

Meinfried Jetzschke

Supervision  
mit Religionslehrerinnen und  
Religionslehrern

Analyse eines Supervisionsprozesses  
als ‚dichte Beschreibung‘

Dissertation  
zur Erlangung des Grades  
eines Doktors der Philosophie  
Fakultät für Kulturwissenschaften  
Fachbereich Evangelische Theologie  
der Universität Paderborn

vorgelegt am 21. Februar 2006  
Disputation am 30. Juni 2006

Gutachter:  
Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke  
Prof. Dr. Michael Klessmann

## Danksagung

Die Realisierung dieses Promotionsprojektes neben meiner Tätigkeit als Dozent des Pädagogischen Institutes der Evangelischen Kirche von Westfalen war nur möglich durch das beharrliche Zutrauen, die nicht nachlassende Ermutigung und die kritisch-wohlwollende Solidarität der Menschen, die mich während dieser Zeit begleitet haben: Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke, der meine Skrupel und Unsicherheiten geradezu spielerisch immer wieder in fröhlich-unbefangene Neugier zu verwandeln wusste, Prof. Dr. Michael Klessmann, der mich zielsicher vor mancherlei Abwegen bewahrte, Friederike Jetzschke, meine Lebens-ent-deckungs-Gefährtin, systemisch arbeitende Fachkollegin, erste und letzte Leserin meiner vielfältigen Entwürfe, die mich durch ihre ‚Wunderfragen‘ ungezählte Male dem ‚Katastrophen-Motto‘ ‚mehr desselben‘ zu entreißen wusste, und Ursula Claas, Freundin, ‚Sachverständige‘ in supervisorischen, schulischen und nicht zuletzt auch Fragen der ‚Recht- und Schönschreibung‘. Ihnen und allen anderen, die mich in dieser Zeit mit ge/ertragen und unterstützt haben, auch wenn ich sie hier nicht alle namentlich erwähnen kann, gilt mein Dank!

Meinfried Jetzschke

# Inhalt

## Einleitung

Werkstattbericht – Prozessanalyse – ‚Dichte Beschreibung‘ .....	1
Noch eine Untersuchung zu Supervision?	
Funktion und Bedeutung von Religion in der supervisorischen Arbeit – vom ‚Werkstattbericht‘ zur ‚dichten Beschreibung‘	
Aufbau der Untersuchung	

## I. Kapitel: Es ist nie zu spät und nie zu früh. Eine Schlüsselgeschichte

I.1 Es ist nie zu spät und nie zu früh – Schüler/innen stark zu machen für das Leben.....	21
Die unendliche Spanne von pädagogischer ‚Saat und Ernte‘ / ‚Und sie bewegt sich doch‘ / ‚Von der Wirksamkeit der Normalität‘ / Es ist nie zu spät – auch wenn Lehrer/innen zwangsläufig immer spät kommen / Lehrer/innen – Fluglotsen	
I.2 Es ist nie zu spät und nie zu früh – Lehrer/innen stark zu machen für den Beruf.....	27
Ressourcenorientierte Supervision / Werkzeuge ressourcenorientierter Supervision / Tom Sawyer – Meister des Reframing / ‚Wo ist der Schalter?‘ / Supervision als eine professionelle Beratungsform / Interessenkollisionen, innere und äußere Ansprüche, Appelle und Zwischentöne / Risikoberuf Lehrer/in / Die zentralen Stressoren im Lehrerberuf / Sonderrisiken für Religionslehrer/innen / Die vier Bewältigungsmuster der ‚Schaarschmidt-Studie‘ / ‚Etwas Besseres als den Tod findest du überall!‘	
I.3 Es ist nie zu spät und nie zu früh – auch in der Schule mit Ostern zu rechnen .....	39
Der Fremde / Ein Gleichnis ... – des Himmelreichs in der Profanität? / ‚Ostern‘ in der Schule und in der Supervision?	
I.4 Es ist nie zu spät und nie zu früh – selbst mit Supervision zu beginnen.....	43
‚Supervisionsgeschichten‘ / Die Geschehnisse des Lebens selbst in die Hand nehmen / Der optimale Zeitpunkt, um mit Supervision zu beginnen / ‚Wenn nicht jetzt, wann dann?‘ / Wohin man auch geht – man nimmt sich immer selbst mit! / Wirksamkeit supervisorischer Arbeit mit Lehrern/innen / Supervision mit einem Religionslehrer in der Berufseingangsphase / Zur Genese der zentralen Fragestellung dieser Untersuchung / Die Konzentrationsrichtungen – Intentionen	
I.5 Der Blick zurück.....	50
Auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘ / Auf den Prozess, der in dieser Untersuchung präsentiert und analysiert wird	

## II. Kapitel: Die Werkstatt Format – Ort – handelnde Personen

II.1 Das Beratungsformat ‚Supervision‘ .....	53
Der Begriff ‚Supervision‘ / Format-Merkmale von Supervision / Professionelle Qualitätsstandards / Supervisionskonzepte / Systemische und integrative Supervisionskonzepte / Arbeitsformen / Einzelsupervision / Gruppensupervision / Supervision in (Teil)Organisationen / Kollegiale Supervision / Interne und externe Supervision	
II.2 Der organisatorische Kontext.....	70
Das Pädagogische Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen / Supervision ‚für‘ (Religions)Lehrer/innen im PI: die Ausgangslage / Aufbau eines eigenen Supervisionsangebotes	
II.3 Die handelnden Personen .....	72
3.1 Der Supervisand: Zur Person / Berufsschulpfarrer und Religionslehrer / Lehrkräfte im Gestellungsvertrag	
3.2 Der Supervisor: Die Ausbildung / ‚Rollenhüte‘ / Der ‚Werkzeugkoffer‘ / Haltungen / ‚In Kontakt mit sich – im Gegenüber zu den Supervisanden/innen‘ / Gesprächspsychotherapie (Carl R. Rogers) / Themenzentrierte Interaktion (Ruth C. Cohn) / Kommunikationstheorien und neurobiologische Erkenntnisse / Kreative Medien in der Supervision / Gestaltarbeit / Arbeit mit ‚inneren Bildern‘ – Imaginationen / Transaktionale Analyse (Eric Berne) / ‚Ohne Körper geht nichts‘ / ‚Erster Prozess‘	
II.4 Der Blick zurück .....	88
Auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘ / Auf den Prozess, der in dieser Untersuchung präsentiert und analysiert wird	

## III. Kapitel: Eröffnungen Erstkontakt – Erstgespräch – Kontrakt

III.1 Erstkontakt, Erstgespräch, Kontraktarbeit .....	91
Idealtypischer Verlauf eines Supervisionsprozesses / Orientierungsphase / Kontraktarbeit / Supervisionsentwicklerdreieck	
III.2 Abgrenzung des Beratungsformates ‚Supervision‘ von anderen Formaten.....	94
Fortbildung und Fachberatung / Supervision und Coaching: Ungeliebte Zwillingsschwester? / Coaching – Supervision und Training / Organisationsberatung und Supervision / Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation / Supervision und Therapie	
III.3 Der Kontrakt und erstes Erlebnisprotokoll.....	103
Vereinbarte Ziele und Themen / Vereinbarte Methoden / Erlebnisprotokoll des Supervisanden von der Kontraktsitzung / Reflexive Anstrengung / Polarität Sicherheit – Flexibilität	

III.4 Der Blick zurück .....	106
Auf den Prozess / Auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘	

#### IV. Kapitel: ‚at work‘ Dritte Sitzung und Parameter der Analyse

IV.1 ‚at work‘ – dritte Sitzung .....	109
1.1 Idealtypischer Verlauf einer Supervisionssitzung	
1.2 Koordinatenkreuz zur Wirklichkeitskonstruktion	
1.3 Transkript – dritte Sitzung	
1.4 Erlebnisprotokoll	
1.5 Wirksamkeitsanalyse	
IV.2 Parameter der Analyse ‚religiöser Elemente‘ in der Supervision .....	119
2.1. Der Daten-Korpus: Beschränkung auf einen Prozess / Chancen und Grenzen der Analyse von Tonaufnahmen / Vom Tonband zum Transkript / ‚Verfremdungseffekt‘	
2.2 Untersuchungsgegenstand und Analyseverfahren: Von der ‚dünnen‘ zur ‚dichten Beschreibung‘ / Indikatoren einer ‚dichten Beschreibung‘ / Supervision mit einem Religionslehrer als Versuch einer ‚dichten Beschreibung‘ / Supervision als Forschungsmethode / Interpretationen erster, zweiter und dritter Ordnung / Gemeinsamer religiöser Zeichenvorrat / Religion als Performance / Untersuchungsgegenstand / Substanzieller Religionsbegriff / Funktionaler Religionsbegriff / Phänomenologischer Religionsbegriff / Aufbau der Kapitel V bis XI / Evaluation und Reichweite der Untersuchung	
IV.3 Der Blick zurück.....	139
Auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘ / Auf den Prozess / Auf den weiteren Verlauf der Analyse	

#### V. Kapitel: Der Religionslehrer als ‚advocatus diaboli‘ Die Entwicklung von Gotteskonstrukten und ihre Wirksamkeit in Systemen

V.1 Der Religionslehrer als ‚advocatus diaboli‘ – vierte Sitzung.....	143
1.1 Transkript – vierte Sitzung	
1.2 Reflexion: Die Allmacht Gottes und ihre Repräsentanten auf Erden / Analogie Pfarrer – Lehrer, Gott – Satan / Dichotomie von Person und Rolle / Was ergibt sich daraus aus funktionaler Perspektive?	
V.2 Die Entstehung von Gotteskonstrukten und ihre Wirksamkeit in Systemen .....	147
Familie und Religion in systemisch-konstruktivistischer Perspektive / Familien und andere Systeme / Aspekte familiärer Wirklichkeitskonstruktion / Die Summe ist mehr als die Addition ihrer einzelnen Teile / Das individuelle Gotteskonstrukt / Das autonome Gotteskonstrukt / Elternbild und Gottesbild / Familiencredo / ‚Der liebe Gott sieht alles!‘ / ‚Gott kommt ins System!‘ / Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit /	

Aus dem Erlebnisprotokoll der zweiten Arbeitsitzung / Paradoxon / Theologen unter sich? / Exkurs: Martin Luther und das Gotteskonstrukt der ‚Rechtfertigungslehre‘

### V.3 Der Blick zurück ..... 158

Auf den Supervisionsprozess / Auf die Analyse

## VI. Kapitel: ‚Komm, denn es ist alles bereit!‘ Von der Wirksamkeit des Religiösen im System und religiösen Systemschleifen

### VI.1 ‚Komm, denn es ist alles bereit!‘ – vierte Sitzung..... 161

1.1 Phantasie Reisen und Imaginationen in der supervisorischen Arbeit:

Vorüberlegungen / Arbeit mit geleiteten Imaginationen in der Supervision / Geleitete Imagination ‚Mein optimaler Arbeitsplatz‘

1.2 Transkript – vierte Sitzung

1.3 Reflexion – Diagnostik in der Supervision: ‚The Lamb Lies Down on Broadway‘ (GENESIS-Konzeptalbum) / Die Kirche mit Altar, Kreuz und die Höhle mit Jagdmalereien / Täter und Opfer / Diagnostik in der Supervision / Lilith, abgetriebene Föten und eine Sonnenblume / Lilith – Eva – Adam und das Genderthema / Der Mönch in der Bibliothek / Ausschnitt aus dem Erlebnisprotokoll / Das heilige Mahl / Einswerden mit der Gottheit durch Selbstauflösung / Einswerden mit der Gottheit durch Einverleibung / Leuchtturm und Schiff in Seenot / ‚support-systems‘ und Theologie als Ressource / Erlebnisprotokoll / Und noch einmal: das Opfer

### VI.2 Religiöse Systemschleifen und die Wirksamkeit des Religiösen im System..... 182

Redundanzen / Rechtfertigung allein aus Glauben? / Das ‚innere Parlament‘ / Rechtfertigung und Heiligung / Folgerungen

### VI.3 Der Blick zurück..... 186

Auf den Supervisionsprozess / Auf die Untersuchung

## VII. Kapitel: ‚Der sein Leben hingibt...‘ Von der Notwendigkeit religiöser Feldkompetenz

### VII.1 Religiöse Feldkompetenz als ‚conditio sine qua non‘ ..... 189

Zwischen Betriebsblindheit und Affizierungsfall / Plädoyer für religiöse Feldkompetenz / Merkmale religiöser bzw. theologischer Feldkompetenz – Pastorale Supervision / Religion und supervisorisches Selbstkonzept / Supervision und Seelsorge / Gemeinsame Ideale von Seelsorge und Supervision / Selbstbeschränkung der Supervision / Ergebnisoffene Supervision contra ‚Supervision als diakonische Praxis‘ / Externe Supervision von Religionslehrern/innen und (betriebs)interne Supervision der Kirche(n) / Probleme interner Supervision / Referenzsysteme und Ethik in der Supervision / Die Reflexion der Referenzsysteme im Prozess

VII.2 Religiöse Reminiszenzen und Reflexionen des Supervisors .....	203
---	-----

VII.3 ‚Der sein Leben hingibt ...‘ – fünfte Sitzung .....	205
---	-----

3.1 Transkript – fünfte Sitzung

3.2 Reflexion: Das Lilith-Thema / Das Opferthema / Spiritualität des Opfers /

Christliche Opfer-Theologie und Supervision / Das ‚diabolos‘-Thema

3.3 Erlebnisprotokolle des Supervisanden: Erlebnisprotokoll der fünften Sitzung /

Polarität ‚aggressiv‘ – ‚ingressiv‘ / Erlebnisprotokoll (Fortsetzung)

VII.4 Der Blick zurück .....	214
------------------------------	-----

Auf den Supervisionsprozess / Auf die Untersuchung

## VIII. Kapitel: ‚Gott begegnen‘

### Konstruktive und destruktive Funktion von Religion

VIII.1 ‚Gott begegnen‘ – sechste und siebte Sitzung .....	217
---	-----

1.1 Transkript – sechste Sitzung

1.2 Reflexion: Frömmigkeit als soziale Anpassung / Instrumentalisierung von Religion /

Destruktive Grundbotschaften / Keine generelle Pathologisierung religiöser und theo-  
logischer Themen / Vor religiösen Fragen und Sinn-Fragen ‚flüchten oder standhalten‘? /

Supervision als (religions)kritische Praxis

VIII.2 Konstruktive und destruktive Funktion von Religion .....	225
---	-----

Erlebnisprotokoll / Ambivalenz von Religion / Empirische Untersuchungen zu

‚Religiosität und Gesundheit‘ / Konstruktive und destruktive Funktion von Religion

in Familien / Religion Typ 1 und Religion Typ 2 / Theologische Religionskritik und

Supervision / ‚Sünden-Konstrukte‘ bzw. theologisches ‚Reframing‘ / Theologische

Kritik der Supervision / Unabgeschlossenheit und ‚Fragmentarität‘ biblischer Gottes-

konstrukte / Exkurs: War Martin Luther ein ‚Systemiker‘? / Theologie als offenes und

evolutionäres System / Unterscheidung von Letztem und Vorletztem / Supervision

und Religion – Supervision als Religion

VIII.3 Transkript und Erlebnisprotokoll – siebte Sitzung .....	239
--	-----

VIII.4 Der Blick zurück .....	240
-------------------------------	-----

Auf den Supervisionsprozess / Auf die Untersuchung

## IX. Kapitel: ‚Maria und Martha‘

### ‚Narrative Theologie‘ in der Supervision

IX.1 ‚Maria und Martha‘ – achte bis zehnte Sitzung .....	243
--	-----

1.1 Genogrammarbeit und transgenerationale Aufträge (achte und neunte Sitzung):

Erlebnisprotokoll Genogrammarbeit in der Supervision / Erlebnisprotokoll / Maria

und Martha / Männerrollen – Frauenrollen

1.2 Transkript – zehnte Sitzung

1.3 Reflexion: ‚Widerstand‘ als ‚Fenster‘ ins System / Erlebnisprotokoll / Zwei Wege, die eigenen Interessen durchzusetzen / ‚Paulinisches Reframing‘ / Biblische Geschichten als supervisorische Leitmetaphern

## IX.2 ‚Narrative Theologie‘ in der Supervision..... 253

Eine Religion des Geschichtenerzählens / ‚Narrative Theologie‘ / Die Wirkmächtigkeit des Geschichtenerzählens / ‚Narrative Supervision‘ / Biblische Geschichten in der Supervision / Konstruktion und Dekonstruktion – oder wie man Nüsse knackt! / Hermeneutik systemischen Geschichtenerzählens / Arbeit mit Ritualen in der Supervision

## IX.3 Der Blick zurück ..... 265

Auf den Supervisionsprozess / Auf die Untersuchung

## X. Kapitel: ‚Wenn ich nicht für mich bin – wer dann?‘ Systemische Supervision mit religiösen Elementen

### X.1 ‚Wenn ich nicht für mich bin – wer dann?‘ – elfte Sitzung..... 267

Das Haus der unerfüllten Wünsche / Rabbi Hillel

1.1 Transkript – elfte Sitzung

1.2 Reflexion: Noch einmal ‚Widerstand‘ / Extra nos / Der Supervisor als ‚minister verbum divini‘? / Im System geht nichts verloren!

### X.2 Systemische Supervision – was kann, was will sie leisten? ..... 274

Grundannahmen systemisch-konstruktivistischen Denkens: Biologie und Autopoiese / Auch Menschen sind autopoietische Systeme / Kybernetik – ‚triviale‘ und ‚nichttriviale Maschinen‘ / Gregory Bateson und das Homöostase-Stochastik-Konzept / Homöostase / Stochastischer Prozess / Systemisches Denken führt zu Bescheidenheit / Schlussfolgerungen für die supervisorische Arbeit: (1) Systeme, auch religiöse Systeme, sind beharrlich (2) Der *circulus vitiosus* = Kreislauf des Verderbens (3) Verbesserungsfragen (4) Veränderungen zweiter Ordnung (5) Perturbation (6) ‚Fredestiftendes Lenen aus Verunsicherungen‘ (7) Nachhaltigkeit (8) Paradoxe Interventionen (9) Provokation und Humor (10) ‚Wohltuende Sabotage‘ – die dynamische Spannung von Sicherheit und Verunsicherung (11) ‚Im System geht nichts verloren‘ (12) Supervision als konstruktivistische Beratung (13) Evaluation

### X.3 Der Blick zurück ..... 292

Auf den Supervisionsprozess / Auf die Untersuchung

## XI. Kapitel: ‚Das freie Spiel der ersten Freigelassenen der Schöpfung‘ War Jesus ein Systemiker?

### XI.1 ‚Das freie Spiel der ersten Freigelassenen der Schöpfung‘ – zwölfte und dreizehnte Sitzung..... 295



Theologie als Bewältigungssystem / Last und Lust

1.1 Transkript – dreizehnte Sitzung

1.2 ‚Der Spieler‘ – eine Supervisionsgeschichte / Erlebnisprotokoll / ‚Würfelt Gott?‘

XI.2 War Jesus ein Systemiker? Eine Frage in supervisorischer

Absicht ..... 304

(De)Konstruktivistisches Potenzial der Jesusüberlieferung? / Jesus – ‚Urbild‘ aller Machtpolitiker / ‚Hermeneutik der Vernichtung‘ / Wenn Systemiker in die ‚Falle‘ gehen / ‚Guter‘ Jesus – ‚böser‘ Jesus / Leiden an – Lernen durch Widersprüche / Theologische Adaption systemisch-konstruktivistischen Denkens / Emergenz / Die biblische Geschichte als Abfolge emergenter Prozesse / Jesus als Unterbrecher bestehender Systemfixierungen / Jesus und die Chaostheorie / Der systemisch-konstruktivistische Jesus für das 21. Jahrhundert? / Ist Jesus noch zu retten? / Jesus als ‚agent provocateur‘ / Supervision in ‚Glaube, Liebe Hoffnung‘ / Fazit und Vorsatz

XI.3 Der Blick zurück ..... 320

Auf den Supervisionsprozess / Auf die Untersuchung

XII. Kapitel: ‚Vater der Geringsten‘

Brauchen Religionslehrer/innen ein besonderes  
Supervisionsangebot?

XII.1 ‚Vater der Geringsten‘. Vierzehnte und fünfzehnte Sitzung.

Ausblick..... 323

Vom Feind der Schüler/innen zum ‚Ersatzvater‘

1.1 Transkript – sechzehnte Sitzung

1.2 ‚Letzte Worte‘: Erlebnisprotokoll

XII.2 Brauchen Religionslehrer/innen ein besonderes

Supervisionsangebot? Ergebnisse – Offene Fragen..... 332

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

2.1 ‚Religion‘ bei Religionslehrern/innen: Religionslehrer/innen sind ‚Überzeugungstäter/innen‘ / Empirische Untersuchungen zur Religiosität von Religionslehrern/innen / Drei Typen gelebter Religiosität / Zwei religiöse Bewältigungsmuster / Erwartungen an Religionslehrer/innen / Religion als identitätsstiftender Referenzrahmen und Unterrichtsgegenstand / Unterscheidung von gelebter und gelehrter Religion / Fazit

2.2 ‚Religion‘ im Religionsunterricht und in der Supervision mit Religionslehrern/innen: Merkmale religiöser Selbstkompetenz / Wie fördert Supervision die Entwicklung religiöser Selbstkompetenz?

2.3 Ein auf Religionslehrer/innen zugeschnittenes Supervisionsangebot: Lehrer/innen-supervision in Deutschland / Pädagogisches Supervisionskonzept / Maßgeschneiderte Supervision für Religionslehrer/innen / Ein Modell: Supervision im PI der Ev. Kirche von Westfalen / Grundsätze für die Supervision / Supervision für Religionslehrer/innen als ‚Grundausrüstung‘ / Reichweite der Untersuchung, Anregungen für weitere Forschungsprojekte und ‚Schlusswort‘ des Supervisanden

Literaturverzeichnis.....	357
---------------------------	-----

Anhang.....	385
-------------	-----

Grundsätze PISK

Musterkontraktformulare

## Supervision mit Religionslehrern/innen

### Werkstattbericht – Prozessanalyse – ‚Dichte Beschreibung‘

#### Einleitung

#### Noch eine Untersuchung zu Supervision?

##### *Supervision als Suchbegriff*

26.800.000 Einträge unter Google belegen, dass weltweit intensiv über Supervision nachgedacht und geschrieben wird. Die Stichwortkombination ‚Supervision + Schule‘ ergibt immerhin noch 135.000 Suchergebnisse und die Recherche nach deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Thema ‚Supervision‘ bei amazon 259 Titel.<sup>1</sup> Mit dem Anspruch, den aktuellen Forschungsstand des ‚Supervisions-Feldes‘ zu dokumentieren, ihn einer „*kritische[n] Sichtung* und *metakritische[n] Problematisierung*“ zu unterziehen, „um Stärken, Defizite, Ressourcen, Entwicklungspotentiale aufzuzeigen und einen Beitrag für die supervisorische Gemeinschaft zu leisten“, treten Hilarion G. Petzold, Brigitte Schigl, Martin Fischer und Claudia Höfner an.<sup>2</sup> Sie verweisen auf 16.000 Titel, die allein zwischen 1994 – 1996 zum Thema Supervision publiziert wurden,<sup>3</sup> und kommen nach „Sichtung der Gesamtliteratur“ auf „insgesamt 201 Beiträge“, die nach den von ihnen

---

<sup>1</sup> Darunter die ‚klassischen Standardwerke‘ der Supervisionsausbildung wie z. B. Nando Belardi: Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München 2002; Ferdinand Buer: Lehrbuch der Supervision. Münster 1999; Heidi Möller: Was ist gute Supervision? Stuttgart 2001; Gerhard Fatzer (Hg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Bergisch Gladbach 10/2003; Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, Kornelia Rappe-Giesecke: Supervision für Gruppen und Teams. Berlin/Heidelberg 3/2003; Astrid Schreyögg: Supervision. Ein integratives Modell. Paderborn 3/2000.

<sup>2</sup> Dr. Dr. Dr. Hilarion G. Petzold ist u. a. Prof. für (klinische) Psychologie, klinische Philosophie, Psychomotorik, Psychotraumatologie und Supervision an den Freien Universitäten Amsterdam und Krems; er ist wissenschaftlicher Leiter der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit in Düsseldorf/Hückeswagen, approbierter Psychotherapeut, Lehrtherapeut und Lehrsupervisor; gemeinsam mit Brigitte Schigl, Martin Fischer und Claudia Höfner führte er das Forschungsprojekt „Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Opladen 2003“ durch. Zitat ebd. S. 16.

<sup>3</sup> „In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von supervisionsrelevanten Arbeiten publiziert (allein 1994 – 1996 wurden nach Recherchen von Märten und Möller (1998) 16.000 Titel, die sich im weitesten Sinne mit Supervision beschäftigen, veröffentlicht).“ Ebd., S. 35.

„festgelegten Kriterien“ als forschungs- und zukunftsrelevant gelten können.<sup>4</sup>

### *Der Kontext Supervision und Schule*

Supervision im schulischen Kontext (manche Autoren/innen sprechen von ‚Pädagogischer Supervision‘, ‚Lehrersupervision‘ oder ‚Supervision im Arbeitsfeld Schule‘) wird seit Beginn der neunziger Jahre intensiv bearbeitet und hat sowohl etliche konzeptionelle Entwürfe als auch praktische Anleitungen zur Selbstsupervision bzw. kollegialen Supervision hervorgebracht.<sup>5</sup> 2003 erschien ein von Astrid Schreyögg<sup>6</sup> und Heinz Lehmeier<sup>7</sup> herausgegebener Sammelband, der die Abschlussarbeiten eines Supervisionsausbildungskurses zum Thema „Personalentwicklung in der Schule“<sup>8</sup> dokumentiert. Im Jahr darauf veröffentlichte „FoRuM Supervision“ ein komplettes Heft zum Thema „Schule und Supervision“.<sup>9</sup> Auch eine – daseinsanalytisch orientierte – Dissertation zur Lehrersupervision wurde inzwischen vorgelegt.<sup>10</sup> Auffällig ist, dass im Unterschied zur psychotherapeutischen Literatur der unmittelbare, authentische und damit auch unge-

<sup>4</sup> Ebd., S. 55. „Dieses Projekt beschreitet für den deutschsprachigen Bereich Neuland, da es bislang Bestandsaufnahmen wie die vorliegende noch nicht gab und deshalb alle Probleme einer ‚Erstbegehung‘ in Angriff zu nehmen waren.“ Ebd., S. 23.

<sup>5</sup> Christine Böckelmann: Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld. Innsbruck 2002; Wolfgang Ehinger / Claudius Henning: Praxis der Lehrersupervision. 2/1997; Meike Hagemann / Cornelia Rottmann: Selbst-Supervision für Lehrende. Weinheim und München 1999; Klaus Dieter Joswig: Supervision und Schule. Münster 2001; Waldemar Pallasch / Wolfgang Mutzeck / Heino Reimers (Hg.): Beratung – Training – Supervision. Weinheim und München 3/2002; Franz Petermann (Hg.): Pädagogische Supervision. Salzburg 1995; Harald Pühl: Supervision im System Schule. In: Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2, aaO., S. 234 – 244; Sigrid Roterding-Steinberg: Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Weinheim 1983; dies.: Ein Modell kollegialer Supervision. In: Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision. Berlin 1990; Jörg Schlee: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2004. Nando Belardi gibt den Hinweis, dass es bereits in den siebziger- und achtziger Jahren einen „regelrechten Boom der supervisorischen und gruppendynamischen Weiterbildung von Lehrern“ gab, der aber nicht von nachhaltiger Wirkung war. N. Belardi 2002, aaO., S. 32.

<sup>6</sup> Astrid Schreyögg ist freiberufliche Psychotherapeutin/Supervisorin und in besonderer Weise durch ihr integratives Supervisionsmodell bekannt geworden. S. Astrid Schreyögg: Supervision. Ein integratives Modell. Paderborn 3/2000.

<sup>7</sup> Heinz Lehmeier ist Dipl. Pädagoge, Schulpsychologe, Gesprächspsychotherapeut, Supervisor und Leiter des Referates Pädagogik/Psychologie an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen.

<sup>8</sup> Astrid Schreyögg / Heinz Lehmeier (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003. In Kooperation der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung (Dillingen/Donau) und der Deutschen Psychologen Akademie (Bonn) wurden 60 Schulpsychologen/innen „in Supervision ausgebildet“ (S. 5).

<sup>9</sup> FoRuM Supervision 12/23/2004: Schule und Supervision.

<sup>10</sup> Susanne v. Glasenapp: Supervision mit Lehrern – Analyse eines Supervisionsprozesses als Beitrag zur daseinsanalytischen Pädagogik. Hamburg 1999.

schönte *Blick in die alltägliche ‚Supervisionswerkstatt‘* zurzeit noch ein Schattendasein zu fristen scheint. H. G. Petzold et al. verweisen auf insgesamt 14 Transkripte (davon sieben in einer Veröffentlichung) und einer (!) Supervisionsvideoaufzeichnung im deutschsprachigen Raum.<sup>11</sup> Fallbeispiele, Vignetten oder Transkripte zur *Lehrersupervision* werden weder von Petzold et al. noch von K. Rappe-Giesecke<sup>12</sup> dokumentiert.

*„Es gibt keine Zufälle! Nur mangelnde Einsicht in die Zusammenhänge“*<sup>13</sup>

Es ist sicherlich kein Zufall, dass im therapeutischen, aber auch im seelsorglich-pastoralpsychologischen Kontext die Arbeit mit und die Veröffentlichung von „Gesprächsanalysen“<sup>14</sup> seit Jahrzehnten selbstverständlich ist, während sie im schulischen und auch im supervisorischen Zusammenhang noch eine Rarität zu sein scheint.<sup>15</sup> Ein Grund mag sein, dass es sich bei der Supervision um eine „Disziplin im Aufbau“ handelt, die noch zahlreiche „weiße Flecken auf der Landkarte des Wissensgebietes ‚Supervision‘“ aufweist, wie Anton Leitner, Leiter des Zentrums für Psychosoziale Medizin der Donau-Universität Krems, im Vorwort zu „Supervision auf dem Prüfstand“<sup>16</sup> formuliert. Die Scheu, Supervisionsprozesse mit Lehrern/innen zu dokumentieren, zu diskutieren und wissenschaftlich auszuwerten, hat jedoch – so meine Vermutung – noch weitere Ursachen. In den sechziger Jahren wurde im englischen Sprachraum unter dem Stichwort des ‚self-contained-classroom‘ ein Selbstverständnis von Lehrern/innen diskutiert, das sicherlich auch deutschen Kollegen/innen nicht unbe-

<sup>11</sup> Petzold, Hilarion G. / Schigl, Brigitte / Fischer, Martin / Höfner, Claudia (Hg.): *Supervision auf dem Prüfstand*, aaO., S. 64. S. a. H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., die Transkripte von kleineren Supervisionseinheiten analysiert und mit Interviews von Experten/innen konfrontiert. Ulrike Glas-Bastert dokumentiert den Anfang einer Gruppensupervisionssitzung in einer ambulanten sozialtherapeutischen Einrichtung. Ulrike Glas-Bastert: Alles sehen – Vieles übersehen – Manches aufgreifen. Interaktionsstrukturen als Strickmuster des Lernprozesses in der Supervision. In: Peter Berker / Ferdinand Buer (Hg.): *Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs- Ergebnisse*. Münster 1998, S. 216 – 236.

<sup>12</sup> K. Rappe-Giesecke gibt in „Supervision für Gruppen und Teams“ (Berlin/Heidelberg 3/2003) eine Übersicht über das ihrem „Normalformmodell“ zugrunde liegende Datenmaterial, das überwiegend auf der Supervision mit Mediziner/innen basiert. Lehrer/innen befinden sich nicht darunter (s. S. 215f).

<sup>13</sup> So lautet eines der ‚geflügelten‘ Worte, mit denen einer meiner Ausbildungssupervisoren, Heinrich Fallner, überraschende Wendungen in Supervisionsprozessen auf den Punkt zu bringen pflegt.

<sup>14</sup> So der Titel des 1973 von Hans-Christoph Piper herausgegebenen Buches (Göttingen 1973), in dem Verbatims, Gedächtnisprotokolle von Seelsorgern/innen, dokumentiert und in einem gesprächspsychotherapeutischen Horizont analysiert werden.

<sup>15</sup> Die Arbeit S. v. Glasenapps basiert auf der Analyse *einer* Supervisionssitzung, die von der Supervisorin in Form eines Berichts wiedergegeben wird. Dabei versucht die Supervisorin sowohl die Perspektive der Lehrerin als auch die des Schülers einzunehmen.

