ob sich in Arbeitsgruppen zu je fünf Personen diese Entwicklungsphasen beobachten lassen. Die Arbeitsgruppen waren mit der Herstellung von Spielzeugpuppen beschäftigt. Richtung und Intensität der Gefühle, der wahrgenommenen Kohäsion und der Normen wurden mit Gruppentagebüchern erfasst, die Interaktionen durch Auswertung von Videoaufzeichnungen.

Es zeigte sich, dass es Prozesse und Phänomene des forming, storming, norming und performing gibt. Tatsächlich traten diese Phasen immer wieder auf, allerdings keineswegs notwendigerweise in der von Tuckman postulierten Abfolge. Dieser Befund bedeutet, dass sich Gruppen – insbesondere bei der Aufnahme neuer Mitglieder – immer wieder verändern und reformieren können. Die Kategorisierung nach „forming, storming, norming, performing“ mag hier eine Beobachtungshilfe sein, um dann zielgerichtet in den Gruppenprozess eingreifen zu können.

Synergie in Gruppen – mehr als eine Metapher? (Scher M.)

Der Begriff der Synergie ist geradezu ein Mythos. Oftmals bleibt jedoch unklar, was damit genau gemeint ist. Allenthalben wird davon ausgegangen, dass Synergieeffekte etwas Gutes sind und stets entstehen, wenn einzelne Personen oder Gruppen kooperieren.

Scher definiert folgenden Synergiebegriff:

- Prozesse des Wissens- und Ideenaustauschs zwischen Gruppenmitgliedern,
- bessere Problemlösungen durch Beteiligung mehrerer Personen,
- Formen kreativen und innovativen Arbeitens.

Es wird auf einen Bezug zur Grundannahme der Gestaltpsychologie hingewiesen, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Dementsprechend wird von einem synergetischen Gruppenprozess eine bessere Leistung erwartet als von den Bemühungen einzelner Individuen.

In dem Beitrag wird allerdings auch auf das Phänomen von

Prozessverlusten in Gruppen hingewiesen. Hierunter sind Motivations- und Koordinationsverluste zu verstehen. Motivationsverluste treten auf, wenn sich Gruppenmitglieder in ihrer Anstrengung zurücknehmen und sich auf die übrigen Gruppenmitglieder verlassen. Koordinationsverluste treten auf, wenn die Teammitglieder ihre Problemlösungsbemühungen nicht aufeinander abstimmen oder die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht nutzen.

So würden beispielsweise in Gruppen, so Scherm, vorzugsweise diejenigen Informationen diskutiert, die allen schon zu Beginn der Gruppensitzungen bekannt sind. Darüber hinaus verweist der Autor auf empirische Befunde, die auf zu kurze Problemanalysen in Gruppen hinweisen. Dieses Verhalten wird von ihm kritisch bewertet, weil eine gute Problemlösung unbedingt von einer guten Problemanalyse abhängt.

Der weitere Verlauf der Arbeit von Scherm ist inhaltlich überraschend: Obgleich bislang lediglich Belege angeführt wurden, dass Synergie gar nicht existiert, werden nun Schritte vorgestellt, um Synergie zu erreichen. Es ist die Rede von einer „geeigneten Strategie, um die in einer Gruppe dynamisch agierenden Kräfte zu optimieren“ (S.67). Die Konkretisierung dieser Strategie wird Teamengineering genannt. Definitionsgemäß wird unter Teamengineering ein zielorientiertes Gestalten von Gruppenarbeit mittels erprobter Interventionen verstanden.

Was Scherm hier verspricht, klingt gut und jeder Praktiker wartet nun schon auf das Geheimnis, wie die sagenumwobene Synergie – der Olymp des kunstvollen Arbeitens mit Gruppen – erreicht werden kann. Der Autor beruft sich auf Erkenntnisse der sozialpsychologischen Diskussion, ohne Belege anzuführen. Erreichbarkeit und Nutzen von Synergie wird behauptet, jedoch ohne empirische Befunde. Folgende Behauptungen werden in den Raum gestellt:

- 1) zwischen Gruppen in Unternehmen muss ein stärkerer Informationsaustausch erreicht werden,
- 2) eine sog. problemangepasste Gruppenarchitektur diene der Synergie. Hierunter wird beispielsweise verstanden, dass in der Gruppe divergente Intelligenz (zur Produktion möglichst vieler brauchbarer Lösungsmöglichkeiten), soziale Intelligenz und eine starke Leistungsmotivation gegeben sind. Die Gruppenmitglieder sollen vorzugsweise aufgabenorientiert, freundlich im Umgang und nicht sehr dominant sein, so die Empfehlungen des Autors.

Der Autor wirft die praxisrelevante Frage nach Synergie auf. Das Konstrukt kann aber weder theoretisch noch empirisch greifbar gemacht werden. Darüber hinaus sind die abschließenden Empfehlungen zur Arbeit mit Gruppen allgemeiner Natur und nicht unbedingt als spezifisch für Synergieeffekte zu bezeichnen.

Konferenzkodierung: Eine Methode zur Analyse von Problemlösungsprozessen (Fisch R.)

Fisch stellt ein Beobachtungs- und Kodierverfahren für die

teilnehmende Beobachtung in Expertengruppen vor. Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder werden unter Zuhilfenahme eines Computerprogramms in 15 Kategorien eingeordnet.

Das Instrument „Konferenzkodierung“ (KONFKOD) liefert damit die Möglichkeit zur daten- und faktengestützten Rückmeldung in Trainingssituationen. Das Konzept des Verfahrens geht von drei funktionalen Handlungstypen im Interaktionsprozess in Gruppen aus:

- 1) Behandlung von Inhalten und Aufgaben.
- 2) Handlungen mit sozial-emotionalem Charakter: diese machen die Beziehungen der Gruppenmitglieder zueinander deutlich. Zu dieser Verhaltensklasse zählen beispielsweise Wertungen, Lob, Tadel, Scherze, „kleine Spitzen“ etc.
- 3) Die dritte Verhaltensklasse betrifft die Einflussnahme im Diskussionsprozess. Sie umfasst einerseits inhaltliche Beiträge, aber auch das verfahrensmäßige Vorgehen.

Konfkod wurde primär durch die Analyse von Sitzungen und Besprechungen entwickelt. Als wichtig erwiesen sich Wendepunkte und Veränderungen im Diskussionsprozess. In besonderem Maße wurden die einflussnehmenden Gesprächsteilnehmer, wie Sitzungsleiter und Hauptkontrahenten, in ihrem Verhalten analysiert.

Im Laufe der Analyse mittels Konfkod werden die einzelnen Redebeiträge kodiert. Eine zu kodierende Einheit kann ein Satz, ein Gedanke oder eine Aussage sein. Die Kodierung besteht aus der Zuordnung der entsprechenden Konfkod-Kategorie sowie einer stichwortartigen Notierung des Inhalts. Von den 15 Kategorien beziehen sich fünf auf inhaltlich-aufgabenbezogene Aussagen (z.B. Informationsfrage oder Frage zum Verfahren), sechs auf sozial-emotionale Beiträge (z.B. positive Bewertung von Personen oder Handlungen; Ablehnung von Inhalten) sowie vier auf Lenkungsbeiträge (z.B. Feststellung, Information, Erläuterung). Die Auswertung gestattet die Identifizierung charakteristischer Verhaltensmuster pro Person.

Fisch verweist auf den Nutzen des von ihm entwickelten Verfahrens. Eine genaue Analyse der Kommunikation in Gruppen mit suboptimalen Interaktionsmustern und Aufgabenlösungen ermögliche ein gezieltes Eingreifen und Verbessern.

Die Vor- und Nachteile des Instruments liegen damit auf der Hand: Die exakten Kodierungen (etwa auch unter Zuhilfenahme von Videoaufzeichnungen) bieten die Grundlage für vertiefte Einsichten in Gruppenprozesse. Einfaches Zuschauen und Zuhören kann hier nicht dasselbe leisten, da die Abläufe bei Gruppenprozessen hochkomplex sind.

Andererseits ist natürlich auch der große Aufwand des Verfahrens zu beachten. Zur Durchführung benötigt man eine Reihe gut geschulter Beobachter. Wenngleich die Auswertung computerunterstützt erfolgt, so ist sie dennoch arbeitsintensiv. Es ist deshalb zu vermuten, dass Arbeitsorganisationen aus Gründen der Ressourcenökonomie Konfkod nicht zur Anwendung bringen werden. Für Fragen

der Forschung zu Gruppen ist es sicherlich sehr zielführend und bietet valide Ergebnisse.

Effekte der Gruppenstruktur, des Vorwissens und der sozialen Kompetenz (Putz-Osterloh W. und Preussler W.)

Der Beitrag von Putz-Osterloh und Preussler widmet sich der Frage, welche Einflussgrößen das erfolgreiche Bearbeiten von Problemen in Gruppen bedingen. Wie an anderer Stelle berichtet, gibt es bei der Zusammenarbeit in Gruppen sog. Prozessverluste (s. Beitrag von Scherm). Gruppenmitglieder neigen dazu, sich auf die Anstrengung und den Einsatz der anderen zu verlassen. Die oft zitierte „Synergie“ lässt sich offenbar nicht wirklich belegen. Vielmehr scheint es so zu sein, dass fähige und kompetente Einzelpersonen eine Problemstellung in aller Regel erfolgreicher bearbeiten als eine Gruppe. Allerdings ist die individuelle Problemlösefähigkeit schwer zu prognostizieren.

In diesem Zusammenhang verweisen die Autorinnen auf die Schwächen des bekannten „brainstorming“. Erwiesenermaßen sind Lösungsvorschläge von Einzelpersonen erfolgreicher als die brainstorming-Leistung einer Gruppe. In dem Beitrag wird auf die wichtige Rolle der Struktur einer Gruppe für die Gruppenleistung hingewiesen. Kohäsion und Homogenität sind zentrale Strukturfaktoren. Kohäsion wird hier als Grad der Sympathie zwischen den Gruppenmitgliedern definiert, Homogenität als Übereinstimmung zwischen Mitgliedern einer Gruppe im Hinblick auf gewisse Merkmale (z.B. sozialer Hintergrund, Meinungen, Vorlieben).

Etlliche empirische Befunde weisen gemäß Putz-Osterloh et al. darauf hin, dass unter Wettbewerbsbedingungen (Konkurrenz) Kohäsion und Leistung niedrig sind. Kooperation führe hingegen in der Regel zu höherer Kohäsion und Leistung. Weiter sei es so, dass sich Heterogenität der Gruppenmitglieder bezüglich Fähigkeiten (z.B. Berufserfahrung) und Persönlichkeitsmerkmalen als günstig für die Gruppenleistung erweise.

Die Resultate eigener Untersuchungen von Putz-Osterloh brachten zum Teil andere Ergebnisse. Beim Vergleich von Arbeitsgruppen, die jeweils gemeinsam Problemstellungen in Form von computersimulierten Planspielen lösen sollten, zeigte sich, dass Kooperationsbedingungen keinen größeren Gruppenerfolg als Wettbewerbsbedingungen erbrachten. Die Mitglieder fühlten sich zwar unter Kooperationsbedingungen wohler als unter Wettbewerbsbedingungen. Dieser Umstand führte allerdings nicht zu besseren Leistungen.

Auch die vielfach postulierten Vorteile der Heterogenität (s. Scherm) ließen sich nicht zeigen. Ganz im Gegenteil: Je höher das Fachwissen in einer Arbeitsgruppe ausgeprägt ist, desto besser fällt das Leistungsergebnis aus. Wissen ist schlicht und ergreifend der einflussreichste Faktor für den Gruppenerfolg.

Sehr interessant ist an den Ausführungen und Versuchs-

ergebnissen von Putz-Osterloh die angestrebte Praxisrelevanz (hinsichtlich der Zusammensetzung der Gruppe oder in Bezug auf die wünschenswerten Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit). Den kritischen Leser befällt dann aber doch Skepsis, wenn er oder sie in der Zusammenfassung liest: „Insgesamt ist festzustellen, dass Gruppen dann bessere Leistungen erzielen, wenn sie kooperieren oder wenn ihre Mitglieder über einschlägige Vorkenntnisse verfügen.“ (S.70) Immerhin wurde an anderer Stelle im Text von den Autorinnen als Versuchsergebnis verkündet, dass Wettbewerbs- oder Kooperationsbedingungen *keinen* unterschiedlichen Einfluss auf den Gruppenerfolg haben.

Zum Anhang des Buches

Im Anhang des Buches werden 32 Gruppenübungen vorgestellt. Inhaltlich sind diese Übungen sehr gemischt. Ihre Verwendbarkeit bezieht sich beispielsweise auf folgende Bereiche: Selbsterfahrungsgruppen, Teambildung, Reflexion und Sichtbarmachen der Gruppensituation (etwa im Hinblick auf Vorerfahrungen oder Vorwissen zu einem Thema), Einstieg in ein Thema, Umgang mit Konflikten, Sichtbarmachung von Gruppenprozessen und Gruppennormen etc.

Die Übungen, die sich größtenteils zum Einsatz in Selbsterfahrungsgruppen eignen, sind leider nicht thematisch geordnet. Das erschwert natürlich die Anwendbarkeit der Übungssammlung. Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die Übungsinhalte nicht zu den übrigen Inhalten des Buches in Bezug gesetzt werden. Eine theoretische Fundierung ist nicht gegeben, was in einem wissenschaftlichen Werk durchaus der Erwartung der Leserschaft entsprechen würde.

Paul Wilkens

Zusammenfassende Einschätzung aus existenzanalytischer Sicht

Die funktionalistische Betrachtungsweise des Gruppengeschehens, wie sie von der Gruppendynamik vertreten wird, durchzieht alle Beiträge des Bandes. Es werden kognitive Modelle gebracht, wie eine Klassifikation von Gruppenaufgaben mit 144 verschiedenen Ausprägungen (Zysno: Die Klassifikation von Gruppenaufgaben) oder ein Modell kognitiver Repräsentationen der Gruppe bezüglich ihrer sozialen Funktion (Witte und Engelhart: Zur sozialen Repräsentation der Arbeitsgruppe). Es werden auch systemtheoretische Überlegungen zu Chaos und Fraktalen in Hinblick auf Gruppenforschung dargestellt (Lechner: Chaos, Fraktale und Gruppenforschung) sowie spieltheoretische Überlegungen zum Gruppengeschehen (Schiepek und Manteufel: Kooperation und Kompetenzentwicklung in Systemspielen) und Fragestellungen der Qualität von Führung und Zusammenarbeit unter einem systemtheoretischen Blickwinkel erörtert (Witte und Lecher: Leistungskriterien für aufgabenorientierte Gruppen).

Die skizzierten Modelle zeichnen sich durch hohe Komplexi-

tät aus, was zu einer oft schwierigen Nachvollziehbarkeit führt. Die zahlreichen Klassifikationen von Problemsituationen können da und dort die Problemwahrnehmung schärfen. Durch die weitgehende Ausklammerung der emotionalen, der personalen und der Sinn-Dimension können die in Gruppen und Teams zentralen Themen des Umgangs miteinander – Wertschätzung, Achtung, Respekt – wie auch die Frage der Außenwirkung von Gruppen (Kulturdimension, Fragen der Sozialethik) nicht grundlegend erfasst werden.