<sup>16</sup> Petzold, Hilarion G. / Schigl, Brigitte / Fischer, Martin / Höfner, Claudia (Hg.): *Supervision auf dem Prüfstand*, aaO., S. 11.

kannt ist, nämlich die Vorstellung, „dass alles, was hinter der verschlossenen Klassentür geschieht, niemanden etwas angeht!“ „Die bewährte Überlebensstrategie in der Schule ist, Schwächen und Probleme zu verdecken, die Klassenzimmertüre zu schließen, im privaten Rahmen den beruflichen Alltag zu verarbeiten und um die wenigen Stellen in der Schule zu konkurrieren. Beratung, Kontrolle und Beurteilung stellen für das LehrerIn-Werden eine unheilige Allianz dar“, urteilt Liselotte Denner, die in den neunziger Jahren eine Evaluationsstudie zur Lehrer/innensupervision mit 67 beteiligten Lehrern/innen durchführte.<sup>17</sup> „Lehrer sind als Einzelkämpfer ausgebildet. Sie stehen einer allmächtigen Didaktik und den unerfüllbaren Ansprüchen von Schülern, Kollegen, Eltern, der Schulbürokratie sowie der Öffentlichkeit gegenüber“,<sup>18</sup> ist die Einschätzung des Sozialwissenschaftlers und Supervisionsforschers Nando Belardi. Ohne diese Gründe im einzelnen diskutieren zu können, scheint hier eine fast tragisch zu nennende Verquickung der gesellschaftlichen Allmachtsphantasie *„Lehrer/innen lösen alle Probleme, derer eine Gesellschaft sonst nicht mehr Herr wird!“* mit der individuellen Allmachtsphantasie des/der einzelnen Lehrers/in *„Ich muss alle Probleme meiner Klasse allein lösen, um nicht vor mir und anderen als Versager/in zu gelten!“* vorzuliegen.<sup>19</sup> „Ausgangspunkt ist dabei ein durch Konvention gestützter Lehrer-Individualismus, der dazu führt, dass die Unterrichtsarbeit von Lehrkräften abgeschirmt und individualisiert stattfindet. Ein Eindringen in die Privatdomäne von Lehrerinnen und Lehrern wird durch eine Reihe von ‚Glaubenssätzen‘, die sowohl im Kollegium als auch innerhalb von Teilen der Bildungsadministration anerkannt werden, verhindert“, beschreibt Martin Bensen vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund den ‚(un)heimlichen Schutzwall‘, der längst zum inneren Gefängnis derer wurde, die er einst gegen Angriffe von außen schüt-

<sup>17</sup> Liselotte Denner: Supervision und Pädagogische Fallbesprechung an Schulen. Entwicklung und Design einer Evaluationsstudie. In: Peter Berker / Ferdinand Buer (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 148 – 182; Zitat S. 148. Ebenso Anton Blöckner: Befragung von Gymnasiallehrern zum Verständnis des Begriffs Supervision. In: Astrid Schreyögg / Heinz Lehmeier (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 209 – 234, bes. S. 210f.

<sup>18</sup> N. Belardi 2002, aaO., S. 30. „Lehrerinnen und Lehrer bleiben EinzelkämpferInnen. Eine konstruktive (auf der Erwachsenenenebene angesiedelte) Feedback-Kultur fehlt“, diagnostizieren Andreas Herrmann und Stephan Daniel Richter in ihren „Zehn Thesen zur Supervision an Schulen“. In: DGSv aktuell 3/2005, S. 12.

<sup>19</sup> Der Bremer Erziehungswissenschaftler Rudolf Kretschmann spricht in diesem Zusammenhang von einem „Angreifbarkeits-Überforderungsdilemma“: „Versuchen Lehrerinnen und Lehrer allen Forderungen nachzukommen, überfordern sie sich. Beschränken sie ihre Bemühungen in Art und Umfang auf ein psychisch und physisch erträgliches Niveau, laufen sie Gefahr, hinter ihren eigenen beruflichen Ansprüchen zurückzubleiben, oder sie machen sich angreifbar.“ In: Statement. vds-Bildungsforum 2001, S 73.

zen sollte.<sup>20</sup> Es würde sich also vermutlich lohnen, solche ‚Glaubenssätze‘, ‚Systemcredos‘, d. h. offene oder geheime, die Interaktionen leitende und bestimmende Botschaften (selbst)kritisch zu sichten und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. – Nur wenn der Blick hinter die Klassentür bereits als Vertrauensbruch empfunden wird, wie kann man es dann wagen, den Supervisionsprozess mit einem Lehrer / einer Lehrerin einer größeren Öffentlichkeit preiszugeben?<sup>21</sup>

### *Supervision als ‚ultima ratio‘?*

Im Bereich der Lehrer/innensupervision ist das eigentümliche Paradox zu beobachten, dass es seit Jahrzehnten ausgefeilte Supervisionskonzepte und auch erprobte Supervisionsmodelle gezielt für Lehrerinnen und Lehrer gibt und eigentlich von allen Beteiligten auch immer wieder ein enormer Beratungsbedarf festgestellt wird,<sup>22</sup> die vorhandenen Angebote aber nur in recht geringem Maße abgerufen werden. „Für Lehrerinnen und Lehrer ist Supervision als Teil beruflicher Selbstreflexion und Veränderung nach meinen Erfahrungen noch weitgehend ein Tabuthema“, hat Harald Pühl beobachtet, der seit Jahren in Berlin Supervision für Lehrer/innen anbietet.<sup>23</sup> Supervision hat für etliche Lehrer/innen offensichtlich nach wie vor etwas Anrüchiges, steht entweder unter ‚Therapie-Verdacht‘ oder wird mit ‚Aufsicht‘ und ‚Kontrolle‘ assoziiert.<sup>24</sup> Knut Neuschäfer, Lehrer und Supervisor, spricht gar in Anlehnung an G. Scobel von Supervision als einem „schrecklichen Wort“, das bei Lehrerinnen und Lehrern geradezu „Unbe-

<sup>20</sup> Siehe dazu Martin Bensen: Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität, in: Gute und gesunde Schule. Kongress-Dokumentation Dortmund 2004, S. 183 – 192; Zitat S. 185.

<sup>21</sup> Dass Lehrer/innen auch Forschungsvorhaben zunächst sehr misstrauisch gegenüberstehen, hat L. Denner erfahren. Vertrauensbildende Maßnahmen, zahlreiche Gespräche im Vorfeld sind oft nötig, bevor sich Lehrer/innen auf entsprechende Projekte einlassen. S. L. Denner, aaO., S. 157.

<sup>22</sup> In etlichen Bundesländern wurden spezielle Supervisionsmodelle für Lehrer/innen entwickelt. S. N. Belardi 2002, aaO., S. 31ff.; L. Denner, aaO., S. 150; K. D. Joswig, aaO.; W. Pallasch / W. Mutzeck / H. Reimers (Hg.), aaO.; F. Petermann (Hg.), aaO. Eine Übersicht über die unterschiedlichen Ansätze bietet Jörg Schlee, aaO., S. 22 – 25.

<sup>23</sup> Harald Pühl ist Leiter des Instituts TRIANGEL e. V. in Berlin und Autor bzw. Mitherausgeber zahlreicher Bücher zum Supervisionsfeld. Zitat in: Supervision im System Schule, aaO., S. 234. S. a. Sabine Wengelski-Strock: Schule – beratungsresistent? Psychoanalytische Aspekte zur Schule als Institution. In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 34 – 49. Anton Blöckner kommt nach einer Befragung von 116 Lehrkräften oberbayerischer Gymnasien zu einem vergleichbaren Ergebnis. Anton Blöckner, aaO., S. 209 – 234.

<sup>24</sup> S. J. Schlee, aaO., S. 14: „Manche Unsicherheit und Skepsis mag auch daran liegen, dass angenommen wird, in einer Supervision könnten durch einen akribischen Seelenerkundungsprozess persönliche Unzulänglichkeiten oder Peinlichkeiten ans Licht befördert und vor anderen Personen öffentlich breit getreten werden.“ Und L. Denner spricht von „‚Supervision‘ als einem problematischen Begriff, der ein neues Kontrollsystem befürchten lasse“ (aaO., S. 149).

hagen“ auslöse.<sup>25</sup> Bei Informationsveranstaltungen zum Thema Supervision, die ich auf den unterschiedlichsten Schulorganisationsebenen durchgeführt habe, begegnen mir immer wieder Äußerungen wie ‚Supervision ist ja gut und schön. Bevor ich in die Psychiatrie muss, würde ich vielleicht Supervision nehmen! Aber noch ist es nicht soweit!‘ Supervision – zwar nicht als ultima ratio, aber doch als *vorletztes* Mittel.<sup>26</sup> „Supervision ist eine Zumutung“ hat Andreas Hillert, Oberarzt an der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Roseneck in Prien am Chiemsee und Spezialist für die Problematik psychosomatisch erkrankter Lehrer/innen deshalb das Kapitel seines ‚Anti-Burnout-Buches für Lehrer‘, in dem er die Äußerungen seiner Patienten/innen zur Supervision zusammenfasst, doppeldeutig überschrieben.<sup>27</sup>

### *Zu mehr Akzeptanz durch mehr Transparenz*

Dieser Vorbehalt bzw. Verdacht gegenüber Supervision spiegelt sich möglicherweise auch in der Beobachtung, dass *Coaching in der Öffentlichkeit besser platziert wird als Supervision*, obwohl „die Qualifikation als Supervisor (DGSv)<sup>28</sup> [...] nicht nur umfassender, sondern auch inhaltlich klarer strukturiert ist als alle uns bekannten Ausbildungen zum Coach“.<sup>29</sup> Auf diesem Hintergrund fordert Wolfgang Weigand, langjähriger Vorsitzender und Ehrenmitglied der DGSv, „den Dilettantismus des Coachings transparent

<sup>25</sup> Knut Neuschäfer: Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 70 – 84. Zitat S. 77. A. Blöckner kommt bei seiner Befragung (s. o. Anm. 21) zu dem Ergebnis, dass „der affektive Bedeutungsgehalt des Terminus ‚Supervision‘ [...] ambivalent [ist], der Begriff ist verschwommen und unklar, aber nicht negativ besetzt.“ AaO., S. 230.

<sup>26</sup> Ähnliche Erfahrungen liegen offensichtlich auch den Äußerungen der Münchner Supervisoren Andreas Herrmann und Stephan Daniel Richter zugrunde: „Supervision, wenn mit dem Begriff überhaupt etwas verbunden wird, scheint in den Köpfen vieler Lehrkräfte für eine Reparaturveranstaltung für pädagogisch defizitäre KollegInnen zu stehen, bei denen ‚ohnehin schon alles zu spät ist““. In: Zehn Thesen, aaO., S. 14.

<sup>27</sup> Andreas Hillert zitiert Lehrer/innen, die sich „gegen eine ‚Psychologisierung‘ oder gar ‚Psychiatisierung‘ des Lehrerberufs wehren. [...] Bislang sind es konsequenterweise nur sehr wenige Lehrer, die jemals kontinuierlich an Supervisionsgruppen teilgenommen haben. Bei den psychosomatisch erkrankten Kollegen sind es nur wenige Prozent.“ Andreas Hillert: Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer. München 2004, S. 228f.

<sup>28</sup> Die DGSv ist der größte Dachverband und repräsentiert ca. 3.500 Supervisorinnen und Supervisoren.

<sup>29</sup> So Sebastian Gäns in: ‚Supervision‘ in die Köpfe bekommen, die in ‚Coaching‘ denken. In: DGSv aktuell 1/2005, S. 8; siehe dazu auch von Stefan Kühl: Die Supervision auf dem Weg zur Profession? Kühl meint, dass die Supervision im Unterschied zum Coaching „die Spuren des alten Wirts Sozialarbeit“ niemals ganz abgelegt habe. In: VerbändeForum Supervision (Hg.): Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation, Köln 2005, S. 9.



zu machen und gleichzeitig das eigene Marketing zu stärken.“<sup>30</sup> Dem Dilemma, dass Supervision immer noch „mit Kontrolle und Therapie assoziiert wird“<sup>31</sup> und der Kunde/ die Kundin sich dann lieber für das ‚ungefährlichere‘ und angeblich ‚praxisnähere‘ Coaching entscheidet, ist nur zu entkommen, wenn aktiv und selbstbewusst für mehr Transparenz in der supervisorischen Arbeit gesorgt wird, wozu diese Untersuchung einen Beitrag leisten will. Für mehr Transparenz votiert auch der Weilheimer Schulpsychologe Anton Blöckner auf dem Hintergrund einer Befragung von 116 Gymnasiallehrern: „Mangelndes Wissen und Unsicherheit über diese Fragen [Was geschieht in der Supervision? Wer geht dorthin? Für wen kommt Supervision in Frage?] aber erzeugen Angst – und vielleicht ist das auch ein Hauptgrund, warum Supervisionsangebote für Lehrer/innen nicht überall unbedingt mit Begeisterung aufgenommen werden, selbst wenn die Teilnahme kostenlos ist.“<sup>32</sup> „Wer Supervision kennen gelernt hat, schätzt diese Erfahrung positiv ein und traut auf dem Hintergrund des eigenen Erlebens der Supervision viel zu.“<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Wolfgang Weigand: Die Zukunft der Supervision im Spannungsfeld von Profession und Organisation und Markt. In: Ebd., S. 35. Genau dieser Forderung Weigands kommt nun Stefan Kühl mit seinen „90 kommentierte[n] Thesen zur Entwicklung des Coachings“ nach, die er am 18./19.11.2005 auf der Mitgliederversammlung der DGSv in Hannover vorgetragen hat und die von der DGSv unter dem Titel „Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühung“ im November 2005 veröffentlicht wurden. Die Thesen sind vorläufiges Ergebnis einer Studie, die Stefan Kühl an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr, in Hamburg mit Fördermitteln und im Auftrag der DGSv durchgeführt hat. „Die Thesen stellen nicht die Meinung der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. dar“ (S. 28), hebt S. Kühl hervor. Kühl attackiert in diesen Thesen das Beratungsformat ‚Coaching‘ in bisher nicht gekannter Heftigkeit. Er selbst gebraucht den Ausdruck „ketzerisch“ (Einleitung, S. 6). Er spricht dem Coaching die „Ganzheitlichkeit‘ des Ansatzes“ (These 3, S. 7) ab, attestiert mangelnde Distanz zwischen den Coaches und ihren Kunden (These 51, S. 18f), diagnostiziert „mangelnde Professionalisierung“ und konstatiert, dass Qualitätsstandards durch „Qualitätssurrogate“ wie „graue Haare, Falten, seriöse Kleidung, akademische Titel und Präsenz in der Fachöffentlichkeit“ (Abschnitt 4.4., These 57 – 61, S. 20f) ersetzt werden. Seine Kritik gipfelt in der Befürchtung, Coaching könne aufgrund mangelnder Professionalisierung und nicht vorhandener Qualitätsstandards ein Einfallstor für Scharlatane sein, die Überweisungssituationen etwa in eine Therapie nicht erkennen oder Beratungssituationen für ‚sektiererische Missionen‘ ausnützen (These 53 und 54, S. 19). Gab es bisher eine deutliche Tendenz in der DGSv, selbst am Coachingboom zu partizipieren, wird mit diesen 90 Thesen der Fehdehandschuh offen hingeworfen und es bleibt abzuwarten, wie die Coachingverbände darauf reagieren.

<sup>31</sup> W. Weigand: Die Zukunft, aaO., S. 34.

<sup>32</sup> Anton Blöckner: Befragung von Gymnasiallehrern zum Verständnis des Begriffs Supervision. In: Astrid Schreyögg / Heinz Lehmeier (Hg.): aaO., S. 209f.

<sup>33</sup> Ebd., S. 230.

### *Exkurs: Zur aktuellen Professionalisierungsdebatte*

Die Supervisionsbranche befindet sich zurzeit in einem „Professionalisierungsdilemma, das nicht leicht zu lösen ist,“<sup>34</sup> lautet die Einschätzung von Wolfgang Weigand. Auf der einen Seite müssen sich die Supervisoren/innen der expandierenden Coachingkonkurrenz erwehren. Dabei geht es – zumindest auch – um Marktmacht und Marktanteile, denn 3.500 Supervisoren/innen und über 30 Ausbildungsinstitute allein in der DGsv, die jährlich wieder Hunderte von neu ausgebildeten Supervisoren/innen dem Markt zuführen, wollen ihre Nische finden. Stefan Kühl hat den ‚Selbsterhaltungstrieb‘ dieses ‚Apparates‘ recht provokativ mit ‚Kettenbriefsystemen‘ verglichen.<sup>35</sup> Auf der anderen Seite werden die Standesverbände und die von ihnen zertifizierten Ausbildungsinstitute von der zunehmend auch an den Universitäten angesiedelten Supervision grundsätzlich infrage gestellt.<sup>36</sup> „Will Supervision den Status einer wissenschaftlichen Disziplin gewinnen – und hier ist sie gefordert, – ansonsten bleibt sie eine heuristikgeleitete Praxisberatung, eine pragmatische Praxeologie, die ihre Wirkungen und Nebenwirkungen nicht substantiieren kann –, muss sie die Herausforderung annehmen, Wissenschaftlichkeit in breiter Weise zu entwickeln, Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Unbedenklichkeit mit ‚harten Daten‘ zu dokumentieren und in den Feinstrukturen mit empirischer Prozessforschung quantitativer und qualitativer Orientierung zu belegen – aus Verantwortung für die KlientInnen/PatientInnen und aus Sorgfalt den SupervisandInnen gegenüber“<sup>37</sup> – für H. G. Petzold gibt es keine Alternative zum geforderten „Paradigmenwechsel“,<sup>38</sup> der sich konsequent an den Sozialwissenschaften, der Sozialpsychologie und empirischen Forschungsdesigns zu orientieren hat. Auf der Folie dieser Vehemenz, mit der Petzold die Sozialwissenschaften als Referenzsysteme einfordert und alle (!) bisherigen Forschungen in ihrer Aussagekraft relativiert,<sup>39</sup> verdient besondere Beachtung, dass der Soziologe Stefan Kühl dem Coaching zwar ein „Scharlatanerieproblem“ meint nachweisen zu können, zugleich aber die Professionssoziologie ins Gespräch bringt, um auf die – ebenfalls nicht unproblematischen – Konsequenzen einer forcierten Professionalisierung aufmerksam zu machen: „Es spricht aus soziologischer Perspektive erst einmal nichts dafür, die Professionalisierung besser zu finden als eine Deprofessionalisierung. [...] Professionalisierung eines Tätigkeitsfeldes ist – und das wird von Vertretern eines Professionsansatzes manchmal nur ungern zugegeben – immer auch eine Reduzierung von Klientenautonomie. [...] Professionalisierung bedeutet also immer auch eine ‚Entmündigung des Laien durch den Experten‘ (vgl. Illich 1979).“<sup>40</sup> Vielleicht geht es doch nicht um ein Entweder – Oder, um die Frage, ob Supervision sich als wissenschaftliche Disziplin oder als erfahrungsbezogene Praxisberatung zu bewähren hat, sondern um – je nach Arbeitsfeld – unterschiedlich zu justierende Gewichtungen, auch um wechselseitige Ergänzungen und Korrekturen. Zugespitzt lautet die Frage: Wie viel *Professionalität* braucht die Supervision, um nicht – ähnlich wie das Coaching oder andere kaum institutionalisierte und damit wenig oder überhaupt nicht standardisierte und kontrollierte Beratungsangebote – unter Scharlatanerieverdacht zu geraten, und wie viel *Deprofessionalisierung* braucht die Supervision, um als nie-

<sup>34</sup> W. Weigand: Die Zukunft, aaO., S. 34.

<sup>35</sup> Stefan Kühl: Die Supervision auf dem Weg zur Profession? AaO., S. 11.

<sup>36</sup> S. H. G. Petzold et al., aaO., S. 22, S. 209 u. ö.

<sup>37</sup> Ebd., S. 33.

<sup>38</sup> Ebd., S. 226ff.

<sup>39</sup> Ebd., S. 32 u. ö.

<sup>40</sup> S. Kühl: Die Supervision auf dem Weg zur Profession? AaO., S.13.

derschwelliges, praxisnahes, erschwingliches und auch von ‚Nebenberuflern‘ offeriertes Beratungsangebot z. B. von Lehrern/innen in Zukunft verstärkt akzeptiert zu werden?<sup>41</sup>

*Dokumentation und Analyse eines Supervisionsprozesses über 15 Sitzungen*

Die hier vorgelegte Untersuchung öffnet nun die Tür in eine, in meine Supervisionswerkstatt, indem sie *einen Supervisionsprozess*, der sich über 15 Sitzungen – verteilt auf 15 Monate – erstreckt, *dokumentiert* und so allen, die sich für supervisorische Arbeit interessieren, gleichgültig ob als (potenzielle) Supervisanden/innen, (potenzielle) Supervisoren/innen, als Forschende, Lehrende und Lernende in den Kulturwissenschaften, der Theologie, der (Religions)Pädagogik und den Sozialwissenschaften einen unverstellten Blick in die supervisorische Arbeit mit einem Lehrer ermöglicht.<sup>42</sup>

Der in dieser Arbeit dokumentierte Prozess wurde zunächst für den kollektionalen Austausch in der Lehr- und Kontrollsupervision auf Tonträger aufgezeichnet. Voraussetzung war eine entsprechende Vereinbarung mit dem Supervisanden zu Beginn des Prozesses.<sup>43</sup> Zur Nach- bzw. Vorbereitung der einzelnen Supervisionssitzungen und als Grundlage für die Lehr- und Kontrollsupervisionssitzungen wurden die Aufnahmen von mir transkribiert. Daraus erwuchs über die gesamte Prozessdauer ein beachtlicher Textkorpus, der für die Abschlussarbeit meiner Supervisionsausbildung bei der Diakonischen Akademie Deutschland in Berlin einer ersten Bündelung und zusammenhängenden Reflexion unterzogen wurde. Der Supervisand war damit einverstanden, dass dieser ‚Werkstattbericht‘ – über den

---

<sup>41</sup> Zur Professionalisierungsdebatte s. a. Tilmann Allert: Braucht jede Profession eine Supervision? Soziologische Anmerkungen zum Supervisionsbedarf und zum Autonomieanspruch der Professionen. In: Peter Berker / Ferdinand Buer (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 16 – 45.

<sup>42</sup> Die (wissenschaftliche) Reflexion psychotherapeutischer Praxis wäre ohne die authentische Dokumentation von Fallgeschichten, Fallvignetten oder auch ganzer Beratungsprozesse nicht denkbar. Bereits 1942 veröffentlichte Carl R. Rogers in seinem Grundlagenwerk „Counseling and Psychotherapy“ den komplett auf Band aufgenommenen Beratungsprozess mit „Herbert Bryan“: „Soweit der Autor informiert ist, wird hiermit zum erstenmal ein Fall in allen Einzelheiten veröffentlicht“, schreibt Carl R. Rogers. „Wissenschaftlicher Fortschritt in der Beratung ist nur dann möglich, wenn eine angemessene Forschungsanalyse anhand angemessener Unterlagen stattfinden kann.“ Erst 30 Jahre später wurde dieses Transkript in deutscher Sprache zugänglich gemacht und 1985 als Taschenbuch veröffentlicht (inzwischen in 11. Auflage): Carl R. Rogers: Die nicht-direktive Beratung. Geist und Psyche. Frankfurt/M. 11/2004; Zitat S. 229. Einen *Werkstattbericht* mit zahlreichen Sitzungsvignetten der ressourcenorientierten Traumatherapie bietet Luise Reddemann: Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart 5/2002. S. bes. S. 15.

<sup>43</sup> Die Rahmenbedingungen des Prozesses und die Kontraktarbeit werden in den Kapiteln II und III dargestellt und erörtert. Wie mit den zwangsläufig sich ergebenden Problemen des Datenschutzes umgegangen werden kann, wird in Kapitel IV diskutiert. Um den Supervisanden in seiner Privatsphäre zu schützen, wurden alle personenbezogenen Daten anonymisiert.

professionellen Kontext der Supervisionsausbildung, der Lehr- und Kontrollsupervision hinaus – einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Aller Anonymisierung zum Trotz braucht es Mut, diesen Blick in die Supervisions-Werkstatt zuzulassen. Das gilt einerseits für den Supervisanden, dem ich an dieser Stelle sehr herzlich danke, dass er auf diese Weise das Zustandekommen eines solchen Forschungsvorhabens ermöglicht hat. Andererseits gilt das auch für den Supervisor, der 14 Jahre als Lehrer gearbeitet und damit auch an dem Lehrer-Individualismus und der Scheu, sich von anderen ‚auf die Finger schauen zu lassen‘, partizipierte.

Denn: ‚*Wo gehobelt wird, da fallen Späne*‘ –

das gilt auch für die Supervisionswerkstatt; Wertschätzung und Empathie schließen Konfrontation und Konflikte nicht aus. „Menschen, die sich ändern wollen, scheinen beides zu benötigen: Verständnis *und* Herausforderung, Begleitung *und* Anleitung, Empathie *und* Konfrontation“, fassen die/der Praktische Theologin/e Gina Schibler und Christoph Morgenthaler ihre Beratungserfahrungen zusammen.<sup>44</sup> Und um noch einmal Andreas Hillert zu zitieren: „Supervision kann und muss wohl – streckenweise – nachhaltig unangenehm sein: dann wenn die naive Selbstverständlichkeit der eigenen Wahrnehmung bezüglich von Kollegen, Klienten, Patienten und/oder Schülern sowie von uns selber stückchenweise angekratzt und relativiert wird. Und damit kostet Supervision einiges, über Zeit und Geld hinaus, nämlich anfangs vor allem Überwindung; Mut zum letzten wirklichen Abenteuer auf diesem Planeten.“<sup>45</sup>

Auch wenn man diese euphemistische Einschätzung nicht unbedingt teilen muss –, ist doch ein *wesentliches Anliegen dieser Arbeit*, eine lebendige Vorstellung davon, was Supervision mit (Religions)lehrern/innen leisten kann worin ihre Chancen liegen, ohne die Grenzen auszublenden, zu vermitteln.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Christoph Morgenthaler / Gina Schibler: Religiös-existentielle Beratung. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln 2002. Zitat S. 86.

<sup>45</sup> A. Hillert, aaO., S. 234.

<sup>46</sup> „Selbstkritische Arbeiten findet man allerdings in der supervisorischen Literatur leider kaum, vielmehr ist der Tenor sehr häufig auf ein Herausstellen der besonderen Leistungsfähigkeit der Supervision gerichtet“, beklagt H. G. Petzold. In: Petzold, Hilarion G. / Schigl, Brigitte / Fischer, Martin / Höfner, Claudia (Hg.): Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 227. Jede Arbeit, jede Untersuchung ist Interessen geleitet. Als Autor und Supervisor bin ich gar in doppelter Weise Teil des Systems und damit alles andere als neutral. Auf der anderen Seite gibt es vielfältige ‚Sicherheitsventile‘, die eine professionelle Distanz gewährleisten sollen: 1. Die Rollendefinition und das Rollenbewusstsein des Supervisors als ‚kritisches Gegenüber‘ (s. dazu Kapitel II.3.2); 2. die selbstkritische Reflexion der eigenen Wahrnehmung in der Lehr- bzw. Kontrollsupervision; 3. die Feedbacks des Supervisanden während des Prozesses; 4. die kritische Sichtung der Analyse durch den Supervisanden, Kolleginnen und Kollegen und – last but not least – 5. der wissenschaftliche Diskurs. Das alles trägt hoffentlich zu einer realistischen Einschätzung bei! (Ähnlich H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 92 – 95).

Ich wünsche mir, dass diese Veröffentlichung auch ein wenig dazu beitragen kann, Vorurteile gegenüber dem Beratungsformat Supervision abzubauen und Neugier an der supervisorischen Arbeit zu wecken.

## Funktion und Bedeutung von Religion in der supervisorischen Arbeit – vom ‚Werkstattbericht‘ zur ‚dichten Beschreibung‘

Der entscheidende Impuls, die vorliegende Arbeit zu verfassen und damit den ursprünglichen – und bisher nicht veröffentlichten – ‚Werkstattbericht‘ zu einem *interdisziplinären wissenschaftlichen Forschungsprojekt* auszuweiten und entsprechend zu fundieren, erwuchs aus der *Kombination der Themen ‚Supervision‘ und ‚Religion‘*: Das Neue und Innovative der ‚Supervision mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern‘ ist darin zu finden, dass die *Funktion und Bedeutung von Religion in der supervisorischen Arbeit* in den Fokus einer wissenschaftlichen Untersuchung gestellt wird.

### *Supervision und Religion – eine Einbahnstrasse?*

Wer ‚Supervision + Religion‘ unter amazon als Suchkombination eingibt, wird zwar auf Veröffentlichungen zum Thema ‚Religion‘ oder ‚Supervision‘ stoßen, aber keinen Titel, der sich mit Supervision *und* Religion befasst, angezeigt bekommen. Die Bestandsaufnahme der Supervisionsliteratur durch H. G. Petzold et al., die als einen Schwerpunkt der Analyse auch die Suche nach „spezielle[n] Themen von Supervision“<sup>47</sup> ausweist, nennt zwar sieben deutschsprachige Arbeiten zum „Umgang mit Sterben und Krankheit“ und sechs deutschsprachige Beiträge zu „Scham“ in der Supervision, aber Begriffe wie ‚Religion‘, ‚Theologie‘, ‚Gott‘, ‚Sinnfragen‘ sucht man vergeblich.<sup>48</sup> Auch das ist sicherlich kein Zufall. Seit Oskar Pfister<sup>49</sup> gibt es einen

---

<sup>47</sup> H. G. Petzold: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 60.

<sup>48</sup> Ebd., S. 60 und S. 125 – 131. An dieser Stelle weise ich darauf hin, dass die mit hohem wissenschaftlichem Pathos vorgestellte Untersuchung von Petzold et al. erstaunliche Lücken aufweist. Obwohl in der Ausgangsfragestellung des Forschungsprojektes die Pädagogik ausdrücklich genannt wird (S. 37), fehlt die Literatur zur Lehrer- bzw. pädagogischen Supervision gänzlich. Auch in den Kapiteln, die sich mit „Supervision in speziellen Feldern“ befassen (S. 60f und S. 131 – 138), sucht man Schule und Schulverwandtes vergeblich. Das mag daran liegen, dass die Autoren alle Veröffentlichungen zur Lehrersupervision als unwissenschaftlich und nicht zukunftsrelevant aussortiert haben oder aber die verwendeten Suchbegriffe (S. 44) möglicherweise ungeeignet waren, Arbeiten zum Thema Schule, Lernen, Schüler/innen, Lehrer/innen, Pädagogik etc. herauszufiltern. Auffällig ist auch, dass Supervision im kirchlichen Kontext sich offensichtlich nicht im Wahrnehmungshorizont von Petzold et al. befindet, obwohl dort Supervision seit Jahrzehnten z. T. fest verankert ist (S. 22 werden z. B. „PsychotherapeutInnen, Pflegepersonal, SozialarbeiterInnen“ genannt, bei denen Supervision etabliert ist). Dazu passt, dass in 3.1.7 „Supervision in speziellen Feldern“ „Drogen- und Suchteinrichtungen, Geriatrie, Psychiatrie, Sozialarbeit, Krankenhaus allgemein, Ehrenamt, freiwilliges Engagement“ (S. 60) aufgezählt werden, aber auch dort der kirchliche Kontext fehlt.

breiten Weg, auf dem die Erkenntnisse und Hypothesen der Psychologie und die Entwicklungen auf dem Gebiet der Psychotherapie für die Theologie, besonders für die Praktische Theologie fruchtbar gemacht werden. Seit den sechziger Jahren ist Seelsorge ohne eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den jeweils aktuellen psychotherapeutischen Schulen und Ansätzen nicht denkbar.<sup>50</sup> Umgekehrt erfreuten sich Religion und Theologie lange Zeit keiner vergleichbaren Wertschätzung.<sup>51</sup> Auch wenn sicherlich nicht alle Psychologen/innen und Therapeuten/innen in der Religion automatisch den Ausdruck einer ‚universellen Zwangsneurose‘ (S. Freud)<sup>52</sup> oder die Quelle einer ‚Gottesvergiftung‘ (T. Moser)<sup>53</sup> erkannten, so rechneten sie doch offensichtlich nicht damit, dass aus der Theologie ernst zu nehmende Impulse für die therapeutische Arbeit zu erwarten wären. Der Berner Praktische Theologe Christoph Morgenthaler hat 3615 englischsprachige familientherapeutische Fachzeitschriften daraufhin untersucht und herausgefunden, dass überhaupt nur 2,6% in irgendeiner Weise das Thema Religion aufgreifen und nur 0,7% aller von ihm gesichteten Artikel Religiosität positiv bewerteten.<sup>54</sup> Dennoch gibt es gerade im angloamerikanischen Raum seit Beginn der neunziger Jahre eine

---

<sup>49</sup> „Das Wirken des Züricher Pfarrers O. Pfister (1873 – 1956) darf als Meilenstein in der Entwicklung des Verhältnisses von Seelsorge und Psychologie angesehen werden. O. Pfister versuchte – angeregt durch C. G. Jung und S. Freud – eine Integration von Glaubenslehre, Psychologie, Seelsorge und Philosophie ‚zu einer Theorie und Praxis der Liebe‘“, urteilt Martina Plieth Bezug nehmend auf Th. Bonhoeffer. Martina Plieth: Die Seele wahrnehmen. Zur Geistesgeschichte des Verhältnisses von Seelsorge und Psychologie. Arbeiten zur Pastoraltheologie Bd. 28. Göttingen 1994, S. 31.

<sup>50</sup> Siehe dazu die Dissertation von M. Plieth, aaO., und Michael Klessmann: Pastoralpsychologie. Ein Lehrbuch. Neukirchen-Vluyn 2004, bes. die Seiten 89 – 116 und 213 – 244.

<sup>51</sup> „Zum Verhältnis von Theologie und Psychologie bzw. Seelsorge und Psychotherapie haben sich zahllose Theologen zu Wort gemeldet; das Gros der Psychotherapeuten, Analytiker etc. blieb schweigsam.“ M. Plieth, aaO., S. 114.

<sup>52</sup> „Nach diesen Übereinstimmungen und Analogien könnte man sich getrauen, die Zwangsneurose als pathologisches Gegenstück zur Religionsbildung aufzufassen, die Neurose als eine individuelle Religiosität, die Religion als eine universelle Zwangsneurose zu bezeichnen. [...] Ein fortschreitender Verzicht auf konstitutionelle Triebe [...] scheint eine der Grundlagen der menschlichen Kulturentwicklung zu sein. Ein Stück dieser Triebverdrängung wird von den Religionen geleistet, indem sie den einzelnen seine Trieblust der Gottheit zum Opfer bringen lassen.“ Sigmund Freud: Zwangshandlungen und Religionsübungen (1907), In: Ders., Zwang, Paranoia und Perversion. Studienausgabe Bd. VII. Frankfurt/Main 1973, 6/1994, S. 11 – 21. Zitat S. 21. Die weitere Entwicklung der Freudschen Religionsauffassung und ihre positiven Anstöße für Theologie und moderne Religionsverständnisse referiert Christian Albrecht: Sigmund Freud: Religion im Reflexionsprozess der Aufklärung. In: Volker Drehsen / Wilhelm Gräb / Birgit Weyel (Hg.): Kompendium Religionstheorie. UTB 2705. Göttingen 2005, S. 51 – 61.

<sup>53</sup> Tilmann Moser: Gottesvergiftung. Frankfurt 1980.

<sup>54</sup> Christoph Morgenthaler: Systemische Seelsorge. Stuttgart 3/2002, S. 90.

zunehmende Tendenz, religiöse Ausdrucksformen<sup>55</sup> bzw. ‚god-constructs‘ (J. L. Griffith und M. E. Griffith)<sup>56</sup> als Ressourcen für Therapie und Beratung wahrzunehmen und in ihren Wirkungen zu untersuchen.<sup>57</sup> Wenn nun auch der Psychoanalytiker Tilmann Moser „Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott“<sup>58</sup> unterwegs ist, kann das vielleicht als Hinweis gedeutet werden, dass auch im deutschsprachigen Raum etwas in Bewegung kommt.<sup>59</sup>

Tilmann Moser klagt, „in meiner Ausbildung kam Gott nicht vor, dabei war ich voll von ihm“<sup>60</sup> und er wagt die Prognose: „Die Psychotherapeuten werden in Zukunft eher nach zwei Richtungen wachsam sein: Einerseits sozusagen auf den düsteren Gott hinter einer Depression und einer Angstneurose, und auf der anderen Seite nach der Entdeckung einer religiösen ‚Substanz‘, in welcher Form auch immer, die einen tragenden Grund bedeuten kann.“<sup>61</sup>

Auch wenn Psychotherapie und Supervision deutlich zu unterscheidende Beratungsformate darstellen – Berührungspunkte und Differenzen werden in Kapitel III.2 diskutiert –, wird mit diesem erwachenden Interesse der Therapeuten/innen an dem ‚Thema ‚Religion‘ auch der Supervisoren/innengemeinschaft ein Ball zugespielt, den ich mit dieser Untersuchung aufnehmen.

Supervision, darauf habe ich bereits hingewiesen, hat es aber immer auch mit *personalen Anteilen und biographisch bedingten Lösungsstrategien* zu tun. Das gilt für die Supervisanden/innen, das gilt aber auch für die Superviso-

---

<sup>55</sup> Pionierarbeit auf diesem Gebiet leistet seit Jahren das Therapeutenhepaar James L. und Melissa Elliott Griffith. Eine Bündelung und Aktualisierung der zahlreichen von ihnen veröffentlichten Aufsätze bietet ihr 2003 erschienenes Buch „Encountering the Sacred in Psychotherapy. How to talk with people about their spiritual lives.“ New York und London 2/2003. Dort unterscheiden sie sechs religiöse Ausdrucksweisen, die für die therapeutische Arbeit fruchtbar gemacht werden können: „Metaphor that mediates a relationship with God or the numinous“; „Stories of Spiritual Experience“; „Conversations between Person and God“; „Spiritual and Religious Beliefs“; „Rituals, Ceremonies, and Spiritual Practices“; „The Community in Spirituality“; S. XV und S. 21f.

<sup>56</sup> S. dies.: Therapeutic Change in Religious Families. In: Laurel Arthur Burton (Hg.): Religion and the Family. When God Helps. New York u. a. 1992, S. 63 – 86.

<sup>57</sup> S. Harold G. Koenig: Is Religion Good for Your Health? The Effects of Religion on Physical and Mental Health. New York /London 1997; Kenneth I. Pargament: The Psychology of Religion and Religious Coping. Theory, Research, Practice. New York 1997. Weiterführende Literatur s. a. Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 83 - 95.

<sup>58</sup> Tilmann Moser: Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott. Stuttgart 2003.

<sup>59</sup> Eine erste, beeindruckende und anregende ‚Vorlage‘ von theologischer Seite liefern Christoph Morgenthaler und Gina Schibler: Religiös-existentielle Beratung. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln 2002.

<sup>60</sup> T. Moser: Erträglicher Gott, aaO, S. 12.

<sup>61</sup> Ebd., S. 11.

ren/innen und sicherlich auch für mein eigenes Forschungsinteresse. Ohne meine eigene wechselvolle religiöse Biographie wäre es wohl kaum zu diesem Forschungsvorhaben gekommen.<sup>62</sup> 14 Jahre Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen hinterlassen ihre Spuren. Seit fünf Jahren bilde ich als Dozent im Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen Religionslehrer/innen fort und entwickle – gemeinsam mit anderen Supervisorinnen und Supervisoren – ein auf die Situation von Lehrern/innen zugeschnittenes Supervisionsangebot. Auf dem Hintergrund meiner eigenen religiösen Sozialisation und der Tatsache, dass die meisten ‚Kunden‘ dieses Supervisionsangebotes Religionslehrer/innen sind, drängte es sich geradezu auf, präziser und mit ausgewiesen wissenschaftlichem Instrumentarium zu untersuchen, welche Funktion und Bedeutung ‚Religion‘, ‚Gottesbilder‘, ‚Gotteskonstrukte‘ in der supervisorischen Arbeit mit Religionslehrern/innen haben.

In meiner supervisorischen Arbeit weiß ich mich – neben meiner Verankerung in der humanistischen Psychologie (u. a. Carl R. Rogers / Ruth C. Cohn)<sup>63</sup> – in besonderer Weise einem systemisch-konstruktivistischen und damit zugleich auch lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz verpflichtet, der davon ausgeht, dass Menschen „an jedem Punkt ihrer Entwicklung über eine Vielzahl von Möglichkeiten“ verfügen, die sie „aber – aus subjektiv respektablen Gründen“<sup>64</sup> – noch nicht realisieren. Bekannt ist das Bild vom Wasserglas, das je nach Perspektive als halb voll oder halb leer wahrgenommen wird, was – vereinfacht ausgedrückt – einer defizit- bzw. einer ressourcenorientierten Wahrnehmung entspricht. Eine Ressource kann – nach gängiger familientherapeutischer Definition – „materiell-wirtschaftlicher, sozialer, emotionaler oder intellektueller Natur sein“,<sup>65</sup> wie dem Standardwerk „Die Sprache der Familientherapie“ zu entnehmen ist. Religion ist auch hier als Lösungspotenzial explizit nicht vorgesehen. Aber genau dieser Frage wird in der vorliegenden Untersuchung nachgegangen:

*Religion ist die Profession der Religionslehrer/innen.*

<sup>62</sup> Meine ersten religiösen Bilder wurden sehr früh in einer Freikirche ‚geprägt‘. Mein Großvater mütterlicherseits, bei dem ich große Teile meiner Kindheit verbrachte, vollzog die Trennung von der ev. Landeskirche, gründete die ‚Christliche Versammlung‘ in seinem Wohnort und erbaute auf seinem Firmengelände den ersten Gemeindesaal. Es folgte die Sonntagsschule, später dann der CVJM. Nach einer Ausbildung zum Bankkaufmann studierte ich Ev. Theologie und war sechs Jahre in Kirchengemeinden zunächst als Vikar, dann als Pastor tätig.

<sup>63</sup> Ausführliche Vorstellung in Kapitel II.3.2.

<sup>64</sup> Arist von Schlippe / Jochen Schweitzer: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen 6/1999, S. 124f.

<sup>65</sup> Fritz B. Simon / Ulrich Clement / Helm Stierlin: Die Sprache der Familientherapie. Stuttgart 5/1999, S. 275.



*Ist sie nur Last oder auch Lust? Oder – um das Bild vom Wasser aufzugreifen – ist sie ‚lebendiges Wasser‘ nur für andere oder auch ‚Kraftquelle‘ für den eigenen beruflichen Alltag?*

Clifford Geertz drückt es als Ethnologe und Kulturwissenschaftler weniger metaphorisch aus: „Wer sich die religiösen Symbole zu eigen machen kann, hat – solange er es kann – eine kosmische Garantie dafür, nicht nur die Welt zu verstehen, sondern auch seine Empfindungen und Gefühle präzise definieren zu können, wodurch es ihm möglich wird, diese Welt verdrießlich oder freudig, verbissen oder gelassen zu ertragen.“<sup>66</sup> Religion – und in dieser Einschätzung kommen sich Kulturwissenschaft und Theologie sehr nahe – ist ein identitätsstiftender Referenzrahmen, der das jeweilige Leben ausdrückt und zugleich prägt,<sup>67</sup> der Menschen ‚überzeugt‘ und damit zu ‚Überzeugungstätern‘ macht.<sup>68</sup>

### *Interdisziplinäres Interesse*

Damit deutet sich bereits an, dass eine Untersuchung der Funktion und Bedeutung von Religion in der supervisorischen Arbeit mit Religionslehrern/-innen sowohl von interdisziplinärem Interesse als auch methodisch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Referenzsystemen beheimatet ist: Der Kontext ‚Supervision‘ erfordert eine Reflexion dieses Beratungsformates in Abgrenzung zu anderen Beratungsformaten wie etwa Fachberatung, Coaching, Training, Therapie und Organisationsberatung. ‚Religion‘ als Untersuchungsgegenstand verlangt nach und eröffnet zugleich eine/r Vielfalt an methodischen Zugängen: zum einen durch die Kultur- bzw. Religionswissenschaften, zum anderen aber auch durch die Theologie, denn sowohl bei dem Supervisanden als auch dem Supervisor handelt es sich um ev. Theologen und Religionslehrer. Das konkrete Berufsfeld des Supervisanden, der ev. Religionsunterricht, bringt somit die Religionspädagogik als weitere unverzichtbare Dialogpartnerin mit an den Tisch des wissenschaftlichen Diskurses; denn nicht zuletzt wird es darum gehen, was Supervision und die Arbeit mit Religion in der Supervision für den Berufsalltag des Supervisanden austrägt. Die Diskussion, was systemische Supervision im bzw. für den Lehrer/-innenalltag zu leisten vermag, ist über die Religionspädagogik hinaus auch von allgemeinpädagogischem Interesse.

<sup>66</sup> Cl. Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1987, S. 67.

<sup>67</sup> S. ebd., S. 55: Die konkreten religiösen Symbole „drücken das jeweilige Leben aus und prägen es zugleich.“

<sup>68</sup> Zum Thema ‚überzeugt sein‘, ‚überzeugen‘ und ‚Religionsunterricht als Überzeugungsfach‘ siehe Michael Meyer-Blanck: Religion im Kanon der anderen Fächer. In: Ulrike Baumann / Rudolf Englert / Birgit Menzel / Michael Meyer-Blanck / Agnes Steinmetz: Religionsdidaktik. Berlin 2005, S. 35 – 47.

„Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,  
die sich über die Dinge ziehn.“<sup>69</sup>

Mit diesen Worten Rainer Maria Rilkes lässt sich auch die *Reflexionsbewegung dieses interdisziplinären Forschungsvorhabens* treffend umschreiben: Im Zentrum steht der Supervisionsprozess mit einem konkreten Supervisanden, noch präziser, jede einzelne der 15 Sitzungen dieses Prozesses. Der zweite Ring ist dann bereits der Versuch, in der Zeit zwischen den Sitzungen das Geschehene aufzuarbeiten, neue Hypothesen zu entwickeln, Interventionen imaginativ vorwegzunehmen, die den Prozess ressourcen- und lösungsorientiert vorantreiben könnten. Als dritter Ring kann die (selbst)kritische Reflexion in der Kontroll- und Lehrsupervision gelten, der Werkstattbericht am Ende der Ausbildung ist dann der vierte Ring, der den Anfang und das Ende und damit den gesamten Spannungsbogen<sup>70</sup> des Supervisionsprozesses erstmalig in den Blick nahm. Diese Dissertation ist der fünfte und damit vorläufig letzte Ring, der sich in kreisenden Bewegungen der ‚Religion in der Supervision‘ (an)nähert mit dem Ziel, im Sinne Clifford Geertz‘ zu einer ‚dichten Beschreibung‘<sup>71</sup> zu gelangen. Das damit verbundene methodologische Konzept wird in Kapitel IV dargelegt. Hier deshalb nur soviel: Eine ‚dichte Beschreibung‘ zeichnet sich gegenüber der ‚dünnen Beschreibung‘ dadurch aus, dass sie sich nicht auf das Sammeln angeblich objektiver Fakten beschränkt, sondern die Kommunikation ermöglichende Zeichensystem eines anderen Subjekts zu verstehen sucht. Kultur – und auch Religion ist für Cl. Geertz ein kulturelles System<sup>72</sup> – ist „ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“<sup>73</sup> In welcher Weise das in der supervisorischen Arbeit mit diesem Religionslehrer geschieht, inwieweit die Ergebnisse dieser Prozessanalyse auf andere Religionslehrer/innen übertragbar sind, welche bildungspolitischen Kon-

<sup>69</sup> „Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,  
die sich über die Dinge ziehn.  
Ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen  
aber versuchen will ich ihn.

Ich kreise um Gott, den uralten Turm,  
und ich kreise jahrtausendlang;  
und ich weiß noch nicht: bin ich ein Falke, ein Sturm

oder ein großer Gesang.“ Rainer Maria Rilke: Das Stundenbuch. Erstes Buch. Das Buch vom Mönchischen Leben (1899). In: Rainer Maria Rilke: Werke Bd. I. Frankfurt/M. 1980, S. 9.

<sup>70</sup> Zum Begriff des ‚Spannungsbogens‘ und zum ‚idealtypischen Verlauf‘ eines Supervisionsprozesses siehe die Darstellung Kapitel III.1.

<sup>71</sup> Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M 1987.

<sup>72</sup> S. Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO. S. 44ff.

<sup>73</sup> Ebd., S. 46.

sequenzen daraus abgeleitet werden können, sind zentrale Fragestellungen dieser Untersuchung.

Eine ‚dichte Beschreibung‘ ist im Geertz’schen Sinne dann gelungen, wenn ein „Zugang zur Gedankenwelt“ des untersuchten Subjektes und damit „ein Gespräch“<sup>74</sup> möglich wird. Dabei wird es sich immer nur um Annäherungen handeln, denn „die Untersuchung von Kultur ist ihrem Wesen nach unvollständig“,<sup>75</sup> womit zumindest der Kreis zu Rilke und seinem Vorbehalt, den letzten Ring zu vollbringen, wieder geschlossen wäre.

### *Exkurs: Zur Angemessenheit des/ der Forschungsdesigns*

Auch wenn H. G. Petzold et al. in ihrem Forschungsbericht „Supervision auf dem Prüfstand“ mehrfach betonen, dass differenzierte Forschungsdesigns notwendig wären,<sup>76</sup> ist doch nicht zu überhören, dass für sie letztlich nur ‚datenbasierte‘, sozialwissenschaftlich orientierte, empirische Forschungen Aussage kräftige Ergebnisse liefern können.<sup>77</sup> „Die bevorzugte Orientierung an qualitativer Forschung in der deutschsprachigen Supervisionsszene (vgl. Rappe-Giesecke 1998) hat zu einem drastischen Rückgang in der quantitativen Forschung geführt [man beachte den hier hergestellten Kausalzusammenhang!] und damit zu unzureichenden Möglichkeiten der gesicherten Dokumentation von Wirkungen; und so finden sich eben fast keine kontrollierten Studien, was zuverlässige Wirksamkeitsaussagen unmöglich macht, keine Längsschnittstudien, die für die Nachhaltigkeitsbeurteilung von Supervision notwendig wären, fast keine Arbeiten zur Risiko- und Schadensforschung, die für die ‚Unbedenklichkeit‘ von Supervision erforderlich sind.“<sup>78</sup> Letztlich scheinen doch nur „objektive‘ Beobachtungs- und Messdaten“<sup>79</sup> und „Studien im nomothetischen Forschungsparadigma“<sup>80</sup> zu zählen. Auch wenn für Petzold et al. „Arbeiten, die der geisteswissenschaftlichen oder hermeneutischen Tradition oder einer alleinig qualitativen Sozialforschung zugerechnet werden müssen (z. B. der durchaus verdienstvolle Ansatz von Rappe-Giesecke), eine auf Dauer nicht hinnehmbare Einseitigkeit“<sup>81</sup> darstellen, so ist die Gewichtung in der vorliegenden Untersuchung doch eher umgekehrt und m. E. angesichts des ‚Forschungsgegenstandes‘ auch angemessen. Hellhörig sollte machen, welch begrenzte Aussagefähigkeit Sozialwissenschaftler wie z. B. Andreas Feige „quantitativ-massenstatistische[n] Verfahren“ einräumen: Sie fungieren „häufig nur als Bestätigung, obgleich sie natürlich auch explorativ eingesetzt werden können. In ihrer Bestätigungsfunktion geht es vorrangig um die Feststellung der Verteilung von vorab als (theoretisch/pragmatisch) interessant/wichtig definierten Merkmalen und deren statistisch rekonstruierbaren Bezügen untereinander“.<sup>82</sup> Ähnlich argumentiert auch Heidi Möller: „Es ist unmöglich, Supervision auf Variablen zu reduzieren und ihre Gegenstände zu isolieren“.<sup>83</sup> Noch ra-

<sup>74</sup> Ebd., S. 35.

<sup>75</sup> Ebd., S. 41.

<sup>76</sup> „sophisticated designs“. In: Supervision auf dem Prüfstand, S. 30f, 33.

<sup>77</sup> Ebd., S. 24, 28f, 30f u. ö.

<sup>78</sup> Ebd., S. 30.

<sup>79</sup> Ebd., S. 32.

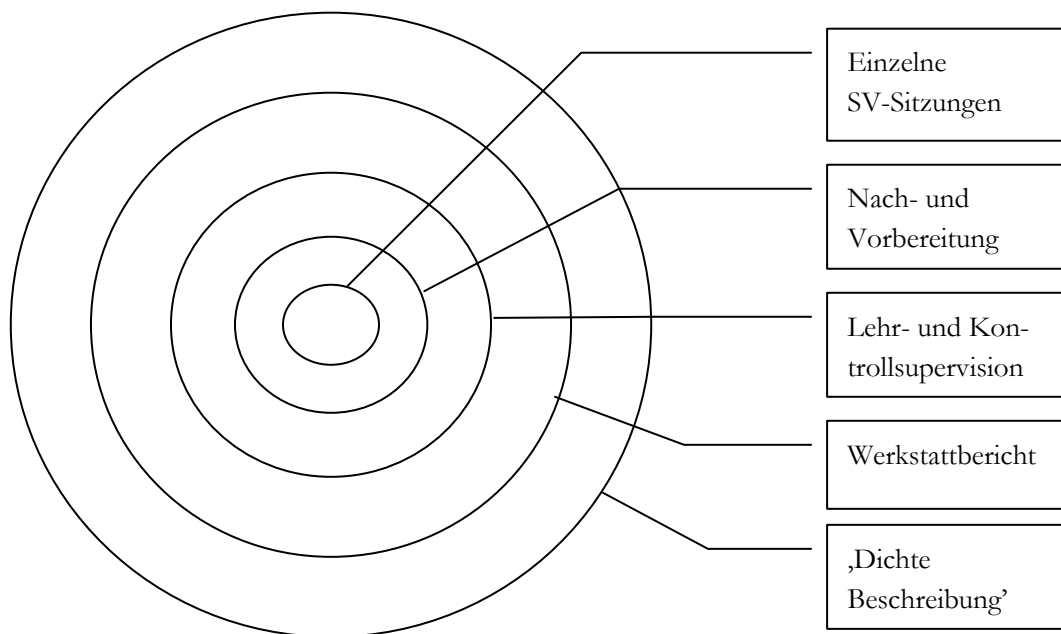
<sup>80</sup> Ebd., S. 227.

<sup>81</sup> Ebd., S. 33.

<sup>82</sup> A. Feige et al.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster 2000, S. 43.

<sup>83</sup> Heidi Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 15; zur „Komplexität von Supervisionsforschung“ s. ebd., S. 83ff.

dikaler bringt Dietrich Zilleßen das Problem, um das es hier letztlich geht, auf den Punkt, wenn er fragt: „Erreicht empirische Forschung überhaupt die leiblich-konkreten Einzelpersonen oder betrifft sie nur die Fiktionen der Allgemeinpersonen?“<sup>84</sup> Meine Untersuchung zielt im Anschluss an Clifford Geertz darauf, die religiös-theologischen Erklärungs- und Deutungsmuster des Supervisanden möglichst präzise zu erfassen. Wie zu zeigen sein wird, geht es dabei um vielschichtige (Be)Deutungsebenen, um Anspielungen und ‚Themen hinter den Themen‘, die mit standardisierten Fragen nicht zu erfassen wären.<sup>85</sup> Erst in einem zweiten Schritt erscheint es mir sinnvoll, die Ergebnisse der Analyse in den Kontext anderer – auch empirischer – Untersuchungen zu stellen.



Aus den hier nur angerissenen, methodisch bedingten zirkulären Reflexionsbewegungen ergibt sich folgender Aufbau der Untersuchung:

<sup>84</sup> Dietrich Zilleßen: Phänomenologische Religionspädagogik: Diskurs und Performance. In: Bernhard Dressler / Friedrich Johanssen / Rudolf Tammeus (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Perspektiven der Religionspädagogik seit 1945. Neukirchen-Vluyn 1999, S. 88.

<sup>85</sup> So auch H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S.86.

## Aufbau der Untersuchung

Im *ersten Kapitel* werden durch eine ‚*Schlüsselgeschichte*‘ die drei zentralen ‚Untersuchungsfelder‘ – Lehrer/innenalltag, Supervision und Theologie (Religion) – als Ressourcen supervisorischer Arbeit mit (Religions)Lehrern/innen ‚er-schlossen‘.

Das *zweite Kapitel* stellt die ‚*Supervisionswerkstatt*‘ vor: das Beratungskonzept ‚Supervision‘, den organisatorischen Rahmen, in dem der hier dargestellte Prozess stattgefunden hat, und die handelnden Personen, die den Prozess mit Leben füllen.

Das *dritte Kapitel* gibt den Blick frei auf den *Anfang des Prozesses*: das Erstgespräch, die Kontraktsitzung und die dort getroffenen Absprachen.

Das *vierte Kapitel* führt in doppelter Hinsicht ‚*in medias res*‘: Zum einen steigt in der dritten vereinbarten Supervisionssitzung der Supervisand sehr vehement in die Arbeit an seiner beruflichen Befindlichkeit ein und zum anderen werden die Parameter der Analyse ‚religiöser Elemente‘ in der Supervision dargelegt.

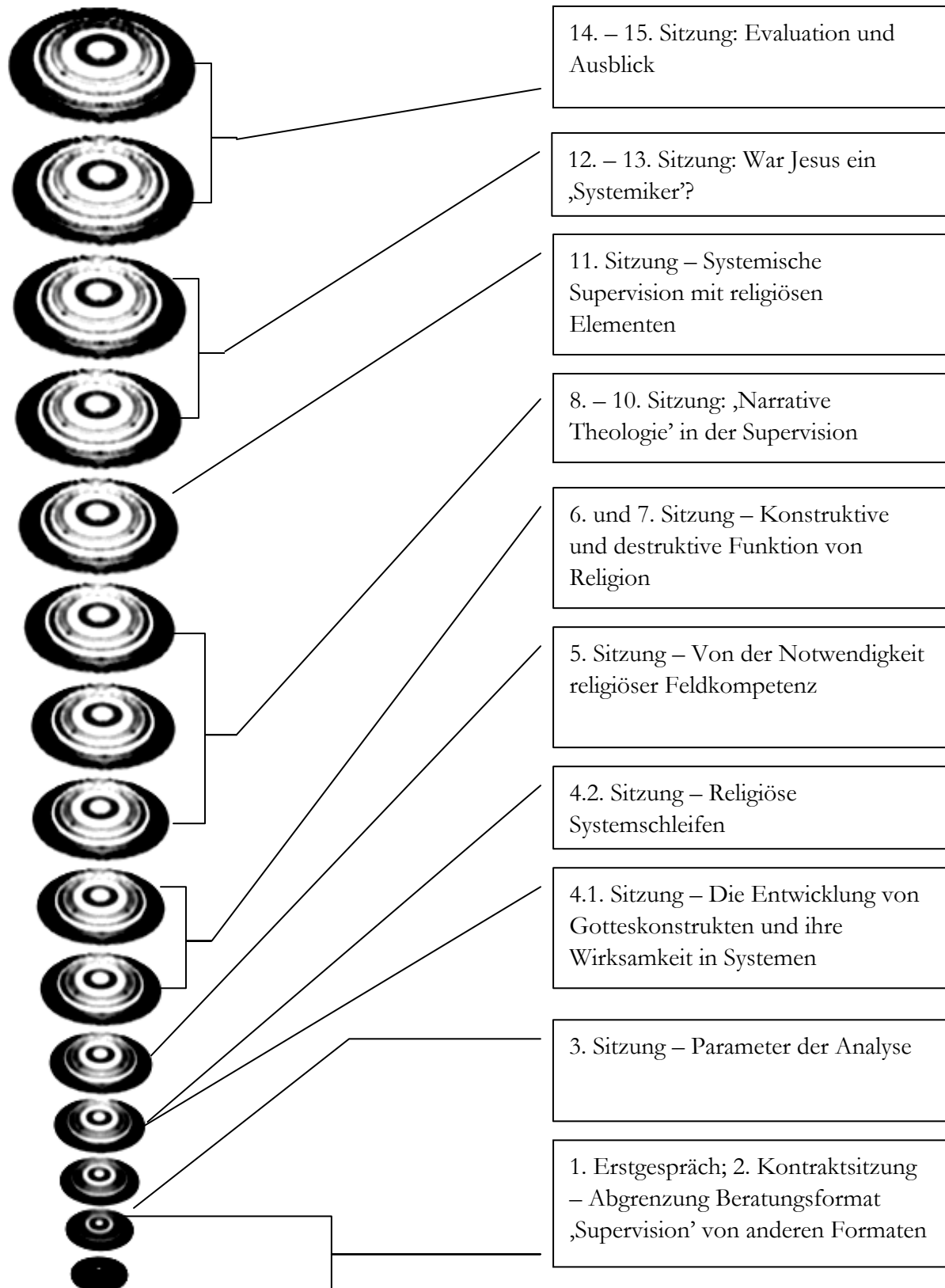
Die dann folgenden *Kapitel fünf bis elf* stellen i.d.R. ein Transkript eines Prozessausschnittes an den Anfang. Es folgt eine Analyse des Transkriptes, bei der Fragen nach Funktion und Wirksamkeit des Religiösen im Supervisionsprozess im Zentrum stehen (Welche religiösen Bilder, Theologumenen etc. tauchen auf? Welche Funktion / Bedeutung hat Religion für den Supervisanden? Wie geht der Supervisor mit religiösen Elementen um? Bringt er selbst religiöse Elemente in den Supervisionsprozess ein?) In einem weiteren Teil wird die Analyse in einen weiteren supervisorischen, theologischen, kulturwissenschaftlich-religionssoziologischen oder systemisch-konstruktivistischen Kontext gestellt.

*Dabei werden folgende Themen reflektiert:*

Die Entstehung von Gotteskonstrukten und ihre Wirksamkeit in Systemen / Religiöse Systemschleifen / Religiöse Feldkompetenz / Konstruktive und destruktive Funktion von Religion / ‚Narrative Theologie‘ in der Supervision / Systemische Supervision / War Jesus ein Systemiker?

Im *letzten Kapitel* wird das Ergebnis der Prozessanalyse durch die Einbeziehung quantitativer empirischer Forschungen in einen *größeren Kontext* gestellt. Dabei wird den Fragen nachgegangen, an welchen Stellen es Übereinstimmungen oder auch Differenzen zu anderen Forschungsergebnissen gibt, welche bildungspolitischen Konsequenzen sich daraus ergeben, konkret: wie Religionslehrer/innen mit einem auf sie zugeschnittenen Supervisionsangebot wirkungsvoll unterstützt werden können.

Die Zuordnung der thematischen Teile zum Verlauf des Supervisionsprozesses lässt sich grafisch folgendermaßen darstellen:



## I. Kapitel

Es ist nie zu spät und nie zu früh

Eine ‚Schlüsselgeschichte‘

1 Es ist nie zu spät und nie zu früh – Schülerinnen und Schüler stark zu machen für das Leben<sup>1</sup>

*Schülerinnen und Schüler stark machen für das Leben –*

mit dieser Vision beginnen viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Berufslaufbahn und sind bereit, eine Menge an Zeit, Fachkompetenz, persönlichem Einsatz und Geld zu investieren, ohne immer sofort gegenzurechnen, wie und wann sich das alles einmal auszahlen wird. ‚Irgendwann‘ wird all‘ diese Mühe schon ihren verdienten Lohn erhalten, darauf vertrauen sie. Doch diese Hoffnung wird nicht selten angesichts großer Klassen, steigender Unterrichtsverpflichtungen, unbeständiger Rahmenbedingungen, Nerven aufreibendem Alltags-Klassen-Kampf auf eine harte Geduldsprobe gestellt. Die erhofften Früchte eines oft an die Substanz gehenden pädagogischen Engagements fallen leider – meistens – nicht in den Schoß.<sup>2</sup>

*Die unendliche Spanne von pädagogischer ‚Saat und Ernte‘*

Wie fast ‚unendlich weit‘ sich die Spanne zwischen pädagogischer ‚Saat und Ernte‘ dehnen kann, berichtet der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther in seinem Buch „Die Macht der inneren Bilder“<sup>3</sup> in Gestalt einer kleinen biographischen Begebenheit, die jeder Lehrerin und jedem Lehrer ‚ins Stammbuch geschrieben‘ werden sollte; denn überzeugender und bewegender lässt sich die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit pädagogischen Handelns kaum darstellen. Ich stelle diese Begebenheit an den Anfang meiner Untersuchung, weil sie für mich so etwas wie eine ‚Schlüsselge-

---

<sup>1</sup> S. Klaus Hurrelmann und Gerlinde Unverzagt: Kinder stark machen für das Leben. Freiburg 3/2000; Hartmut von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.

<sup>2</sup> „Lehrkräfte erhalten nur selten direkte Rückmeldungen über ihren Erfolg. Die Anerkennung über die geleistete Arbeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern erfolgt im Schulalltag nur selten und meist indirekt. Die Wertschätzung von Eltern wird oft erst nach dem Schulabgang der Kinder ausgesprochen. Im kollegialen Austausch ist ein Lob unüblich.“ So Klaus Hurrelmann / Wolfgang Settertobulte: Die Schule als Chance oder als Bedrohung? Dieser Vortrag liegt in mehreren Fassungen vor. Ich beziehe mich hier auf die Veröffentlichung der Österreichischen Gesellschaft für Kinder und Jugendheilkunde (ÖGKJ), zuletzt bearbeitet am 08.05.2004: [www.docs4you.at](http://www.docs4you.at). S. a. J. Schlee, aaO., S. 12.

<sup>3</sup> Gerald Hüther: Die Macht der inneren Bilder. Göttingen 2004, S. 105 – 107.

*schichte*‘ ist, mit der ich das ‚Tor‘ zu meiner ‚Supervisionswerkstatt‘ (er)öffnen will:

Professor Hüther berichtet von einer Begegnung mit einem ihm bis dato völlig unbekannten Mann, den er ‚zufälliger Weise‘ im Zug nach Zürich trifft. Hüther ist gerade mit der Korrektur der Druckfahnen seines neuesten Buches beschäftigt, als dieser Fremde in sein Abteil zusteigt und ihn in ein Gespräch verwickelt. Sie diskutieren über den Titel seines neuen Buches ‚Kinder brauchen Wurzeln‘. Hüther erläutert fachkundig, wie außerordentlich wichtig für die weitere Entwicklung eines Kindes Sicherheit bietende Beziehungen während der frühen Kindheit sind, ja, dass sie im Grunde genommen die Schlüssel für die Chancen sind, die einem Menschen im weiteren Leben offen stehen oder eben verschlossen bleiben. Und um seinen Worten noch mehr Nachdruck zu verleihen, verweist er auf die lange Liste wissenschaftlicher Untersuchungen, die seine Sicht der menschlichen Entwicklung stützen. Der Fremde hört sich das alles mit großer Aufmerksamkeit und an, um dann zu antworten: ‚Das klingt ja alles sehr interessant, „aber ich glaube nicht, dass das stimmt. Ich glaube es nicht nur, ich weiß, dass das nicht stimmen kann. Ich selbst bin der lebende Beweis dafür“‘.<sup>4</sup>

Und dann beginnt er seine Lebensgeschichte zu erzählen; er sei ein international erfolgreicher Anwalt mit eigener Kanzlei in der Schweiz, aber der Weg dorthin alles andere als geradlinig verlaufen. Seine Mutter sei mit ihm nicht zurechtgekommen und psychisch krank geworden. Ein Vater sei nicht da gewesen. Auch später habe er nie etwas über ihn erfahren. Unmittelbar nach der Geburt sei er zu einer Tante gekommen, die sich ein halbes Jahr als Amme mit ihm abgemüht habe. „Er war ein so genanntes ‚Schreibaby‘, an dessen Gebrüll die Tante schließlich verzweifelte. Sie gab ihn an eine andere Verwandte weiter, die ebenfalls nicht mit ihm zurechtkam. So wurde er über mehrere Stationen weitergereicht, bis er im Alter von etwa drei Jahren als ‚schwer erziehbares Kind‘ im Kinderheim landete. Hier begann für ihn eine Odyssee von Heim zu Heim, quer durch Deutschland. Bis zur Pubertät hatte er ein Dutzend dieser Einrichtungen durchlaufen. In keiner war er länger als ein Jahr geblieben.“<sup>5</sup> Der Mann bestätigt, dass zahlreiche seiner Mitinsassen schwierige Menschen geworden seien, „oft ohne Schulabschluss, und manche von ihnen waren tatsächlich später dissozial, kriminell oder drogenabhängig geworden. Er aber nicht. Er hatte sein Abitur gemacht, Jura studiert und sein Leben ja doch recht gut gemeistert.“<sup>6</sup> Als der Fremde seine Lebensgeschichte beendet hat, ist Professor Hüther sichtlich ratlos. Sein wunderschönes, wissenschaftlich so hervorragend abgesichertes Theoriegebäude gerät ins Wanken. Und dann fragt er seinen Mitreisenden: „Irgendein positives Erlebnis muss es doch in Ihrer Kindheit gegeben haben, das sie so stark gemacht hat und das Ihnen die Kraft gegeben hat, diesen ganz anderen Weg als Ihre Mitschüler für sich zu entdecken und dann auch zu gehen?“ ‚Ja‘, sagte der Herr, ‚da haben Sie Recht. So etwas gab es. Als ich etwa zehn Jahre alt war, traf ich in einem dieser Heime auf einen Lehrer. Der war ganz anders als all die anderen. Er war der erste Mensch, dem ich bis dahin begegnet war, der mich wirklich angeschaut und mich – so, wie ich war – einfach angenommen hat. In welchen Fächern er mich damals unterrichtete, weiß ich nicht mehr. Es war nur so, dass mir die Schule – oder besser: das Lernen überhaupt – nun auf einmal richtig Spaß zu machen begann. Irgendwie hat es dieser Lehrer geschafft, in mir das Gefühl zu wecken, wirklich wichtig zu sein. Er hat mir zum ersten Mal gezeigt, dass ich etwas konnte und dass es irrsinnig viel Freude macht, neugierig zu sein und die Welt zu entdecken. Auch in Büchern. Ich begann viel zu lesen und fand auf einmal alles, was in die-

<sup>4</sup> Gerald Hüther, aaO., S. 105f.