Die verschiedenen Modelle, die sich auf kognitive und systemtheoretische Theorievorstellungen gründen, sind intellektuell teilweise ansprechend, aber vielfach wenig praxisnah. Sie führen außerdem nicht zu einem vertieften Verständnis des Gruppengeschehens. Die im Anhang vorgeschlagenen Übungen tragen einen spielerischen Charakter und können Veränderungen initiieren. Allerdings bleibt unklar, *welche* Veränderungen damit jeweils angestrebt werden sollen und *wie* sich Veränderungen in den Einstellungen und im Verhalten der Gruppenmitglieder ergeben. Alle Gruppenphänomene werden rein von außen – quasi als „black box“ – betrachtet.

In den angewandten Modellen wird die personal-existentielle Ebene des Menschseins, wie sie in der Existenzanalyse herausgearbeitet wurden, ausgespart. Die Betrachtungsweise bleibt auf eine funktionale Ebene beschränkt.

Astrid Görtz

PETZOLD, H. G., SCHIGL, B., FISCHER M.,
HÖFNER, C..

Supervision auf dem Prüfstand

Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation
Opladen: Leske + Budrich, 2003, 335 Seiten



Das vorliegende Buch ist zweifellos kein Lesebuch, noch weniger eine Gute-Nacht-Lektüre. Ersteres nicht, da es infolge

der trockenen Materie nur schwer verdaulich ist, letzteres nicht, da es kein - einen ruhigen Schlaf förderliches - Happy-End, sondern vielmehr desillusionierende Ernüchterung generiert. Wer glaubt, nach der Lektüre darüber informiert zu sein, warum die Supervision unter welchen Bedingungen mit welcher Methode sowohl auf das SupervisandInnensystem als auch auf das KlientInnensystem wirkt oder nicht wirkt, wird herzhaft enttäuscht sein, sich nach 335 Seiten im Popperschen Appendix sokratischer Erkenntnis wiederzufinden, und zwar mit dem Fazit: Hinsichtlich Supervision *wissen wir, dass wir nichts wissen, und* - bis vor Erscheinen dieses Buches - *kaum das*. Würde ich dennoch dieses Buch zum Kauf empfehlen? Absolut!

Im Vorwort empfehlen H. Petzold und B. Schigl diesen Band der *Edition Donau-Universität Krems* der Reihe *Studien und Texte aus dem Zentrum für psychosoziale Medizin* aber auch nicht als Lesebuch, sondern als „Buch zum Nachschlagen“ und versprechen „Anregungen für die Entwicklung von Theorie, Material für die Praxis, für Forschung und Methodik.“ (13) Dieses Versprechen wird umfassend eingelöst.

„Supervidere bedeutet [...] sich der Überwachung widmen, auf etwas sehen, beobachten, inspizieren, [...].“ „Im klassischen Latein fehlt der Begriff ‚supervisor‘. Für ihn steht ‚inspector‘.“ (97)¹

Der Band basiert auf einem Forschungsprojekt des Zentrums für Psychosoziale Medizin an der Donau-Universität Krems, das sich anschickte, durch Sichtung der internationalen Supervisionsliteratur den Forschungsstand zu erheben, ein Unterfangen, das hier – wie die AutorInnen betonen – „zum ersten Mal für die Disziplin der Supervision“ (97) in dieser Breite angegangen wurde.

Ausgangspunkt des Forschungsprojektes ist die Forderung, dass Supervision „ein durch Forschungsevidenz begründetes und legitimierbares Handeln“ sein muss, das seine „Wissenschaftlichkeit, Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Unbedenklichkeit“ (21) unter Beweis zu stellen hat. Selbiges fordert A. Leitner, der Leiter des Zentrums für Psychosoziale Medizin der Donau-Universität Krems, im Geleitwort des Buches und unterstreicht die Notwendigkeit mit der gesellschaftlichen Relevanz von Supervision, dessen Umsatzvolumen „vorsichtigen Modellrechnungen“ zufolge allein in Deutschland etwa „75 Millionen Euro jährlich“ (10) beträgt. Dieser Bedeutung stehe aber „international eine sehr wenig entwickelte ‚Supervisionsforschung‘ gegenüber“ (10), Petzold und Schigl konstatieren gar einen „eklatanten Mangel an Forschung.“ (16)

„Alle haben nicht gewonnen und keiner verdient einen Preis.“ (16)

Die Studie selbst wird von den AutorInnen als „ein wichtiger

¹ „Der spätlateinische Begriff supervidere wird dem inspiciere parallelisiert, [...]“. Die historischen „Begriffe und ihre Bedeutungen zeigen deutlich Macht-, Führungs- und Kontrollaspekte“. Cave! „Im Bereich psychosozialer Supervision wurde das Problem der Macht [...] weitgehend ausgeblendet.“

Schritt für die Etablierung“ der „Wissenschaftlichkeit“ der „noch ‚jungen Disziplin‘ der ‚Supervision‘“ gesehen. (21) Im Buch werden sowohl die „Entwicklung des Forschungsprojektes“, die „Fragestellungen und Ziele der Studie“, die „Entwicklung und Festsetzung der Suchkriterien“, der „Ablauf der Recherche“, die „Vorgangsweise bei der Auswertung“, sowie die Ergebnisse der quantitativen und inhaltlichen Analyse detailliert dargestellt. Daran schließen sich die „Diskussion und die Schlussfolgerungen aus der Studie mit Vorschlägen für die zukünftige Forschung“, gefolgt von H. Petzolds „abschließende[n] Überlegungen zu Hintergrund, Zielsetzung und Konsequenzen der Studie“. Das Literaturverzeichnis umfasst alle in der Literaturrecherche gefundenen Texte sowie darüber hinausgehende, weiterführende Zitationen. Weitere Unterlagen zum Forschungsprojekt, wie Projektantrag, Auswertungsschema für die Literaturanalyse, Codierungsregeln für das Auswertungsschema sowie Beispiele abgeschlossener, in Arbeit befindlicher und noch zu vergebender Themen für Diplom- und Masterthesen runden das Bild ab. Gleichsam als „Bonustrack“ wird noch eine „Multi-centerstudie über Supervision im Feld der Psychiatrie in der Schweiz“ vorgestellt, deren Ergebnisse bereits vorliegen und „die mit dem gleichen Instrument auch in Deutschland, Österreich und Norwegen durchgeführt werden sollen.“ (299ff.)

Kern des Buches ist der Ergebnisbericht über das Projekt „*Die Effizienz von Supervision für SupervisandInnen- und KlientInnen-systeme. Analyse der internationalen Forschungsliteratur*“, das Teil eines umfassenderen Supervisionsforschungsvorhabens am Zentrum für Psychosoziale Medizin der Donau-Universität Krems ist. Darauf möchte ich nun im folgenden näher eingehen.

Ausgangspunkt des Projektes ist das Postulat, die Supervision müsse nachweisen, dass sie wirkt. „Heute setzt die evidence ‚based psychotherapy‘ Standards“ (36), Entsprechendes sei für die Supervision zu fordern, zumal sie ja oft auch „als Instrument der Qualitätssicherung in immer breiterer Weise mit einer geradezu uneingeschränkten Wirksamkeitsunterstellung eingesetzt wird.“ (22) In der vorliegenden Studie wurde die internationale (deutsch- und englischsprachige) Supervisionsforschungsliteratur untersucht, die niederländische und skandinavische Literatur soll in weiteren Untersuchungen bearbeitet werden.

„Die bloße Gewährleistung von Ausbildungsstandards, die immer wieder als Qualitätsgewährleistung ins Feld geführt wird [...], zeugt nur von einer völligen fachlichen Uninformiertheit über Evaluationsfragen [...].“ (36)

Die zentrale Fragestellung der Literaturstudie ist: „Wie ist international der Forschungsstand in Bezug auf die Untersuchung der Wirkung und Wirksamkeit von Supervision auf SupervisandInnen, Teams und KlientInnen-systeme?“ (37) Es soll systematisch quantitativ und qualitativ dargestellt wer-

den, „welche supervisionsbezogenen Forschungsarbeiten in den letzten 5-10 Jahren in der internationalen Literatur relevant waren.“ (37) Darüber hinaus sollen im Rahmen des Forschungsprojektes Forschungsinstrumente und Designs der Supervisionsforschung gesammelt, Forschungsleitlinien erstellt und weiterführende Forschungsdesigns konzipiert werden. (35; 38f.)

Aber es wurden auch von vornherein Einschränkungen für die Studie vorgenommen: Neben der aktuellen Beschränkung auf deutsch- und englischsprachige Publikationen entschieden sich die AutorInnen hinsichtlich SupervisandInnen-system die „Frage der *Ausbildung, Ausbildungsqualität und Ausbildungseffizienz*“, sowie „die Frage der *Psychotherapiesupervision*“ nicht zu bearbeiten. Letzteres v.a. „weil dies ein sehr spezifischer Teilbereich der Supervision ist, der [...] ein eigenes Forschungsprojekt erforderlich machen wird“. „Psychotherapiespezifische Themen“ wurden auch „bei den Fragen zum KlientInnen-system [...] nicht aufgegriffen.“ (32 f.)

Gleichsam als Präludium werden im Ergebnisbericht dankenswerter Weise neben den ausformulierten relevanten Fragestellungen auch die Entwicklung und Festsetzung der Such- und Ordnungskriterien für die quantitative und qualitative Analyse ausführlich dargestellt. Recherchiert wurde in Internet-Datenbanken, Bibliotheken, Zeitschriften und Literaturverzeichnissen, wobei für den/die selbst forschende/n LeserIn des Berichtes die Listung inkl. Angabe der Suchergebnisse in den Internet-Datenbanken von Interesse sein mag. Am ergiebigsten erwies sich dabei die Datenbank *PsycINFO*². Zur weiteren Verarbeitung der recherchierten Literatur wurde von der Forschungsgruppe als Literaturdatenbankprogramm die Netzwerkversion von *Reference Manager*³ verwendet. Im Zuge der Recherche wurden die Ordnungskriterien nochmals überarbeitet und schlussendlich 11 Hauptthemen festgelegt, auf die sich die quantitativen und qualitativen Analysen bezogen:

- 1) „Form und inhaltliche Weite des Begriffs ‚Supervision‘ (...)
- 2) Geschichte von Supervision und berufliche Identität von SupervisorInnen
- 3) US-amerikanische Forschung
- 4) Elemente des Supervisionsprozesses (...)
- 5) Methoden und Techniken in der Supervision
- 6) Spezielle Inhalte von Supervision (wie ‚Trauer und Abschied‘ oder ‚Krise, Krisenintervention‘, [...])
- 7) Supervision in speziellen Feldern (wie ‚Drogen und Suchtkliniken‘, ‚Geriatric‘ etc.)
- 8) Ethnizität und Gender in der Supervision
- 9) Lernen und Kompetenzvermittlung in der Supervision
- 10) Evaluation in der Supervision
- 11) Auswirkungen auf die KlientInnen der SupervisandInnen“ (54)

Die US-amerikanische Forschung wurde deshalb als eigenes Hauptthema gewählt, „da die US-amerikanische Supervisionskultur auf einer anderen Tradition als die deutschsprachige fußt und [...] somit [...] nicht zur Fundierung der deutschsprachigen Supervisionsformen herangezogen werden [kann].“ (55)

² www.psycinfo.com/psycinfo

³ www.refman.com

„In den USA bedeutet Supervision zumeist Fachaufsicht, [...]“ (105)

In die quantitative Analyse fanden „nach Sichtung auf die festgelegten Kriterien hin“ 201 Beiträge Eingang, von denen 54 US-amerikanischen, 121 deutschen und 8 österreichischen Ursprungs eindeutig zuzuordnen waren, wobei 67 (34%) „unter Zugrundelegung eines *weitgefassten Verständnisses von Sozialwissenschaft* als wissenschaftliche ‚Beiträge zum Thema Forschung‘ klassifiziert wurden.“ (105)

In der Zusammenfassung der quantitativen Analyse konstatieren die AutorInnen „eine doch beachtliche Anzahl von wissenschaftlichen Beiträgen von allerdings sehr unterschiedlicher fachlicher Qualität [...], wobei die Zahl der quantitativen Forschungsarbeiten unter den deutschsprachigen Arbeiten eher gering ist.“ (65) Hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte werden ebenfalls Unterschiede zwischen der deutschsprachigen und US-amerikanischen Literatur festgestellt, mit größerer Bandbreite im deutschsprachigen Raum, worin die AutorInnen einen möglichen Hinweis auf die „größere inhaltliche Weite des Begriffs Supervision“ sehen, die mit einer „gewisse[n] Unbegrenztheit, Unschärfe bzw. Unklarheit [...], was Begriff und Konzept von Supervision anbelangt“ (66) einhergeht. Aber auch eine stärkere „Marktorientierung“ der deutschsprachigen Supervision, die „zuweilen zu Lasten der Qualität und der konzeptuellen Klarheit“ (66) gehe, mag hier ebenfalls eine Rolle spielen.

Die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse der o.a. elf Hauptthemengebiete (mit ihren jeweiligen Unterkapiteln) finden sich in folgenden Kategorien dargestellt:

- 1) Inhaltliche Kurzdarstellung des Themengebietes
- 2) Kurze Bewertung des erhobenen Forschungsstandes
- 3) Fragestellungen, die sich für weitere Forschung ergeben
- 4) Anregungen für Forschungsdesigns zu diesem Themenkreis

„... der Wissensstand zur Wirksamkeit (effectiveness) oder zur Wirkung (efficacy) von Supervision [ist] noch zu gering, um klare, generalisierbare und gültige Aussagen [...] machen zu können.“ (197)

Ohne jetzt auf die Ergebnisse im Detail eingehen zu können, sei angemerkt, dass sich insbesondere die Kategorie 2 für den/die erkenntnishungrige/n LeserIn als frustierend erweist, wenn er oder sie sich mit Bewertungen wie folgt konfrontiert sieht: „Wissenschaftlich überprüfte Empirie mit nachvollziehbaren Schritten findet sich [...] nicht“ (77); „[...] Fragen [...] werden mehrfach gestellt, allerdings nicht beantwortet“; „es fehlen [...] Definitionen, wie [...] Qualitätsmerkmale, Ausbildungskriterien und Handlungsstandards [...]“; „[...] hier fehlt eine kritische Reflexion [...]“ (99); „Insgesamt ist der Forschungsstand zu diesem Thema noch sehr dürftig, [...]“ (112), et cetera.

Wenngleich auch gelungene Forschungsarbeiten gewürdigt werden, so überwiegen doch bei Weitem die Mängelrügen und Defizitortungen. Transformiere ich die ausgestellten Befunde in ein Schulnotensystem und subsumiere sie, so wurde

hier ein glattes ‚Danke - Setzen - Nicht genügend!‘ für die bisherige Supervisionsforschung ausgestellt. Auf Nachsicht darf die Disziplin *Supervision* insofern hoffen, als ihr zugestanden wird, dass sie als solche eine noch relativ junge ist und sich sonach die Supervisionsforschung auch noch in den „Kinderschuhen“ (163) befinde.