<sup>5</sup> Ebd., S. 106.

<sup>6</sup> Ebd., S. 106.



sen Büchern stand, unglaublich spannend. So wurde ich auch in der Schule immer besser. Nach einem halben Jahr kam ich allerdings schon wieder in ein anderes Heim. Dort hatte ich wieder andere Lehrer, aber meine Lust am Lernen habe ich nicht wieder verloren. Irgendwie habe ich das Bild von diesem einen, entscheidenden Lehrer seither immer in mir getragen. Es ist, als hätte er mich damals auf ein anderes Gleis gesetzt, meinem Leben eine neue Richtung oder erstmals überhaupt eine Richtung gegeben. Ich habe ihn übrigens vor einigen Jahren in der Stadt, wo dieses Heim war, ausfindig gemacht und besucht. Mit einem großen Blumenstrauß und einer Flasche Wein wollte ich mich bei ihm bedanken. Er war inzwischen schon über achtzig, aber immer noch hellwach. Ich habe ihm gesagt, wie dankbar ich bin, dass er mich damals so offen und so warmherzig angenommen und auf den Weg geschickt hat. Aber er wollte davon nichts wissen. Er habe in all den Jahren so viele Schüler gehabt. An mich könne er sich gar nicht mehr so recht erinnern.“<sup>7</sup>

Und Gerald Hüther beendet seinen Bericht mit den Worten, dass er diesen ‚Fremden‘ nie wieder gesehen habe, aber dass er sein eigentlich druckfertiges Buch noch ganz unbedingt um den einen Satz erweitern musste: „Es ist nie zu spät.“<sup>8</sup>

*Ich höre diese Geschichte gewissermaßen mit ‚drei Ohren‘ – mit dem Ohr des Lehrers, des Supervisors und des Theologen. Das sind die ersten drei hermeneutischen Werkzeuge, die in diesem Kapitel zum Einsatz kommen.*

*Mein ‚Lehrer-Ohr‘ hört zunächst Ermutigendes: ‚Und sie bewegt sich doch ...!‘*

Der enorme Einsatz in diesem aufreibenden Beruf ist nicht vergeblich. Die durchgearbeiteten Nächte, die stundenlangen Gespräche, die sorgfältige Vorbereitung, der tägliche Kampf um die angemessenen Medien, das Bemühen, jedem einzelnen Schüler, jeder einzelnen Schülerin gerecht zu werden, das Ringen um Lernbedingungen, die Lust am Lernen und Entdecken vermitteln sollen, – das alles ist nicht umsonst. Der pessimistischen Erstarrung in Schule und Gesellschaft, die gegenwärtig immer mehr Raum greift, setzt die Geschichte ein erfrischendes ‚und sie bewegt sich doch‘ entgegen. ‚Ja, sie bewegt sich‘ – die verfahrenere Lebensgeschichte des Jungen, die geradlinige Theorie des Professors für Neurobiologie und vielleicht auch die Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen erzieherischen Handelns. Der erdrückenden Phalanx angeblichen kollektiven und individuellen Versagens der Eltern, der Kindertageseinrichtungen, der Schulen, der Gesellschaft ... wird hier ein ‚Es ist nie zu spät‘ entgegen gesetzt. Es ist nie zu spät, Menschen ernst zu nehmen, nicht nur ihre Grenzen und Begrenzungen, sondern auch ihre verborgenen und noch zu entdeckenden Möglichkeiten und Ressourcen wahrzunehmen.

*Des Weiteren hört mein ‚Lehrer-Ohr‘ Entlastendes:*

*‚Von der Wirksamkeit der Normalität‘*

Da ist in keiner Weise die Rede davon, dass es sich um ein pädagogisches Genie handelte, das durch ungewöhnliche Experimente auf sich aufmerksam gemacht hätte. Es wird nicht erwähnt, der Lehrer habe den Jungen in

<sup>7</sup> Ebd., S. 107.

<sup>8</sup> Ebd., S. 107.

besonderer Weise gefördert, gefordert, gelobt – und so in den Mittelpunkt (s)eines (reform)pädagogischen Interesses gestellt. Im Gegenteil. Die Begegnung dauerte kaum ein halbes Jahr und der Lehrer selbst konnte sich nur vage an seinen Schüler erinnern. Also alles in allem eine ganz alltägliche, normale und unaufgeregte Lehrer-Schüler-Beziehung. Ein – unter diesen Heimbedingungen zumindest – unauffälliger Schüler unter vielen, an den man sich nach Jahrzehnten nur noch blass erinnert. Nichts Besonderes. Und doch war dieses ganz normale und alltägliche Verhalten des Lehrers offensichtlich in der Lage, alle zuvor gehörten negativen Botschaften zu kompensieren und dem Leben dieses Jungen eine völlig neue Wendung zu geben. Der Lehrer hat durch sein Verhalten, seine Persönlichkeit, seine Ausstrahlung – was auch immer – den 10jährigen Jungen „auf ein anderes Gleis gesetzt“, seinem Leben „eine andere Richtung gegeben“, die dieser dann in seinem späteren Leben eigenverantwortlich weiter verfolgen konnte.

*Es ist nie zu spät – auch wenn Lehrer/innen zwangsläufig immer spät kommen.*

Auf dem Hintergrund der neurobiologischen Entwicklung des Menschen kommen Lehrer/innen eo ipso immer *spät*. Zahlreiche Menschen sind ihnen *zuvor* gekommen und haben, wie der *Neurobiologe* Gerald Hüther referiert, die pränatale und dann die frühkindliche Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren entscheidend geprägt.<sup>9</sup> Konstruktivist<sup>10</sup> verwenden gern das Bild der ‚inneren Landkarte‘, um das neuronale Netzwerk zu beschreiben, das sich im Gehirn des Menschen nach und nach herausbildet, immer mehr verzweigt und differenziert.<sup>11</sup> Die Grundstruktur dieser

<sup>9</sup> Ebd., S. 22 – 31.

<sup>10</sup> „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ lautet Paul Watzlawicks Frage (Watzlawick 1976). Mit dieser erkenntnistheoretischen Irritation gelangt man zum Kernproblem der verschiedenen konstruktiven Theorien: Wie verhalten sich Wissen und Wirklichkeit zueinander? Von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus wird die Entstehung von Wissen ins erkennende Subjekt gelegt.“ Hans Mendl: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 12. Hauptvertreter sind u. a. die Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela, der Mathematiker und Kybernetiker Heinz von Foerster und der Kognitionswissenschaftler Ernst von Glasersfeld. Weitere Informationen zu den Grundannahmen des Konstruktivismus und der Systemtheorie in Kapitel X. Zum Einzug von Systemtheorie und Konstruktivismus in die Klassenzimmer s. Annette Scheunpflug: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Bd. 18. Weinheim/Basel 2001; Reinhard Voß (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel 4/2002; Horst Siebert: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M. 1994; ders.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München 2003. 2005 ist nun auch eine „Konstruktivistische Religionspädagogik“ erschienen: Hans Mendl (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005.

<sup>11</sup> Der Begriff der ‚inneren Landkarte‘ kann zum einen ‚äußerlich‘ als Metapher für das neuronale Netzwerk verwandt werden. Wichtiger ist den Konstruktivisten aller-

Landkarte ist nach den ersten drei Lebensjahren maßgeblich formiert und es gibt Veränderung nur, wenn diese an den vorhandenen Strukturen anknüpft.<sup>12</sup> „Die pädagogische Arbeit des ‚People Processing‘“, wie Klaus Hurrelmann und Wolfgang Settertobulte diesen Akt der Vernetzung und behutsamen Weiterführung nennen, „verlangt eine kontinuierliche, auf jedes Individuum ausgerichtete Konzentration mit hohem Einfühlungsvermögen.“<sup>13</sup> In dem von Gerald Hüther berichteten Fall des zehnjährigen Jungen ist dem Lehrer offensichtlich diese Empathie geglückt. Letztlich kennen wir nicht das Geheimnis seines Erfolges. Wir können spekulieren, ob es an seiner ausgeglichenen Persönlichkeitsstruktur lag, er mit seinen pädagogischen Interventionen immer so erfolgreich war oder er vielleicht bereits damals die Möglichkeit hatte, sich supervidieren zu lassen. Fakt ist, dass es diesem Lehrer gelungen ist, bei seinem Schüler einen nachhaltigen Eindruck von Offenheit und Warmherzigkeit zu hinterlassen. Angesichts von Klassengrößen, die das Namensgedächtnis zahlreicher Lehrer/innen an natürliche Grenzen stoßen lassen, von Unterrichtsverpflichtungen und Schulentwicklungsaufgaben, die eine solide Vorbereitung nahezu unmöglich machen, einem Sozialverhalten vieler Schülerinnen und Schüler, das mit Sozialität im Sinne von Gemeinschaft oft wenig bis gar nichts mehr zu tun hat, geht es vielen Kollegen/innen hinsichtlich des Anspruchs und der Notwendigkeit, jedem/r Einzelnen gerecht werden zu wollen und zu sollen, eher wie dem Hasen in der bekannten Fabel. Sie geben ‚ihr Letztes‘ und hecheln doch immer nur hinterher. Zurück bleibt der schale Geschmack, weder den Schülern/innen noch der Sache, geschweige den eigenen Ansprüchen angemessen entsprochen zu haben.<sup>14</sup>

---

dings, dass die Sinnesorgane und Nervenbahnen ein subjektives inneres Bild von dem erzeugen, was der Mensch ‚wahr-nimmt‘. Jeder Mensch konstruiert sich seine ‚innere Landkarte‘ von dem, was für ihn ‚Welt‘ oder ‚Wirklichkeit‘ zu sein scheint. So gesehen ist die ‚innere Landkarte‘ nicht mehr und nicht weniger als das Deutungsmuster der eigenen Existenz, der in dem verzweigten Netzwerk von Neuronen, Axonen und Synapsen seine äußere Entsprechung findet. Siehe dazu auch die Ausführungen in: Fritz B. Simon / Ulrich Clement / Helm Stierlin: Die Sprache der Familientherapie, aaO., S. 248f. und Gregory Bateson: Geist und Natur. Frankfurt/M. 4/1984, S. 40ff. Bateson beruft sich auf Alfred Korzybskis berühmtes Prinzip: „Die Karte ist nicht das Territorium, und der Name ist nicht die benannte Sache“. Ebd., S. 40.

<sup>12</sup> „Die Bildung von Synapsen zwischen den Nervenzellen beginnt etwa in der 15. Schwangerschaftswoche und erreicht ihren Höhepunkt in der Zeit zwischen der Geburt und dem dritten Lebensjahr. Während dieser Zeit der unzähligen neuen Eindrücke werden viele Synapsen gebildet; mit drei Jahren hat ein Kind mehr Synapsen im Gehirn als ein Erwachsener. Diese Phase wird gelegentlich auch als ‚Blühen‘ bezeichnet.“ Norbert Herschkowitz: Das vernetzte Gehirn. Bern 2001, S. 27.

<sup>13</sup> Klaus Hurrelmann und Wolfgang Settertobulte: Die Schule als Chance oder als Bedrohung? AaO.

<sup>14</sup> Ebd.: „Die Vielzahl der Kontakte aber, die durch die heutige Unterrichtsorganisation im 45-Minuten-Turnus zustande kommt, bewirkt eine permanente soziale Über-

*Lehrer/innen – Fluglotsen*

„Lehrerinnen und Lehrer haben in einer Unterrichtsstunde bis zu 200 Entscheidungen zu treffen und dabei im Durchschnitt 15 ‚erzieherische Konfliktsituationen‘ zu meistern. Bei fünf Unterrichtsstunden sind das ungefähr 1000 Entscheidungen und 75 erzieherische Konflikte“, wie der Bremer Erziehungswissenschaftler Rudolf Kretschmann errechnet hat.<sup>15</sup> Sie haben also durchschnittlich 13,5 Sekunden Zeit für eine Entscheidung. Kein Wunder, dass Lehrer/innen „auf Grund ihrer großen Entscheidungsdichte Stresswerte“ zeigen, „die man mit denen von Fluglotsen vergleichen kann“, unterstützt ihn der Lüneburger Psychologe Bernhard Sieland auf dem Hintergrund seiner Untersuchungen zur Lehrergesundheit. „Wie diese, handeln Lehrer unter hohem Erwartungsdruck, allerdings bei viel geringerem Einfluss auf die Handlungsergebnisse! Das betonte schon K. Lorenz: ‚Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden, verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht durchgeführt, durchgeführt ist nicht beibehalten‘.“<sup>16</sup>

„Grundsätzlich ist Unterricht strukturell komplex – seine Komplexität ist durch den Charakter intentionaler Prozesse geprägt“,<sup>17</sup> beschreibt die Erlanger Erziehungswissenschaftlerin Annette Scheunpflug den professionellen Handlungsrahmen von Lehrern/innen. Unterricht, das ‚Kerngeschäft‘ von Lehrern/innen, geschieht in genau diesem komplex-dynamischen Spannungsfeld von Unterrichtsgegenstand und Schüler/innenorientierung, Aktion und Reaktion, Wahrnehmung des Einzelnen und Achten auf den Gruppenprozess, Zielorientierung und Prozessorientierung etc. – da nicht nur *spät*, sondern tatsächlich *zu spät* zu kommen und dabei zugleich sich selbst und die Schüler/innen aus den Augen zu verlieren, ist – leider – auch Alltag und damit Normalität.<sup>18</sup> „Allen Schülerinnen und Schülern zur gleichen Zeit gerecht zu werden, ist daher ein schwieriges

---

forderung und verunmöglicht enge persönliche Kontakte“. S. a. J. Schlee, aaO., S. 12 und 25 – 27.

<sup>15</sup> R. Kretschmann, aaO., S. 72.

<sup>16</sup> Bernhard Sieland: Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? In: Grundschule 3/2001, S. 37.

<sup>17</sup> A. Scheunpflug: Evolutionäre Didaktik, aaO., S. 9.

<sup>18</sup> S. Christine Böckelmann, aaO., bes. S. 138 – 140, in denen sie die Rollenkonflikte der Lehrer/innen plastisch aufzeigt. Werner Helsper spricht gar von „Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen“ und untersucht die „paradoxen Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“ im schulischen Alltag. Helsper benennt fünf „konstitutive Antinomien des Lehrerhandelns“: „– Distanz versus Nähe; – Subsumtion versus Rekonstruktion; – Einheit versus Differenz; – Organisation versus Interaktion/Kommunikation; – Heteronomie versus Autonomie.“ In: Werner Helsper: Antinomien des Lehrerhandelns in modernen pädagogischen Kulturen. In: Arno Combe / Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 3/1999, S. 530.

Unterfangen. Wenn sich deshalb Unlustgefühle oder Vermeidungshaltungen bei den Betroffenen entwickeln, fällt es nicht immer leicht, diese nicht persönlich zu nehmen, sondern freundlich und verständnisvoll als pädagogische Aufgabe aufzugreifen“, schätzt Jörg Schlee, der an der Universität Oldenburg Sonderpädagogische Psychologie lehrt, den Lehrer/innenalltag realistisch ein.<sup>19</sup> Und Jörg Hohelüchte-Menge / Jürgen Kreft, beide ausgebildete Pädagogen, gehen noch einen Schritt weiter, wenn sie fragen: „Was aber, wenn wir uns in einem Feld bewegen, das so vielfältig ist, dass uns alles zuviel wird? Lehrern kann es angesichts der Fülle von gleichzeitigen Ereignissen schon innerhalb einer Schulstunde mit 30 Schülerinnen und Schülern so gehen. Besser nicht alles wahrnehmen, was den Fortgang der Lernprozesse stören könnte. Jede Erweiterung der Wahrnehmung könnte zur Lähmung führen“,<sup>20</sup> um sich allerdings sogleich mit Bernadette Grawe daran zu erinnern: „Was nicht wahrgenommen wird, verwahrlost und beginnt ein störendes Eigenleben zu führen.“<sup>21</sup>

## 2 Es ist nie zu spät und nie zu früh – Lehrer/innen stark zu machen für den Beruf

Das *zweite Ohr, das Ohr des Supervisors*, hört Hüthers Geschichte gefiltert durch mein systemisch-konstruktivistisches Supervisionskonzept.

### *Ressourcenorientierte Supervision*

Wie ich bereits in der Einleitung angedeutet habe, weiß ich mich in meiner supervisorischen Arbeit u. a. einem systemisch-konstruktivistischen und d. h. zugleich auch ressourcen- und lösungsorientierten Ansatz verpflichtet. Als ich mit meiner Supervisionsausbildung begann, konnte ich mir darunter zunächst wenig Konkretes vorstellen. Mit zunehmender Praxis änderte sich das, nicht zuletzt auch durch die intensive Arbeit mit meinem konsequent ‚systemisch‘ intervenierenden Lehrsupervisor. Unter Ressourcenorientierung versteht die auf konstruktivistischen Referenzsystemen basierende systemische Familientherapie alle Potenziale, die auf eine Erweiterung der eigenen Verhaltensoptionen zielen, also ein *Mehr an Freiheit* eröffnen.<sup>22</sup> Ferdinand Buer unterscheidet in seinem ‚Lehrbuch der

<sup>19</sup> J. Schlee, aaO., S. 12.

<sup>20</sup> Jörg Hohelüchte-Menge / Jürgen Kreft: Was machst du eigentlich in der Schule? In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 4.

<sup>21</sup> Bernadette Grawe: Was nicht wahrgenommen wird, verwahrlost. Erfahrungen mit der Produktion von Unbewusstheit in der Schule. In: FoRuM Supervision 13/1999, S. 42 – 54. Zitat S. 53.

<sup>22</sup> Heinz von Foerster: „Sag ihnen, sie sollten immer so handeln, die Anzahl der Möglichkeiten zu vermehren; ja, die Anzahl ihrer Möglichkeiten zu vermehren!“ In: Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung. Short Cuts. Frankfurt/M. 2/2002, S. 60. „Übertragen auf Supervision könnte man demnach formulieren“, greift W. Neumeyer von Foersterns Imperativ auf, „Ziel von Supervision ist die Erhöhung und Er-

Supervision’ vier Ebenen, auf denen Ressourcen angesiedelt sein können:<sup>23</sup> (1) Die personale Ebene (Entfaltung von persönlichen Potenzialen wie z. B. Kreativität), (2) die interaktionale Ebene (Beziehungen und Unterstützungssysteme herstellen, wahrnehmen, ausbauen), (3) die organisatorische Ebene (Hilfen von öffentlichen und privaten Dienstleistern nutzen) und (4) die materielle Ebene (die „natürliche und kulturelle Umwelt“ zur Problemlösung beitragen lassen). Der Psychotherapieforscher Klaus Grawe bietet eine Definition an, die bereits die ‚Kostbarkeit‘ der Ressource sprachlich ‚einfängt‘: „Ressourcen sind alle Dinge, die wir in unserer Lebensgestaltung wertschätzen, die wir für die Lebensbewältigung benötigen und daher erlangen, schützen und bewahren wollen“.<sup>24</sup> Ressourcen beschreiben sowohl einen Wirklichkeits- als auch einen Möglichkeitsraum.<sup>25</sup> Für die supervisorische Praxis heißt das, zunächst die vertrauten Stärken noch einmal bewusst zu machen und so zu ‚sichern‘, um sich dann gemeinsam auf die Suche nach inneren und äußeren Energiequellen, nach ‚Roh-Stoffen‘ zu begeben, die nur darauf warten, entdeckt und wie Roh-Diamanten poliert, geschliffen und so für ihren eigentlichen Zweck ‚eingepasst‘<sup>26</sup> zu werden. Ziel des Supervisionsprozesses ist ein ‚mehr‘ an innerer und äußerer Freiheit im beruflichen Alltag. „Eine solche Ressourcenorientierung hat also ihre handfesten Gründe“, resümieren Chr. Morgenthaler und G. Schibler, „ihre Bedeutung lässt sich aufgrund von Erfahrungen mit Beratung und empirischer Forschung gleichermaßen einsichtig machen. Menschen, die den Zugang zu ihren Ressourcen wiederfinden, ist ganz praktisch in vielerlei Hinsicht geholfen. Und trotzdem ist unverkennbar, dass hier mehr im Spiel ist als praktische Erfahrung, Vernunft und Kalkül. Letztlich wird in einer solchen Orientierung ein ganz bestimmtes Menschenbild deutlich. Menschen sind begabte Wesen. Auch in Situatio-

---

weiterung der Anzahl und Qualität beruflicher Handlungsmöglichkeiten, die Entwicklung neuer und kreativer Wirklichkeitskonstruktionen, die andere Entscheidungsmöglichkeiten zulassen bzw. neu eröffnen: gemeinsam mit dem Klientensystem daran zu arbeiten, eine Vielfalt von Perspektiven zuzulassen und nicht die eine durch die andere zu ersetzen“. Willibald Neumeyer: Systemische Supervision – Grundlagen und Implikationen: Ein Überblick. In: supervision 2/2004, S. 56.

<sup>23</sup> Ferdinand Buer: Lehrbuch, aaO., S. 269f.

<sup>24</sup> Klaus Grawe: Psychologische Therapie. Göttingen 1998, S. 23.

<sup>25</sup> Ebd., S. 34.

<sup>26</sup> Konstruktivisten und Systemiker verwenden gern den Begriff der ‚Passung‘, um zum Ausdruck zu bringen, dass ein System sich unter veränderten Bedingungen als überlebensfähig erweist „und dabei Kohärenz beweist“ (F. B. Simon et al.: Die Sprache der Familientherapie, aaO., S. 161). In eine ähnliche Richtung weist der von Ernst von Glasersfeld eingeführte Begriff der „Viabilität“: „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen.“ Ernst von Glasersfeld: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt 1997, S. 43.

nen, in denen sie selber nicht mehr weiterwissen, ist davon auszugehen, dass sie über Ressourcen verfügen.“<sup>27</sup>

### *Werkzeuge ressourcenorientierter Supervision*

Private oder berufliche Belastungen, Probleme, Sorgen führen oft geradezu soartig dazu, dass die Gedanken, Gefühle, Energien nur noch um dieses *eine* Problem kreisen und einen unweigerlich nach unten zu ziehen drohen. Die Gefahr, sich von Schwierigkeiten – wie das Kaninchen von der Schlange – hypnotisieren zu lassen, ist ohne Anstoß von außen oft nur schwer zu bannen. Deshalb liegt bei der ressourcenorientierten Supervision „der Fokus [...] von vorneherein auf der Konstruktion von Lösungen“.<sup>28</sup> Bei einem streng lösungsorientierten Ansatz wird „mit der ständigen Fokussierung auf Stärken, Lösungen, Ressourcen, Ausnahmen und mit dem Reden über Zukunft statt über Vergangenheit [...] eine ‚Lösungs‘-Wirklichkeit konstruiert und erzeugt.“<sup>29</sup> Das hat sehr viel mit Phantasie und Kreativität – eben mit Entdeckerfreude (ich erinnere noch einmal an Andreas Hillert, der von dem „letzten wirklichen Abenteuer“ sprach) – zu tun und rein gar nichts mit einem quälenden Stochern in alten Wunden. Ressourcenorientierte Supervision geht davon aus, dass jedes ‚Problem‘ bereits den Keim der Lösung in sich trägt, dem es durch eine gemeinsame Suchbewegung von Supervisand/in und Supervisor/in auf die Spur zu kommen gilt.<sup>30</sup> Menschen haben ein ‚Problem‘ (griech. Πρόβλημα Vorsprung, Bollwerk, Schutz, Schirm, Vorwand, Streitfrage), weil sie etwas/sich lösen wollen, weil ein ‚Ab-Lösungsprozess‘ vielleicht längst eingesetzt hat. Diese differenzierte Einheit – zu vergleichen mit den zwei Seiten einer Münze – von Problem und Lösung bringt der Familientherapeut Steve de Shazer plastisch zum Ausdruck, wenn er das Wort ‚Problem‘ in seinen Texten nur noch durchgestrichen abbildet.<sup>31</sup> Die Werkzeuge, die dabei zum Einsatz kommen, kann ich an dieser Stelle nur

<sup>27</sup> Chr. Morgenthaler / Gina Schibler: Religiös-existentielle Beratung, aaO., S. 72f. Ebd., S. 71 findet sich eine Übersicht zur Ressourcensensibilität und -diagnose aus psychoanalytischer, systemischer, kunsttherapeutischer und theologischer (inkl. feministisch-theologischer) Perspektive.

<sup>28</sup> A. von Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 124.

<sup>29</sup> W. Neumeyer, aaO., S. 57.

<sup>30</sup> „Sowenig es aus konstruktivistischer Perspektive ‚das‘ Problem oder eine richtige, ‚objektive‘ Sichtweise oder Beschreibung von irgendetwas gibt, sowenig gibt es auch ‚die‘ Lösung. Da es zu einem Problem immer *jemanden* gibt, *für den* dieses Problem besteht, muss es letztlich auch immer seine Entscheidung sein, wie die Lösung aussieht, wann eine Lösung erreicht worden ist, was für ihn brauchbar und nützlich ist.“ W. Neumeyer, aaO., S. 57.

<sup>31</sup> In: Steve de Shazer: Das Spiel mit den Unterschieden – wie therapeutische Lösungen lösen. Heidelberg 1992. Sehr übersichtlich wird der lösungsorientierte Beratungsansatz in Theorie und Praxis von Bernd-Joachim Ertelt und William E. Schulz in ihrem ‚Handbuch Beratungskompetenz. Berater und Ratnehmer Bd. 18‘ (Leonberg 2002, S. 163 – 233) dargestellt; s. a. Andreas Bürgi und Herbert Eberhart: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Göttingen 2004, S. 177.

exemplarisch vorstellen: Das vermag durch den Wechsel der Perspektive geschehen, indem man den Sachverhalt in einen anderen Rahmen stellt (Re-framing)<sup>32</sup> – auf das Beispiel vom halbleeren bzw. halbvollen Glas hatte ich eingangs bereits hingewiesen – oder der Sachverhalt wird anders benannt und so die eigene Aufmerksamkeit in eine andere Richtung gelenkt (positive Konnotation): So ‚nervt der Kollege in Zukunft nicht mehr‘, sondern ‚weckt in mir die Lust, herauszufinden, wie ich meine Ambiguitätstoleranz erweitern kann‘. Oder die angedrohte Abmeldung vom Religionsunterricht deute ich nicht mehr als persönliche Abwertung, sondern als Chance, nun mit dem Rest der Klasse umso motivierter arbeiten zu können.<sup>33</sup> Günter Emlein bringt es so auf den Punkt: „*Rede anders über das Problem* (Problem als Lösung)“ oder: „*Rede über etwas anderes* (weitere Lösungen, Ausnahmen vom Problem usw.).“<sup>34</sup>

### *Tom Sawyer – Meister des Reframing*

Nach wie vor eines der brilliantesten literarischen Beispiele gelungenen Re-framings bzw. positiver Konnotation ist für mich die Szene, in der Tom Sawyer die Strafe, den Zaun streichen zu müssen, in eine der wichtigsten Aufgaben der Welt verwandelt:<sup>35</sup>

„Auf dem Bürgersteig erschien Tom mit einem Eimer Weißkalk und einem langstieligen Pinsel. Er besah sich den Zaun und die Natur verlor ihren frohen Glanz; tiefe Schwermut senkte sich auf sein Gemüt. Ein dreißig Yard langer, drei Yard hoher Zaun! Das Leben schien ihm hohl und leer und das Dasein nichts als eine Last.“ Die Episode ist bekannt, in der Tom Sawyer die unterschiedlichsten Strategien entwickelt, um die lästige Arbeit des Zaunstreichens an andere zu delegieren: Er bietet einen Arbeitstausch an, eine Glaskugel als Belohnung, ... alles ohne Erfolg. Doch dann hat er eine geniale „Eingebung“, die „die Sache in neuem Licht erscheinen“ lässt. Er suggeriert seinen Zuschauern – durch ‚vorgelebtes Leben‘ –, ihm mache die Arbeit ungeheurer Spaß, Zaunstreichen sei die interessanteste, bedeutsamste, verantwortungsvollste Tä-

<sup>32</sup> „Die Umdeutung ist vielleicht die wichtigste systemische Intervention überhaupt. Bei dieser Methode wird einem Geschehen dadurch ein anderer Sinn gegeben, dass man es in einen anderen *Rahmen* (engl. ‚frame‘) stellt, einen Rahmen, der die *Bedeutung* des Geschehens verändert.“ A. von Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 177.

<sup>33</sup> Dieses Beispiel aus dem Religionsunterricht berichtet Rolf Werning: Kontexte, Regeln und Mitspieler. In: Disziplin. Friedrich Jahresheft 20/2002, S. 29.

<sup>34</sup> Günter Emlein: Workshop: Horcht, was bringe ich von draußen mit? In: Klaus Hampel und Hans-Bernhard Köppen (Hg.): Macht – Supervision – Sinn. Münster 2004, S. 66. S. a. W. Neumeyer, aaO., S. 57; ‚Reframing‘ in die Theologie zu integrieren und für die Seelsorge fruchtbar zu machen, darum bemüht sich Donald Capps: *Biblical Approaches to Pastoral Counseling*. Philadelphia 1981; ders.: *Reframing. A new method in pastoral care*. Minneapolis 1990. Darstellung und Würdigung des Cappschen Ansatzes durch Gina Schibler: *Kreativ-emanzipierende Seelsorge. Konzepte der intermedialen Kunsttherapien und der feministischen Hermeneutik als Herausforderung an die kirchliche Praxis*. Stuttgart/Berlin/Köln 1999, S. 65 – 72; s. a. J. Schlee, aaO., S. 37 – 44.

<sup>35</sup> Zitate nach Mark Twain: *Tom Sawyers Abenteuer*. Berlin 12/2002, S. 19 – 24; s. a. P. Watzlawick / John H. Weakland / Richard Fisch: *Lösungen*. Bern 6/2001, S. 116f.



tigkeit der Welt. Nur eine winzige Elite könne diese Aufgabe bewältigen: „ich glaube, kaum einer von tausend Jungen ist im Stande, es so zu machen, wie es sich gehört – vielleicht nicht mal einer von zweitausend.“ Am Ende besitzt Tom einen Apfel, einen gut erhaltenen Drachen, eine tote Ratte samt einer Schnur, „zwölf Murmeln, ein Stück von einer Mundharmonika, einen Scherben blaues Flaschenglas, durch den man hindurchschauen konnte, einen Revolver, einen Schlüssel, der nichts aufschloss, ein Stück Kreide ...“ „Wäre Tom nicht der Weißkalk ausgegangen, so hätte er sämtliche Jungen des Ortes Bankrott gemacht.“

‚Das Entscheidende geschieht im Kopf!‘ Faktisch hat sich nichts verändert: Die Strafe, der Auftrag, die Länge des Zaunes usw.; aber durch die neuen ‚inneren Bilder‘, die Tom phantasiert, ändert sich – fast – alles: Die Stimmung, die Interaktions-Rollen, der Gewinn für alle (!).

*‚Wo ist der Schalter?‘*

Nach de Shazer et al. kann eine Lösung so aussehen, dass durch die Veränderung von Verhaltensweisen eine Problemkonstruktion beseitigt wird; „andere Lösungen entwickeln sich über die Konstruktion alternativer Zukunftsperspektiven, die die Beschwerde nicht beinhalten.“<sup>36</sup> Nur ohne Impuls und Unterstützung von außen ist dieser spielerisch-virtuose Umgang mit Situationen, an denen man sich ‚reibt‘ oder unter denen man ggf. auch leidet, oft leichter gesagt als getan oder gar nicht realisierbar. Immer wieder sagen mir Supervisanden/innen: ‚Ich weiß genau, wo die Fehler liegen. Ich weiß auch, was ich anders machen müsste. Sagen Sie mir, wo der Schalter ist, mit dem ich die neuen inneren Bilder aktivieren kann.‘ Doch auch der/die Supervisor/in ist kein Zauberer und ressourcenorientierte Supervision ist kein Spuk, sondern solides (Kunst)Handwerk, das – neben der bereits genannten Phantasie und Kreativität – auch beharrliche Kleinarbeit, Geduld und Ausdauer benötigt.<sup>37</sup>

*Auf diesem Hintergrund definiere ich Supervision als eine professionelle Beratungsform, die – in einem zeitlich und räumlich begrenzten Prozess – das berufliche Handeln im Bedingungsgeflecht von eigener Person, beruflicher Rolle und System/Organisation/Institution reflektiert. Sie beschäftigt sich mit den Chancen und Grenzen, die durch dieses Bedingungsgeflecht gegeben sind. Gegenstand sind konkrete berufliche Erfahrungen und erlebte Situationen (Problemfelder, Konflikte, Fallbeispiele etc.). Konkret geht es darum, die beruflichen Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, zu sichern und sowohl für die Person als auch für die Profession fruchtbar zu machen. Supervision schärft den Blick für Abläufe und Muster, die beim*

<sup>36</sup> Steve de Shazer, Insoo Kim Berg, Eve Lipchik, Elam Nunnally, Alex Molnar, Wallace Gingerich und Michelle Weiner-Davis: Kurzzeittherapie: Zielgerichtete Lösungsorientierung. In: Paul Watzlawick und Giorgio Nardone (Hg.): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. München 1999, S. 173.