„Es gibt viele Supervisionen, aber nicht die Supervision.“ (161)

So frustrierend die Befunde der Kategorie 2 auch sind, bereiten sie doch den Boden für die Kategorien 3 und 4 auf, die für viele LeserInnen, insbesondere wenn sie selbst in der Supervisionsforschung tätig sind, von sehr hohem Interesse sein dürften. Gerade die Angabe von Fragestellungen für die weitere Forschung und die Anregungen zu Forschungsdesigns in allen Haupt- und Subthemengebieten, vor dem Hintergrund des erhobenen und bewerteten Forschungsstandes, machen dieses Buch zu einem Standardnachschlagewerk, das sowohl als Ausgangspunkt, als auch zur Einordnung eigener Forschungsüberlegungen dienen kann und eine, eingangs ausgesprochene, absolute Kaufempfehlung rechtfertigt.

Obleich die Fülle und Vielfalt an ausgewiesenen Befunden, Fragestellungen und Anregungen jeglichen Versuch einer subsumierenden Verdichtung vereiteln und daher an dieser Stelle nicht mit einer Überblick bietenden Reduktion der Ergebnisse gedient werden kann, möchte ich dennoch einige wesentliche Aspekte hervorheben.

„Als erstes deutliches Ergebnis“ stellen die AutorInnen fest: „*Es gibt viele Supervisionen, aber nicht die Supervision.*“ (161) Die uneinheitliche Verwendung des Begriffs Supervision mag darin liegen, „dass man es auf internationaler Ebene, aber auch im deutschsprachigen Bereich mit einer kaum überschaubaren Zahl von unterschiedlichen Supervisionsverständnissen, Ansätzen, Methoden, Schulen zu tun hat, für die bislang *kein ‚gemeinsamer Nenner‘ in theoretischer oder methodischer Hinsicht gefunden werden konnte* [...]. Es fehlt der Supervision noch an übergreifenden Referenztheorien und an generalisierten Leit- oder Brückenkonzepten.“ (68) „Die Einzelergebnisse von Studien müssen deshalb immer vor dem Hintergrund des jeweiligen Supervisionsverständnisses, der jeweiligen ‚Schulenorientierung‘ gesehen und interpretiert werden.“ (69) Für die AutorInnen ist deshalb „ein theoretisches Abgleichen und eine Arbeit an ‚Kompatibilisierungen‘ unerlässlich [...]“ (69)

„Supervision beruft sich [...] auf unterschiedliche Traditionen, die regional unterschiedlich gepflegt und weiterentwickelt wurden.“ (159)

Am deutlichsten zeigen sich die Unterschiede in der Gegenüberstellung der US-amerikanischen und der im deutschsprachigen Raum gängigen Supervisionsauffassung. Erste ist geprägt durch Supervision als Praxisanleitung von NeuanfängerInnen, durch erfahrene KollegInnen, in der Re-

gel ohne spezifische Supervisionsausbildung (oft auch Vorgesetzte) in der Institution, meist als Teil der standardisierten Ausbildung [...]" (159) „In den USA bedeutet Supervision [also] meist Fachaufsicht.“ (105) „Im deutschsprachigen Raum wird Supervision [hingegen] inzwischen recht einheitlich als eine Dienstleistung der berufsbezogenen Beratung gesehen“ und wird fast standardgemäß extern, also außerhalb der Institution erbracht, sprich der/die SupervisorIn ist zwar oft AuftragnehmerIn der Institution, aber dennoch von ihr unabhängig. Aufgrund der unterschiedlichen Supervisionsauffassung und -tradition sind auch die Ergebnisse der Supervisionsforschung in den USA und jene des europäischen bzw. deutschsprachigen Raumes nicht wechselseitig übertragbar.

Eine weitere wesentliche Fragestellung ist, inwieweit sich der ausdrücklich oder stillschweigend erhobene Wirksamkeitsanspruch von Supervision in den bisherigen Forschungsergebnissen widerspiegelt. Zum ersten halten die AutorInnen fest, dass dies „nur ‚differentiell‘ zu beantworten [ist] und zwar je spezifisch für das ‚SupervisandInnensystem‘ [...], das ‚KlientInnensystem‘ [...] und das ‚Auftraggebersystem‘ [...]“ und stellen fest: „um die beiden letztgenannten steht es schlecht. Es gibt kaum Forschung.“ (222)

Weiters müssen die Antworten aber „auch für spezifische ‚Supervisionssettings‘ (Einzel-, Gruppen-, Teamsupervision) [und] für spezifische ‚Supervisionsmethoden‘ [...] gegeben werden“. Auch hier ernüchternde Befunde: „Randomisierte Studien liegen keine vor [...]. Kontrollierte Studien [...] liegen nicht vor. Sie allein aber machen die Eingrenzung und Feststellung spezifischer Supervisionseffekte möglich. Supervisionskatamnestische Studien und Längsschnittuntersuchungen liegen nicht vor, aber nur mit ihnen können Aussagen über die Nachhaltigkeit supervisorischer Interventionen gemacht werden.“ Fazit: „Überzeugende Wirksamkeitsnachweise (effectiveness) wurden [...] für die Supervision nicht in annähernd hinreichender Weise und Menge erbracht. [...] Der erwähnte Anspruch wurde also bislang nicht bzw. nicht überzeugend eingelöst.“ (222ff.)

Wengleich sich eine gewisse Zufriedenheit der SupervisandInnen mit der Supervision zu bestätigen scheint, merken die AutorInnen wohl an: „Kundenzufriedenheit“, allein per Fragebogen erhoben, reicht nicht aus für Qualitätsnachweise.“ (223)

Die nicht minder wichtige Frage inwieweit und unter welchen Bedingungen mit welchen Methoden die Supervision auch einen positiven Effekt auf das KlientInnensystem, insbesondere auf den Behandlungserfolg hat, ist gänzlich ungeklärt. Aber auch „im Bereich der Nebenwirkungs- und Schadensforschung (auch Supervision kann schaden!) liegen bislang nur Pilotuntersuchungen vor.“ (223)

Ausgehend von diesen und zahlreichen weiteren, im Rahmen der Studie erhobenen Befunden werden in einem eigenen Kapitel Vorschläge für die künftige Forschung, insbesondere drei Forschungsdesigns skizziert, die für die forschende Le-

serschaft von großem Interesse sein dürfte, und zwar erstens „Erhebung der Wirkung, Wirkfaktoren, und Wirkweisen des Supervisionsprozesses X auf den verschiedenen Ebenen“ (177 ff.), zweitens: „Wer soll wie von Supervision profitieren?“ (181 ff.) und drittens „Wirkungen für das PatientInnen/KlientInnensystem.“ (184 ff.)

„Supervision [...] mit der ‚Bonität eines ‚Markenzeichens‘, an dessen Qualität ‚der Markt nicht mehr vorbeikommt‘ [...].“ (222)

Der Nachweis, dass diese Bonität gerechtfertigt ist, muss freilich erst noch erbracht werden.

In ihrer Konklusion fordern die AutorInnen nochmals „fundierte Wirkungsnachweise auf allen Ebenen des Supervisionsystems“ und unterstreichen die Notwendigkeit mit ihrer Erwartung, „dass sich auf Dauer nur Supervisionsansätze im Feld halten werden, denen eine Verbindung von elaborierter Theoriebildung, methodischer Differenziertheit und evidenzbasierter Wirksamkeit [...] im SupervisandInnen-, KlientInnen- und Ausbildungssystem gelingt.“ (196)

Resümierend lässt sich über das vorliegende Buch aus meiner persönlichen Sicht sagen, dass es eine zu Buch gewordene wertvolle „Kick-Off-Veranstaltung“ darstellt, Supervisionsforschung in eine mögliche strukturierte Bahn zu bringen. Der ausgewiesene Ist-Stand ist wie bereits eingangs angemerkt desillusionierend. Fast so scheint es, dass Supervision lediglich als „Trance-Wort“ seinen Siegeszug als Qualitätskriterium errungen hat: es suggeriert viel, aber - so lese ich die Befunde der vorliegenden Studie - nichts davon mit Ausnahme der SupervisandInnenzufriedenheit ist belegt bzw. durch solide Forschungsergebnisse abgestützt.

Offen bleibt für mich die Frage des Forschungsstandes in den nicht deutsch- und englischsprachigen Regionen. Auch wenn Englisch „die Sprache der Wissenschaft“ ist, bezweifle ich, dass alle potentiell relevanten Beiträge des romanischen und slawischen Sprachraumes auch in englischer Fassung vorliegen. Sehr spannend erscheint mir auch die offene Frage nach dem Vorhandensein, der Tradition und dem Verständnis von Supervision im asiatischen Raum.

Wengleich der globale Aspekt trotz angelegter Breite des Forschungsprojektes ein wenig zu kurz kommt, halte ich meine Kaufempfehlung aufrecht, und zwar als Nachschlagewerk für alle jene, die an der Supervisionsforschung interessiert oder aktiv beteiligt sind. Möge es diesen als Anregung oder gar Wegweiser zur zielgerichteten Erforschung all jener weißen Flecken der „Supervisionslandkarte“ gereichen, deren Erkundung den bereits jetzt gestellten Wirksamkeitsanspruch legitimieren könnte.

Rudolf P. Wagner

SCHMIDT GREGOR

Business Coaching: Mehr Erfolg als Mensch und Macher

Wiesbaden: Gabler, 1995, 269 Seiten

Der Autor dieses Buches definiert seinen **Coachingansatz** als ganzheitlich, mit einem integrativen Methodenansatz, einer Verknüpfung zwischen personalen und strukturalen Komponenten, der ein dreidimensionales Menschenbild und einen Fokus beinhaltet, der sowohl intrapersonal, als auch inter- und transpersonal ansetzt.

Auf der Basis eines humanistischen Menschenbildes legt er sein Hauptaugenmerk auf das Coaching von Führungskräften. **Voraussetzungen** für die Erfüllung der Aufgaben eines Coaches sieht er in einer klaren Weg – Ziel – Vorstellung, die gemeinsam zwischen Coach und Führungskraft erarbeitet wird, dem Einfühlungsvermögen in die Persönlichkeitsstruktur des anderen, gekoppelt mit Wertschätzung und Sympathie, das Anstreben eines vereinbarten Zielpunktes oder Zielraumes, auch mit Inkaufnahme von Umwegen und neuen Wegen, und in der liebevollen Begleitung des Klienten, indem sich der Coach seiner Person öffnet, ihn in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit sieht, ohne ihn jedoch aus seiner Selbstverantwortung zu entlassen. Die Beziehung zwischen Coach und Klient zeichnet sich durch ihre Gleichgestellttheit aus.

Schmidt grenzt Coaching von Beratung und Training ab. Es umfasst Aspekte von beidem, ist aber breiter, umfassender, ganzheitlicher angelegt. Der Coach ist ein **Begleiter gewollter Entwicklung auf Zeit**, dessen Bestreben es ist, sich selbst überflüssig zu machen und den Klienten zur Selbstorganisation zu befähigen. Im Coaching-Kontinuum sieht Schmidt den Coach in 11 verschiedenen Rollen, als Therapeut, Verhaltenstrainer, Lernbegleiter u.v.m. Eine differenziertere und klarere Abgrenzung zu den angrenzenden Berufssparten wäre meines Erachtens für die Arbeit als Coach und auch für den Klienten hilfreich.

Die **Gründe für Coaching-Maßnahmen** sind in diesem Buch zahlreich und sehr unterschiedlich aufgelistet (Veränderungen der Organisationskultur, des Führungsstils und der Organisationsstruktur oder Veränderungen bei den Führungskräften selbst). Real reichen die Anlässe von Organisationsentwicklungs-Maßnahmen, wie Einführungen eines kooperativen Führungsstils, von Teamarbeit, Planung und Durchführung von Assessment-Centern, über persönliche Probleme, Verhaltensdefizite, bis zu ethischen Problemen und der Frage nach dem Sinn des Lebens.

Die **Ziele** von Coachingmaßnahmen sind die „Mitgestaltung“ der veränderbaren Zukunft. Die Ereignisse der Vergangenheit lassen sich nicht verändern, wohl aber die Einstellung dazu. Im Mittelpunkt steht nicht die Ursachenerforschung (Warum-Frage), sondern eine starke Zielorientierung (Wozu-Frage). Zugrunde liegt die anthropologische Erkenntnis

Franks, dass der Mensch einen Sinn im Leben braucht und ein Ziel, auf das er sich ausrichten kann. Im Brennpunkt des Coachings stehen: die Beziehung der Führungskraft zu sich selbst, die Beziehung der Führungskraft zu den anderen, ihre Ausrichtung auf ein Ziel, eine Aufgabe und/oder eine Person, auf etwas außerhalb ihrer selbst Liegendes.

Schmidt sieht die Führungskraft der Zukunft immer mehr als Coach gegenüber den Mitarbeitern. Das **Mitarbeitercoaching** ist eine auf Partizipation und Selbstentfaltung ausgerichtete Art der entwicklungsorientierten Mitarbeiterführung, die verschiedene Aufgaben des Vorgesetzten umfasst. Offen bleibt, wie bei dieser Art des Coachings mit dem Beziehungsgefälle, mit vertraulichen Informationen und mit Rollenkonflikten umgegangen werden soll. Dadurch erachte ich die Umsetzung dieses Ansatzes für nicht ganz einfach.

Der **Ablauf** des Coachings wird ausführlich beschrieben, wie auch die Basisvariablen der Begegnungshaltung zwischen Coach und Klient, die während des gesamten Prozesses zu berücksichtigen sind. Den Beginn stellt ein Erstgespräch dar, in dem die Vertrauensbasis beider Partner geschaffen werden soll. Die dazu nötigen Punkte werden aufgelistet. Daran schließt sich nahtlos die gemeinsame Erarbeitung der Ist-Persönlichkeitskultur mit Hilfe von entsprechenden Analyse-Instrumenten. Die Unterschiede zur gemeinsam erarbeiteten Soll-Persönlichkeitskultur führen zum individuellen **Coachingkonzept** und zum notwendigen Maßnahmenbündel. Das Coaching wird in diesem Buch nur dann erfolgreich gesehen, wenn die Führungskraft die vereinbarten Maßnahmen selbstverantwortlich im praktischen Wirkungsraum umsetzt. Dies kann man als Grundanliegen bei jeder Arbeit mit Menschen, jeder Form des Lernens und jeder wirklichen Entwicklung bezeichnen. Diese wichtigen Prozesse haben nach Schmidt zwischen den Coachingterminen stattzufinden.