<sup>37</sup> H. Möller spricht von dem „Kunsthandwerk Supervision“. In: Was ist gute Supervision? AaO., S. 94, T. Allert von den „Dimensionen der Supervisionskunst“. AaO., S. 24.

Aufeinandertreffen unterschiedlicher Ansprüche, Erwartungen, Interessen und Biographien entstehen, und ermutigt, diese produktiv und lösungsorientiert zu nutzen.<sup>38</sup>

Doch zurück zur Geschichte von G. Hüther:

*Sensibilisiert für offene und verdeckte Erwartungen hört mein ‚Supervisoren-Ohr‘ auch diffuse Interessenkollisionen, innere und äußere Ansprüche, Appelle und Zwischentöne.*

So vernehme ich z. B. den unausgesprochenen *Hilferuf eines 10jährigen Jungen*: ‚Rette mich! Auch wenn ich mich als Schüler noch so aggressiv, abwehrend, ja, vielleicht sogar a-sozial gebärde – in mir stecken Potenziale, die auf ihre Entfaltung warten. Sei du meine Rettungsinsel! Wenn nicht du, wer dann?‘

Ich höre *den Appell des Fremden* ‚zwischen den Zeilen‘: ‚Es müsste mehr solcher Lehrer/innen geben, die nicht ständig wegschauen, die noch den Mut haben, ihren Schülern/innen wirklich ins Gesicht zu sehen, ihnen von Angesicht zu Angesicht begegnen und ihnen damit zugleich das Gefühl vermitteln: Ich finde vielleicht nicht gut, *was* du tust, aber ich nehme *dich* als Menschen, als Person wahr und ich nehme dich ernst! Es müsste mehr Lehrer/innen geben, die ihren Schüler/innen Lust am Lernen, Neugier aufs Leben schenken und so die bereits in frühen Jahren verkorksten Schülerbiographien auf ein neues Gleis setzten. Dann sähe alles anders aus. Dann ginge endlich der ersehnte *Ruck* durch unser Land.‘<sup>39</sup>

Und ich höre, wie der berühmte *Professor für Neurobiologie*, der gewaltige Chor der *gesellschaftlichen Majorität* und die *Lehrerinnen und Lehrer selbst* in die-

<sup>38</sup> So formulieren die von mir mit entworfenen Grundsätze für die Supervision im Pädagogischen Institut der Ev. Kirche von Westfalen. Dazu ausführlicher in Kapitel II und XII; der komplette Text der Grundsätze ist im Anhang dokumentiert. Sehr offen und damit einladend auch die Definition von Heino Reimers und Telse A. Iwers-Stelljes: „Ausgehend vom konkreten Geschehen im pädagogischen Arbeitsfeld werden berufsbezogene Sichtweisen, Gedanken, Gefühle und Handlungen betrachtet. Ziel der Supervision ist zum einen die konstruktive Bewältigung, zum anderen die Veränderung von Praxis“. In: Heino Reimers / Telse A. Iwers-Stelljes: Und wer berät die Lehrerinnen und Lehrer? Supervision und Professionalisierung des Lehrerhandelns. In: Pädagogik 57/2005, S. 30. Die ganze Bandbreite gegenwärtiger Supervisionsdefinitionen im deutschsprachigen Raum referiert Wolfgang Ebert: Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen 2001, S. 60 – 71. Mein eigenes Supervisionsverständnis wird induktiv im Verlauf des Analyseprozesses nach und nach entfaltet.

<sup>39</sup> „Durch Deutschland muß ein Ruck gehen“, forderte Bundespräsident Roman Herzog im Hotel Adlon am 26. April 1997 in seiner berühmten ‚Ruck-Rede‘.

sen kollektiven Appell mit einstimmen und ihn zu einer überwältigenden *Druckwelle* anschwellen lassen: ‚Wenn nicht ihr/wir, wer dann?‘<sup>40</sup>

*Angesichts dieser ‚Druck-Welle‘ regt sich in dem Supervisor, der 14 Jahre lang selbst an unterschiedlichen berufsbildenden Schulen unterrichtet hat, ‚Widerstand‘.*<sup>41</sup>

‚Unterrichten Sie einmal 25 Klassen á 45 Minuten mit dem Anspruch, jedem einzelnen Schüler, jeder einzelnen Schülerin gerecht werden zu wollen, wenn Sie Mühe haben, die 450 Schüler/innen überhaupt als individuelle Persönlichkeiten wahrzunehmen!‘ Ich selbst habe die ersten Jahre in der Schule nur überstanden, indem ich meine eigenen Ansprüche radikal heruntergeschraubt, mir ganz gezielt Freiräume außerhalb der Schule – ‚Rettungsanker‘ – fest geblockt in den Kalender eingetragen und mir umgehend eine Supervisionsgruppe gesucht habe. Nachdem ich im Jahr 2000 aus der Schule in die Lehrerfortbildung gewechselt bin, gehörte zu meinen ersten Anregungen, im Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen ein an den Bedürfnissen der (Religions)Lehrer/innen ausgerichtetes Supervisionsangebot zu entwickeln.

#### *Risikoberuf Lehrer/in*

Meine eigenen Unterrichtserfahrungen und die supervisorische Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern machen mich zunehmend hellhörig für den *Erwartungsdruck*, der von allen Seiten auf die Unterrichtenden einstürmt und der vielleicht nur noch überboten wird von dem Anspruch, den die Lehrer/innen in sich selbst tragen. Der innere und äußere Druck auf den Lehrerberuf hat in den zurückliegenden 15 Jahren enorm zugenommen. Dem Abbau des Einflusses traditioneller Autoritäten in Elternhaus, Kirchen und Gesellschaft korrespondiert eine zunehmende Erwartung: Die Schule, die Lehrerinnen und Lehrer werden es schon richten.<sup>42</sup> Erfüllen sie diese in sie gesetzten Erwartungen nicht, macht man sie zu Prügelknaben der Nation, die die gesellschaftlichen Fehlentwicklungen nicht kompensieren

<sup>40</sup> Eine Anspielung auf den berühmten Ausspruch Hillels nach Mischna Abot I/14: „Wenn ich nicht für mich bin, wer ist für mich? Wenn ich nur für mich Sorge, was bin ich? Wenn nicht jetzt, wann dann?“ – der im weiteren Verlauf des Supervisionsprozesses noch eine Rolle spielen wird. Zitiert nach: Hans-Georg Geyer / Johann Michael Schmidt / Werner Schneider / Michael Weinrich: „Wenn nicht jetzt, wann dann?“ Aufsätze für Hans-Joachim Kraus zum 65. Geburtstag. Neukirchen-Vluyn 1983, S. V.

<sup>41</sup> De Shazer et al. sehen im ‚Widerstand‘ ein Signal „uns wissen zu lassen, wie wir ihnen helfen sollen.“ Kurzzeittherapie und Wirklichkeit, AaO, S. 169. M. a. W.: Widerstand ist kein Aufruf zum Machtkampf, sondern eher ein Hilferuf!

<sup>42</sup> K. Hurrelmann / W. Settertobulte, aaO.: „Das professionelle Personal in Kindergärten und Schulen muss unter den heute unzureichenden Arbeitsbedingungen versuchen, den öffentlichen Erwartungen an eine Steigerung der Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Zugleich wird es immer mehr in die Rolle gedrängt, wichtige Erziehungsaufgaben zu übernehmen, die Eltern zunehmend schwer fallen. Unter diesen Umständen kommt es zu immer mehr gesundheitlichen Belastungen der Erziehungs- und Lehrkräfte.“

konnten, und benutzt sie zugleich als Projektionsfläche des eigenen Versagens. „Die gesellschaftliche Wertschätzung der Bildung, der Schule, der Lehrkräfte und des Lehrerberufs ist viel zu gering. Alle Meinungsmultiplikatoren müssen dazu beitragen, dies zu ändern“, konstatieren Kirchenvertreter und Arbeitgeberverbände in einer aktuellen gemeinsamen Erklärung übereinstimmend.<sup>43</sup> Jahrzehntelanges Arbeiten in einem solchen Hochdruckkessel führt bei manchen zu äußerer Abstumpfung, bei anderen zur inneren – sprich psychischen – Implosion.

Inzwischen liegen vielfältige empirische Untersuchungen vor, die nachweisen, dass der Lehrerberuf unter den ‚Risikoberufen‘ einen – fast – einsamen Spitzenplatz erklommen hat.<sup>44</sup>

#### *Die zentralen Stressoren im Lehrerberuf*

Rudolf Kretschmann macht drei Bereiche aus, die dafür in erster Linie verantwortlich sind:<sup>45</sup>

Da sind zunächst die konkreten Arbeitsbedingungen zu nennen: „große Klassen, hohe Stundendeputate, schwierige Schüler, Eltern, Konflikte im Kollegium, mangelnde räumliche Ausstattung usw.“

Dann spielen selbstverständlich auch die persönlichen Lebensumstände (z. B. schwierige Familienverhältnisse) und die individuellen Bewältigungsstrategien eine gewichtige Rolle: „Rollenunsicherheit, methodische Fehler, unrealistische Erwartungen, unökonomische Arbeitsorganisation usw.“

Als drittes nennt er die Arbeitsbedingungen, die „besonders hohe Anforderungen“ an die Lösungs- und Konfliktfähigkeit von Lehrern/innen stellen: „das Konfliktpotenzial, das aus der Zusammenarbeit mit vielen Personen unterschiedlicher Interessenlagen resultiert; der Spagat zwischen zwei Arbeitsplätzen, da in unserem Schulsystem die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts nicht in der Schule, sondern in der Regel zu Hause

<sup>43</sup> Evangelische Kirche von Westfalen / Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen (Hg.): Fördern und Fordern. Leistung und Integration. Bielefeld/Düsseldorf 31. Mai 2005. Nachhaltige Aufmerksamkeit erzielte der damalige niedersächsische Ministerpräsident Gerhard Schröder mit einem Interview „(gegenüber der Schülerzeitung ‚Die Wühlmaus‘ in Zeven) über Lehrer: ‚Also, Freunde, Ihr wisst doch ganz genau, was das für faule Säcke sind.‘“ Jochen Leffers: Neue Lehrer braucht das Land. Kultusminister ködern Abiturienten. In: SPIEGEL ONLINE - 20. November 2003 / [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de). Eine ‚persönliche Abrechnung‘ mit dem eigenen Lehrerberuf und den dabei erlittenen Kränkungen ist das Buch von Marga Bayerwaltes: Große Pause! Nachdenken über Schule. München 2002.

<sup>44</sup> B. Sieland, aaO.; Uwe Schaarschmidt / Helga Arold: Psychische Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Der berufliche Bildungsweg 11/2003, S. 2 – 13; Andreas Hillert / Edgar Schmitz: Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart 2004; Joachim Bauer: Freiburger Schulstudie des Uniklinikums Freiburg. Freiburg 2004 u. a.

<sup>45</sup> R. Kretschmann, aaO, S. 72f. S. a. A. Blöckner: Befragung von Gymnasiallehrern zum Verständnis des Begriffs Supervision, aaO., S. 211; K. D. Joswig, aaO., S. 25, und Edgar Schmitz: Idealismus bis nichts mehr geht? In: VBE (Hg.): Deutscher Lehrertag 2004. Dokumentation. Berlin 2005.

erfolgt; als Folge davon Zielkonflikte zwischen Familien-, Freizeit- und beruflichen Aktivitäten und hohe Anforderungen an Selbststeuerung und Selbstmanagement; idealistisch überhöhte Erwartungen der Gesellschaft an den Lehrerberuf mit der Gefahr eines Angreifbarkeits-Überforderungs-dilemmas“.

#### *Sonderrisiken für Religionslehrer/innen*

Für Religionslehrer/innen und (Berufs)Schulpfarrer/innen ist die Gefahr, in die so genannte ‚Helferfalle‘<sup>46</sup> zu geraten bzw. sich in der eigenen Rollendiffusion heillos zu verstricken, besonders groß. Manche Schulleitung ist sicherlich hochofrend, wenn sie in einer Person eine/n Lehrer/in, eine/n Pfarrer/in, eine/n Seelsorger/in etc. – also eine/n Frau/Mann ‚für alle Fälle‘ zur Verfügung hat.<sup>47</sup> Gerade Religionslehrer/innen und Schulpfarrer/innen sind in besonderer Weise Anwärter/innen für das Risikomuster A der Potsdamer-Studie zur Lehrergesundheit.<sup>48</sup>

#### *Die vier Bewältigungsmuster der ‚Schaarschmidt-Studie‘*

Grundsätzlich werden in dieser breit angelegten Studie die Muster G / S / A und B unterschieden:<sup>49</sup>

„Muster G: Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. [...] Hervorzuheben sind im weiteren die trotz stärkeren Engagements erhaltene Distanzierungsfähigkeit und die günstigen Ausprägungen in all den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben (geringe Werte in der Resignationstendenz gegenüber Mißerfolgen, hohe in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit). Das Bild vervollständigt sich schließlich durch die ausnahmslos höchsten

<sup>46</sup> 1977 hat Wolfgang Schmidbauer in seinem Buch „Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe (Reinbek bei Hamburg 1977) das Phänomen des ‚Helfersyndroms‘ beschrieben; siehe jetzt auch ders.: Helfersyndrom und Burnoutgefahr. München 2002. Den Zusammenhang von Helfersyndrom, Überforderung und drohendem Burnout referiert auch M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 520 – 526.

<sup>47</sup> Auch wenn die Strukturen und Arbeitsabläufe der Religionslehrer/innen bzw. Schulpfarrer/innen von denen der Gemeindepfarrer/innen deutlich unterschieden sind, gilt die Einschätzung M. Klessmanns durchs analog: „Ein bedeutender Teil der häufig beklagten Arbeitsüberlastung hat damit zu tun, dass es den Betroffenen angesichts der großen Fülle an Aufgaben und Erwartungen nicht gelingt, halbwegs klare Arbeitsstrukturen zu entwickeln.“ (M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 523). Bei den Schulpfarrern/innen kommt noch erschwerend hinzu, dass vielfach Superintendenten/innen und Gemeindepfarrer/innen an dem weit verbreiteten gesellschaftlichen Vorurteil partizipieren, Lehrer/innen wären unausgelastete ‚Halbtagsjobber‘, die man durchaus mit Zusatzaufgaben wie z. B. Gottesdienstvertretungen belasten könne.

<sup>48</sup> Nach dem Leiter dieses Forschungsvorhabens auch als ‚Schaarschmidt-Studie‘ bekannt. Eine kompakte Zusammenfassung der Ergebnisse bieten Uwe Schaarschmidt / Helga Arold: Psychische Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Der berufliche Bildungsweg 11/2003, S. 2 – 13.

<sup>49</sup> Ebd., S. 3. Hervorhebungen M. J.

Werte in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen (berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung).

*Muster S:* Bei diesem Muster charakterisiert die Schonung das Verhältnis gegenüber der Arbeit. Es finden sich die geringsten Ausprägungen in den Engagementdimensionen und die höchste in der Distanzierungsfähigkeit. [...] Zur Schonung kommt somit noch (relative) Zufriedenheit als ein Kennzeichen dieses Musters. Mit Sicht auf die Prävention verdienen die beiden im folgenden beschriebenen Risikomuster besondere Aufmerksamkeit:

*Risikomuster A:* Dieses Muster ist durch überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Bemerkenswert ist vor allem der eindeutig niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit. Hervorzuheben ist weiterhin, daß das außerordentlich starke Engagement mit verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen einhergeht (geringe Ausprägung in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, relativ hohe in der Resignationstendenz). Darüber hinaus ist es von eher negativen Emotionen begleitet. Insgesamt ist das Bild also dadurch charakterisiert, dass hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet. [...]

*Risikomuster B:* Zum Bild des Risikomusters B gehören zunächst geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. In dieser Hinsicht bestehen Gemeinsamkeiten mit dem Muster S. Im Unterschied zu S geht das verminderte Engagement jedoch nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. [...] Generell ist dieses Bild durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen gekennzeichnet. Solche Erscheinungen sind [...] zum Kern des Burnout-Syndroms zu zählen.“

Das Risikomuster A profiliert sich also durch ein überhöhtes Engagement gekoppelt mit der Unfähigkeit sich zu distanzieren, Berufliches und Privates voneinander zu trennen. Die große berufliche Anstrengung findet weder eine vergleichbare emotionale Erwidernung noch im beruflichen oder gesellschaftlichen Rahmen eine entsprechende Anerkennung. „Lehrer dieses Typs sind oftmals ihrer hohen Einsatzbereitschaft wegen besonders geschätzt. Doch ist abzusehen, dass auf Dauer die Kraft nicht ausreicht, den Belastungen des Berufs standzuhalten.“<sup>50</sup> Auch der Wuppertaler Pastoralpsychologe Michael Klessmann vermutet „besondere Gefährdungen“ dort, „wo jemand eine interessante, anregende und herausfordernde Tätigkeit ausübt und wo hohe Ideale und Ansprüche zu rastloser Arbeit herausfordern. Die Beschäftigung mit Problemen und Sorgen der Mitmenschen bildet einen besonderen Nährboden für das Erschöpfungssyndrom:

---

<sup>50</sup> Uwe Schaarschmidt: Lehrerinnen und Lehrer – beneidenswerte Halbtagsjobber? In: VBE (Hg.), aaO., S. 35. „Zu allem Überflus fehlt es an jeder Form der fachlichen Supervision durch geschulte Kräfte, wie sie bei anderen Berufen in „People Processing Organizations“ wie Ärzten, Sozialarbeitern, Pflegepersonal, Therapeuten und Beratern üblich und teilweise sogar vorgeschrieben ist.“ So K. Hurrelmann und W. Settertobulte, aaO.

Wer anderen Menschen ‚helfen‘ möchte (im Sinne von ‚sie verändern‘, ‚sie bessern‘, steht in erhöhtem Maß in Gefahr, sich zu verausgaben.“<sup>51</sup>

*Mein ‚Supervisoren-Ohr‘ hört Hühners Geschichte also durchaus auch kritisch, weil sie Lehrer/innen dazu verleiten kann, die eigene Selbstausschöpfung noch weiter zu verschärfen. „Hier sind fröhliche ‚Masochisten‘ gefordert“,<sup>52</sup> resümiert B. Sieland in (bitterer?) Ironie und K. Hurrelmann / W. Settertobulte attestieren den Lehrer/innen einem ‚professionellen Altruismus, der „besonders veränderungsresistent“<sup>53</sup> erscheint. Also ‚volle Fahrt zurück?‘ Verzicht auf Schülerorientierung und ‚People Processing‘? Der/die Supervisor/in sagt dem/der Pädagogen/in nicht: ‚Lass die Finger davon. Bei diesem Beruf musst du dir zwangsläufig die Finger verbrennen. Such dir lieber eine andere Arbeit, bei der es nicht um so lebensentscheidende, existentielle Weichenstellungen geht.‘ Der/die Supervisor/in sagt dem/der Pädagogen/in überhaupt nicht, was er/sie zu tun oder zu lassen hat. Supervision arbeitet selbstreflexiv, lösungs- und ressourcenorientiert, d. h. der/die Supervisor/in gibt Anregungen, äußert Ideen und Phantasien, hält dem/der Pädagogen/in einen Spiegel vor und fragt ihn/sie, was er/sie sieht und ob er/sie zufrieden ist mit dem, was ihm/ihr da aus dem Spiegel entgegenblickt. Supervision nimmt das Geflecht von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, schulischen Determinanten, Rollenvorgaben und persönlichen Dispositionen in den Blick mit dem Ziel, es soweit zu entflechten, bis ein menschenwürdiges, innerlich bejahtes und zukunftsfähiges ‚Ausfüllen‘ des Berufes möglich erscheint.<sup>54</sup>*

*„Etwas Besseres als den Tod findest du überall!“<sup>55</sup>*

„Besonders nachteilig wirken sich Vereinsamung und fehlende Supervision aus. Hier ist der Arbeitgeber von Lehrern und Lehrerinnen in der Pflicht. In vielen helfenden Berufen mit hoher Stressbelastung (Polizei,

<sup>51</sup> M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 524.

<sup>52</sup> B. Sieland, aaO., S. 37.

<sup>53</sup> Klaus Hurrelmann und Wolfgang Settertobulte arbeiten an der Universität Bielefeld im Sonderforschungsbereich Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter und haben zum Thema Schule und Gesundheit intensiv gearbeitet. Zitat: Expertise zu Möglichkeiten der Zertifizierung gesundheitsfördernder Schulen im Rahmen des OPUS-Netzwerks. Universität Bielefeld o. J., S. 20.

<sup>54</sup> Supervisoren/innen sind „Förderer subjektiv geprägter Prozesse im Schnittpunkt von Individuum, Organisation und Gesellschaft. Sie stärken persönliche Ressourcen und entwickeln kooperative Beziehungen. Gemeinsam mit anderen (Fach)kräften sichern sie konstruktiv erlebbare Lebens- und Arbeitsbedingungen“, definiert Ursula E. Straumann, Professorin, Lehr- und Ausbildungssupervisorin an der FH Frankfurt/M. in: Personenzentrierte Supervision. DGSv aktuell 3/2005, S. 6, und formulierte damit Ansprüche, die angesichts der herrschenden ökonomischen Bedingungen schwer zu halten sein werden.

<sup>55</sup> ...sagt der Esel zum Hahn, der am nächsten Morgen in die Suppe soll. In: Die Bremer Stadtmusikanten. Die schönsten Märchen der Gebrüder Grimm. Neu bearbeitet von Waltraud Villaret. Gütersloh 1957, S. 99.

Feuerwehr) ist es inzwischen üblich, dass die Betroffenen nach schweren Einsätzen – während ihrer Dienstzeit – das Erlebte im Gespräch mit Fachleuten verarbeiten. Ist es wirklich so abwegig – neben allen kollegialen Stützsystemen – eine Hotline für Lehrer einzurichten?“<sup>56</sup> – fragt B. Sieland! „Es ist nie zu spät“, an seinen inneren Bildern vom Lehrerberuf und am eigenen Umgang mit den äußeren Erwartungen an die Berufsrolle Lehrer/in zu arbeiten. Wichtig ist, beide Perspektiven in den Blick zunehmen und sie nicht vorschnell gegeneinander auszuspielen. Alles andere wäre Selbstbetrug. Für Edgar Schmitz, Psychologe und Erziehungswissenschaftler an der TU München, gibt es nichts daran zu deuteln, dass das deutsche Schulsystem grundsätzlich überholt ist. „Alle Maßnahmen“, schreibt er, „die von arbeitswissenschaftlicher, medizinischer bzw. psychiatrischer und psychologischer Seite angeboten werden, können nur eine Arbeit am Symptom bleiben, wenn das Schulsystem nicht reformiert wird.“<sup>57</sup> Gleichzeitig hält er aber auch fest, dass es – empirisch belegte – Risikofaktoren gibt, die in ungeeigneten Bewältigungsmustern der Lehrer/innenpersönlichkeiten wurzeln:

- „unrealistische und unklare Ansprüche
- psychische Vulnerabilität bzw. mangelnde seelische Widerstandskraft
- geringe Durchsetzungskraft
- geringes Selbstvertrauen und wenig Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- Kombination aus Selbstüberschätzung, wahrgenommener geringer sozialer Unterstützung, ungünstigem Attributionsstil, Neigung zu Neurotizismus, Neigung zu Depressivität, zur Ängstlichkeit, zu defensiven Bewältigungsstrategien und in der Folge zu Unzufriedenheit.“<sup>58</sup>

Dem gegenüber betonen W. Pallasch und H. Reimers, dass „nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer [...] das Beklagen der schlechten Rahmenbedingungen bzw. das Klagen über die einengenden Vorschriften vielfach als Schutzbehauptungen für die eigene Passivität“ benutzen. „Es lässt sich in der so vorgefundenen Schule als staatlicher Institution (viel) mehr bewegen, als dies Lehrerinnen und Lehrer gemeinhin annehmen bzw. sich selbst glauben machen. Die vermeintliche und beklagte Machtlosigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ist eher ein kognitives denn ein infrastrukturelles bzw. administratives Problem.“<sup>59</sup> ‚Eher ein kognitives Problem‘ – da bin ich mir nicht so sicher; aber dass die inneren Bilder, die ich mir von meinem Beruf, meiner Rolle und meinen Möglichkeiten ‚konstruiere‘, sich dann auch meiner ‚be-mächtigen‘ und mein Alltagsverhalten mit disponie-

---

<sup>56</sup> B. Sieland, aaO., S. 39.

<sup>57</sup> E. Schmitz: Idealismus, aaO., S. 71. S. a. A. Blöckner, aaO., S. 211.

<sup>58</sup> E. Schmitz, aaO., S. 70.

<sup>59</sup> W. Pallasch und H. Reimers: Pädagogische Supervision. Das Kieler Konzept zur unterrichtlichen Supervision. In: F. Petermann (Hg.), aaO., S. 40.



ren, ist wohl kaum zu bestreiten. Deswegen noch einmal der Hinweis: Der Blick nach innen ist genauso wichtig wie der Blick nach außen.<sup>60</sup>

Und: ‚Es ist nie zu spät‘ gilt auch für den Fall, dass jemand feststellen sollte: Dieser Beruf ist nichts für mich, weil er mich dauerhaft krank macht. Denn: ‚Etwas Besseres als den Tod findest du überall‘, gilt nicht nur für Bremer Stadtmusikanten!

### 3 Es ist nie zu spät und nie zu früh – auch in der Schule mit Ostern zu rechnen

Dieses Forschungsprojekt untersucht die supervisorische Begleitung von *Religionslehrern/innen*. Deshalb soll auch der *Theologe* und *Religionspädagoge* zu Gehör bringen, was er in Hüthers Geschichte vernommen hat:

#### *Der Fremde*

Der Fremde, der in den Zug einsteigt und den Professor für Neurobiologie dazu bringt, die Pointe seines Buches zu überdenken bzw. umzuschreiben, erinnert an einen anderen Fremden, der ebenso überraschend auftaucht und dann wieder geheimnisvoll verschwindet. Diese Geschichte steht in der Bibel (Lukas 24, 13 – 25) und erzählt von zwei Schülern Jesu, die nach der Hinrichtung ihres Lehrers enttäuscht und ratlos unterwegs nach Emmaus sind, als ihnen ganz plötzlich dieser unbekannte Fremde begegnet. Der Fremde geht zunächst neben den beiden her, hört zu, erkundigt sich nach ihrem Kummer. Dann erklärt er ihnen aus der Heiligen Schrift, warum Jesus sterben musste. In Emmaus angekommen laden sie ihn zum Essen ein. Als der Fremde ihnen das Brot bricht, erkennen sie in ihm ihren Lehrer Jesus.<sup>61</sup>

Für mich stecken beide Geschichten voller Analogien, die darin gipfeln, dass dem Professor für Neurobiologie ebenfalls ‚die Augen aufgehen‘ und er seine Sicht von der Fatalität des Lebens revidiert. Die Geschichte von den Emmausjüngern ist eine Ostergeschichte und auch Hüthers Geschichte erzählt, dass in jedem menschlichen Leben so etwas wie Ostern, Auferstehung, Neuanfang möglich ist.

#### *Ein Gleichnis ... – des Himmelsreichs in der Profanität?*

Darüber hinaus denke ich beim Hören dieser Geschichte an die Gleichnisse Jesu, zum einen an die lukanischen Gleichnisse vom Verlorenen (Lk 15), mehr noch an die Schöpfungsgleichnisse Mt 13 par. Im sog. Senfkornvergleichnis Mt. 13, 31f. par. heißt es:

<sup>60</sup> Ähnlich auch die „Zehn Thesen zur Supervision an Schulen“ von Andreas Herrmann und Stephan Daniel Richter, aaO., S. 12.

<sup>61</sup> Zum jesuanischen ‚Reframing‘ in dieser Geschichte s. Heinz J. Kersting: Zirkelzeichen. Supervision als konstruktivistische Beratung. Aachen 2002, S. 150.

„Das Himmelreich gleicht einem Senfkorn, das ein Mensch nahm und auf seinen Acker säte; das ist das kleinste unter allen Samenkörnern; wenn es aber gewachsen ist, so ist es größer als alle Kräuter und wie ein Baum, so dass die Vögel unter dem Himmel kommen und wohnen in seinen Zweigen.“<sup>62</sup>

Hüthers Geschichte passt sich für mich ein in diese Reihe von Gleichnissen Jesu, die mit schlichten Worten und Bildern aus dem Alltag der Menschen wirkungsvoll erzählen, wie sich die Herrschaft Gottes in eben diesem Alltag durchsetzt: klein und unscheinbar, unaufdringlich, ‚normal‘ in ihrem Beginn, aber dann unaufhaltsam und wirkmächtig seiner inneren Bestimmung folgend.

Die Bibelwissenschaftlerin und feministische Theologin Luise Schottroff erkennt in diesen Gleichnissen eine „Schule der Wahrnehmung“,<sup>63</sup> die sehen lehrt, also ebenfalls – wie bereits in der Emmaus-Geschichte – Augen öffnet dafür, wie Gott seine Herrschaft auf Erden realisiert. Wer Jesu Gleichnisse hört und versteht, wer sich auf diese Sprach- und Bildwelt einlässt, „sieht das Königtum Gottes, seinen Beginn und seine große Verheißung des Heils für alle Völker.“<sup>64</sup> Ihr Kollege John D. Crossan von der DePaul University Chicago verweist darauf, dass es sich sowohl bei Senfpflanzen als auch bei den Vögeln „aus der Sicht des Landmanns“ um „Schädlinge“ handelte. „Es kommt bei diesem Gleichnis also nicht nur darauf an, dass ein winziges Senfkorn zu einem Busch von mehr als einem Meter Höhe heranwächst, sondern auch darauf, dass die Senfpflanze auch dort wuchert, wo sie nicht erwünscht ist, dass sie sich der Kontrolle entzieht und Vögeln Nistplätze bietet, wo Vögel unerwünscht sind. Und so sagte Jesus, sei das Königreich wie ein würziges Kraut mit der gefährlichen Neigung, sich wuchernd auszubreiten.“<sup>65</sup> Das Kommen des Reiches Gottes hat auch eine anarchische, unberechenbare Seite. Es geschieht zu Zeiten, an Orten und durch Boten, die die professionellen Religionshüter gar nicht auf ihrem Plan hatten/haben. Karl Barth spricht in seinen Spätwerken<sup>66</sup> von „Gleichnissen des Himmelreichs‘ [...] nicht nur im biblischen Zeugnis also und nicht nur in den Veranstaltungen, Werken und Worten der christlichen Kirche, sondern auch in der Profanität, d. h. dann aber in wunderbarer Unterbrechung der Profanität des Weltlebens.“<sup>67</sup>

<sup>62</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>63</sup> Luise Schottroff: Die Gleichnisse Jesu. Gütersloh 2004, S. 155.

<sup>64</sup> Ebd., S. 268.

<sup>65</sup> John D. Crossan: Jesus. Ein revolutionäres Leben. München 1996, S. 94.

<sup>66</sup> Zu Karl Barths ‚Lichterlehre‘ s. Die Kirchliche Dogmatik IV 3. 1. Hälfte. Zürich 1959: Das Licht des Lebens, S. 40 – 188 und ‚Das christliche Leben‘. Die Kirchliche Dogmatik IV 4. Fragmente aus dem Nachlaß. Vorlesungen 1959 – 1961. In: Gesamtausgabe II.7. Zürich 1976, bes. die Seiten 194 – 204 und 212 – 214. Zur Diskussion der ‚Lichterlehre‘ s. Hendrik Berkhof und Hans Joachim Kraus: Karl Barths Lichterlehre. Zürich 1978.

<sup>67</sup> Karl Barth: K.D. IV 3, S. 130f.

Gottes befreiende Nachricht geschieht auch außerhalb kirchlicher Gebäude und wird jenseits religiöser Sprache zum Ausdruck gebracht. Für mich ist Hühners Geschichte solch ein ‚Gleichnis des Himmelreichs‘, ein Licht der Wahrheit „extra muros ecclesial [sic]“.<sup>68</sup> Hühner ist renommierter Wissenschaftler, der sich mit einem umfangreichen Oeuvre vor allem im Grenzgebiet von Neurobiologie, Psychologie und Pädagogik immer wieder zu Wort meldet.<sup>69</sup> An keiner Stelle hebt er darauf ab, Christ zu sein oder einen religiösen Anspruch zu vertreten.<sup>70</sup> Und dennoch atmet seine Geschichte den Geist der Bibel, den Geist von Ostern und der Hoffnung „Es ist nie zu spät!“<sup>71</sup>

*‚Ostern‘ in der Schule und in der Supervision?*

Was wäre Unterricht, was wäre Supervision ohne den Glauben daran und die Hoffnung darauf, dass Veränderung, dass Umkehr (μετάνοια), Aufstehen und Auferstehung, eben Ostern möglich ist? Mit dieser Aussage will ich weder das Ergebnis dieser Untersuchung vorwegnehmen noch als Theologe den Supervisor vorschnell vereinnahmen. Aber als Theologe werde ich hellhörig, wenn Naturwissenschaftler wie Gerald Hüther oder Kommunikationswissenschaftler wie Paul Watzlawick theologische Konnotationen verwenden, um das ‚Wunder‘ menschlicher ‚Wandlungen‘ zu beschreiben. Paul Watzlawick unterscheidet Veränderungen erster und zweiter Ordnung. Eine Veränderung erster Ordnung liegt dann vor, wenn ‚das Neue‘ sich gewissermaßen in der Erwartung ‚des Alten‘ bewegt: Eine fleißige Schülerin hat bisher immer eine knappe Zwei geschrieben und

<sup>68</sup> Hendrik Berkhof: Barths Lichterlehre im Rahmen der heutigen Theologie, Kirche und Welt. In: H. Berkhof / H. J. Kraus, aaO., S. 34.