Schmidt führt ein großes **Methodenspektrum** an. Die Kombination erfolgreicher Methoden, Instrumente und Techniken ist immer klientenzentriert und problemorientiert. Die Methoden werden im einzelnen beschrieben und reichen von Zeitplan-, Werte-, Konflikt-, Sensitivitäts-, Visions-, Kreativitäts-, Motivationsmanagement, Anwendung der RET (Rational-Emotive Therapie von Albert Ellis) und von Psychosynthesetechniken, Selbstgesprächstechniken über Sportberatung und Entspannungstechniken bis hin zur Ernährungsberatung. Coaching sollte überdies auch immer neuen und noch weiteren Methoden aufgeschlossen bleiben. Trotz der Methodenvielfalt fehlt ein grundlegendes Konzept oder ein entsprechendes Modell für den Ablauf des Coachings, in welches sich die beschriebenen Methoden einbauen ließen. Es bleibt unklar, wie die einzelnen Coachingsitzungen ablaufen, ebenso wie lange sie dauern oder wieviel sie kosten. Das Führungskräftecoaching sollte grundsätzlich von der Organisation bezahlt werden, dabei aber unbedingt auf einer freiwilligen, selbstmotivierten und selbstverantwortlichen Entscheidung der Führungskraft beruhen. „Verordnetes“ Coaching ist abzulehnen.

Einen weiteren Schwerpunkt im Ansatz von Schmidt bilden die **Instrumente zur Analyse der Persönlichkeit**. Sie dienen der Einschätzung des Klienten innerhalb eines Spektrums fest umrissener Persönlichkeitsstile und -typen. Wie geeignet diese Analysen sind, bleibt unklar. Ferner erläutert der Autor, wie im Coachingprozess mit diesen Persönlichkeitstypen umzugehen ist und woran mit den Führungskräften gearbeitet werden sollte. Im einzelnen verwendet Schmidt die Existenzanalyse nach V. Frankl, die Biografische Analyse und die Dynamische Persönlichkeitsanalyse. Leider gibt es keine ausreichenden Angaben zu den Quellen und den Urhebern dieser verwendeten Fragebögen.

Die **Qualifikation** des Coaches wird sehr umfangreich angegeben. Das Anforderungsprofil ist dem entsprechend lang. Es umfasst vier Kompetenzbereiche: die persönliche, fachliche, soziale und sittliche Kompetenz. In allen Bereichen werden mehrere Aspekte angeführt, die allerdings wohl nur in der fachlichen Kompetenz überprüfbar sind (Wissenschaftliche Ausbildung, praktische Führungserfahrung, Kenntnisse psychologischer und psychotherapeutischer Verfahren (mindestens eines!), Spezialwissen in Organisationen, Psychologie und Organisationsentwicklung, Fähigkeit zur Erstellung von Konzepten, betriebswirtschaftliches Basiswissen, Kenntnisse des Arbeitsmarktes, Kenntnisse und Erfahrungen im Personalmanagement). Die Einzelqualifikationen der drei übrigen Kompetenzen sind ebenso mannigfaltig und lassen sich teilweise nur schwer überprüfen. Es bleibt auch unklar, wie und in welcher Ausbildung man sich alle Fähigkeiten und Voraussetzungen erwerben könnte.

Schmidt preist Coaching als einen finanziell attraktiven und immer mehr gebrauchten Beruf in naher Zukunft an. Er warnt allerdings vor „Scharlatanen“ in dieser Branche aus den bekannten Gründen: der Beruf ist nicht geschützt, und es gibt keine vorgeschriebene Ausbildung.

Insgesamt gibt das Buch einen guten Überblick v.a. im Bereich des Coachings für Führungskräfte. Es ist gespickt mit Methoden, Instrumentarien und Anforderungen an den Beruf des Coaches. Das Anforderungsprofil erscheint mir sehr umfassend, etwas überhöht und schwer erreichbar.

Aus existenzanalytischer Sicht stellt das Werk mit seinem an Frankl angelehnten Menschenbild eine sehr gut brauchbare Grundlagenwerk im Coachingbereich dar. Eine existenzanalytisch durchgearbeitete Grundstruktur für den Ablauf des Coachings ist aber nicht erkennbar. Die Vielfalt der Methoden und Instrumentarien versucht dies auszugleichen. Mit Bedauern muss festgestellt werden, dass geistige Inhalte von V. Frankl und vor allem von A. Längle teils wörtlich übernommen, teils sinngemäß verwendet werden, ohne die entsprechenden Stellen zu zitieren bzw. die Quellen im Literaturverzeichnis anzugeben.

Die Darstellung des Menschen- und Weltbildes enthält das Gedankengut Frankls, insbesondere die Dreidimensionalität des Menschen, die Fähigkeiten zur Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz, die Grundaxiome von Freiheit und Ver-

antwortung und die Primärmotivation der Suche nach dem Sinn des Lebens. Auch die Wertkategorien von Frankl werden verwendet, weichen allerdings im Bereich der Einstellungswerte vom Franklschen Verständnis ab und entsprechen eher dessen individuellen Werten. An einigen Stellen findet sich die sinngemäße Verwendung der Grundmotivationen von A. Längle. In der Beschreibung der Existenzanalyse werden Führungskräfte in die „Subjektivisten-“, die „Objektivisten-“ und die „Existentialisten des Lebens“ unterteilt. Diese Ausdrücke werden erstmals in Längles „Entscheidung zum Sein“ im Zusammenhang mit dem „Leben“ verwendet. Schmidt gebraucht diese Begriffe, als wären es seine eigenen Neuschöpfungen.

Beim Fragebogen zur Entfaltung von Potentialen in allen Lebensbereichen wird die Kapiteleinteilung und Grobstruktur von Längles „Anleitungen zu existenzanalytischen Fragen“ übernommen, einige Fragen sind wörtlich, viele sinngemäß aus dem Werk „Entscheidung zum Sein“ entnommen. Es handelt sich in dieser Fassung sicher um einen sehr gut brauchbaren Fragenkatalog, leider aber auch um eine Verletzung des Urheberrechts geistigen Gedankenguts.

Renate Bukovski

HORST RÜCKLE

Coaching

So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an

Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie, 2001, 263 Seiten

Horst Rückle, Managementberater, Trainer, Seminarveranstalter und Coaching-Experte, stellt in seiner Veröffentlichung „Coaching - So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an“ detailliert folgende Coachingvarianten dar:

Einzelcoaching, welches Rückle nach unternehmensinternem und -externem trennt, sowie *Gruppen-* und *Teamcoaching*, wobei Rückle dabei wie folgt differenziert:

„In einer Gruppe herrscht das hierarchische Prinzip. Die Gruppe besteht aus drei bis maximal zwölf Personen. In ihr sind die Rollen Gruppenführer, Rivale und Außenseiter besetzt und beobachtbar: Diese und andere Kriterien unterscheiden die Gruppe vom Team. In einem Team arbeiten mindestens zwei Personen als Spezialisten kooperativ, auf der Grundlage gleicher Werte, an einer Lösung. [...] Teams, bei denen gemeinsame Werte und Ziel wegfallen, entarten zu Gruppen.“ (27f.)

Des weiteren werden *Selbstcoaching*, *Projektcoaching* und *Systemcoaching* beschrieben. Ersteres sei zwar die für Rückle lebensnotwendige Übernahme von Verantwortung für sich selbst und die eigene Entwicklung der schlummernden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Andererseits birgt Selbstcoaching auch die Gefahr der Selbsttäuschung und Selbstmanipulation,

weil der sich selbst Coachende lediglich auf seine Erkenntnisse und Intuition angewiesen ist. Rückle räumt Selbstcoaching daher nur dann Chancen ein, wenn es auf einer, die persönlichen Ziele, Werte und Potentiale berücksichtigenden Analyse aufbaut und die jeweiligen Fortschritte von einem oder verschiedenen Experten beobachtet und kommentiert werden.

Projektcoaching dient dazu, konfliktfreie Arbeit im Projekt und damit die effiziente Abwicklung des Projekts zu erreichen. Sein Nachteil liegt darin, dass die persönliche Entwicklung des Einzelnen an zweiter Stelle steht.

Beim Systemcoaching kommen im besonderen die Aspekte der Vernetzung innerhalb des Unternehmens zum Tragen, woraus eine gezielte Unternehmensentwicklung gestaltet werden kann.

Rückle geht auch immer wieder auf den Vorgesetzten als Coach ein, gibt dabei spezielle Anleitungen für den Coachingprozess, weist aber auch darauf hin, dass dabei ein Rollenkonflikt entstehen kann.

Zum Verständnis des Coaching führt Rückle aus, dass es dabei nicht um Psychotherapie geht, wenngleich durchaus psychotherapeutische Verfahren zur Anwendung kommen. Er kommt zum Schluss, dass der Unterschied zur Psychotherapie zwar klein, jedoch immer klar erkennbar ist. Coaching richtet sich nach Ansicht Rückles an das „Gesunde“ im Menschen und wird als Gesamtheit von Maßnahmen zur Steigerung von Leistungen in den definierten Rollen gesehen. Vertiefte lebensgeschichtliche Aspekte, die Vergangenheit des zu Behandelnden zu erforschen oder frühe Kindheitserfahrungen aufzudecken und durch eine gezielte Therapie zu behandeln, teilt Rückle klar der Psychotherapie zu. Das sind für ihn nicht Themen oder Aufgaben des Coachs.

Hingegen ist –so Rückle – die Funktion des Coaching, den Gecoachten im persönlichen Dialog dabei zu unterstützen, sein Verhalten durch eine Verbesserung seiner Selbstwahrnehmung zu durchschauen und weitere Veränderungs- und Selbsterkenntnisprozesse auszulösen. Dabei werden über die berufliche Rolle hinaus auch andere Rollen und Persönlichkeitsbereiche betrachtet. Es geht darum, eine vom Klienten gewollte Entwicklung auszulösen und diese zu begleiten. (24f.)

Bedarf für Coaching sieht Rückle in 5 Gründen (55f.):

- 1) persönliche Probleme;
- 2) Vorbereitung auf neue, z.B. hierarchisch höhere Aufgaben und/oder Karriereprobleme;
- 3) Probleme im Umgang mit Mitarbeitern oder Vorgesetzten;
- 4) Probleme im Sales-Management, im Umgang mit sich selbst und der Selbstmotivation;
- 5) Probleme auf Grund von Veränderungen im Umfeld, z.B. Fusionen, neue Vorgesetzte.

Speziell für das Team- bzw. Gruppen-Coaching weist Rückle noch auf weitere konkrete Anlässe für die Nachfrage von Coaching hin: Integration von neuen Mitgliedern, Implementierung von Werten, Erarbeitung von strategischen Aus-

richtungen, Nachfolgeregelungen, Leistungssteigerung der Gruppe bzw. des Teams, Erkennung von Stärken und Schwächen der Gruppen- bzw. Teammitglieder usw. (31f.)

Auch wenn als zeitlicher Rahmen eines Coachingprozesses durchschnittlich zwischen acht bis zehn Sitzungen vereinbart werden, kann dieser durchaus bei komplexen Problemen jahrelang dauern. Auch andere Rahmenbedingungen sieht Rückle als individuell sehr gestaltbar. Die Länge der einzelnen Sitzungen reicht von einer Stunde bis zu einem ganzen Tag, wie auch der Zeitraum zwischen den Sitzungen je nach erforderlicher Dringlichkeit des Problems sehr unterschiedlich sein kann.

Rückle beschreibt die Unterscheidung zwischen unternehmensinternem Coach, externem Coach und der Führungskraft als Coach genau und stellt auch ein gezieltes Anforderungsprofil für den Coach dar. Dieses gliedert er in persönliche Kriterien, soziale Kriterien und fachliche Kriterien. Nach Rückle muss der Coach eine gereifte Persönlichkeit sein, der sich mit der Kultur und Philosophie, innerhalb deren der Gecoachte seine Rollen gestalten will oder soll, und mit den Zielen, die der zu Coachende erreichen will, auseinandersetzt. Der Coach muss die Anforderungen des Umfeldes kennen und alle tangierenden Bereiche berücksichtigen, um das Coaching erfolgreich gestalten zu können.

Der Hauptteil des Werkes „Coaching - So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an“ befasst sich sehr ausführlich und gut strukturiert mit dem Coachinggespräch selbst, beginnend mit einer detaillierten Beschreibung einer möglichen Konzeptionierung und Organisation eines Team- bzw. Gruppencoaching, deren Teile auch für Einzelcoaching zur Anwendung kommen können, bis hin zum Organisatorischen, wie dem psychologischen Vertrag, Investitionen und Kosten für das Coaching, Rechenschaft über Coachingfolge, etc.

Auf die Interventionen und im Coaching verwendbaren Techniken geht Rückle umfangreich ein, um dem Coach Anregungen für seine Arbeit zu geben. Trotzdem weist Rückle auf die nur eingeschränkte Verwendbarkeit von Techniken, Tests u.ä. hin.

„Ich halte nicht viel davon, mich zu sehr an bestimmte Modelle, Techniken oder Verfahren zu klammern. Die meisten haben in bestimmten Situationen oder Konstellationen ihre Bedeutung, sind aber nicht oder nur mit Abstrichen übertragbar auf andere Situationen.

Für wichtig halte ich, dass der Coach eine möglichst große Vielfalt von Werkzeugen gut kennt und diese situativ handhaben kann.“ (158 f.)

Das Coachinggespräch selbst beschreibt Rückle als systematisches Vorgehen, welches sich wie folgt darstellt:

a. **Informieren**, d.h. Informationen über das Unternehmen, den Bereich, die Abteilung, Verantwortungsbereiche des zu Coachenden, das Umfeld und über den zu Coachenden selbst;

- b. **Analysieren**, wie z.B. Kennenlernen und Abklären der Details, Analyse der (eigenen) Stärken und Schwächen, Selbst- und Fremdanalyse der Verhaltensweisen (dazu sind einige Test- und Auswertungsverfahren dargestellt);
- c. **Definieren**, gemeinsames Verständnis des Problems schaffen, ev. „blinde Flecken“ auflösen;
- d. **Ziel** überprüfen oder gewolltes Ziel definieren bzw. Zielfindung, Ziele vereinbaren (Rückle stellt dazu einige Konzepte vor);
- e. **Lösungsmöglichkeiten** entwickeln;
- f. **Bewerten**, Einschätzung der Lösungsmöglichkeiten und Vorgehensweisen;
- g. **Motivation**, Motivfindung zur Zielerreichung;
- h. **Entscheiden**, unter Berücksichtigung aller Parameter; hierbei wird auch auf das Thema Konflikt- und deren Bearbeitung genau eingegangen;
- i. **Realisieren**, Umsetzung und Kontrolle der Zielsetzung;
- j. **Rückmelden**, die Selbstwahrnehmung mit dem Fremdbild des Coachs erweitern, Anerkennung, Kritik, Lob und Tadel. Damit soll die Beziehung klar sein und Veränderungen ermöglicht werden.

Im letzten Teil des Werkes beschäftigt sich Rückle noch mit Themen wie Distress, Lampenfieber, Anspannung, Glaubenssätze und Umgang mit sich selbst.

Bemerkungen aus der Sicht der Existenzanalyse:

Für „Neueinsteiger“ ist das Werk von Rückle ein guter Leitfaden, um einen Eindruck vom Coaching an sich sowie auch grundsätzliche Anregungen für einen Coachingprozess zu erhalten.

Möglicherweise verhindert jedoch die Vielfalt der dargestellten Methoden, Tests und Konzepte den personalen Dialog und das Entstehen und Aufrechterhalten einer Beziehungsebene zwischen dem Coach und dem zu Coachenden, die meines Erachtens für einen erfolgreichen Prozess erforderlich sind.

Die Notwendigkeit, eine Vielfalt an Methoden als Coach zu kennen und bei Bedarf anzuwenden, was Rückle befürwortet, ist sehr kritisch zu sehen. Für einen Coach wird meines Erachtens jene Grundmethode, wie z.B. die der existenzanalytischen Prozesstheorie als Kernkompetenz und Basis für ein qualitatives Coaching am effizientesten sein, die zur eigenen Person stimmig ist. Eine Erweiterung durch andere Methoden soll damit nicht ausgeschlossen sein, wobei jedoch eine allzu große Bandbreite von Methoden meiner Ansicht nach die Gefahr mit sich bringt, seinen authentischen Coachingstil zu verlieren. Durch die Anwendung von zu vielen Methoden könnte der Gecoachte dem Coach verloren gehen und als Person nicht sichtbar und spürbar werden, wodurch eine hinderliche Distanz zwischen beiden Personen entsteht.

Weiters muss hinterfragt werden, dass Vorgesetzte angehalten und motiviert werden, auch als Coach für die Mitarbeiter zu agieren. Ohne diesbezügliche Ausbildung, wie auch laufender Supervision, könnte dies für alle Beteiligten Unzufriedenheit auslösen.

Selbst wenn eine Führungskraft entsprechend ausgebildet ist und in Form einer Supervision begleitet wird, ist die Diskrepanz der Rollen als Führungskraft und Coach für einen Vorgesetzten eine, meiner Ansicht nach sehr schwierige Herausforderung.

Im weitesten ähnelt Rückles Coachinggesprächsführung der SEM (Sinnerfassungsmethode: wahrnehmen, werten, wählen, wirken), die aus der Existenzanalyse bekannt ist. Im vorliegenden Werk werden aber die personale Stellungnahme, sowie der Bereich der Emotionalität und die aus ihr resultierende Betroffenheit und Auswirkung, wie sie die existenzanalytische Prozesstheorie als wesentlichste Aspekte im Coaching aufzeigt, nicht berücksichtigt.

Obwohl Rückle sowohl auf die Voraussetzung des Vertrauens, als auch auf die Beziehungsebene als wichtigen Aspekt im Coachinggespräch grundsätzlich hinweist, und somit einige Parallelen mit den Themen der existentiellen Grundmotivationen bestehen, ist seine Auseinandersetzung in Hinblick auf den Coaching-Prozess anders gelagert.

Auch wenn Rückle der 1. Grundmotivation zwar insofern Rechnung trägt, als er das Vertrauen zum Coach als Grundvoraussetzung nennt, setzt er sich überhaupt nicht mit seiner Bedeutung auseinander. So wird beispielsweise auf die Notwendigkeit, dem Coachinggespräch den passenden Raum zu geben, nicht eingegangen.

Auch vermisst man bei Rückle jede tiefere Auseinandersetzung mit Aspekten, die in der existenzanalytischen Betrachtungsweise der 2. Grundmotivation (Nähe, Beziehung, Emotionalität) zugeordnet werden, etwa mit der Wichtigkeit, dass der Gecoachte mit den Themen in Berührung kommt, der Zuwendung, oder mit der Ausgewogenheit von Nähe und Distanz.

Nicht zuletzt gibt es auch zu Themen, die der 3. Grundmotivation entsprechen, nur einen oberflächlichen Hinweis, nämlich, dass das Feedback, für einen vollzogenen Prozess, von Anerkennung, Lob, Tadel und Kritik gekennzeichnet sein soll. Das Thema Wertschätzung und Anerkennung gegenüber dem Gecoachten während des gesamten Coaching wird von Rückle somit auf Rückmeldungen zu erfolgten Prozessen beschränkt.

Zusammengefasst legt Rückle sein Augenmerk auf zwei Bereiche: zum Einen auf eine ganz genaue und differenzierte Problembeschreibung und zum Zweiten auf eine gezielte Lösungsfindung und die dafür erforderlichen Umsetzungsmöglichkeiten. Die personale Stellungnahme sowie die Emotionalität des Gecoachten, wie sie in der existenzanalytischen Prozesstheorie Voraussetzungen sind, gehören nicht zu seinem Verständnis und zu seiner Vorgehensweise.

Nach dem Verständnis der existenzanalytischen Prozesstheorie geht es vielmehr darum, dass der Coach, unter Beachtung der Grundmotivationen, gemeinsam mit dem Gecoachten auf

einer dialogischen Ebene insbesondere folgenden Fragen nachgeht: Was ist das Thema des Gecoachten? Wie spürt sich die Problemauswirkung an (Emotionalität)? Worum geht es dem Gecoachten im Grunde (phänomenologisches Hinschauen)? Was sagt der Gecoachte dazu (Anfragen der personalen Stellungnahme)? Nur durch diese Vorgehensweise kann meines Erachtens eine effiziente Problemlösung und ganzheitliche Weiterentwicklung ermöglicht werden. Dies bestätigen auch meine eigenen Erfahrungen im Coachingbereich.

Wenn man etwa am Beginn eines Coachingprozesses nicht darauf achtet, Vertrauen und/oder eine Halt gebende Struktur aufzubauen, dauert es meist Stunden länger, bis die Gecoachten sich öffnen und das Thema, um das es im Grunde geht, offen ansprechen.

Weiters scheitert, selbst nach genauester Analyse die Umsetzung der gefundenen perfekten Lösung, wenn sie der Gecoachte mangels Einholung seiner personalen Stellungnahme nicht integrieren kann.

Kordula Weilharter

PAULITSCH KLAUS
Praxis der ICD-10-Diagnostik

Ein Leitfaden für PsychotherapeutInnen und PsychologInnen

Wien: Facultas, 2004, 336 Seiten

Das ICD-10 (International Classification of Diseases, 10. Revision) ist ein Diagnoseschema, das von der WHO entwickelt worden ist, um psychische Störungen klassifizieren zu können und das für die Abrechnung mit den Krankenkassen verbindlich vorgeschrieben ist. Immer wieder fühlen sich jedoch PsychotherapeutInnen und PsychologInnen beim Erstellen einer Diagnose nach ICD-10 durch die psychiatrische Begrifflichkeit, durch die große Fülle von Symptomen und durch die oft fließenden Übergänge zwischen einzelnen Störungsbildern verunsichert. Klaus Paulitsch (selbst Psychiater und Psychotherapeut) möchte diesen und all jenen, die über Diagnostik psychischer Krankheiten Bescheid wissen wollen, die Scheu vor dem ICD-10 nehmen.

Er beginnt sein Buch mit einem „Allgemeinen Teil“, in dem es u.a. um die Bedeutung, aber auch um immer wieder aufkommende Kritik der Diagnostik in der Psychotherapie geht. Danach erläutert er die historische Entwicklung von Klassifikationssystemen, beschreibt die Grundlagen der ICD-10 und zeigt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) auf. Ein großes Kapitel

in diesem ersten, allgemeinen Teil des Buches widmet sich den Grundlagen der deskriptiv-psychopathologischen Diagnostik (psychopathologischer Status, Krankheitsanamnese und Exploration, Einflüsse und Fehler im diagnostischen Prozess etc.). Im „Speziellen Teil“ erläutert Klaus Paulitsch danach die einzelnen Störungsbilder, wie sie im ICD-10 aufgelistet sind. Besonders Augenmerk legt er dabei auf Erkrankungen, die in der psychotherapeutischen Praxis häufig vorkommen (Depressionen, Angstsyndrome, Anpassungs- und Persönlichkeitsstörungen). Seine detaillierten Beschreibungen lassen die jeweilige Störung sehr deutlich werden, was durch Fallbeispiele und durch verschiedene Zusatzinformationen noch unterstützt wird. Besonders hilfreich ist die ausführliche differentialdiagnostische Abgrenzung zu ähnlichen Störungsbildern.

Klaus Paulitsch möchte zeigen, wie durch aufmerksames Zuhören, Wahrnehmen und durch zielgerichtetes Fragen (ohne Fragebögen und Tests) eine exakte Diagnose nach ICD-10 erstellt werden kann. Dem ist man nach genauer Lektüre dieses unkompliziert und sehr klar geschriebenen Buches sicherlich um vieles näher gekommen, und man hat außerdem die Scheu vor der Begrifflichkeit und Einteilungstreue des ICD-10 verloren.

Karin Steinert

GÜNTHER PÖLTNER
Grundkurs Medizin-Ethik

Wien: Facultas, 2002, 340 Seiten

Der Wiener Philosophieprofessor und Theologe Günther Pöltner beschäftigt sich seit Anfang der 1990er Jahre in Aufsätzen und Lehrveranstaltungen mit Fragestellungen der Medizin-Ethik. Seine 2002 vorgelegte Summe dieses Engagements steht nicht nur zeitlich an der Spitze eines rasch wachsenden Sektors an Einführungswerken, Arbeitsbüchern und Reader¹, sondern besticht selbst rückblickend durch einen eigenständigen Ansatz. Pöltner weiß, dass sich Ethik nicht ohne Bezugnahme auf anthropologische Voraussetzungen denken lässt; wer es dennoch versucht, übernimmt kritiklos Annahmen, die sich bei genauerem Hinsehen als wenig plausibel erweisen könnten. So durchzieht die Reflexion auf das zu Grunde liegende Menschenbild und dessen ontologische Implikationen die gesamte Diskussion einzelner Problemfelder der Medizin-Ethik. Dieser stellt Pöltner vier Kapitel zur Klärung allgemeiner Grundlagen voraus, die ca. ein Viertel des Textumfangs ausmachen. Darin unternimmt er begriffliche Klärungen und Zuordnungen, zeigt die Unhaltbarkeit eines rein instrumentellen, außer-moralischen Wissenschaftsverständnisses und legt die Wirkweise ethischer Überlegungen dar. Deren „Anspruch wirkt einzig, indem man sich von ihm in Anspruch nehmen läßt.“ (28) Im Reich der Freiheit existiert kein naturgesetzlicher

¹ Allein auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erschienen seither Mieth D (2002) Was wollen wir können? Ethik im Zeitalter der Biotechnik. Freiburg/Br: Herder; Schramme T (2002) Bioethik. Frankfurt/M: Campus; Düwell M / Steigleder K (2003) Bioethik. Eine Einführung. Frankfurt/M: Suhrkamp; Kreß H (2003) Medizinische Ethik. Kulturelle Grundlagen und ethische Wertkonflikte heutiger Medizin. Stuttgart: Kohlhammer; Steinkamp N / Gordijn B (2003) Ethik in der Klinik – ein Arbeitsbuch. Zwischen Leitbild und Stationsalltag. Neuwied: Luchterhand; Kettner M (2004) Biomedizin und Menschenwürde. Frankfurt/M: Suhrkamp; Körtner U (2004) Grundkurs Pflegeethik. Wien: Facultas; Waibl E. (2004) Grundriß der Medizinethik für Ärzte, Pflegeberufe und Laien. Münster: LIT; Wallner J (2004) Ethik im Gesundheitssystem. Eine Einführung. Wien: Facultas; Zsifkovits V (2004) Medizinethik mit Herz und Vernunft. Münster: LIT; Wiesemann C/Biller-Andorno N (2005) Medizinethik. Stuttgart: Thieme

Mechanismus, der die erwünschte Wirkung eintreten ließe. Man kann eben auch wider beste Einsicht böse handeln.

Medizin-Ethik versteht Pöltner als „Ethik spezieller Situationen“ (5 und öfter); die Sittlichkeit einer Handlung bemisst sich dem zu Folge „nach *all* ihren Strukturmomenten.“ (45) Dieser Ansatz bei der „Struktur Ganzheit“ (ebd.) umfasst das Ziel des Handelns und die Mittel zur Erreichung desselben genauso wie die Absicht der/s Handelnden, die konkreten Umstände und die Folgen der Handlung. Das Kapitel über die normative Begründung einer Medizin-Ethik sieht im weltweit anerkannten Gedanken der Menschenwürde eine hinreichend tragfähige Basis der Sittlichkeit, wobei die Würde des Menschen als mit seiner Existenz gegeben gilt. Diese „Zuschreibung ist keine kollektive Zuerkenntnis, sondern selbst schon Ausdruck einer *Anerkenntnis*.“ (49) Im phänomenologischen Blick Pöltners zeigt sich der Mensch als ein personales Wesen, das „in der Einheit von Welt- und Selbstverständnis lebt.“ (63) Ihn zeichnet eine prinzipielle Ansprechbarkeit durch das, was ist, sein dreidimensionaler Zeitbezug (Gegenwart, Zukunft, Vergangenheit) und eine je bestimmte Befindlichkeit aus, in der sich ihm Welt erschließt. Diese Personalität ist wesentlich „Interpersonalität“, weil wir vor jeder Aktivität immer „schon Mitmenschen sind.“ (64) Dass der Leib das Wesensmedium weltoffenen Existierens ist, wirkt sich auch auf das Krankheitsverständnis aus. Physiologische Normgrößen allein helfen hier nicht weiter. In Kritik am funktionalen Krankheitsverständnis, und der dazu gehörigen „Reparatur-Medizin“, stellt Pöltner heraus, dass ein Krank-Sein immer auch die Relationen des menschlichen Daseins betrifft: „Störung des Weltbezugs, Einengung oder Abdrängung der Lebensbezüge, des Miteinanderseins.“ (84)

Das eigenständige Profil von Pöltners Buch spiegelt sich ebenso in der Gewichtung der aufgegriffenen Problemfelder. Fragen des Arzt-Patienten-Verhältnisses, der medizinischen Forschung am Menschen, der Gentherapie und der Transplantationsmedizin (leider unter Vernachlässigung der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Lebendspende!), sowie der Ressourcenverteilung im Gesundheitswesen, werden knapp und kompetent diskutiert, wobei der Autor das Abwägen der vorgebrachten Pro- und Contra-Argumente deutlicher der Leserin/dem Leser zutraut. Die Kapitel über die bioethisch heißen Eisen, die Anfang und Ende des menschlichen Lebens betreffen, enthalten sich weitaus weniger der Wertung; hier bezieht der Autor normativ Position. Gegenüber der schalen Enthaltensamkeit manch anderer Publikation ist dies ein sympathischer Zug, wenngleich ich anmerken möchte, dass der Wechsel in die erste Person Singular ungenügend kenntlich gemacht wird. Hinsichtlich des Themas „Sterbehilfe“ wird die immerhin mögliche Unerträglichkeit unabänderlichen Leids m. E. etwas voreilig damit wegargumentiert, dass Achtung von jemandes Autonomie und Tötung auf Verlangen unvereinbar seien. (265ff.)