<sup>69</sup> S. Gerald Hüther: Biologie der Angst. Göttingen 6/2004; Wie aus Stress Gefühle werden. Göttingen 2/2002; Die Evolution der Liebe. Göttingen 3/2003; gem. mit Karl Gebauer: Kinder suchen Orientierung. Düsseldorf und Zürich 2002; Kinder brauchen Wurzeln. Ebd. 2001; Kinder brauchen Vertrauen. Ebd. 2004. Kinder brauchen Spielräume. Ebd. 2003.

<sup>70</sup> „Ich habe in der DDR Kindergarten, Schule und Universität besucht, dabei ein bestimmtes Weltbild in Theorie und Praxis eingehend kennen gelernt und musste später, nach meiner Flucht in den anderen Teil Deutschlands, feststellen, dass ich in einer fremden Welt gelandet war. Hier wurde das Leben der Menschen von anderen Welt-, Menschen- und Feindbildern bestimmt.“ So Gerald Hüther in: Die Macht, aaO., S. 14.

<sup>71</sup> Hennig Schröer sieht in der Lichterlehre Karl Barths eine Basis, auf der sich „die Frage der Verhältnisbestimmung von Kirche und Kultur erörtern“ lässt „und damit auch das Problem einer postmodernen Kultur. Die postmoderne Kultur erfasst gerade die Bruchstückhaftigkeit, Fragmentarität (vgl. ‚ek merous‘ 1. Kor 13,12), die Fragilität, die Brüchigkeit der Welt. Aber sie nimmt auch den Zeichencharakter der Welt positiv auf. Alles dies wird in einer Lehre vom Sinn der Gleichnisse mit irdischen Bildern im Blick auf das Reich Gottes zusammenfassend zu erörtern sein, was Barth in jenem Paragraph auch schon begonnen hat, näher zu erklären. Hier liegt das Basisfeld für Theologie und Kultur.“ Hennig Schröer: Von Comenius zur Postmoderne im Horizont der Pansophie. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 42. Waltrop 2002, S. 67.

nun aber in der Klausur eine glatte Eins – eine Entwicklung, die zu erwarten war, also eine Veränderung erster Ordnung. Eine Veränderung zweiter Ordnung liegt dann vor, wenn sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ – eben das System selbst – verändert. Um im schulischen Kontext zu bleiben: Wenn einer ‚mäßigen‘ Schülerin ‚ein Licht aufgeht‘, weil sie begreift, wofür es sich zu lernen und zu leben lohnt und sie infolge dessen – vielleicht – eine bessere Klausur schreibt. „Dieses Eintreten einer Veränderung zweiter Ordnung“, schreibt Paul Watzlawick, „wird meist als etwas Unwillkürliches, ja Unbegreifliches, gesehen, ein Quantensprung, eine plötzliche Erleuchtung, die unerwarteterweise nach langer und oft entmutigender geistiger Anstrengung eintritt, manchmal in einem Traum, manchmal fast als *ein Akt der Gnade im theologischen Sinne*“.<sup>72</sup> Und wenn der 2005 verstorbene – ehemalige Direktor des Instituts für Beratung und Supervision in Aachen – Heinz J. Kersting Supervision als „*ein freudestiftendes Lernen aus Verunsicherungen*“<sup>73</sup> definiert, liegt es nahe, dass mir als Theologe Martin Luthers „fröhlicher Wechsel“<sup>74</sup> in den Sinn kommt bzw. aus Nikolaus Hermans bekanntem Weihnachtslied die Zeile: „Er wird ein Knecht und ich ein Herr; das mag ein Wechsel sein! Wie könnt es doch sein freundlicher, das herze Jesulein, das herze Jesulein!“<sup>75</sup> Auch da geht es um ‚Gnade im theologischen Sinne‘, um kaum ‚Begreifliches‘, gewissermaßen einen ‚religiösen Quantensprung‘ – zumindest aus christlicher Sicht. Und doch, so vermute ich, wird es bei diesem ‚Einbrechen des ganz Anderen‘ aus systemischer bzw. theologischer Perspektive beim genauen Hinsehen auch Unterschiede geben. Aber gerade diese ‚Berührungen‘ bzw. ‚Ahnungen‘<sup>76</sup> – so will ich zunächst einmal tastend formulieren – zwischen Neurobiologie, Kommunikationswissenschaft, Systemtheorie, Supervision und Theologie (Religion) sind es, die meine Neugier wecken, der Beziehung von Supervision und Religion in der supervisorischen Arbeit mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern genauer nachzugehen.

<sup>72</sup> Watzlawick, Paul / Weakland, John H. / Fisch, Richard: Lösungen, aaO., S. 42 (kursive Hervorhebung M. J.).

<sup>73</sup> Heinz J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 10 (kursive Hervorhebung M. J.). Der katholische Dogmatiker Alexandre Ganoczy verweist auf die angeblich auf Luther zurückgehende Wendung (leider ohne Beleg) von der „selige[n] Unruh“, „die bei der Koexistenz und Konkreativität so vieler verschiedener Charismen unvermeidlich“ sei. Alexandre Ganoczy: Chaos – Zufall – Schöpfungsglaube. Die Chaostheorie als Herausforderung der Theologie. Mainz 1995, S. 228.

<sup>74</sup> Martin Luther: Werke. Kritische Gesamtausgabe (Weimarer Ausgabe = WA). 1883ff. (WA 7/35, 24 – 36).

<sup>75</sup> Nikolaus Hermann: Lobt Gott, ihr Christen alle gleich. In: EG. Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Bayern und Thüringen. München/Weimar o. J., S. 70.

<sup>76</sup> Für Harald Schroeter-Wittke ist „Ahnung der legitime Zugangsweg [...] zu dem, was die Kreativitätspsychologie Inkubations- bzw. Frustrationsphase genannt hat“. Harald Schroeter-Wittke: Ahnungen von der Predigt. Konturen homiletischer Didaktik. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 39. Waltrop 2000, S. 38.

#### 4 Es ist nie zu spät und nie zu früh – selbst mit Supervision zu beginnen

##### *‚Supervisionsgeschichten‘*

Ich habe diese Geschichte an den Anfang gestellt, weil sie der Schlüssel zu meiner Werkstatt ist und so die Analysewerkzeuge – zumindest ansatzweise – bereits im Arbeitseinsatz vorgestellt werden konnten. In meinen Augen ist diese Geschichte eine Ressource, die nicht nur erstaunliche Energien freisetzt, sondern auch die jeweiligen Stärken und Schwächen der pädagogischen, supervisorischen und theologischen Sichtweise ans Licht bringt. Im weiteren Verlauf werde ich zu zeigen versuchen, wie wichtig Geschichten – auch biblische Geschichten – in der supervisorischen Arbeit sein können, also auch selbst zu Werkzeugen werden. Für Gregory Bateson, einen der ‚Väter‘ der Systemtheorie, sind Geschichten nicht nur Strukturierungshilfen, die Wirklichkeit ‚einfangen‘ und ‚bändigen‘, sondern wirkmächtige und schöpferische Akte, die eigenständig Wirklichkeit (er)schaffen. Geschichten interpretieren nicht nur das, was wir erfahren und in ihnen erzählen, sondern leiten uns an, das Leben anders, ‚neu‘ anzugehen.<sup>77</sup>

##### *Die Geschehnisse des Lebens selbst in die Hand nehmen*

Ich habe diese Geschichte aber auch deshalb an den Anfang gestellt, weil sie einstimmt und vorbereitet auf eine *weitere Lebensgeschichte*, die einerseits ganz anders ist als die des zehnjährigen Jungen und die doch darin ein *tertium comparationis* hat, dass beide Hauptakteure von einem gewissen Zeitpunkt an die Geschehnisse ihres Lebens selbst in die Hand nehmen. Nach der Begegnung mit dem Lehrer, heißt es, habe der Junge das Bild seines Lehrers immer in sich getragen. Dieses innere Bild wurde ihm zu einer alles tragenden und bestimmenden Lebensressource. In der Geschichte des Religionslehrers, die im Zentrum dieser Untersuchung steht, gibt es nicht eine einzige, alles lenkende Lebensressource. Aber es gibt die klar formulierte Absicht, sich nicht länger als *Opfer* undurchschaubarer Lebensumstände zu sehen, sondern den Weg aus dem Empfinden der *Fremdbestimmtheit* in die Selbstbestimmtheit und damit auch in die *Eigenverantwortung* zu gehen. Er will herausfinden, worin die eigenen Kraftquellen bestehen, auf die er sich verlassen kann, welche inneren Bilder hilfreich sind, die Zukunft lebensbejahend zu gestalten. Er setzt sich das Ziel, Klarheit zu gewinnen, auszuloten, was das Richtige für ihn ist, ob *dieser Beruf* des Religionslehrers für ihn der richtige ist, ob er die mit diesem Beruf verbundenen Rollenerwartungen erfüllen kann und will und ob er seine ganz persönlichen Lebensziele innerhalb dieses Berufsprofils zumindest so weit realisieren kann, dass sich die Waagschale erkennbar in Richtung Zufriedenheit neigt. Deshalb entscheidet er sich für Supervision; denn Su-

---

<sup>77</sup> S. Kapitel IX.

pervision ist „reflektierende Klarlegungsarbeit (Person, Rolle und Praxisfeld) im professionellen Kontext“.<sup>78</sup>

*Der optimale Zeitpunkt, um mit Supervision zu beginnen*

Es ist nie zu früh, aber auch nie zu spät, selbst mit Supervision zu beginnen. Inzwischen gibt es etliche Projekte, Supervision bereits während der Lehrer/innenausbildung fest zu etablieren,<sup>79</sup> und dafür sprechen viele Gründe. Hier werden Weichen gestellt, die ganz wesentlich darüber entscheiden, ob eine Lehrer/innen-Berufsbiographie gelingt oder misslingt. Schaarschmidt und Arold setzen noch früher an und fordern ein diagnostisches Verfahren, das es Interessenten an einem Lehramtsstudium ermöglicht zu prüfen, ob sie für diesen Beruf überhaupt geeignet sind.<sup>80</sup> Prävention kann nicht früh genug ansetzen. Deshalb fordern die „Landauer Empfehlungen zur Lehrergesundheit“<sup>81</sup> eine „gezielte, an den pädagogisch-psychologischen Anforderungen der Praxis orientierte Ausbildung für Lehrkräfte, die ggf. auch Auswahlprozesse für das Studium einschließt“ und „in den ersten zwei Jahren verpflichtende Supervision zur Stabilisierung sozialer und persönlicher Kompetenzen und pädagogischer Praxis“.<sup>82</sup> Die jungen Kolleginnen und Kollegen müssen ermutigt werden, ‚Nein‘ zu sagen, Grenzen zu setzen, sich Erholungsräume und Beziehungsnetze außerhalb der Schule zu sichern. Nur so können sie sich nachhaltig vor einem drohenden Burnout schützen.<sup>83</sup> Wie so ein supervisorischer ‚Support‘ konkret aussehen kann, referiert sehr praxisnah Petra Barz-Meißner, Studienrätin, Schulpsychologin und Supervisorin.<sup>84</sup> Das

<sup>78</sup> Heinrich Fallner und Michael Pohl: Coaching mit System. Opladen 2001, S.40.

<sup>79</sup> S. die entsprechenden Modelle in Bremen, Kiel, Lüneburg u. a., zusammengestellt von J. Schlee, aaO., S. 22 – 25; s. a. Brigitte Becker: Supervision in der Lehrerausbildung. In: In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 85 – 102..

<sup>80</sup> U. Schaarschmidt / H. Arold, aaO., S. 12; ähnlich auch Hilbert Meyer: „Man kann an seiner Persönlichkeit arbeiten. Allerdings ist zu bedenken, dass die Persönlichkeitsentwicklung mit 19 oder 20 Jahren weitgehend abgeschlossen ist. Deswegen machen auch die z. T. sehr strengen Auswahlverfahren für Lehramtsstudenten, wie sie in anderen Ländern üblich sind, Sinn.“ Interview in: uni INFO der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 9/2004, www.uni-oldenburg.de, S. 2; die GEW gibt allerdings m. E. zu recht zu bedenken, dass „die Lehrkräfte an beruflichen Schulen [...], ausgehend von einer bereits durch Überforderungstendenzen gekennzeichneten Situation, mit einer wachsenden und sich beständig wandelnden Anforderung konfrontiert [werden]. Es stellt sich die Frage, ob der Anspruch an die Ausbildung, auf all diese Anforderungssituationen vorzubereiten, überhaupt einlösbar ist.“ GEW (Hg.): Die GEW informiert. Die Ausbildung von Berufsschullehrern und –lehrerinnen. Frankfurt 2002, S. 12.

<sup>81</sup> Die Kaufmännische Schule 10/2004, S. 6f.

<sup>82</sup> Ebd.

<sup>83</sup> S. a. Andreas Hillert, aaO.

<sup>84</sup> Petra Barz-Meißner: Ein Ausbildungskurs für Studienreferendare. Identität und Rolle als Lehrer. In: Astrid Schreyögg / Heinz Lehmeier (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 51 – 65.

Resümee ihrer Arbeit mit Studienreferendaren ist eindeutig: „Die Hereinnahme supervisorischer Methoden in der Lehrerbildung stellt eine große Chance zur Professionalisierung der Lehrertätigkeit angesichts wachsender Anforderungen dar. Wer schon zu Beginn seiner Berufstätigkeit mit Supervision in Kontakt gekommen ist, wird am ehesten auch später, auch in Krisensituationen darin eine sinnvolle Unterstützung sehen.“<sup>85</sup>

„Wenn nicht jetzt, wann dann?“<sup>86</sup>

Die Supervisionserfahrung in der Ausbildung wäre somit eine solide Grundlage, auf der man in der Berufseingangsphase, wenn ein Schulwechsel ansteht, wenn es Sprünge oder auch Brüche in der Berufslaufbahn gibt, wenn akute Konflikte eingetreten sind etc., aufbauen und anknüpfen könnte. Letztlich ist es in jeder Berufsphase sinnvoll, sich immer wieder Zeiten und Räume zu gönnen, um innezuhalten und mit professioneller Begleitung den Berufsalltag zu beleuchten. Heino Reimers und Telse A. Iwers-Stelljes verweisen darauf, dass die schulsystemimmanenten Antinomien und Widersprüche sich in einem „nicht vorhersehbaren Kontext“ ereignen und gerade deshalb „gelegentlich der Selbstreflexion, aber auch der Selbstklärung“ in einem Supervisionsprozess bedürfen.<sup>87</sup> Neuere Forschungen zeigen, dass gerade in den mittleren und späteren Abschnitten der Berufsbiographie jenseits der Vierzig die größten Brüche und Krisen zu verzeichnen sind.<sup>88</sup> So gesehen gibt es nicht *den* optimalen Zeitpunkt; *jeder* Zeitpunkt ist optimal, in dem es ‚gärt‘, in dem man spürt, dass sich beruflich etwas verändern will/soll/muss.

*Wohin man auch geht – man nimmt sich immer selbst mit!*

Wie bereits angedeutet, war für mich selbst Supervision sowohl in der schwierigen Berufseinstiegsphase nach dem Vikariat als auch nach meinem Wechsel in die Berufsschule ein unverzichtbarer Ort der Reflexion, emotionales Ventil und Zukunftswerkstatt zugleich. Der supervisionstypische Beratungsansatz, personenbezogene, rollenspezifische und systemische Perspektiven zu verknüpfen, war für mich genau der richtige Weg, die beruflichen Herausforderungen zu kanalisieren: Gleichgültig, wie oft ich meinen Beruf oder meine Arbeitsstelle auch wechsle, ich nehme mich immer selbst mit und damit auch meine Strategien, mit Beziehungen, Konflikten, beruflichen Chancen etc. umzugehen. Zu jedem beruflichen Feld gehören spezifische Rollen mit einer je eigenen Dynamik. Bei allen Berührungspunkten, die es geben mag, ist die Pfarrerrolle eben doch et-

<sup>85</sup> Ebd., S. 65.

<sup>86</sup> So endet der bereits zitierte Ausspruch Rabbi Hillels. In: Hans-Georg Geyer / Johann Michael Schmidt / Werner Schneider / Michael Weinrich, aaO., S. V.

<sup>87</sup> H. Reimers / T. A. Iwers-Stelljes, aaO., S. 29.

<sup>88</sup> Darauf verweist Rudolf Englert: Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, in: Ulrike Baumann, Rudolf Englert, Birgit Menzel, Michael Meyer-Blanck und Agnes Steinmetz: Religionsdidaktik. Berlin 2005, S. 25.

was anderes als die Lehrerrolle oder die des Sozialarbeiters/in. Jede Berufsrolle ist verbunden mit einem speziellen Katalog an Erwartungen, Phantasien, Wünschen, aber auch Ängsten und potenziellen Überforderungen. Ohne Hilfe von außen ist es oft unmöglich, diesem diffusen Geflecht von Erwartungen, Zuschreibungen und realen Erfordernissen zu entkommen. Jede berufliche Rolle ist selbst wieder Teil eines größeren Systems, das nach je eigenen Gesetzmäßigkeiten funktioniert. Eine Grundschule mit einem Kollegium, das aus neun Frauen und einem Mann (und der ist dann ausgerechnet auch noch der Vorgesetzte ...!) besteht, funktioniert anders als ein Berufskolleg mit einem Kollegium von knapp 200 Lehrern/innen, eine Schule arbeitet anders als eine Kirchengemeinde und eine Schule im sozialen Brennpunkt wird strategisch anders aufgestellt sein als eine Schule im Münsterland, vom Ost-West-Gegensatz an dieser Stelle ganz zu schweigen.<sup>89</sup>

#### *Wirksamkeit supervisorischer Arbeit mit Lehrern/innen*

Auch wenn die empirischen Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit supervisorischer Arbeit im schulischen Kontext noch recht schmal sind,<sup>90</sup> gibt es unter denen, die sich mit schulischer Qualitätsentwicklung, dem Thema Lehrer/innengesundheit und Lehrer-, -fort- und -weiterbildung befassen, einen weitgehenden Konsens, dass Supervision ein effektiver Weg ist, das Leben in der Schule für alle Beteiligten zu verbessern.<sup>91</sup> „Alle Untersuchungsergebnisse belegen“, wie K. D. Joswig in seiner Untersuchung zu „Supervision und Schule“ festhält, „dass Supervision als wichtige und erforderliche Entlastungsmöglichkeit sowie als hilfreiche Unterstützung der professionellen Arbeit, deren Effizienz sich dadurch erhöht, erlebt wird.“<sup>92</sup> Und weiter führt er aus: „In diesem schwierigen Arbeitsfeld stützt pädagogische Supervision den einzelnen, deckt ebenso individuelle blinde Flecken auf und fördert kommunikative und beraterische Kompetenz. Weiterhin werden Defizite der Institution Schule aufgedeckt, und ein Verschleiern der Probleme von Seiten der Schulträger wird schwieriger. Ein transparentes System Schule setzt auch Ängste bei allen Beteiligten frei, Verantwortung löst Verdrängung ab.“<sup>93</sup> Zu ähnlichen Resultaten kommt auch Lieselotte Denner, die im Rahmen einer Forschungsstudie Supervisionsprozesse mit insgesamt 67 Lehrern/innen evaluiert hat. In folgenden fünf Bereichen lassen sich demnach Wirkungen belegen:

<sup>89</sup>Zur besonderen Situation des Religionsunterrichts in Ostdeutschland s. Michael Domsgen: Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem. Arbeiten zur Praktischen Theologie Band 13. Leipzig 1998.

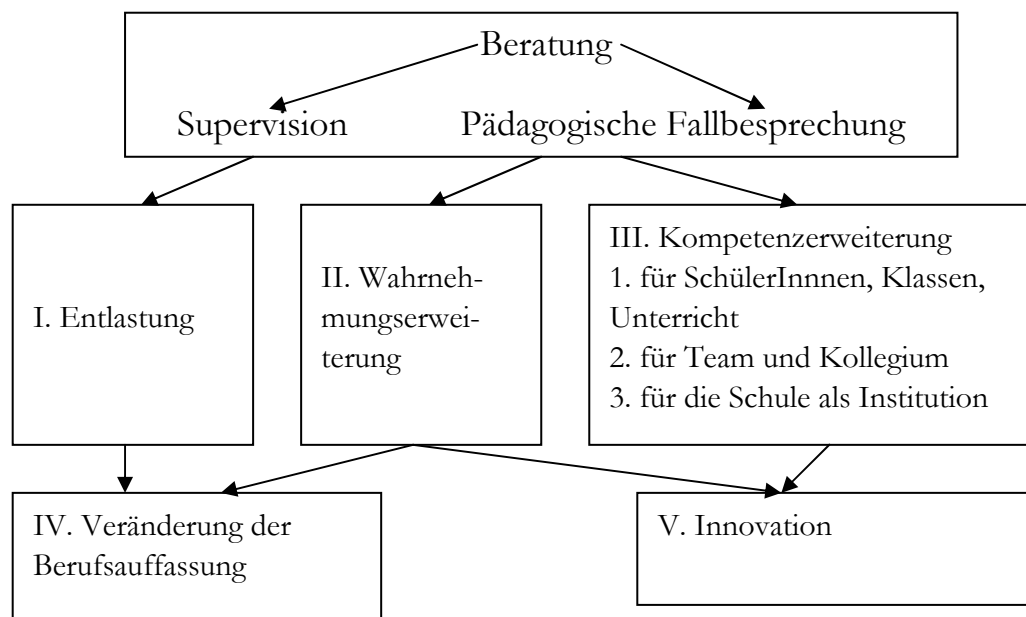
<sup>90</sup>S. K. D. Joswig, aaO., S. 43f.

<sup>91</sup>N. Belardi 2002, aaO., S. 108 – 112; K. D. Joswig, aaO., S. 45; B. Sieland, aaO.; E. Schmitz, aaO. u.v.a.

<sup>92</sup>K. D. Joswig, aaO., S. 43.

<sup>93</sup>Ebd., S. 51.





94

Nando Belardi verweist auf eine vergleichende Untersuchung von Gert Jugert mit zwei Lehrergruppen. „Ein wichtiges Resultat ist die Tatsache, dass die Lehrer, die Supervision erhalten hatten, von den Schülern besser beurteilt wurden als die Lehrer, die keine Supervision kannten. [...] „Auch die Schüler schätzten ihre Lehrer gegen Ende der Supervision durchschnittlich als unterstützender (lobender, verstärkender) ein als vor Beginn der Supervision“ (S. 161) Supervision beeinflusst also auch die ‚Endabnehmer‘ (Schüler, Klienten, Kunden).“<sup>95</sup>

*Exkurs: ‚Wirket sie oder wirkt sie nicht?‘ – Zum Diskurs über die Angemessenheit der Evaluationsinstrumente in der supervisorischen Arbeit*

Dass Hilarion G. Petzold die Reichweite der bisherigen Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Supervision grundsätzlich infrage stellt, hatte ich bereits in der Einleitung erwähnt. „Beim gegenwärtigen Stand der in Entwicklung befindlichen ‚Disziplin‘ Supervision ist diese Fragestellung in der ‚Community‘ der SupervisorInnen auf jeden Fall sorgfältig und kritisch/selbstkritisch zu diskutieren, vor allen Dingen daraufhin, dass überzogene Wirksamkeitsbehauptungen oder Geltungsansprüche, was die hohe Wirksamkeit von Supervision – als ‚Markenzeichen‘ (Fortmeier 2001)<sup>96</sup>, in ‚Gütesiegelqualität‘ gar (Weigand 1999)<sup>97</sup> – anbelangt, durch die Ergebnisse empirischer Forschung nicht abgedeckt sind. [...] Eine Wirksamkeit von Supervision auf das KlientInnen-PatientInnen-System kann für die vorherrschende Supervisionsmethodik verbaler, supervisandInnenzentrierter Supervision nicht nachgewiesen werden.“<sup>98</sup> Dem gegen-

<sup>94</sup> Grafik nach L. Denner, aaO., S. 153.

<sup>95</sup> N. Belardi 2002, aaO., S. 111.

<sup>96</sup> Paul Fortmeier: Künftige Ziele der DGSv. DGSv aktuell 2/2001, S. 1 – 4.

<sup>97</sup> Wolfgang Weigand: Professionalität schafft Qualität, wenn Ziel und Inhalt definiert sind. In: Wolfgang Kühl (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Supervision. Münster 1999, S. 246 – 262.

<sup>98</sup> H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 31f.

über kritisiert H. Möller – Bezug nehmend auf Bardé und Mattke<sup>99</sup> – genau diesen von Petzold et al. geforderten sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz, der „kausal-linearer Abhängigkeit von stabilen und konstanten Merkmalen“<sup>100</sup> verhaftet bleibt. „Effizienzforschung in der Supervision darf dem supervisorischen Prozeß keine Gewalt antun, indem sie fragt, ob ihr Arbeitsziel erreicht / nicht erreicht ist. Supervision ist nun mal kein linearer Prozeß, der sich im prae-post-Vergleich abbilden ließe. Auch lassen sich Supervisionsprozesse nur schwer in einem Problemlöseparadigma unterbringen“<sup>101</sup>. „Global“, führt H. Möller aus, „läßt sich die Effizienz von Supervisionsprozessen [in Analogie zur Psychotherapie] zwar nachweisen“<sup>102</sup> – nämlich *dass* sie wirkt, aber weder *wie* noch *warum* sie wirkt. Interessanterweise kommen Petzold et al. in ihrem Kapitel über „Evaluation von Supervision“<sup>103</sup> (S. 147 – 153) zu dem Ergebnis, dass Supervision „laut der analysierten Studien deutliche positive Veränderungen bei den SupervisandInnen hervorrufen“ kann. „So werden etwa Muster und Wiederholungen besser erkannt oder Unterscheidungen zwischen veränderbaren und nicht veränderbaren Bedingungen leichter getroffen. [...] Auch wenn die meisten Studien mit Selbsteinschätzungsfragebögen arbeiten, so lässt sich immerhin feststellen, dass Supervision nach Meinung der NutzerInnen wirkt.“<sup>104</sup> Und weiter heißt es auf S. 225: „Auf der Ebene des ‚SupervisandInnensystems‘ ist das *Potenzial* von Supervision als effektive Praxeologie der Entlastung von Mitarbeitern, der Weiterbildung, der Innovation und Qualitätssicherung für die meisten (wenn wohl nicht für alle) Formen der Supervision gegeben. *Supervisanden profitieren nach ihrer subjektiven Einschätzung von Supervision*, und es sind auch objektive Indikatoren vorhanden.“ Die Argumentation, dass die 31 – 75 Millionen €, die in Deutschland jährlich für Supervision ausgegeben werden, dringend einer Überprüfung der Legitimation dieses Einsatzes bedürften, lässt sich natürlich auch umkehren – denn es gibt auch so etwas wie eine ‚Abstimmung mit den Füßen‘!<sup>105</sup>

Aktuell bleibt allerdings die Klage, dass Supervision – anders als in anderen Berufen, die ebenfalls professionell mit Beziehungen und Interaktionen zu tun haben und bei denen Supervision selbstverständlich zum Berufsalltag gehört – in der Schule nach wie vor noch ein „Akzeptanzproblem“<sup>106</sup> hat.

### *Supervision mit einem Religionslehrer in der Berufseingangsphase*

Es ist nie zu spät, aber auch nie zu früh, mit Supervision zu beginnen – der Supervisand, dessen Prozess hier dargestellt ist, hatte offensichtlich kein Akzeptanzproblem, denn er meldete sich unmittelbar, nachdem er

<sup>99</sup> Benjamin Bardé / Dankwart Mattke: *Therapeutische Teams. Theorie – Empirie – Klinik*. Göttingen 1993.

<sup>100</sup> H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 86.

<sup>101</sup> Ebd. S. 87. Im Blick auf die therapeutische Arbeit spricht Kurt Ludewig gar von einem „Therapeutendilemma“, das lautet: „Handle wirksam, ohne je im Voraus zu wissen, wie, und was dein Handeln auslösen wird.“ Kurt Ludewig: *Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie*. Heidelberg 2005, S. 75 – 78. Zitat S. 76.

<sup>102</sup> H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 86.

<sup>103</sup> H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO.

<sup>104</sup> H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 147f.

<sup>105</sup> S. ebd., S. 213.

<sup>106</sup> K. D. Joswig, aaO., S. 30. „Und trotzdem bleibt es ein zähes Unterfangen, Supervision an Schulen zu etablieren“, urteilen auch A. Herrmann / St. D. Richter, aaO, S. 13.

seinen Dienst in einem Berufskolleg einer Großstadt neu angetreten hatte. Analog zu meiner eigenen Berufsbiographie ist er ausgebildeter Theologe, der zunächst in einer Kirchengemeinde gearbeitet hat und dann als Religionslehrer und Berufsschulpfarrer an eine berufsbildende Schule wechselte. Diesen Berufswechsel, der eben auch einen Rollen- und Systemwechsel impliziert, wollte er in der Supervision professionell begleitet wissen.

#### *Zur Genese der zentralen Fragestellung dieser Untersuchung*

Mit Rilke hatte ich bereits in der Einleitung auf die in konzentrischen Kreisen verlaufende Reflexionsbewegung dieser Untersuchung hingewiesen. Dass es den Supervisanden bei seiner Suche nach Lösungen immer wieder zu biblischen Bildern und theologischen Deutungsmustern drängte, war für mich als Supervisor nicht zu überhören. Dieser Eindruck verstärkte sich noch einmal beim Abhören und Transkribieren der aufgezeichneten Sitzungsverläufe. Den Transkripten wiederum ist zu entnehmen, wie sich meine Anläufe, diese biblisch-theologischen Deutungsmuster in meinen Interventionen aufzugreifen und so aktiv für die supervisorische Arbeit fruchtbar zu machen, im Prozessverlauf weiterentwickeln.

#### *Die Aufmerksamkeitsrichtungen – Intentionen*

Nach Beendigung des ersten über 15 Sitzungen á 90 Minuten kontraktierten Prozesses<sup>107</sup> stand mein Entschluss fest, diesen gesamten Prozessbogen über den Werkstattbericht, den ich als Abschlussarbeit meiner Supervisionsausbildung bei der Diakonischen Akademie in Berlin angefertigt hatte, noch einmal einer systematisch-wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen mit der Intention, herauszuarbeiten,

- welche religiösen Bilder, Sprachformen, Theologumena, Gottesbilder etc. konkret auftauchen,
- wie hoch – rein quantitativ – der Anteil religiöser Elemente in dem Prozess ist,
- welche Funktion und Bedeutung Religion für den Supervisanden hat,
- wie Religion im Berufsleben dieses Religionslehrers wirksam wird,
- welche Funktion und Bedeutung Religion im Supervisionsprozess hat,
- welche Auswirkungen das auf den Supervisanden bzw. auf den Supervisor hat,
- was es in diesem Zusammenhang bedeutet, dass der Supervisor selbst Theologe/Pfarrer ist und 14 Jahre als Religionslehrer unterrichtet hat,
- wie der Supervisor mit religiösen Elementen umgeht, ob er aktiv religiöse Elemente in den Supervisionsprozess einbringt und wie sich das ggf. auswirkt.

---

<sup>107</sup>Nach Beendigung des ersten Prozesses wurde mit dem Supervisanden noch ein weiterer Supervisionsprozess kontraktiert. Ausführlicher dazu in Kapitel XI.

Bevor in Kapitel IV die Prozessanalyse beginnt, wird zunächst eine Beschreibung des Beratungsformates ‚Supervision‘ gegeben, der organisatorische Kontext, die handelnden Personen im untersuchten Prozess (Kapitel II) vorgestellt und eine Abgrenzung der ‚Supervision‘ von anderen Formaten wie Fachberatung, Coaching, Fortbildung und Therapie (Kapitel III) vorgenommen.

## 5 Der Blick zurück

auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘

- Angesichts der neurobiologischen Entwicklungsgeschichte eines jedes Menschen kommen Lehrer/innen zwangsläufig immer *spät*. Stets waren andere bereits vor ihnen da. Gerald Hüthers Geschichte zeigt: Pädagogische ‚Nachbesserung‘ macht Sinn! Der Kontext solch eines ‚people processing‘ (Hurrelmann / Settertobulte) ist allerdings äußerst Stress geladen. Schnell geraten Pädagogen/innen dabei unter inneren und äußeren Druck.
- Der Lehrerberuf hat sich in den letzten Jahren zu einem der führenden *Risikoberufe* entwickelt. Religionslehrer/innen sind in besonderer Weise Anwärter für das Risikomuster A der Schaarschmidt-Studie. Die Risikofaktoren des Lehrerberufs liegen sowohl ‚innen‘ – in der eigenen Persönlichkeit – als auch ‚außen‘ – im beruflichen System und den Rollenerwartungen – und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden.
- *Supervision* ist eine professionelle Beratungsform, die in einem zeitlich und räumlich begrenzten Prozess das berufliche Handeln im Bedingungsgeflecht von eigener Person, beruflicher Rolle und System reflektiert.
- *Ressourcenorientierte* Supervision ist eine gemeinsame Suche nach noch ungenutzten Potentialen mit dem Ziel, ein ‚Mehr‘ an innerer und äußerer Freiheit im beruflichen Alltag zu entdecken. Sie geht davon aus, dass das ‚Problem‘ auch bereits die ‚Lösung‘ impliziert. Grundlegende ‚Werkzeuge‘ sind z. B. ‚Reframing‘ und ‚positive Konnotation‘. Auch Geschichten – wie die G. Hüthers – können Ressourcen und somit Werkzeuge supervisorischer Arbeit sein.
- Hüthers Geschichte atmet den *Geist der Bibel, den Geist von Ostern und der Hoffnung*. Auch Systemiker konnotieren Veränderungen zweiter Ordnung (Watzlawick) in theologischer Sprache.
- Mit Supervision zu beginnen, heißt auch, das (Berufs)Leben selbst in die Hand zu nehmen. *Supervision ist in jeder Phase der Berufsbiographie sinnvoll*. Sie sichert professionelle Begleitung im Beratungsprozess und ist

sowohl ein wirksames Instrument der beruflichen Prophylaxe als auch der Krisenintervention.

auf den Prozess, der in dieser Untersuchung präsentiert und analysiert wird

- In dem dargestellten Prozess geht es um eine *supervisorische Begleitung eines Religionslehrers in der Berufseingangsphase*.
- Die *zentrale Fragestellung* dreht sich um die Funktion und Bedeutung religiöser bzw. theologischer Muster im supervisorischen Arbeitsprozess.
- Diese zentrale Fragestellung wird durch ein *breites Spektrum an Intentionen und Aufmerksamkeitsrichtungen* ausdifferenziert.