Breiten Raum beansprucht die strittige Frage eines angemessenen Umgangs mit dem medizinisch-technischen Fortschritt

am anderen Ende des Lebensbogens. Je ein Kapitel handelt von prädiktiver Medizin, Embryonenforschung und Lebensschutz. An seiner Beantwortung der in diesen Belangen relevanten Gretchen-Frage nach dem moralischen Status der menschlichen Zygote, bzw. des menschlichen Embryos, lässt Pöltner keinen Zweifel: Die fachterminologische Redeweise bezeichne stets „*jemandes* Lebensphasen.“ (214) Aus dem Rückblick auf die eigene Lebensgeschichte trifft dies fraglos zu. Diese Position ermöglicht zudem klare Lösungen; den faktischen gesellschaftlichen Dissens über die Interpretation der Menschenwürde überwinden, helfen Alles-oder-nichts-Antworten wohl kaum. Wer in der Zygote schon das Individuum mit vollem Grundrechtsstatus sieht, muss sich den Vorwurf gefallen lassen, den Menschen auf seine genetischen Anlagen zu reduzieren und ihn von seiner Kultur zu isolieren. Beachtenswert erscheint zudem, dass der ansonsten mit hoher begrifflicher Präzision formulierende Autor einen Aspekt des von ihm zitierten Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 einfach unkommentiert stehen lässt. Dort heißt es bekanntlich, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten *geboren* seien. Gegenüber der Kernverschmelzungsfixiertheit der Bioethikdebatte weist gerade das Phänomen der Natalität in die Atmosphäre der Kultur.

Den Einspruch des Rezensenten erregt die vermutlich im Verantwortungsbereich des Verlages gelegene Titelei „Grundkurs“. Diese suggeriert nämlich ein anderes Konzept als im vorliegenden Fall. Die Bezeichnung „Grundkurs“ weist in Richtung eines lehrbuchartigen Charakters und müsste daher nicht allein in didaktischer Hinsicht anders aufbereitet sein: Neben der Anleitung zu problemorientiertem Lernen dürfte ein Grundkurs nicht derart wichtige Themenfelder aussparen wie die Frage der Zwangsmaßnahmen im Kontext von Psychiatrie, Psychotherapie und Altenbetreuung, der Implementierung des ethischen Diskurses „auf Station“ sowie die Klärung der organisationsethischen Dimension.² Als Stärke gelesen: Wenn auch nicht alle Ansprüche an einen Grundkurs erfüllt werden, gelingt Pöltner, in zentralen Punkten, eine Fundierung des medizinethischen Diskurses, somit ein Grundlagenwerk! Die im Vorwort selbst gelegte Latte der zusätzlichen Ausrichtung auf die Problematik in den Pflegeberufen verfehlt Pöltner allerdings klar: Die genuin pflegerische Dimension ethischer Konflikte in der Medizin wird später weder herausgearbeitet noch eigens thematisiert.

Ein hinsichtlich der aufgenommenen Lemmata etwas zu knapp geratenes Glossar einschlägiger Termini der Praktischen Philosophie und der Medizin bildet den Abschluss der Publikation. Auch setzt das Bestreben, im Eintrag „Ethik“ zugleich die unterschiedlichen Bewertungsansätze der „Deontologie“ (an der Erfüllung von Pflichten orientiert) und der „Teleologie“ (an den Handlungsfolgen orientiert) abzuhandeln, zu viel moralphilosophische Fachkenntnis der Leserin/des Lesers voraus, die Begriffe hier zu vermuten. Die verkürzende Gleich-

² Diesen Ansprüchen wird Ulrich Körtner's empfehlenswertes Buch (vgl. Anm. 1) weitaus besser gerecht.

setzung von „teleologisch“ mit „utilitaristisch“ leitet das Verständnis in eine irrtumsanfällige Richtung. Eine entsprechende Überarbeitung dieses Teils brächte einen zusätzlichen (Nachschlage-)Gewinn für die multidisziplinäre LeserInnen-schaft und sollte für die uneingeschränkt wünschenswerte, nächste Auflage vorgemerkt werden.

Hans-Walter Ruckenbauer

RASKOB HEDWIG

Die Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls. Systematisch und kritisch.

Wien - New York: Springer Verlag, 2005, 435 Seiten

Hedwig Raskob hat sich über 30 Jahre lang mit Logotherapie in Theorie und Praxis beschäftigt. Das Buch ist wohl auch so etwas wie ein Rückblick auf diese Zeit. Sie gliedert ihr Buch in systematischer und kritischer Perspektive folgendermaßen:

(i) geschichtlicher Hintergrund (113 Seiten), (ii) philosophische Grundannahmen (56 Seiten), (iii) klinischer Teil (153 Seiten) und (iv) Logotherapie und Religion (ca. 100 Seiten). Die Entwicklungsgeschichte der Logotherapie beschreibt sie über die Kontakte Frankls zu Freud und Adler, über die Bedeutung der Psychologismus-Kritik, über die Publikationen Frankls bis hin zur Entstehung von Schul- und Ausbildungsinstitutionen.

Deutlich arbeitet sie die Begriffsbildung der Logotherapie in Anlehnung und Abgrenzung zur Psychoanalyse heraus. An dieser Stelle bereitet sie ihren ersten großen Kritikpunkt vor und versucht aufzuzeigen, dass Frankl ein unauflösbar komplexes Verhältnis zur Psychoanalyse hatte. Sie kritisiert an Frankl die abwehrende Haltung gegenüber allem Tiefenpsychologischen. So werden Begriffe wie Höhenpsychologie, geistig Unbewusstes, die „ärztlichen Seelsorge“ gegenüber der „weltlichen Beichte“, immer nur als Gegenentwurf zur Psychoanalyse verstehbar. Diese Abwehrhaltung Frankls, welche sein gesamtes Werk durchzieht, ist der erste von den zwei Kritikpunkten Raskobs. Für sie sind die blinden Flecken der Logotherapie mit den blinden Flecken der Person Frankls identisch.

Raskob findet sich hier wieder als eine, die schon in sehr frühen Jahren dafür eingetreten ist, dass Selbsterfahrung und tiefenpsychologische Erkenntnisse integriert werden müssen. Etwas eigentümlich und unüblich erscheinen ihre Ausführungen über die neueren Entwicklungen der Existenzanalyse und Logotherapie, wobei sie die verschiedenen Institutionen über ihre „herausragenden VertreterInnen“ beschreibt. Dieser Versuch wirkt wie ein Eintreten in das große Wohnzimmer der Logotherapieszene und mutet dadurch sehr subjektiv an. In kritischer Hinsicht scheint es nicht gerechtfertigt, diese Institute auf einzelne - wenn auch wichtige - VertreterInnen zu reduzieren. Eine etwas distanziertere Vorgangsweise würde dem Buch nicht schaden, - wenn gleich charakteristische Unterschiede dadurch deutlich werden.

Im Teil 2 des systematischen Teils geht sie auf die philoso-

phisch-antropologischen Grundlagen ein. Sie tut dies, meiner Meinung nach, mehr in aufzählender Art und Weise, denn in kritischer Absicht. Es ist das kürzeste Kapitel ihres Buches. Dieser Teil lässt einen doch enttäuscht zurück. Gerade im Blick auf ihre Kritik an Frankl und seiner Abwehr tiefenpsychologischer Einsichten, ließe sich von seinen philosophischen Annahmen her aufzeigen, dass er seine Abwehrhaltung auch philosophisch stützt. Auf philosophischer Ebene ließen sich zudem konstruktive Alternativen aufzeigen. In diesem Teil vermisse ich ihre kritische Perspektive beinahe vollständig.

Im Teil 3 - dem Blick auf die klinische Praxis bietet sie einen gelungenen umfangreichen systematischen Überblick. Sehr deutlich arbeitet sie die Unklarheiten in der Abgrenzung der Methoden (Paradoxe Intention und Dereflexion) heraus und weist auf ihre z.T. synonyme Verwendung bei Frankl selber hin. Der Ausblick auf die Weiterentwicklungen von Methoden in der Zeit nach Frankl rundet dieses Kapitel ab.

Im letzten Abschnitt über Logotherapie und Religion führt Raskob ihren zweiten Kritikpunkt an Frankl aus. Sie zeigt gut verständlich und nachvollziehbar die patriarchalen Züge, sowie die unverkennbaren Über-Ich Aspekte (Übersinn, Überleben, Überperson, ...) in Frankls Religionsverständnis auf. Raskob - selbst Theologin - versucht zwei Vorschläge als therapiehilfreich aufzuzeigen: einerseits ein universelles Gottesverständnis im Sinne einer Kongenialität von Gott und Mensch und andererseits ein stark individualisiertes Religionsverständnis mit starker Sympathie für Mystik.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass ich Raskobs Buch mit großem Interesse gelesen habe. Die herausgearbeiteten Kritikpunkte sind gut nachvollziehbar und berechtigt, wenn gleich sie im Verlauf der Lektüre etwas redundant wirken. Das Thema Religion hat für mein Empfinden einen etwas zu großen Stellenraum im Rahmen der Systematik. Auch die Praxisrelevanz kommt zu kurz.

Der systematische Anspruch scheint eingelöst, der kritische Aspekt trifft Wichtiges, greift allerdings nicht tief genug. Die Grundhaltung aus der sie schreibt, ist die eines Menschen, der sich lange und intensiv mit Logotherapie beschäftigt hat. Dass sie dabei manchmal ins Oberlehrerinnenhafte abgeleitet ist verzeihlich.

Raskobs Buch ist trotz - oder gerade wegen ihrer Eigenheiten - ein lesenswerter Versuch einer Gesamtschau der Logotherapie und Existenzanalyse Frankls.

Markus Angermayr

NEUE ARBEITEN AUS DER EXISTENZANALYSE UND LOGOTHERAPIE

In dieser Rubrik wollen wir den großen Fundus an Bearbeitungen existenzanalytischer Themen bekanntmachen. Es sollen sowohl in anderen Medien veröffentlichte wissenschaftliche Arbeiten zur Existenzanalyse als auch die Abschlussarbeiten zur Beratungs- und Therapieausbildung vorgestellt werden.

ABSCHLUSSARBEITEN

(Selbst)Süchtig

*Grundlagen und Falldarstellung
der Existenzanalytischen Psychotherapie von
Süchtigen mit einer Persönlichkeitsstörung
des Selbsts*

Michael Adametz

Nach einer kurzen Einführung in die anthropologischen Grundlagen der Existenzanalyse werden allgemeine Aspekte der Sucht erörtert und die Borderline-Persönlichkeitsstörung beschrieben. Es geht um die Auseinandersetzung mit der Frage, auf welchen Grundmotivationen die Wurzeln zur Entstehung der Sucht anhand des Beispiels des Drogenmissbrauchs zu finden sind.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit ist ein Fallbericht über einen Patienten, der an Drogenmissbrauch und an einer Borderline-Persönlichkeitsstörung leidet. In dieser existenzanalytisch geführten Psychotherapie konnte eine Veränderung und eine berufliche und soziale Integration erreicht werden. *Schlüsselwörter:* Borderline-Persönlichkeitsstörung, Existenzanalyse, Grundmotivationen, Falldarstellung, Sucht

Lesen hilft leben

*Ansätze bibliothераapeutischer Arbeit in der Existenzanalyse
und Logotherapie*
Martin Duda

Während Musik- oder Maltherapie als begleitende Methoden in der psychotherapeutischen und beraterischen Arbeit weitgehend etabliert sind, findet die Bibliothherapie – von wenigen Ausnahmen abgesehen – bislang nur wenig Beachtung.

Doch Bibliothherapie kann als Hilfsmethode, begleitend und problemorientiert, heilsame Prozesse in Gang bringen, wichtige Impulse geben und so therapeutische und beraterische Arbeit unterstützen und ergänzen.

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, die Möglichkeiten bibliothераapeutischer Arbeit im Rahmen der Existenzanalyse und Logotherapie darzustellen und bildet zugleich ein Plädoyer für den Einsatz der Bibliothherapie in der Therapie und Beratung.

Dabei werden die wichtigsten therapeutischen Funktionen der Literatur, wie sie speziell im Kontext der Existenzanalyse und Logotherapie relevant sind, und die Anwendungsbereiche der Bibliothherapie dargelegt.

Eigene Leseerfahrungen, Beispiele aus der beraterischen Arbeit und aus der Erwachsenenbildung sollen den Bezug zur Praxis herstellen.

Schlüsselwörter: Bibliothherapie, Personale Existenzanalyse,

primäre Emotionalität, Selbstdistanzierung, Selbstfindung, Selbsttranszendenz, Sinnfindung

Die Angst und der Mut zum Sein eine Brücke

zwischen Psychotherapie und Seelsorge
Markus Hirlinger

In der vorliegenden Arbeit wird der Mensch aus existenzanalytischer und theologischer Perspektive in seinen Grenzsituationen und der damit zusammenhängenden Angst und ihren Erscheinungsweisen beschrieben. Es wird aus beiden Blickrichtungen der Frage nachgegangen, woher der nötige Mut kommt, sich trotz existentieller Grenzsituationen zu bejahen. Wie ist es beispielsweise möglich, der Wirklichkeit mit und ohne religiösen Überzeugungen und Erfahrungen zu vertrauen, auch wenn sie sich in ihrer ganzen Fraglichkeit zeigt? Dabei wird eine gemeinsame Basis zum Vorschein kommen, die als Brücke zwischen Psychologie und Theologie beschrieben werden kann, auf der sich beide Ansätze aufeinander zu bewegen. Es soll gezeigt werden, dass sich der Psychotherapeut und der Seelsorger in wertschätzender Weise begegnen können ohne ihrem je eigenen Fachbereich untreu werden zu müssen, was letztlich dem Wohl des Patienten und Hilfesuchenden dienen wird.

Schlüsselwörter: Angst, Glaube, Mut zum Sein, Psychotherapie, Seelsorge

Was ist logotherapeutisch-existenzanalytische Beratung und Begleitung?

Elfriede Huemer-Zimmermann und Renate Lang

Diese Abschlussarbeit beleuchtet die logotherapeutisch-existenzanalytische Beratung und Begleitung. Um ein möglichst umfassendes Bild zu geben, erfolgt ein Abriss der historischen Entwicklung sowie der gesellschaftlichen, sozialen und gesetzlichen Situation der Beratung in Österreich. Der Hauptteil der Arbeit beinhaltet Charakteristika der logotherapeutisch-existenzanalytischen Beratung und Begleitung: Nach den Grundbegriffen der Frankl'schen Anthropologie erfolgt eine Beschreibung des Modells der 4 Grundmotivationen nach Alfred Längle. Auf dieser Weiterführung basiert das heutige Verständnis von Logotherapie und Existenzanalyse der GLE. Im Anschluss daran werden die beraterischen Methoden und deren Indikationsgebiete dargestellt. Ein weiteres Kapitel ist den Ergebnissen einer stichprobenartigen Befragung von AusbildungskandidatInnen gewidmet. Den Abschluss bildet unser persönliches Resümee.

Schlüsselwörter: Allgemeine Situation, Charakteristika logotherapeutisch-existenzanalytischer Beratung und Begleitung, Fähigkeiten, Kompetenz, Wirksamkeit

Angst im Krankenhaus

Der Verlust der dreidimensionalen Sicht vom Menschen
Jutta Kahlen

Angst im Krankenhaus ist trotz kontinuierlich verbesserter Behandlungsmöglichkeiten ein eher zunehmendes Phänomen. Das betrifft nicht nur die Patienten, sondern auch Personal und Angehörige.