## II. Kapitel

### Die Werkstatt

#### Format – Ort – handelnde Personen

##### 1 Das Beratungsformat ‚Supervision‘

###### *Der Begriff ‚Supervision‘<sup>1</sup>*

Der Begriff ‚Supervision‘ ist nicht geschützt und führt nach wie vor immer wieder zu Verwirrung, da er in den unterschiedlichsten Kontexten zur Beschreibung nicht verwandter Tätigkeiten gebraucht wird.<sup>2</sup> „*Supervidere* (gr. επισκοπεω = visitationi vaco, inspicio, supervideo) bedeutet (nach Petzold, Ebert, Sieper 1999/2002)<sup>3</sup> sich der Überwachung widmen, auf etwas sehen, beobachten, inspizieren, nach dem Rechten sehen, kontrollieren, beaufsichtigen, führen, untersuchen. Im klassischen Latein fehlt der Begriff ‚supervisor‘. Für ihn steht ‚inspector‘. Der spätlateinische Begriff *supervidere* wird dem *inspicere* parallelisiert, genauso wie der Begriff *supervisor* dem Begriff *inspector* bzw. *supervisio/inspectio* gleichgeordnet wird. Diese Begriffe und ihre Bedeutungen zeigen deutlich Macht-, Führungs- und Kontrollaspekte“<sup>4</sup> – so H. G. Petzolds et al. Einführung in die Etymologie des Begriffs Supervision, mit der zugleich eine Hypothek angedeutet wird, die im Hintergrund mancher Vorbehalte gegenüber Supervision noch mit-schwingen mag.<sup>5</sup> Hinzu kommt die „Psychologisierung von Supervision“<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Zum Begriff ‚Supervision‘ und zur Geschichte der Supervision s. N. Belardi 2/1998, S. 19 – 35. Kritik an Belardis Darstellung von H. G. Petzold et al: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 98f. und 157 – 162. S. a. W. Ebert, aaO., S. 58 – 60.

<sup>2</sup> S. Waldemar Pallasch / Wolfgang Mutzeck / Heino Reimers (Hg.), aaO., S. 20f., die dort Jürgen Jahnke zitieren: „Der Begriff Supervision ist so gebräuchlich wie unklar, so häufig verwendet und gefordert wie selten durchdacht und definiert, so oft mit hohen Erwartungen verbunden wie auch mit erlebten Enttäuschungen und praktischen Schwierigkeiten“. Ähnlich auch H. G. Petzold et al.: „Der Begriff ‚Supervision‘ in den einzelnen Studien und Texten zu den in dieser Untersuchung diskutierten Themen ist sehr uneinheitlich, was Inhalt, Abstraktionsniveau und Praxisnähe betrifft.“ In: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 68.

<sup>3</sup> Hilarion G. Petzold / Wolfgang Ebert / Johanna Sieper: Kritische Diskurse und supervisorische Kultur. Supervision: Konzeptionen, Begriffe, Qualität. Probleme in der supervisorischen ‚Feldentwicklung‘ – transdisziplinäre, parrhesiastische und integrative Perspektiven. Düsseldorf/Hückeswagen 1999. Überarbeitet 2001 in: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internetzeitschrift 01/2001.

<sup>4</sup> H. G. Petzold et al: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 97.

<sup>5</sup> Diese Vermutung wird von A. Blöckners Befragung von 116 Lehrern/innen in Bayern bestätigt. A. Blöckner, aaO., bes. S. 219f.

in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit der bereits in der Einleitung angedeuteten Konsequenz, dass Supervision und Therapie von manchen potenziellen Klienten/innen nicht mehr trennscharf wahrgenommen werden. Darüber hinaus kennt jede/r Kinobesucher/in vom Abspann den ‚supervisor‘ und auch diese Alltags-Bilder bzw. ‚Ahnungen‘ von Supervision ‚speisen‘ die Erwartungen mancher Supervisanden/innen: ‚Sie haben als Supervisor den *Überblick*. Sagen Sie mir bitte, was *ich* ändern muss!‘ Für weitere Verwirrung sorgt die Uneinheitlichkeit des Supervisionsverständnisses in den USA und Europa, aber auch innerhalb Europas.<sup>7</sup> Hilarion G. Petzold zitiert das Oxford English dictionary (1989), das *supervisor* definiert als „a person who exercises general direction or control over a business, a body of workmen, etc.; one who inspects and directs the work of others. [...] Diese eine Bedeutung hat sich im Bereich des angloamerikanischen Wirtschaftslebens und international im ‚Profitsektor‘, der ‚Freien Wirtschaft‘ erhalten und durchgesetzt und bestimmt auch nachhaltig das US-amerikanische Verständnis von ‚clinical supervision‘.“<sup>8</sup>

Auch wenn diese Untersuchung sich auf Supervision als professionelle *Beratungsform* konzentriert, bleibt eine für den/die potenzielle/n Kunden/Kundin unübersehbare Vielfalt von Begriffen, Ansätzen, Konzepten und Modellen.<sup>9</sup> „*Die Supervision [gibt] es nicht*“, stellen H. G. Petzold et al. fest. Man hat es „auch im deutschsprachigen Bereich [...] mit einer kaum überschaubaren Zahl von unterschiedlichen Supervisionsverständnissen, Ansätzen, Methoden, Schulen zu tun [...], für die bislang kein *gemeinsamer*

<sup>6</sup> H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 98 mit Hinweis auf N. Belardi. Angesichts der Vorbehalte gegenüber einer therapeutisch orientierten Supervision plädiert Harald Pühl neuerdings für eine „stärkere Akzentuierung des Pädagogischen“, die „uns davor bewahren [kann], in das Fahrwasser des Heilberufes zu geraten“. Harald Pühl: Der Supervisor als Leiter und Pädagoge. In: Harald Pühl (Hg.): Supervision. Aspekte organisationeller Beratung. Berlin 2002, S. 96 – 107; Zitat S. 105.

<sup>7</sup> „In den USA bedeutet Supervision zumeist Fachaufsicht, in vielen Fällen kann man sich die Supervisorin nicht selbst aussuchen, sondern bekommt eine zugewiesen“, betonen H. G. Petzold et al., ebd., S. 105. In den Niederlanden ist Supervision weniger an der Psychologie und therapeutischen Schulen orientiert, sondern hat sich „stärker als Kompetenz und Weiterbildungsmethode entwickelt“, bestätigt auch N. Belardi 2/1998, aaO. S. 29. Ähnlich H. G. Petzold et al., aaO., S. 146. S. außerdem den Artikel von Louis van Kessel: Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision. Einige Bausteine aus niederländischer Sicht. In: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 46 – 68.

<sup>8</sup> H. G. Petzold in: H. G. Petzold et al., aaO., S. 200.

<sup>9</sup> So vergeht kaum eine Fortbildungsveranstaltung, auf der ich nicht als ‚Insider‘ angesprochen und um ‚Klärungshilfe‘ gebeten werde: ‚Sie sind doch Supervisor. Sie können bestimmt den Unterschied zwischen Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung, zwischen systemischer, psychodramatischer und tiefenpsychologisch orientierter Supervision erläutern.‘



*Nenner' in theoretischer oder methodischer Hinsicht* gefunden werden konnte – hier liegt die Situation kaum anders als beim ‚Schulenchaos‘ in der Psychotherapie“.<sup>10</sup> Und selbst wenn dezidiert von Supervision als Beratung die Rede ist, so Petzold et al., kann man nicht sicher sein, dass von einem übereinstimmenden Beratungsverständnis ausgegangen wird.<sup>11</sup>

### *Format-Merkmale von Supervision*

Niederschwelliger, pragmatischer und damit lösungsorientiert gehen Waldeemar Pallasch und Heino Reimers, die beiden Pioniere des Kieler Supervisionsmodells für Lehrer/innen, ans Werk, indem sie die vorliegenden Supervisionsangebote auf gemeinsame Format-Merkmale hin untersuchen. „Nach der Durchsicht theoretischer Vorlagen“, so ihr Ergebnis, „lassen sich, bis auf sehr wenige Ausnahmen, aus allen Supervisionskonzepten bzw. -modellen mehrere übereinstimmende bzw. immer wiederkehrende Merkmale ablesen“,<sup>12</sup> die es erlauben, so meine Schlussfolgerung, von einem ‚Beratungs-Format Supervision‘<sup>13</sup> zu sprechen:

- „Supervision bedeutet *Reflexion bzw. Anleitung zur Selbstreflexion* der beruflichen Tätigkeit.
- In die Reflexion einbezogen werden immer auch *persönlich-biographische Anteile* der Supervisanden.

<sup>10</sup> H. G. Petzold: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 68.

<sup>11</sup> „Definitionen mit Elementen wie: ‚Supervision ist eine Form der Beratung ...‘ werden nicht von allen Ansätzen geteilt, und wo hier Konsens bestehen sollte, besteht keine Einigkeit im Beratungsverständnis (Ossola, Petzold 2003).“ Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 68. Varianten von Beratungsbegriffen werden ebd., S. 215 – 217, vorgestellt. Auf S. 160 schreiben dann allerdings dieselben Autoren „Im deutschsprachigen Raum wird Supervision inzwischen recht einheitlich als eine Dienstleistung der berufsbezogenen Beratung gesehen (vgl. u. a. Pühl 1999). Gemeint ist damit das Berufsbild und die Tätigkeit einer in der Mehrzahl der Fälle eigens ausgebildeten institutionsexternen SupervisorIn, die für eine bestimmte Anzahl von Stunden bzw. einen begrenzten Auftrag von einer Einrichtung bestellt wird.“ Ebd. S. 160. Eine Diskussion der aktuellen ‚Beratungsbegriffe‘ bieten Chr. Morgenthaler / G. Schibler, aaO., S. 34 – 37. B. - J. Ertelt und W. E. Schulz treten mit dem Anspruch an, „die weltweit renommiertesten Beratungskonzepte“ vorzustellen und „daraufhin zu überprüfen, inwieweit deren Grundlagen und Philosophien dazu beitragen, den Nutzen des Beratenen zu mehren.“ So Walter Rosenegger im Vorwort (S. II) zu Ertelt/Schulz: Handbuch Beratungskompetenz, aaO. Vorgestellt und diskutiert werden das ‚Microcounseling-Modell von A. E. Ivey‘, das ‚Problemmanagement-Modell von G. Egan‘, die ‚Lösungsorientierte Beratung‘ und das eigene ‚Integrative Modell‘.

<sup>12</sup> W. Pallasch / H. Reimers, aaO., S. 27f.

<sup>13</sup> Der Format-Begriff wird im Supervisionsfeld bes. von Ferdinand Buer gepflegt. Er definiert ‚Format‘ als „einen institutionellen Rahmen für anspruchsvolle Beziehungsarbeit“, der „durch Staat (Gesetze und Vorschriften) und parastaatliche Organisationen (wie Berufs- und Fachverbände) geregelt“ ist. In: Ferdinand Buer: Lehrbuch, aaO, S. 203; s. a. S. 22f.

- In jeder Supervision sind – implizit – *Elemente von Psychohygiene* enthalten. Supervision dient daher auch – zumindest phasenweise – als *Entlastungsinstanz für berufliche Sorgen und Beschwerden*.
- Neben einer spezifisch ausgewiesenen *Feldkompetenz* verfügt der Supervisor über eine zusätzlich erworbene *Beratungskompetenz*, die es ihm ermöglicht, einen einzelnen Supervisanden oder eine Gruppe zieladäquat anzuleiten.
- Supervision bietet ein *eigenes Arbeitssetting* an, das sich von bereits vorhandenen (z. B. Beratung, Training, Therapie) unterscheidet.
- Supervision ist eine *zeitlich begrenzte Beratung* bzw. Begleitung für die Praxis.<sup>14</sup>

Während Pallasch und Reimers sich mit ihren sechs Format-Merkmalen auf den konkreten Beratungsprozess beziehen, beanspruchen Hilarion G. Petzold et al. mit ihrem Forschungsprojekt „Supervision auf dem Prüfstand“, „50 Supervisionsdefinitionen und Charakterisierungen von Supervision“<sup>15</sup> mit dem Ziel einer „*approximativen Definition eines potenziellen, minimalen Konsenses*“<sup>16</sup> zu analysieren. Supervision stellt sich ihnen dar als „eine moderne Methodologie reflexiver und diskursiver Sozialintervention zur fachlichen Beratung, Begleitung und Weiterbildung von MitarbeiterInnen unterschiedlicher Arbeitsfelder (wenngleich schwerpunktmäßig psychosozialer) und damit ein Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Arbeit mit Menschen (KlientInnen, PatientInnen, Personal)“.<sup>17</sup> Für Petzold et al. muss „Supervision als Gesamtsystem betrachtet werden, damit ihr Mehrebenencharakter“<sup>18</sup> bzw. die ‚Mehrperspektivität‘ dieses Beratungsansatzes angemessen zum Ausdruck kommt. Konstitutiv sind dafür folgende sechs Ebenen:<sup>19</sup>

- (1) Das *Supervisionssystem* mit qualitätssichernden Subsystemen wie z. B. Ausbildungsinstituten, Lehr- und Kontrollsupervision, Dachverbänden, Fachdiskussion etc.
- (2) Das *Supervisoren/innensystem* mit seinen qualitätsrelevanten Kompetenzen (allgemeinsupervisorische Kompetenz / Feldkompetenz / Problemlösungskompetenz / Empathie / Entlastungskompetenz etc.)
- (3) Das *Supervisanden/innensystem* – von mir konkret bezogen auf den schulischen Bereich: einzelne Lehrer/innen, Pädagogen/innen in Leitungsfunktionen, Lehrer/innen von unterschiedlichen Schulen, Teilgruppen eines schulischen Systems (z. B. Fachkonferenzen, Bildungsgangkonferenzen

<sup>14</sup> W. Pallasch / H. Reimers, aaO., S. 27f. Hervorhebungen M. J.

<sup>15</sup> H. G. Petzold et al., aaO., S. 203.

<sup>16</sup> Ebd., S. 203.

<sup>17</sup> Ebd., S. 202.

<sup>18</sup> Ebd., S. 203.

<sup>19</sup> Ebd., S. 204 – 207.

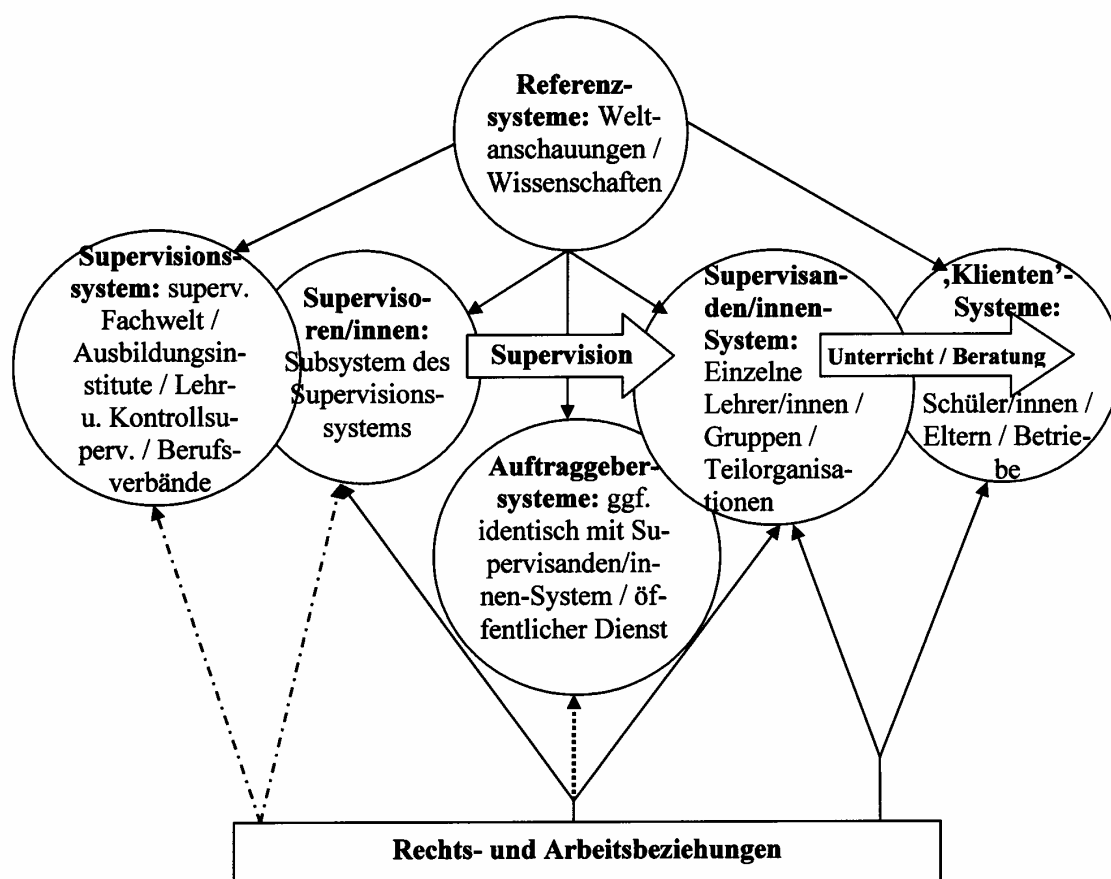
zen, Leitungsorgane). Wann kann von ‚Kundenzufriedenheit‘, wann von ‚nachhaltiger‘ Supervision gesprochen werden?

(4) Das *Klienten/innensystem* – bezogen auf den schulischen Einsatzort sind das zunächst die Schüler/innen, indirekt natürlich auch die Eltern und im berufsbildenden Bereich auch die ‚Dualen Partner‘. Wie wirkt sich die Effizienz der supervisorischen Arbeit auf diese ‚Klientensysteme‘ aus?

(5) Die *Auftraggebersysteme* – unterschieden in interne und externe Supervision. Interne Lehrersupervision wird z. B. durch den Arbeitgeber / den Dienstherrn / die Dienstaufsicht (etwa durch die Bezirksregierung) angeboten; externe Supervisoren/innen werden durch die Supervisanden/innen selbst beauftragt.

(6) Das *Forscher/innensystem*, wie es bei Petzold et al. genannt wird, habe ich durch ‚Weltanschauungen‘ ergänzt und mit ‚Referenzsysteme‘ überschrieben. Supervision bedarf der Forschung und muss ihre weltanschaulichen Implikate – inklusive der ethischen Grundlagen und Ziele – reflektieren (s. Kapitel VII).

In Anlehnung an Petzolds et al. „Mehrebenenmodell“ lässt sich ein „Gesamtsystem Supervision“ für Lehrer/innen grafisch folgendermaßen darstellen.<sup>20</sup>



<sup>20</sup> Ebd., S. 203.

Die unteren Pfeile verweisen auf die jeweiligen Rechts- und Arbeitsbeziehungen zwischen Lehr- bzw. Kontrollsupervisoren/innen und Ausbildungs- bzw. Kontrollsupervisanden/innen, zwischen Supervisoren/innen und Supervisanden/innen (bei externer Supervision ggf. in Form eines sog. Dreieckskontraktes auch mit dem Auftraggebersystem) und zwischen Supervisanden/innen und Klienten/innen.

### *Professionelle Qualitätsstandards*

Um dem Wildwuchs auf einem lange Zeit expandierenden Beratungsmarkt zu wehren, verlässliche Angebotsstrukturen zu etablieren und professionelle Qualitätsstandards zu garantieren, haben sich in den vergangenen 25 Jahren etliche Dachverbände gegründet. Seit 2003 arbeiten die wichtigsten Organisationen im ‚VerbändeForum Supervision‘<sup>21</sup> mit dem Ziel zusammen, „einen inhaltlichen Austausch aller seriösen Zusammenschlüsse von Supervisionsanbietern im Sinne einer Qualitätssicherung“<sup>22</sup> zu ermöglichen und weiter zu fördern. Der mitgliederstärkste Verband ist die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv), die – 1989 gegründet – inzwischen ca. 3.500 Supervisorinnen und Supervisoren sowie ca. 30 Ausbildungsinstitute vertritt, die sich zur Einhaltung der gemeinsam entwickelten Qualitätsstandards verpflichten, obwohl sie die ganze Bandbreite an konzeptionellen Ansätzen repräsentieren. „Den Berufsverbänden, besonders der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V., ist es gelungen, die Mitgliedschaft in ihren Verbänden als Markenzeichen zu etablieren“, resümiert Stefan Kühl, Soziologe an der Bundeswehrhochschule in Hamburg.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Die beteiligten Verbände sind der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP) / Deutsche Psychologen Akademie (DPA), der Deutsche Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik e.V. (DAGG), die Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie e.V. (DGfP), die Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv), die Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie e.V. (DGSF), die Ev. Konferenz für Familien- und Lebensberatung e.V. (EKFuL), die Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG) und die Systemische Gesellschaft e.V. (SG).

<sup>22</sup> Vorwort, in: VerbändeForum Supervision (Hg.): Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation. Köln 2005, S. 5.

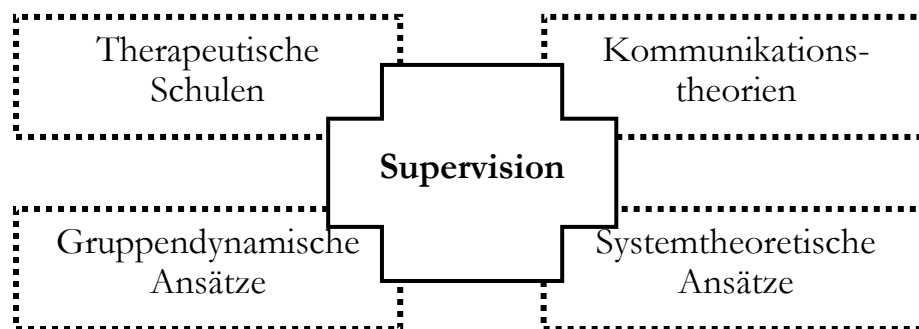
<sup>23</sup> S. Kühl, aaO., S. 7. H. G. Petzold et al., Verfechter einer ‚wissenschaftlichen‘ Supervision mit eher universitären Ausbildungsverfahren formulieren deutliche Kritik: „Die bloße Gewährleistung von Ausbildungsstandards, die immer wieder als Qualitätsgewährleistung ins Feld geführt wird (vgl. Petzold, Oeltze, Ebert 2001), zeugt nur von einer völligen fachlichen Uninformiertheit über Evaluationsfragen (vgl. Lai-reiter, Vogel 1998).“ In: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 36; ähnlich S. 69. Abgesehen davon, dass die Dachverbände seit einigen Jahren sich um die Entwicklung geeigneter TQM-Modelle bemühen [s. z. B. DGSv (Hg.): Qualitätsentwicklung von Supervision. Projekt 2003 – 2006. Köln 2003], sollten auch die Grenzen empirischer Qualitätskontrolle im Blick sein, die H. Möller auf den Punkt bringt: „Betrachtet man nun die Vielzahl der Einflußfaktoren, wie ökonomischer Kontext, Stellenbesetzung, Qualifikation der Mitarbeiter, Hierarchiestruktur der Organisation, Komplexität und Störungsgrad der Klientel etc., wird schnell deutlich, welches ein methodisches Problem die Effizienzkontrolle von Supervision darstellt. Die Fra-

Von elementarer Bedeutung für die Etablierung einer deutlich umrissenen Profession ‚Supervisor/Supervisorin‘ sind

- Standards für die Ausbildung von Supervisoren/innen als Kriterium für gute Supervisionsausbildungen
- Standards für Lehrsupervisoren/innen
- Standards für Ausbildungsleiter/innen
- die Entwicklung und Erprobung von Evaluationsverfahren
- die Selbstverpflichtung auf gemeinsame ethische Leitlinien.<sup>24</sup>

### *Supervisionskonzepte*

Wie Klaus Dieter Joswig sehr übersichtlich darstellt, „basieren Beratungs- und Supervisionsansätze [meist] auf therapeutischen Schulen und werden durch Kommunikationstheorien, gruppensystemische und systemtheoretische Ansätze komplettiert.“<sup>25</sup>



Bei den therapeutischen Schulen dominieren tiefenpsychologische Ansätze, die Gestalttherapie, die Verhaltenstherapie und in besonderer Weise die Gesprächspsychotherapie nach Carl Rogers, die sich nach Joswig „als Basiskompetenz im Beratungs- und Supervisionsbereich“<sup>26</sup> etabliert hat. Die von Paul Watzlawick entwickelten fünf Axiome der Kommunikati-

---

gestellung ist bei weitem komplexer, da viel mehr an Kontextvariablen zu berücksichtigen ist als in der Psychotherapieforschung, deren Ergebnisse auch schon mager sind.“ H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 85. Zu den Grenzen der ‚Machbarkeit‘ aus systemisch-konstruktivistischer Sicht s. a. K. Ludewig, aaO., S. 75 – 78 und im weiteren Verlauf dieser Untersuchung Kapitel X.2.

<sup>24</sup> S. [www.dgsv.de](http://www.dgsv.de).

<sup>25</sup> K. D. Joswig: aaO., S. 10. Ebd., S. 11, die Vorlage der Grafik. Es gibt „in den großen ‚professional communities‘ wie den nationalen deutschsprachigen Fachverbänden vielfältige konzeptuell divergierende ‚subcommunities‘: z. B. ‚systemische Ausbildungen‘ – mit unterschiedlichsten, z. T. recht divergierenden Systemansätzen (vgl. Ebert 2001; Schiepek 1999) –, psychoanalytische Ausbildungen – mit Rekurs auf unterschiedliche tiefenpsychologische Ansätze –, humanistisch-psychologische (so divergierend wie Gestalt, Psychodrama, Rogerianische, Transaktionsanalytische Supervision), gruppendynamische und integrative Orientierungen.“ H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 69.

<sup>26</sup> K. D. Joswig, aaO., S. 11. Siehe dazu ausführlicher Kapitel II.3.2.

on<sup>27</sup> und das ‚Vier-Ohren-Modell‘ der Kommunikation nach Friedemann Schulz von Thun<sup>28</sup> gehören ebenfalls zu den ‚Basics‘ in der Supervisionsausbildung. Ein gruppendynamischer Ansatz, der „speziell in pädagogischen Arbeitsfeldern“<sup>29</sup> besondere Beachtung findet, ist die Themenzentrierte Aktion (TZI) nach Ruth Cohn. Das überrascht nicht, sieht Ruth Cohn selbst TZI doch als einen Weg „zur Humanisierung der Schulen“.<sup>30</sup> „Dahinter steht die Annahme, dass Ruth Cohn nicht neue Faktoren der Kommunikation erfunden hat, sondern dass sie gleichsam ‚Naturgesetze‘ der gelungenen menschlichen Kommunikation und Kooperation aufgespürt und systematisiert hat“,<sup>31</sup> ist Helmut Reichert, Geschäftsführer des Vereins für Weiterbildung in Supervision auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion e. V., überzeugt. „Nach diesem Ansatz ist jeder gelungene Schulunterricht ‚nach TZI abgelaufen‘, unabhängig davon, ob die/der Unterrichtende dies so benennt.“<sup>32</sup>

### *Ein (kleiner) Blick zur Seite*

Hatte ich im ersten Kapitel angesichts der neurologischen Entwicklung des Menschen davon gesprochen, dass Lehrer/innen zwangsläufig immer *spät* kommen, so sind sie den Therapeuten/innen jedoch immer *einen Schritt voraus*: „Pädagogik ist die Kunst, Therapien antizipierend zu ersetzen, Therapie ist nachträgliche Pädagogik“,<sup>33</sup> so die hohe Wertschätzung pädagogischer Arbeit durch Ruth Cohn, die man sich als Pädagoge/in zu Hühners Geschichte ‚ins Stammbuch legen‘ sollte.

### *Systemische und integrative Supervisionskonzepte*

Der stärkste Innovationsschub geht zurzeit von den systemischen und konstruktivistisch beeinflussten Modellen aus, die zahlreiche Grundan-

<sup>27</sup> (1) „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ S. 53 / (2) „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“ S. 56 / (3) „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.“ S. 61 / (4) „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten.“ S. 68 / (5) „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedenheit beruht.“ S. 70. In: Paul Watzlawick / Janet H. Beavin / Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Bern 10/2000, S. 50 – 71.

<sup>28</sup> Das ‚Sach-Ohr‘, ‚Beziehungs-Ohr‘, ‚Selbstoffenbarungs-Ohr‘ und ‚Appell-Ohr‘. Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden 1. Hamburg 1981, S. 44 – 61.

<sup>29</sup> K. D. Joswig, aaO., S. 12.

<sup>30</sup> Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 5/1981, S. 152.

<sup>31</sup> Helmut Reichert: Die TZI als Basiskonzept für Supervision. In: DGSv aktuell 4/2005, S. 13. Dazu zählt das TZI-Dreieck bestehend aus Ich (Person), Wir (Gruppe) und Es (Thema), umgeben vom Globe sowie die Axiome, Postulate und Hilfsregeln wie ‚Sei dein eigener Chairmen‘, ‚Störungen haben Vorrang‘ etc.; s. R. C. Cohn, aaO., bes. die Seiten 120ff.

<sup>32</sup> Ebd., S. 13.

<sup>33</sup> R. C. Cohn: Von der Psychoanalyse, aaO., S. 176.

nahmen der Systemtheorie(n) und Interventionen aus der systemischen Familientherapie(n) für die supervisorische Arbeit fruchtbar machen.<sup>34</sup>

„**Συστημα**, griechisch, bedeutet die *Zusammenstellung* von Elementen zu einem *Gebilde*, einer *Gesamtheit* – der Begriff verweist darauf, daß es um ein übergeordnetes *Ganzes* geht, das in den Blick zu nehmen ist, das *supervidere* z. B. einer *Vereinigung* (*Organisation*), einer *Gruppe* (*Team*), einer *Körperschaft* (*Institution*), ein Staatsgebilde – all diese kursiv gedruckten Begriffe mit ihren modernen Ent-sprechungen [sic] bedeuten **συστημα**, **System**. Deshalb liegt es nahe, das [sic] Super-visoren [sic] von diesem Begriff, der so viel mit ihren Aufgaben zu tun hat, angezogen sind. Systeme [...] verlangen, dass sie aus exzentrischer Position betrachtet werden, will man ihre Funktionsprinzipien verstehen und supervisorisch beeinflussen“,<sup>35</sup> akzentuiert Hilarion G. Petzold hier, der an anderer Stelle allerdings die „überhitzte[n] Hinwendung zum ‚systemischen Paradigma‘“<sup>36</sup> durchaus auch kritisieren kann. Hingewiesen habe ich im ersten Kapitel bereits auf die Lösungs- und Ressourcenorientierung, auf die Methode des ‚Re-framing‘ bzw. der ‚positiven Konnotation‘ und den sog. ‚ethischen Imperativ der Systemiker‘ ‚Handle stets so, dass du die Anzahl deiner Möglichkeiten vergrößerst‘ (H. v. Foerster)<sup>37</sup>. Grundsätzlich geht systemische Arbeit davon aus – gleichgültig ob es sich dabei um familiäre Systeme oder organisatorische Komplexe wie das ‚System Schule‘ handelt –, dass der Einzelne, der sich Hilfe sucht, nicht das Problem ist oder hat. Vielmehr ist aus systemischer Sicht der Einzelne höchstens ‚Symptomträger‘ oder Indikator eines in sich problematischen Systems, das als Ganzes der Veränderung bedarf. Dabei wird vorausgesetzt, dass „Veränderung in einem Teil des Systems [...] zu Veränderungen im System als Ganzem“<sup>38</sup> führt, wie Steve de Shazer und seine Kollegen/innen immer wieder hervorheben. Von daher ist auch systemische Einzelsupervision durchaus sinnvoll. Eine ausführlichere Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes erfolgt in Kapitel X.<sup>39</sup>

Zahlreiche Institute, die der DGSv angeschlossen sind, vertreten sog. integrative Ausbildungskonzepte, die unterschiedliche Theorie- und Praxis-

<sup>34</sup> Kritische Anfragen dazu von S. Kühl, aaO, S. 12, H. G. Petzold: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 29, und W. Ebert, aaO., S. 351 – 393.

<sup>35</sup> Hilarion G. Petzold: Geleitwort zu W. Ebert, aaO., S. 13 – 18. Zitat S. 17.

<sup>36</sup> H. G. Petzold: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 29.

<sup>37</sup> H. v. Foerster: „Sag ihnen, sie sollten immer so handeln, die Anzahl der Möglichkeiten zu vermehren; ja, die Anzahl ihrer Möglichkeiten zu vermehren!“ In: Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung. Short Cuts. Frankfurt/M. 2/2002, S. 60.

<sup>38</sup> S. de Shazer et al., aaO., S. 169.