Hauptursache ist ein versachlichter Umgang mit dem Menschen, der als Patient fachgerecht *repariert* wird und als Personal vor allem präzise *funktionieren* muss. Die geistige Dimension des Menschen, sein Personsein, das Individualität und Freiheit beinhaltet, wird zu Gunsten von Wirtschaftlichkeitsdenken und Karrierestreben kaum noch gesehen.

Hier tut eine Rückbesinnung auf die Ganzheit des Menschen in seiner Dreidimensionalität, wie Viktor Frankl sie in seiner Logotherapie und Existenzanalyse darlegt und anwendet, not. Mit dem Blick auf die unveräußerliche Würde des Menschen finden Patient und Behandler Raum für personales Begegnen und Handeln. Hieraus erwächst die Kraft, in den Grenzsituationen des Lebens, mit denen man im Krankenhaus täglich konfrontiert wird, Verantwortung zu übernehmen, die nicht zermüht und in einer auf das Wesentliche konzentrierten Einstellung zu Leid und Tod „trotz Krankheit heil zu werden“ und nicht den innersten Frieden zu verlieren. Es ist vordringliche Aufgabe der Krankenhausträger durch eine radikale Änderung der Personalpolitik hierfür wieder die notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen.

Schlüsselwörter: Angst, Burnout, Dimensional-Ontologie, Einstellungswerte, geistige Person, personales Begegnen und Handeln, Sinnfindung

Mobbing

Eine existenzielle Erschütterung
Mag. Elisabeth Knizak

Vorliegende Arbeit soll im ersten Teil ein allgemeines Basiswissen über das Phänomen Mobbing in Verbindung mit existenzanalytischer Theorie vermitteln.

Der zweite Teil zeigt anhand des Konzepts der Personalen Grundmotivationen auf, wie ein Mensch durch Mobbing Schaden erleidet. Die daraus resultierenden Folgen sind häufig dramatischer Natur.

Die Betroffenen bedürfen daher einer gezielten Mobbingberatung, und in schweren Fällen unter Umständen einer weiterführenden Psychotherapie, um wieder eine Stabilisierung des Selbst zu erreichen, und es dem Klienten zu ermöglichen, in einer für ihn sinnvollen Weise mit der Situation umzugehen und sie auf dem einen oder anderen Weg zu meistern.

Den Abschluss bildet ein praktischer Teil mit Handlungsmöglichkeiten für Betroffene, Präventionsmaßnahmen sowie einem Anhang mit Beispielen für ein Mobbingtagebuch, einen Mobbingfragebogen, dem Muster einer Betriebsvereinbarung und Adressen von Hilfsangeboten.

Stichwörter: Arbeitsplatzprobleme, Grundmotivationen, Konflikteskalation, Mobbing

Umgang mit psychischer Belastung am Arbeitsplatz

Marion Linska

Die hier vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Berufsgruppe der Tagesmütter, ihrem Tätigkeitsbereich und möglichen psychischen Belastungen am Arbeitsplatz. In einem einjährigen Projekt des PGA - Verein für prophylaktische Gesundheitsarbeit wurden in Oberösterreich 168 Tagesmütter in einem Weiterqualifikationszyklus von vier Seminaren zum Thema „Umgang mit psychischen Belastungen am Arbeitsplatz“ begleitet. Diesen Seminaren lagen die vier Grundmotivationen der Existenzanalyse zugrunde. Der Schwerpunkt dieser Abschlussarbeit liegt in der Darstellung der Konzeption, Umsetzung und Evaluierung dieser Weiterqualifizierung.

Schlüsselwörter: Arbeitsplatz, Grundmotivationen, Oberösterreich, Projekt, Psychische Belastung, Tagesmütter

Familiäre Hintergründe der Anorexia nervosa

Claudia Matzka

Meine Arbeit beinhaltet die familiären Hintergründe der Essstörung Anorexia nervosa. Sie soll einen klaren Einblick geben in die damit verbundenen Mangelerscheinungen der Personalität dieser Betroffenen.

Es werden aufbauend auf die personalen Grundmotivationen der Existenzanalyse nach A. Längle Wege des Menschen aufgegriffen, welche es ihm ermöglichen sollen, ein selbstbestimmtes, sinnerfülltes Leben zu gestalten.

Im Hauptteil wird darauf eingegangen, was in Magersuchtsfamilien psychodynamisch und existenziell passiert, dass die oder der Betroffene keine personale Reifung entwickeln kann. Am Schluss wird ein kurzer Einblick in die therapeutischen Möglichkeiten vor allem für Betroffene, auch für deren Familien gegeben, die die Türen für eine personelle Existenz der Person öffnen sollen.

Schlüsselwörter: Anorexia nervosa, Grundmotivationen, Personale Existenzanalyse, Sinnfindung

Der psychosoziale Dienst

Die Betrachtung einer ambulanten psychiatrischen Beratungsstelle anhand der personalen Grundmotivationen
Stefan Matzka

Die ambulante *psychiatrische Versorgung*, die in Österreich vor etwa 30 Jahren ins Leben gerufen wurde, hat in den letzten Jahren eine erfreuliche Entwicklung erlebt. Die psychosoziale Betreuung in der vertrauten Umgebung brachte eine enorme Verbesserung der Lebensqualität für viele Betroffene und deren Angehörige.

Die vorliegende Arbeit wirft zunächst einem Blick auf die *geschichtliche Entwicklung der psychiatrisch ambulanten Versorgung*. Die Beschreibung des Angebotes des Psychosozialen Dienstes soll einen Einblick in diese Form der Betreuung geben. In Folge wird die Begleitung einer schizophrenen Patientin auf dem Hintergrund der *personalen Grundmotivationen der Existenzanalyse nach Alfred Längle* be-

schrieben. Mittels einer im PSD Baden durchgeführten *Befragung*, soll erhoben werden, welche der erfahrenen Hilfestellungen *aus der Sicht der KlientInnen* hilfreich sind.
Schlüsselwörter: Personale Grundmotivationen, Psychiatrische ambulante Versorgung, Psychosozialer Dienst, Schizophrenie, Befragung von KlientInnen im PSD Baden???

Ein Erfahrungsbericht über die psychotherapeutische Arbeit bei Krebsbetroffenen

Theresia Posch

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der psychotherapeutischen Begleitung von Krebsbetroffenen im Rahmen der Psychoonkologie. Die Arbeit basiert auf der Anthropologie nach Viktor Frankl und der methodologisch anwendbaren Anthropologie (Voraussetzungen für ein erfülltes Dasein) nach Alfried Längle. Möglichkeiten, die den existenzanalytischen Zugang zur Betreuung von krebserkrankten Menschen bieten, sind beschrieben.
Schlüsselwörter: Existenzanalyse, Krankheitsbewältigung, Krebs, Psychoonkologie, Sinn, Wahrheit

Das Symptom zum Sprechen bringen

Johanna Schallert

In dieser Arbeit werden die Existenzanalyse und Cranio-Sacraltherapie in ihren Grundzügen beleuchtet und die phänomenologische Haltung und deren Auswirkungen, wie Begegnung und Selbstwertinduktion, genauer betrachtet. Anhand eines Patientenbeispiels wird aufgezeigt, wie ein körperliches Symptom durch phänomenologisches Hinschauen, Hinhören, Hinspüren vertieft und wie zum dahinterliegenden Schmerz vorgegriffen werden kann. Die Führung der Patientin geschieht dabei auf dem Hintergrund der existentiellen Grundmotivationen (Längle), die mittels der Cranio-Sacral-Körpertherapie begleitet wird. Dadurch werden im Leibgedächtnis gespeicherte Erinnerungen und Erfahrungen leichter zugänglich. Durch die Personale Existenzanalyse wird schließlich ein personaler Umgang erschlossen und eingeübt. So können durch die Kombination von Existenzanalyse und der CranioSacraltherapie traumatische Erlebnisse bearbeitet und integriert werden.
Schlüsselwörter: Cranio-Sacraltherapie, Existenzanalyse, Leibgedächtnis, Phänomenologie

„Wer um ein Warum weiß, erträgt fast jedes Wie“

Literatur und Sinnsuche: Paulo Coelho und Viktor E. Frankl im Gespräch - ein Seminar im Rückblick
Sebastian Schmidt

Diese Arbeit gibt den Inhalt eines Seminars in der Erwachsenenbildung wieder. Die Gedanken von Viktor E. Frankl zum „Warum des Lebens“ werden mit dem Roman Paulo Coelho's „Veronika beschließt zu sterben“ verbunden. Coelho beschreibt die sechs Tage nach dem Suizidversuch Veronikas, an denen es zu einer Wandlung von existentieller Frustration hin zu einem Willen zum Leben kommt. Die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer haben ihre eigenen

Erfahrungen der Sinnsuche bedenken und verbalisieren können. Ziel war eine Einführung in das Leben und Denken Frankls mit Hilfe moderner Literatur.
Schlüsselwörter: existentielles Vakuum, Selbstdistanz, Selbsttranszendenz, Sinn, Werte

Was ist das „Trotzdem“ des Viktor E. Frankl auch seiner Quelle nach ...?

Rainer Schnurre

Die Vorgangsweise der Logotherapie und Existenzanalyse als eine phänomenologische, die vom Konkreten ausgeht, wird mit dem „künstlerischen Prozeß“ verglichen. Dabei wird zu entwickeln sein, wie Kreativität ein Urphänomen darstellt, dessen sich die Person bedient, um sich diese Trotzmacht des Geistes selbst zu erringen - durch das immer wieder verwirklichte „Trotzdem“, durch das sie ins Leben tritt, - Schicksal gestaltend. Des weiteren geht es um eine Annäherung an Themen wie „Wille“ und „Agressivität“. Letztendlich wird über die eigene künstlerische Tätigkeit als „Sozialkunst-Gestaltung“ berichtet.
Schlüsselwörter: Kreativität, Person, Trotzmacht des Geistes, Wille

Störungsbilder der Ängstlichkeit

Versuch einer Zusammenschau
Andreas Schumacher

Ausgehend von den unzähligen in der Literatur vorhandenen Definitionen von Angst und Furcht wird in dieser Arbeit versucht, davon das Konstrukt Ängstlichkeit abzugrenzen, das als Disposition zur Angst nur unzulänglich beschrieben ist. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine ganz spezifische Stimmungsqualität, die bei vielen Klienten in der täglichen therapeutischen Arbeit anzutreffen ist. Anhand einer existenzanalytisch perspektivierten Zusammenschau der unterschiedlichen psychischen Störungen, die mit erhöhter Ängstlichkeit einhergehen, sowie der dazu entwickelten Therapiekonzepte, wird der Versuch unternommen, die Symptomatik und Phänomenologie pathologischer Ängstlichkeit näher zu fassen. Im Sinne eines existentiellen Ernstnehmens des Beschwerdebildes wird in der Folge die Etablierung einer Forschungskategorie Ängstlichkeitsstörung postuliert.
Schlüsselwörter: Angst, Ängstlichkeit, Angsstörung, Existenzanalyse

Zusammen aktiv

mit jugendlichen Arbeitslosen in schwierigen Lebenssituationen
Andrea Strini

Die Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen mit kumulativen Problemstellungen setzt die Berücksichtigung der Bedürfnisse voraus, die den vier Grundmotivationen zugrunde liegen. Je besser das Zusammenspiel von Einzelcoaching und Gruppen-

arbeit gelingt, umso Erfolg versprechender ist das Projekt. Beziehungsarbeit steht an erster Stelle. Gelingt es, Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen und zu halten, gelingt es, auf ihre Ängste, Befürchtungen, Erwartungen und auf das „Nicht-Annehmen-Können der derzeitigen Lebenssituation/der eigenen Person“ entsprechend einzugehen, dann ist die Grundlage für konstruktive Zusammenarbeit geschaffen. Jugendliche lassen sich somit vermehrt auf Gespräche ein und sind zu Stellungnahmen bereit.

Wenn Jugendliche allmählich von der „Bedeutung der (Erwerbs-)Arbeit“ überzeugt werden können und sie sich mit diesem Wert identifizieren, dann finden sie Sinn in ihrem Tun. Erhalten sie dafür auch die Anerkennung und Akzeptanz von anderen Gruppenmitgliedern, TrainerInnen und der Gesellschaft, dann ist der Punkt erreicht, an dem Veränderungen hin zu positiven persönlichen und beruflichen Entwicklungen stattfinden können.

Schlüsselwörter: Arbeit, Gruppenmotivationen, Jugendliche, Projektbeschreibung

„Gefragt sein und Antwort geben“

Aspekte der Logotherapie und Existenzanalyse in der Schule
Cäcilia Vetter

Die Schule birgt in jedem Schuljahr viele Möglichkeiten zur Wertorientierung, zur Stellungnahme zu Rahmenbedingungen und zu persönlichen Bedingungen sowie zum Lernen aus entsprechenden Erfahrungen. Viktor E. Frankl war überzeugt davon, dass Leben bedeutet, auf die Fragen der jeweiligen Stunde zu antworten. In jeder Situation ist der Mensch als Person gefragt, d. h. er muss und kann sich mit den Gegebenheiten auseinandersetzen und Stellung nehmen. Er kann unter mehreren Möglichkeiten die wertvollste Wählen. Darin liegt die Chance zur Sinnfindung. Entsprechend den von ALfried Längle entwickelten Grundmotivationen ist sowohl Schülern und Schülerinnen als auch Lehrern und Lehrerinnen zu wünschen, dass sie ein vierfaches „Ja“ sagen können: ein „Ja“ zum Dasein in der Schule, ein „Ja“ zum Schulleben, ein „Ja“ zu sich selbst und ein „Ja“ zum Sinn.

Meine Arbeit zeigt, wie konkreten Situationen innerhalb des Schuljahres ein „Ja“ gesucht und gesprochen werden kann. *Schlüsselwörter:* Existentielle Dynamik, Grundmotivationen, Person, Phänomenologie, Sinn, Werte

Die Vater-Tochter-Beziehung

und ihre Auswirkungen auf die Tochter
Ursula Zumtobel

Väter sehen ihre Töchter oft unter dem Blickwinkel des patriarchalen Systems. Dabei wird die Person der Tochter in ihrer Einzigartigkeit und Einmaligkeit übergangen. Statt sie in ihrem Eigenen zu ermutigen und zu fördern, wird sie für die Bedürfnisse des Vaters missbraucht. Durch die Verletzung der Person – der sog. Vaterwunde – kommt es zu Störungen des SELBST. Die Auswirkungen zeigen sich besonders in einer mangelhaften Entwicklung des Selbstwertes, der Identität, Autonomie und in späteren, leidvollen Beziehungs-

mustern.

Die Therapie sollte neben dem personalen Ansatz auch über die strukturellen, gesellschaftlichen Machtverhältnisse aufklären und das Bewusstsein für die Auswirkungen unserer patriarchalen Kultur erweitern. Nur so können langfristig persönliche Veränderungen fruchtbar werden.

Schlüsselwörter: Abspaltung, Grundmotivationen, Identität, Person, Selbst, Selbstwert

PUBLIKATIONEN

Längle A (2004) **Wedenie w eksistenzialnju – analititscheskuju teoriju emozij: prikosnibenie k zenosti.** In: *Psichologitscheskoje konsultirovanie i psichoterapija.* Moskwa: Waprozi psichologii, 196-215 (Erstabdruck in: Waprozi psichologii ijul-avgust, 4, 3-21) [An introduction to the existential analytical theory of emotions: a view of values.]

Längle A (2004) **Mogu li ja poloschtsija na svoje tschustwo?** In: *Schkolnij Psicholog* 47 (333), 16-22 Dekabrja 2004, 8-12 [Gekürzte Fassung von „Kann ich mich auf mein Gefühl verlassen?“]

Längle A (2004) **Fundamentalnie motivazii tschelowetscheskoj eksistenzii kak deistwennaja struktura eksistenzialno-analititscheskoi terapii.** In: *Psichoterapija* (Moskwa) 4, 41-48 [Russ. Übersetzung von „Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie.“ In: *Fundamenta Psychiatrica* (2002) 16,1, 1-8]

Swoboda H, Längle A, Tutsch L (2004) **Existenzielle Themen psychiatrisch Kranker – eine Untersuchung aus existenzanalytischer Perspektive.** In: *Psychologische Medizin.* Österr. Fachzeitschrift für Medizinische Psychologie, Psychosomatik und Psychotherapie 15, 4, 15-22

Görtz A (2005) **Existentielle Lebensqualität: ein Outcome-Kriterium in der Psychotherapieforschung.** In: *Psychotherapie Forum* 13, 2, 61-68

Längle A (2005) **Person. Eksistenzialno-analititscheskaja teorija litschnosti.** Moskwa: Genesis (Vorwort von S. Krivtsova)

Längle A (2005) **The Search for Meaning in Life and the Existential Fundamental Motivations.** In: *Existential Analysis* 16, 1, 2-14

Längle A (2005) **Das Sinnkonzept Viktor Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie.** In: Petzold H G, Orth I (Hrsg) *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie.* Bd. II. Bielefeld/Locarno: Aisthesis, 403-460

Längle A (2005) **Handhabung und Verwendung der Diagnostik aus Sicht der Existenzanalyse.** In: Bartuska H, Buchsbaumer M, Mehta G, Pawlowsky G, Wiesnagrotzky S (Hrsg.) *Psychotherapeutische Diagnostik. Leitlinien für den neuen Standard.* Wien: Springer, 85-92

Längle A (2005) **W. Blankenburg, V. Frankl, H. Tellenbach.** In: *Personlexikon der Psychotherapie.* Wien: Springer

PUBLIKATIONEN

- Längle A, Görtz A, Probst C, Probst M, Lopatka C, Kubin M, Steinert K (2005) **Wie wirksam ist existenzanalytische Psychotherapie: ein Projektbericht zur Existenzanalyse.** In: Psychotherapie Forum 13, 2, 54-60
- Längle A, Tutsch L, Wicki B (2005) **Viktor Frankl zum 100. Geburtstag.** In: Psychotherapie Forum 13, 2, 76-80
- Längle S, Sulz M (Hrsg) **das eigene leben. ein lesebuch zur existenzanalyse.** Wien: GLE-Verlag, 9-26
- Gatterer G, Croy A **Geistig fit ins Alter.** Wien/New York: Springer
- Graf H **Psychotherapie in der Arbeitswelt.** Wien/New York: Springer
- Greve W (Hrsg) **Psychologie des Selbst.** Weinheim: Beltz Presse
- Hartje W, Poeck K **Klinische Neuropsychologie.** Stuttgart: Thieme
- Kockott G, Fahrner EM (Hrsg) **Sexualstörungen.** Stuttgart: Thieme
- Kouwenhoven M, Kiltz RR, Elbing U **Schwere Persönlichkeitsstörungen.** Wien/New York: Springer
- Lehmkuhl U (Hrsg) **Abschied und Neubeginn, Kontinuität und Wandel in der Individualpsychologie.** München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Lohmer M **Borderline-Therapie.** Stuttgart: Schattauer GmbH
- Mertz JE **Borderline - weder tot noch lebendig ... Einheiten aus der subtilen Hölle des neuen Menschen.** Stuttgart: Enke
- Niklewski G, Riecke-Niklewski R **Leben mit einer Borderline-Störung. Ein Ratgeber für Betroffene und ihre Partner.** Stuttgart: Trias
- Peter K (Hrsg) **Fortschritte in Psychiatrie und Psychotherapie.** Wien/New York: Springer
- Reich G, Cierpka M **Psychotherapie der Essstörungen.** Stuttgart: Thieme
- Senf W, Broda M (Hrsg) **Praxis der Psychotherapie. Ein integratives Lehrbuch.** Stuttgart: Thieme
- Strauss B, Buchheim A, Kächele H **Klinische Bindungsforschung.** Stuttgart: Schattauer GmbH
- Toifl K **Lebensfluss zwischen gesund und krank. Anorexia nervosa-Morbus Crohn-Sexueller Missbrauch**
- Zapotoczky HG, Fischhof PK **Psychiatrie der Lebensabschnitte. Ein Kompendium.** Wien/New York: Springer

REZENSIONSBUCHER

Folgende Bücher können wir zur Rezension anbieten:

- Barthel H (Hrsg) **Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft.** München/Basel Reinhardt
- Braun-Scharm H **Depressionen und komorbide Störungen bei Kindern und Jugendlichen.** Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH
- Braus FD **Einblick ins Gehirn. Moderne Bildgebung in der Psychiatrie.** Stuttgart: Thieme
- Dörner K **Tödliches Mitleid.** Neumünster: Paranus Verlag
- Ertl M, Keintzel B, Wagner R **Ich bin tausend Ich. Probleme, Zugänge und Konzepte zur Therapie von Psychosen.** Wien: Facultas
- Essau C **Depression bei Kindern und Jugendlichen.** München: Ernst Reinhardt
- Frankl EF **Frühe Schriften.** Wien/München/Berlin: Verlag Wilhelm Maudrich
- Franz M, Lieberz K, Schepank H **Seelische Gesundheit und neurotisches Elend. Der Langzeitverlauf in der Bevölkerung.** Wien/New York: Springer
- Förstl H **Lehrbuch der Gerontopsychiatrie und -psychotherapie. Grundlagen-Klinik-Therapie.** Stuttgart: Thieme

IMPRESSUM

Medieninhaber, Herausgeber und Hersteller:
GESELLSCHAFT FÜR
LOGOTHERAPIE UND EXISTENZANALYSE-International (GLE-Int.)
GESELLSCHAFT FÜR
LOGOTHERAPIE UND EXISTENZANALYSE-Österreich (GLE-Ö)
GESELLSCHAFT FÜR
EXISTENZANALYSE UND LOGOTHERAPIE in Deutschland e. V. (GLE-D)
INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR
EXISTENZANALYTISCHE PSYCHOTHERAPIE SCHWEIZ (IGEAP-CH)

Chefredaktion: Dr. S. Längle
Stellvertretung: Mag. K. Steinert
Redaktion: Dr. A. Görtz, Dr. F. Lleras, I. Lindner, M. Sulz, G. v. Kirchbach (engl. Übers.)
Landesredakteure: Ö – Mag. U. Reischer; D – Mag. G. Bonnaker-Prinz; CH – Lic. Phil. B. Heitger
Redaktion: Eduard-Sueß-Gasse 10; A - 1150 Wien, Tel.: 01/9859566 Fax 01/9824845
e-mail: gle@existenzanalyse.org
Layout und Satz: Sabine Wutschek
Druck: Druckerei Glos, Semily (CZ)

„EXISTENZANALYSE“ ist das offizielle Organ der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse-International (GLE-Int.) und erscheint 2x jährlich. Die GLE ist Mitglied der Internationalen Gesellschaft für Psychotherapie (IFP), der European Association of Psychotherapy (EAP), des Österreichischen Bundesverbandes für Psychotherapie (ÖBVP), der Internationalen Gesellschaft für Tiefenpsychologie e.V. Stuttgart, der Wiener Internationalen Akademie für Ganzheitsmedizin, der Martin-Heidegger Gesellschaft e.V. und des Verbandes der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs (VWGÖ). Die GLE ist nach dem österreichischen Psychotherapiegesetz, der Schweizer Charta, der Berner Gesundheitsdirektion, der tschechischen und rumänischen Gesundheitsbehörden als Ausbildungsinstitution zum Psychotherapeuten anerkannt. Veröffentlichte, namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht immer die Meinung der Redaktion wieder.
© by Intern. Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse.

OFFENLEGUNG NACH § 25 MEDIENGESETZ

Medieninhaber ist zur Gänze die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse, Eduard-Sueß Gasse 10, A-1150 Wien. Die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse ist ein gemeinnütziger Verein im Sinne der Bundesabgabenordnung. Dem Vorstand gehören folgende Personen an:

Präsident: DDR. Alfred Längle. Stellvertretende Präsidentin: Dr. phil. Liselotte Tutsch. Schriftführerin: lic.phil. Brigitte Heitger. Stellvertretende Schriftführerin: Dr. Silvia Längle. Kassier: Dr. Christian Probst. Stellvertr. Kassier: Dr. Christoph Kolbe.

Grundlegende Richtung: „EXISTENZANALYSE“ ist das offizielle Mitteilungsblatt der Internationalen Gesellschaft für logotherapie und Existenzanalyse. Die grundlegende Richtung der „EXISTENZANALYSE“ besteht in der Information der Mitglieder des Vereins über die Wahrnehmung und Förderung ihrer gemeinsamen wissenschaftlichen, beruflichen, sozialen und wirtschaftlichen Belange durch die Redaktion, den Vorstand der Gesellschaft und der Mitglieder untereinander.

1985 - 2005 20 Jahre GLE

Die Entwicklung der Existenzanalyse im Spiegel des Vereins

ein Beitrag zur Geschichte der GLE von Alfried Längle
siehe Infoheft Seite 3 bis 10 oder: www.existenzanalyse.org

Ein Sammelband zum Anlass 20 Jahre GLE



Dieses Buch ist eine praxisnahe Einführung in die Existenzanalyse. Wenn Sie als Leser den einzelnen Beiträgen folgen, so finden Sie Wege, wie Leben gelingen kann.

Wie kann man SEIN Leben finden, sein EIGENES leben, sodass man irgendwann einmal zurückschauen kann und sagen:

Ich habe wirklich *mein* Leben gelebt, *ich* war dabei bei meinem Leben und muß nicht noch warten, dass es hoffentlich bald einmal beginnen wird – ich habe GELEBT, es ist mein eigenes LEBEN.

Preis: Euro 7,50 ab 5 Stück: Euro 6,-

Zu beziehen über:
GLE-International

Eduard Sueß-Gasse 10; A-1150 Wien
Tel.: (+43)01/985 95 66 Fax: 01/982 48 45
gle@existenzanalyse.org - www.existenzanalyse.org

das eigene leben – ein lesebuch zur existenzanalyse

vermittelt einen Zugang zu den Inhalten und Vorgangsweisen in der Existenzanalyse ohne ein Vorwissen vorauszusetzen. Die Beiträge sollen für sich selbst sprechen und sowohl in den Reflexionen zu den beraterischen und therapeutischen Prozessen als auch in der Anschauung der existenzanalytischen Haltung und Begegnung atmosphärisch einen Eindruck vermitteln.

Der vorliegende Band enthält überarbeitete Beiträge zur Existenzanalyse, die zwischen 1999 und 2004 in der Zeitschrift EXISTENZANALYSE bzw. den Tagungsberichten der GLE publiziert wurden. Einzig der Beitrag von A. Längle, Spiritualität in der Psychotherapie, war bisher in der GLE nicht veröffentlicht.

Kann ich mich auf mein Gefühl verlassen?
Alfried Längle

Sinn und Glück. Zur vitalen Bedeutung der Sinnfrage
Christoph Kolbe

Spiritualität in der Psychotherapie? Zum Verhältnis von Immanenz
und Transzendenz am Beispiel der Existenzanalyse
Alfried Längle

Zeitlichkeit als Herausforderung wahrhaften Existierens
Christine Wicki

Schritte zum Sinn. Die Methode der Sinnerfassung
Helene Drexler

Krise – Gefahr und Chance. Charakteristika von Krisen und metho-
dische Schritte in der Krisenintervention
Anton Nindl

Angst – Königsstraße zur Existenz.
Was steckt hinter Grundangst und Erwartungsangst?
Silvia Längle

„Ich habe Angst aus dieser Weltb zu fallen!“ Therapie bei einem
Patienten mit schizoider Persönlichkeitsstörung
Christian Probst

Der Weg zur inneren Bewegung.
Eine existenzanalytische Fallbesprechung zur Depression
Karin Steinert

„... und nach einem Suizid muß ich weiterleben!“
Rupert Dinhobl

„Fröhlich sind doch nur die Dummen...“ Zur Phänomenologie und
Therapie der narzißtischen Persönlichkeitsstörung
Lilo Tutsch

Anna – das in seinen Grenzen verletzte Kind
Michaela Probst

Sandspieltherapie mit einem Scheidungskind
Astrid Görtz

Die Begegnung mit dem behinderten Menschen -
Haltung und Erleben des Therapeuten
Karl Rühl



GLE
INTERNATIONAL

Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse

Vorankündigung:

„Hab mich gern...!“

Dis-sozialität und Anpassung

Internationaler Kongress

28. April - 30. April 2006

Prag

Veranstaltungsort

Prag, Hotel Pyramida

Kongressleitung

Dr. phil. Jana Bozuk
Dr.med. Dr.phil. Alfried Längle

Organisationsteam

Jana Bozuk, Martha Sulz, Karin Steinert, Doris Fischer-Danzinger,
Marek Bozuk u.a.

Veranstalter

Internationale Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse

Eduard-Sueß-Gasse 10, A-1150 Wien
Tel.: +43/1/985 95 66 Fax: +43/1/982 48 45
kongress@existenzanalyse.org

In Verbindung mit SLEA –

Spolecnost pro Logoterapi a Existencialni Analyzu, Prag

Laufend mehr Informationen unter: www.existenzanalyse.org

Vorträge, Symposia, Workshops

Anthropologie der Sozialisation

- die Ich – Du – Spannung
- Autonomie und Altruismus
- Individuum und Gesellschaft
- Gewissen und Gewalt
- Funktionalismus und Karriere

Pathologie

- Vereinzelung und Beziehungslosigkeit
- Selbstbehauptung und Anpassung
- Fanatismus und Idealisierung
- Dissozialität in Beziehungen (Partnerschaft, Familie, Betrieb)

Persönlichkeitsstörungen

- Dissoziale Persönlichkeitsstörung
- Para-existentielle Persönlichkeitsstörung

Symposia

- **Klinische Psychotherapie**
- **Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie**
- **Lebensberatung und -begleitung**
- **Wirtschaft**

Gastvortragende

Dr. Patrick **Frottiers**, Wien
Prof. Bin **Kimura**, Kyoto (Japan) (angefragt)
Prof. Jürgen **Kriz**, Osnabrück
Prof. Ulrich **Sachse**, Göttingen (angefragt)
Prof. Christian **Scharfetter**, Zürich (angefragt)
u.a.m.