<sup>39</sup> Eine „umfassende Dokumentation der Rezeption und der Verwendung bestimmter Systemtheorien in der sogenannten ‚systemischen Supervision‘ und in der supervisorischen Theorienbildung und Praxeologie“ (so H. G. Petzold im Geleitwort, S. 13) unternimmt Wolfgang Ebert: Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen 2001. Dort auch weitere Literatur (S. 435 – 537)!

modelle unter einer „konzeptionelle[n] Klammer“<sup>40</sup> verbinden. H. G. Petzold et al. beklagen, „dass nach wie vor umfassende Theorien zur Supervision bzw. überhaupt eine durchgängige Theorie der Supervision fehlen“ und dass es sich bei den „vorhandenen Theorieansätzen [...] meist um middle oder small range theories [handelt], die aber nicht unter einem gemeinsamen Dach einer Meta-Theorie der Supervision gefasst sind.“<sup>41</sup> Basierend auf einer Vorlage von Elisabeth L. Holloway entwickelt Petzold deshalb ein Supervisionsmodell, das anhand von 15 Variablen<sup>42</sup> „die Komplexität der Supervisionssituation über die Zeit hinweg“<sup>43</sup> abbilden soll. Im Widerspruch dazu lehnt Heidi Möller eine „einheitliche[.] Supervisionstheorie“ ab, weil sie „die Gefahr der Monokultur in der Supervisionsszene“ in sich birgt. Dem gegenüber hält sie es „für sinnvoller, mit der Vielfalt zu leben und im konkreten supervisorischen Handeln die Frage nach theoretischer und praktischer Kompatibilität einzelner Elemente zu überprüfen.“<sup>44</sup>

### *Arbeitsformen*

Über viele Jahre waren die gängigen Settings der supervisorischen Arbeit die Einzelsupervision, die Gruppensupervision und die Teamsupervision, wobei man unter einem Team „eine kooperierende Arbeitsgruppe im Rahmen einer Institution“<sup>45</sup> verstand. Der zunehmende Einfluss systemischen Denkens und der Organisationsentwicklung macht sich auch darin bemerkbar, dass in jüngster Zeit die *(Teil)Organisations-supervision* immer

<sup>40</sup> A. Schreyögg: Supervision, aaO., 3/2000, S. 83.

<sup>41</sup> H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 164.

<sup>42</sup> 1. Variable: die supervisorische Beziehung; 2. Variable: das Berufsfeld; 3. Variable: die Institution bzw. Organisation; 4. Variable: der/die Supervisor/in; 5. Variable: die Supervisionsfunktion; 6. Variable: die Methoden, Techniken, Medien; 7. Variable: die Beratungsbeziehung; 8. Variable: die durch die impliziten und expliziten Ziele erreichten Effekte; 9. Variable: die Aufgaben bzw. Aufträge; 10. Variable: der/die Supervisand/in; 11. Variable: der/die Klient/in (Einwirkung des Klientensystems, in dem der/die Supervisand/in beruflich tätig ist); 12. Variable: das soziale Netzwerk; 13. Variable: die sozioökonomische Situation; 14. Variable: das zugrunde liegende Diskurskonzept; 15. Variable: der Prozessfaktor. In: Hilarion G. Petzold: Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch. Paderborn 1998, S. 28 – 33.

<sup>43</sup> H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 165.

<sup>44</sup> H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 320. Und sie führt weiter aus: „Um effizient zu arbeiten, ist auch theoretische Konsistenz meiner Arbeit unabdingbar. Ich bin froh, dass die Auseinandersetzung unter Supervisoren nicht so unfruchtbar verläuft, [sic] wie der Schulenstreit der Psychotherapeuten. Es herrscht die Tendenz vor, die Vielfalt zu belassen, Gütekriterien zu benennen und an der Verbesserung des Instruments Supervision gemeinsam zuarbeiten. Die Dominanz zweier Paradigmen, wie sie das Psychotherapeutengesetz (PTG) für den Bereich der Psychotherapie erzwungen hat, kann in dem freieren Markt der Supervision glücklicherweise nicht sehr weit übergreifen.“ Ebd. S. 320f.

<sup>45</sup> N. Belardi 2002, aaO., S. 94.



häufiger an die Stelle der *Teamsupervision* tritt.<sup>46</sup> Auch die DGsv unterscheidet inzwischen Einzelsupervision, Gruppensupervision und Supervision in (Teil)Organisationen.

### *Einzelsupervision*

Einzelpersonen begeben sich in Supervision, um ihre berufliche Rolle und die Bedingungen und Kontexte ihres Arbeitsfeldes zu reflektieren sowie geeignete Handlungsstrategien zu entwickeln. Supervisand/in und Supervisor/in schließen einen Kontrakt, indem die Beratungsziele und -gegenstände, die Methoden, die Kosten, der Beratungsort etc. festgelegt werden. Wenn der Arbeitgeber die Supervision veranlasst bzw. (mit)finanziert, spricht man von einem *Dreieckskontrakt*,<sup>47</sup> in dem mögliche Zielkonflikte und der Transfer am Prozessende in besonderer Weise bedacht werden müssen. Ort der Supervision ist i.d.R. die Praxis des/der Supervisors/in. Die einzelne Sitzung dauert zwischen 60 und 90 Minuten. Vorteil der Einzelsupervision ist „das geschützte Setting“, wie Christine Böckelmann zutreffend hervorhebt, das es erlaubt, „unbelastet von Konkurrenz und Versagensängsten oder der Sorge, von einer Gruppe abgelehnt zu werden, problemzentriert zu arbeiten“<sup>48</sup> und dass man der ungeteilten Aufmerksamkeit des/der Supervisors/in sicher sein kann. Ihr Nachteil liegt genau in dieser Fixierung auf zwei Personen: potentielle weitere Korrekturen fehlen und die Gefahr, sich in Übertragungstrancen<sup>49</sup> zu verlieren, ist höher als in der Gruppen- oder (Teil)Organisationssupervision.

### *Gruppensupervision*<sup>50</sup>

Hier kommen mehrere Personen ausschließlich zum Zweck der Supervision zusammen. Sie arbeiten in ähnlichen beruflichen Rollen und Funktionen, aber in unterschiedlichen Systemen. Ferdinand Buer weist darauf hin, dass dann eine „günstige Mischung“ gegeben sei, „wenn die Zusammen-

<sup>46</sup> Diese Entwicklung ist unter den Supervisoren/innen und auch innerhalb der Dachverbände nicht unumstritten. Zur Diskussion s. H. G. Petzold et al: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 166 – 168; Wolfgang Weigand: Teamsupervision: Ein Grenzgang zwischen Supervision und Organisationsberatung. In: H. Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 78 – 99.

<sup>47</sup> Zu Dreiecksverhandlungen s. Kapitel VII und N. Belardi 2002, ebd., S. 75f.

<sup>48</sup> Chr. Böckelmann arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich und hat sich dort mit ‚Supervision im Schulfeld‘ in besonderer Weise befasst; aaO., S.96.

<sup>49</sup> Unter ‚Übertragung‘ versteht die Psychoanalyse die Projektion innerer Bilder aus der Kindheit auf den /die Therapeuten/in. S. Matthias Mende: Artikel ‚Übertragung‘. In: Gerhard Stumm / Alfred Pritz (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 2000, S. 738. Trance meint im systemischen Kontext ähnlich wie Redundanz die Wiederholung bestimmter – oft unwillkürlicher – Verhaltensabläufe. Zur Arbeit mit Übertragungstrancen in der Supervision s. Regina Riedel / Josie Wieland: „Auf dem Zaun zwischen zwei Welten“. Erfahrungen mit Spiegel- und Trancephänomenen in der Supervision. In: supervision 1/2004, S. 23 – 31.

<sup>50</sup> Die möglichen Settings stellt umfassend dar: Kornelia Rappe-Giesecke: Supervision für Gruppen und Teams. Berlin/Heidelberg 3/2003.

setzung weder zu homogen noch zu heterogen ist. Da hier allein die SupervisandInnen und nicht die Arbeitsorganisation Auftraggeber sind, wird hier nur zwischen diesen und dem Supervisor ein Kontrakt geschlossen.<sup>51</sup> Die Gruppensupervision hat gegenüber der Einzelsupervision den Vorteil, dass ‚Spiegelphänomene‘ (berufliche Situationen, z. B. Konflikte in der Schulklasse, wiederholen = spiegeln sich in der Supervisionsgruppe),<sup>52</sup> die Gruppe als Ressource (z. B. durch die Methode des ‚reflecting teams‘)<sup>53</sup> und als Erfahrungsraum kollegialer Solidarität hier zum Zuge kommen können; der Nachteil liegt auf der Hand: Der Fokus der Aufmerksamkeit verteilt sich auf mehrere Personen. Deshalb führe ich Gruppensupervisionen grundsätzlich über einen Zeitraum von 180 Minuten pro Sitzung – unterbrochen von einer viertelstündigen Pause – durch. Gruppengrößen bis max. zehn Teilnehmende haben sich als sinnvoll erwiesen.

#### *Supervision in (Teil)Organisationen*<sup>54</sup>

Die Beratung und Begleitung von Teams oder Arbeitsgruppen, die gemeinsam in einer Organisation arbeiten, ist eine häufig angewandte Form der Supervision.<sup>55</sup> Sie erfordert die Einbeziehung der Organisationswirklichkeit und die Rückbindung an das System, damit die Arbeitsergebnisse gezielt wirksam werden können und das System nicht unkontrolliert beeinflussen.<sup>56</sup> Anlässe können in der Schule z. B. Schulentwicklungsprozes-

<sup>51</sup> F. Buer: Lehrbuch, aaO., S. 211.

<sup>52</sup> S. Peter Kutter: Spiegelungen und Übertragungen in der Supervision. In: Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 41 – 53; Heinz J. Kersting / Lothar Krapohl: Teamsupervision. In: H. Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 73f; Regina Riedel / Josie Wieland: „Auf dem Zaun zwischen den Welten“, aaO., S. 23 – 31. H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, konnotieren diesen Sachverhalt im Anschluss an „tiefenpsychologische Vorannahmen“ als „Parallelprozess“ (aaO., S. 111 u. ö.). „Es [dieses Modell] nimmt an, dass sich Elemente (v. a. auf der Beziehungsebene) der SupervisandIn-KlientIn Situation in der SupervisorIn-SupervisandIn Situation (der Supervision) abbilden und deshalb auch dort erfolgreich erkannt und bearbeitet werden können.“ Ebd., S. 165. Dort auch weitere Literatur zur Fachdiskussion. Ebd. S. 111 – 113; außerdem S. 159f.

<sup>53</sup> S. A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 38f und 199 – 204.

<sup>54</sup> Zu den „Schnittstellen zwischen Supervision und Organisationsberatung“ s. den von Harald Pühl herausgegebenen Sammelband: Supervision. Aspekte organisationaler Beratung. Berlin 2002; darin bes. auch den Beitrag von Heidi Möller: Schnittstellen zwischen Supervision und Organisationsberatung, S. 9 – 23.

<sup>55</sup> „[...] ein Team ist eine besondere Form der Gruppe“, stellen H. G. Petzold et al. klar. Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 93.

<sup>56</sup> Vgl. Grundsätze der Supervision im Päd. Institut der Ev. Kirche von Westfalen. Mehr dazu in Kapitel XII. Der vollständige Text findet sich im Anhang. „Supervisionen ohne Leitungsperson können für die Teammitglieder fruchtbarer sein, da manche Ängste wegfallen, wenn auf gleicher Hierarchieebene kommuniziert wird (vgl. Nixdorf 2001), birgt aber die Gefahr des ‚Leiterspiels‘ (vgl. Pühl 1991[sic!]) und bedarf besonderer Achtsamkeit durch die Supervisorin (vgl. Hamann-Wehe 1999).“ H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 93.

se sein, die supervisorisch begleitet werden sollen,<sup>57</sup> die Einführung veränderter Leitungs- oder Beteiligungsstrukturen, Konflikte in den einzelnen Subsystemen des Metasystems ‚Schule‘ – angefangen von der Fachkonferenz bis hin zur Leitungsebene – und natürlich der Kern schulischer Arbeit, der Unterricht, der besonders bei der sog. unterrichtlichen oder pädagogischen Supervision in allen seinen Dimensionen reflektiert wird.<sup>58</sup> Das äußerst komplexe, sich auf den unterschiedlichsten interaktionellen Ebenen konstruierende System ‚Schule‘ bietet sich geradezu an, unter systemischem Blickwinkel betrachtet und mit systemischen Instrumenten bearbeitet zu werden:<sup>59</sup> Wie sieht in diesem System das formelle bzw. informelle Machtgefüge aus? Welche Systemcredos, offenen oder geheimen Botschaften, dirigieren die Systemabläufe? Nach welchen ‚Spiel‘-Regeln wird ‚geleitet‘, ‚befördert‘, ‚ein- oder ausgegrenzt‘? – usw.<sup>60</sup> Verfahren, die sich in diesem Zusammenhang bewährt haben, sind das ‚informelle Organigramm‘, das im Unterschied zum klassischen Organigramm auch die Beziehungsstruktur einer Organisation widerspiegelt, die Skulpturarbeit und soziometrische Übungen.<sup>61</sup>

Für Hans-Günter Rolff, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller, die ein umfassendes Konzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung entworfen haben, ist Supervision ein konstitutives Element der Schulentwicklung:<sup>62</sup>

<sup>57</sup> S. dazu J. Hohelüchte-Menge / J. Kreft, aaO., die erörtern, was Supervision z. B. im Kontext des Programms ‚Selbstständige Schule‘ in NRW zu leisten in der Lage wäre.

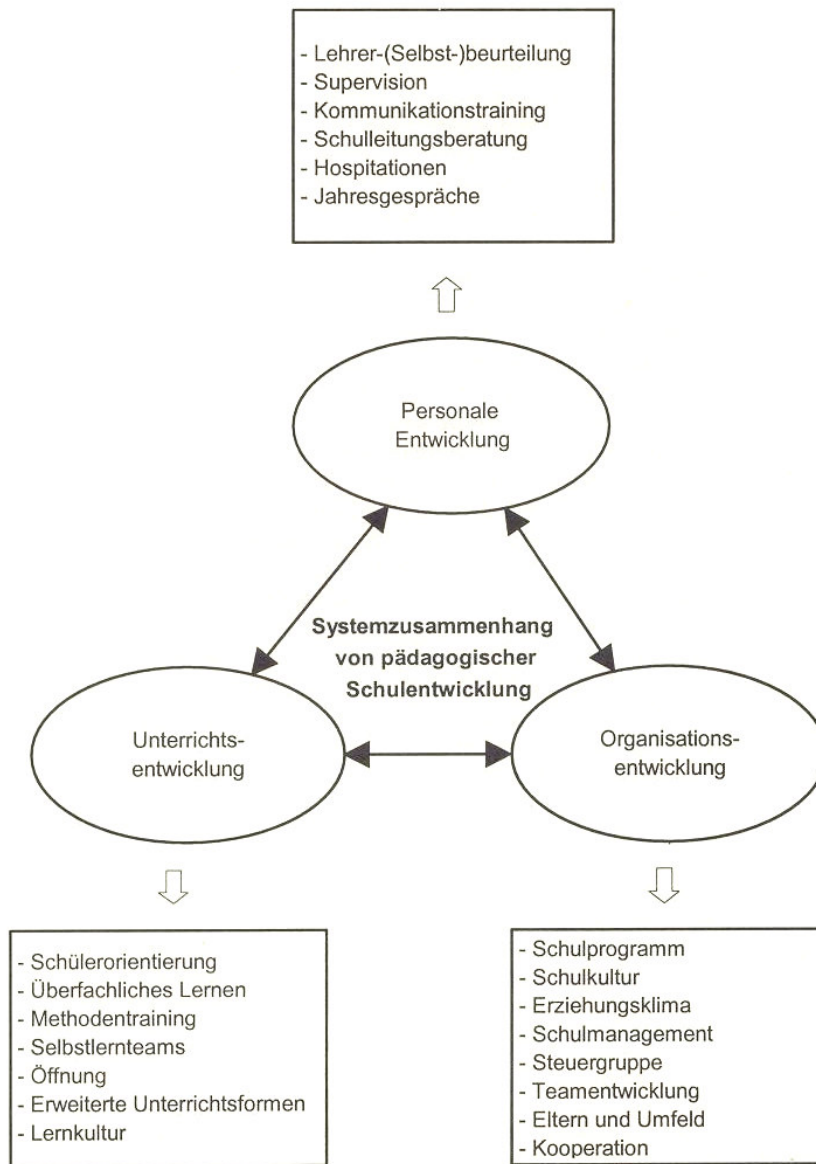
<sup>58</sup> S. dazu F. Petermann, aaO. und W. Pallasch / W. Mutzeck / H. Reimers, aaO.; W. Pallasch und H. Reimers arbeiten in ihrem Kieler Konzept zur Unterrichtlichen Supervision „schwerpunktmäßig auf drei Ebenen: der methodisch-didaktischen Ebene (der Unterricht, das Unterrichten) / der zielorientierten Ebene (pädagogische Ziele und Absichten) / der persönlichkeitsorientierten Ebene (die Lehrkraft mit ihren persönlichen, biographischen und privaten Anteilen im Kontext beruflicher Tätigkeit).“ W. Pallasch und H. Reimers, aaO., S. 24.

<sup>59</sup> S. Thomas Behler: Schule als System. Anmerkungen zu einer fast nicht möglichen Institution. In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 50 – 58.

<sup>60</sup> N. Belardi 2002, S. 100, spricht hier von ‚Organisationskultur‘: „Damit ist gemeint, dass sich in jeder Organisation grundlegende Werte, Normen, Mythen, aber auch Umgangsformen und ‚geheime‘ Ziele herausgebildet haben.“ S. dazu auch W. Ehinger und C. Henning, aaO., 17 – 36.

<sup>61</sup> S. A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 134f und 164 – 168; außerdem W. Ehinger / C. Henning, aaO., S. 53ff.

<sup>62</sup> S. Hans-Günter Rolff / Claus G. Buhren / Detlev Lindau-Bank / Sabine Müller: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim/Basel 1998, bes. die Seiten 237 – 248. Grafik S. 16. S. a. den Sammelband von A. Schreyögg und H. Lehmeier (Hg.): Personalentwicklung in der Schule, aaO.; darin bes. die Beiträge von Astrid Schreyögg: Personalentwicklung – was ist das? (S. 13 – 30), Heinz Lehmeier: Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? (S. 31 – 47), Horst Meier-Keilberth und Martina Oberhofer: Konstruktive Gespräche im Schulalltag. Gesprächsführung und Supervision als Maßnahme der Personalentwicklung (S. 95 – 120), Brigitte Osen-Appel: Ein Teilteam entschließt sich zur Teamsupervision (S. 154 – 171), Fritz Füßl und



### *Kollegiale Supervision*

Gerade im schulischen Kontext ist die kollegiale Fallberatung, auch Kollegiale Supervision, Kollegensupervision, peer-group-supervision oder Intervention genannt, eine der beliebtesten Beratungsformen, wie auch die Fülle der Literatur belegt.<sup>63</sup> Die Vor- und Nachteile dieser wechselseitigen

Dietmar Pentz: Berater Beraten. Ein Konzept zur Personalentwicklung durch Supervision (S. 172 – 189) und Helga Geheeb / Lucia Scherr / Angelika Weich: ‚Schulleitung – wäre das etwas für mich?‘ Eine Maßnahme der Schulentwicklung für potenzielle Führungskräfte (S. 256 – 272).

<sup>63</sup> Nach wie vor sehr empfehlenswert das Buch von Wolfgang Ehinger und Claudius Henning: Praxis der Lehrersupervision. Weinheim und Basel 2/1997, das ebenfalls einen systemischen Ansatz vertritt und eine breite Palette an bewährten Methoden bereithält! S. a. Heinrich Fallner / Hans-Martin Gräßlin: Kollegiale Beratung. Hille 1990; Jörg Fengler / Susanne Sauer / Claudia Stawicki: Peer-Group-Supervision. In: H. Pühl (Hg.): Handbuch Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 172 – 183; Dörte Gudjons und Birte Kömm: ‚Wir beraten uns gegenseitig‘. Peer Coaching unter Referen-

Gruppen- bzw. (Teil)Organisationsreflexion ohne professionelle/n Supervisor/in werden von N. Belardi übersichtlich dargestellt. „Gesichert scheint jedoch“, so fasst er die Untersuchungen zusammen, „dass die Kollegiale Supervision dann erfolgreich sein kann, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- gute Selbstreflexion und Gruppenerfahrung der Teilnehmer,
- hohe Professionalität (beispielsweise gute Ausbildung, langjährige Berufserfahrung),
- geringe Konkurrenz,
- weitgehende Angstfreiheit,
- realistische Ansprüche,
- vorherige positive Erfahrung mit geleiteter Supervision.“<sup>64</sup>

„Allerdings“, so N. Belardi in Übereinstimmung mit Dieter Schmelzer, „hat die Supervision ohne Supervisor auch einige Nachteile.“ Konkret nennt Schmelzer folgende Gefahren:

- „Überhöhte Ansprüche und illusorische Ziele,
- Gefahr der Überforderung bei zu großen Problemen,
- fehlende Kompetenz für bestimmte Themen, Prozesse und Inhalte,
- *gemeinsame* ‚blinde Flecken‘ durch fehlende Außenperspektive (‚Schmoren im eigenen Saft‘),
- mangelhafte Aufgaben- und Zielorientierung (fehlende Lernmotivation, zu informelle Treffen, ‚Kaffeeklatsch-Atmosphäre‘),
- inadäquate Schwerpunktsetzungen (z. B. emotionale Unterstützung geben, wo eine *aktive* Problemorientierung notwendig wäre),
- zu heterogene Gruppenzusammensetzung (Personen aus völlig unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen ohne Transfermöglichkeiten),
- Notlösung bzw. Ersatz für andere Supervisionsangebote (wenn z. B. aus finanziellen Gründen externe professionelle Supervision unterbleibt)“.<sup>65</sup>

---

dar(inn)en. In: Pädagogik 57/2005, S. 32 – 34; Herbert Gudjons: Fallbesprechungen in Lehrergruppen. In: Westermann Pädagogische Beiträge 9/1977 S. 373 – 379; Meike Hagemann und Cornelia Rottmann: Selbst-Supervision für Lehrende. Weinheim und München 1999; Sigrid Roterding-Steinberg: Kollegiale Supervision oder kollegiales Coaching. In: Franz Petermann (Hg.): Pädagogische Supervision, aaO., S. 53 – 67; Jörg Schlee: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe, aaO.; Gerhard Spangler: Kollegiale Beratung. Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung. Nürnberg 2005; Kim-Oliver Tietze: Kollegiale Beratung. Hamburg 2003. Die unterschiedlichen Beratungskontexte im System Schule hat Winfried Palmowski: Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Dortmund 5/2002, mit seinem „Einführungs- und Lernbuch“ im Blick.

<sup>64</sup> N. Belardi 2002, aaO., S. 90f.; s. a. J. Fengler / S. Sauer / C. Stawicki, aaO., S. 180f.

*Interne und externe Supervision*<sup>66</sup>

In zahlreichen Berufen, bei denen die Arbeit mit Menschen im Mittelpunkt steht, ist Supervision nicht nur eine Selbstverständlichkeit, sondern eine im Leitbild verankerte (Selbst)Verpflichtung. Psychologische Beratungsstellen, psychiatrische Krankenhäuser, Telefonseelsorge, kirchliche und soziale Einrichtungen etc. verlangen zum großen Teil eine durch Supervision begleitete regelmäßige Selbstreflexion.<sup>67</sup> Bei der internen Supervision werden die Supervisoren/innen durch den Arbeitgeber gestellt und auch finanziert. Nicht selten nimmt der Arbeitgeber als Auftraggeber auch Einfluss auf die Themen und Ziele der Supervision. „Natürlich unterliegen diese internen Supervisoren der gleichen gesetzlichen Schweigepflicht wie externe Supervisoren (beispielsweise StGB § 203: Verletzung von Privatgeheimnissen)“, darauf verweist N. Belardi. „Trotzdem ist es verständlich, dass Vertrauen und Offenheit bei internen Supervisoren nicht so leicht herzustellen sind wie bei Beratern von außerhalb.“<sup>68</sup> Bei der externen Supervision kommen die Supervisoren/innen von außen. Auch sie können natürlich durch den Arbeitgeber bestellt und finanziert werden. In einem Dreieckskontrakt sind dann die formalen und inhaltlichen Bedingungen zwischen den Vertragspartnern zu regeln.<sup>69</sup> Dennoch fühlen sich Supervisanden/innen bei externen Supervisoren/innen ‚sicherer‘. Hinzu kommt, dass die Gefahr der Betriebsblindheit bei externer Supervision ebenfalls geringer ist. Das Supervisionsangebot für Lehrer/innen in Deutschland ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich or-

<sup>65</sup> Dieter Schmelzer: Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997, S. 373; s. a. J. Fengler / S. Sauer / C. Stawicki, aaO., S. 179f.

<sup>66</sup> H. G. Petzold et al. weisen in „Supervision auf dem Prüfstand“ auf den Sachverhalt hin, dass Supervision im US-amerikanischen Raum „fast immer interne Supervision [ist], da die SupervisorIn zumeist Ausbildungs- und/oder Kontrollfunktion hat“ (aaO., S. 57). Zu den daraus resultierenden Problemen s. auch die Ausführungen in Kapitel VII.

<sup>67</sup> S. H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 10. Wolfgang Ebert: Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen 2001, S. 21: „Supervision gehört heute in vielen Bereichen psychosozialer Hilfeleistungen und Versorgung zu den unbestrittenen Grundbedingungen einer fachlich fundierten und effektiven Arbeit und wird von zunehmend mehr Berufsgruppen als unverzichtbarer Bestandteil ihrer professionellen Tätigkeit verstanden.“ Ebert verweist auf eine Studie von Ambühl et al., die zu dem Ergebnis kommt, dass bereits Mitte der neunziger Jahre „74% der 581 befragten Psychotherapeuten im deutschen Sprachraum sich derzeit in Supervision befinden.“ Ebd., S. 21.

<sup>68</sup> N. Belardi 2002, aaO., S. 40. Dass das auch auf die Lehrer/innensupervision zutrifft, zeigt A. Blöckner, aaO., S. 213.

<sup>69</sup> „Im deutschsprachigen Raum, in dem vor allem externe SupervisorInnen arbeiten, ist es hingegen wichtig, über Setting und Struktur von Supervision, etwa in den Prozessen der Auftragsklärung und Beendigung von Supervision zu sprechen“ H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 59.

ganisiert. Die DGSv bemüht sich zurzeit um eine Bestandsaufnahme<sup>70</sup> und entdeckt die Lehrer/innen bzw. den Arbeitsplatz ‚Schule‘ als ausbaufähiges Betätigungsfeld.<sup>71</sup> In NRW bietet die Bezirksregierung Münster kostenlose interne Supervision an. 1998 nutzten dieses Angebot von den 24.258 dort tätigen Lehrkräften 80<sup>72</sup> – möglicherweise ein weiteres Indiz für die Vorbehalte von Lehrer/innen gegenüber Supervision, aber vielleicht auch Ausdruck der Skepsis gegenüber interner Supervision in schulaufsichtlicher Verantwortung.<sup>73</sup>

*Abschließend* lässt sich mit W. Ebert festhalten, „dass jede begriffliche Definition und jedes Verständnis von Supervision kontextgebunden ist“ und somit immer auch nur begrenzt aussagefähig. „Zwar lässt sich ein theoretisches, abstrahiertes und allgemeines Verständnis von Supervision explizieren, doch lassen sich spezifische Tönungen und Nuancen in den verschiedenen Arbeitsfeldern ausmachen“,<sup>74</sup> so dass der Blick in bzw. auf die konkrete Supervisionspraxis mit (Religions)Lehrern/innen, wie sie Gegenstand dieser Untersuchung ist, durch nichts zu ersetzen ist. „Aber, und das wäre die Quintessenz, so wie ein ‚Pferd‘ nicht gleich einem ‚Pferd‘ ist, ist ‚Supervision‘ nicht gleich ‚Supervision‘“, spielt W. Neumeyer auf Ludwig Wittgenstein an. „Wie also Supervision vor Ort verstanden und definiert wird, dürfte entscheidend das Geschehen prägen, das sich in jedem Supervisionsprozess abspielt.“<sup>75</sup>

<sup>70</sup> S. DGSv aktuell 1/2005, S. 12 und unter [www.dgsv.de](http://www.dgsv.de) findet sich eine Synopse der Lehrer/innensupervision in den einzelnen Bundesländern. Stand 31.05.2005.

<sup>71</sup> Es erscheint kaum ein Heft der Verbandszeitschrift ‚DGSv aktuell‘ ohne Beitrag zum Thema ‚Supervision und Schule‘. Zuletzt „Zehn Thesen zur Supervision an Schulen“ von Andreas Herrmann und Stephan Daniel Richter in DGSv aktuell 3/2005, aaO., S. 12 – 14.

<sup>72</sup> S. K. D. Joswig, aaO., S. 42. Siehe dazu auch Knut Neuschäfer, der darauf verweist, dass von 138 ausgewerteten Evaluationsbögen „97 % der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Supervision [interne Supervision der Bezirksregierung Münster] für sich als positiv“ bewerten. aaO., S. 80f. Daraus folgert er, dass „Supervisionsangebote für Lehrkräfte zusammen mit Leitungssupervision und Coaching für Führungskräfte [...] einen Beitrag leisten [können], Schule zu verändern.“ Ebd., S. 81.

<sup>73</sup> Mögliche Konfliktfelder interner Lehrer/innensupervision kann ich hier nur andeuten: Ist die Unabhängigkeit des/der Supervisors/in noch gewährleistet, wenn die Supervisanden/innen in der gleichen Schulform arbeiten und möglicherweise aus demselben Schulamtsbezirk/Kreis kommen? Würden Schulleitungen mit Besoldungsstufe A 16 eine/n Studienrat/Studienrätin als Supervisor/in akzeptieren und ernst nehmen? Hinzu kommt, dass kostenlose Supervision eine Konsumentenhaltung fördern bzw. mangelnde Wertschätzung nahe legen kann nach dem Motto ‚Was nichts kostet, ist auch nichts wert!‘

<sup>74</sup> W. Ebert, aaO., S. 60.

<sup>75</sup> W. Neumeyer, aaO., S. 57.

## 2 Der organisatorische Kontext:

### Supervision mit (Religions)Lehrer/innen im Pädagogischen Institut (PI) der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW)

*Das Pädagogische Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen in Schwerte-Villigst*  
Seit dem 01. August 2000 bin ich im Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen (PI) als Dozent tätig. Das PI „ist die zentrale landeskirchliche Arbeitsstelle für Schule und Religionsunterricht, Konfirmandenarbeit und Gemeindepädagogik“. Schwerpunkte der Arbeit sind „die Lehrerfort- und -weiterbildung, die Konfirmandenarbeit, die Schulseelsorge, die Medienpädagogik sowie die pädagogische Aus- und Fortbildung von Pfarrerinnen und Pfarrern“.<sup>76</sup> Auf dem Hintergrund meiner langjährigen Tätigkeit als Berufsschulpfarrer ist mein primärer Arbeitsbereich die Organisation und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Religionslehrer/innen, die an Berufskollegs unterrichten. Darüber hinaus führe ich Vokationstagungen für Lehrer/innen aller Schulformen durch. Ein Staatsvertrag regelt das Mitwirkungsrecht der Religionsgemeinschaften gemäß GG Art. 7.3 zwischen dem Land NRW und den drei evangelischen Landeskirchen.<sup>77</sup> Erst nach einem fünftägigen Vokationskurs und anschließender Vokation erhalten die Religionslehrer/innen die kirchliche Lehrerlaubnis, d. h. zumindest einmal im Berufsleben hat jede/r Religionslehrer/in Kontakt zum PI. In § 2 der Vokationsordnung sagt die EKvW den Religionslehrerinnen und Religionslehrern in besonderer Weise „den Rückhalt ihrer Gemeinschaft, fachliche Förderung und Unterstützung in der verantwortlichen Wahrnehmung ihres Dienstes zu.“<sup>78</sup>

#### *Supervision ‚für‘ (Religions)Lehrer/innen im PI: die Ausgangslage*

Pfarrer/innen der EKvW haben seit über 20 Jahren die Möglichkeit, sehr kostengünstig (d.h. der Arbeitgeber übernimmt einen Teil der anfallenden Kosten) Supervision in Anspruch zu nehmen. Seit 1992 gibt es eine von der Kirchenleitung verabschiedete *Supervisionsverordnung*,<sup>79</sup> die alle Rahmenbedingungen inkl. der Kosten regelt. Seit 1993 existiert ein ‚Konvent für Supervision in der EKvW‘, dem etwa 50 Supervisoren/innen angehören, die zu den von der Kirchenleitung festgesetzten Konditionen tätig sind.

<sup>76</sup> So die Selbstvorstellung des PIs in seinem offiziellen Flyer.

<sup>77</sup> Art. 7.3.1-2: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Grundgesetz. 40., neubearbeitete Auflage. Stand 15. August 2005. München 2005 (dtv), S. 16.

<sup>78</sup> Gemeinsame Vokationsordnung der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche vom 29.03.2001.

<sup>79</sup> KABL. der EKvW/1992, S. 169.



Ein Großteil dieser Supervisoren/innen ist Mitglied in der DGfP<sup>80</sup> und der Klinischen Seelsorgebewegung (CPT/CPE/KSA)<sup>81</sup> verbunden. Im Rahmen des im Jahr 2000 begonnenen Reformprozesses ‚Kirche mit Zukunft‘ hat die Kirchenleitung beschlossen, dieses kostengünstige Supervisionsangebot auf alle nebenamtlichen und hauptamtlichen kirchlichen Mitarbeiter/innen auszuweiten. Mit diesem Beschluss stand die Frage im Raum, wie Religionslehrer/innen, die im Zuständigkeitsbereich der westfälischen Kirche ihren Dienst tun, bei möglichen Supervisionsanfragen behandelt werden sollen: Werden sie auf Grund der Vokation als ‚inoffizielle kirchliche Mitarbeiter‘ verstanden und fallen damit auch unter die Regelungen der internen kirchlichen Supervisionsverordnung oder ist das PI als die Fort- und Weiterbildungseinrichtung der Lehrer/innen in Zukunft auch für deren Supervision zuständig und wird deshalb beauftragt, ein auf ihre spezifischen Bedürfnisse und Belange zugeschnittenes Supervisionsangebot zu entwickeln? Auf dem Hintergrund dieser Diskussion wurde ich Anfang 2001 von der Leitung des Pädagogischen Instituts aufgefordert, ein Argumentations- und Strategiepapier zu entwerfen, das für die Kirchenleitung nachvollziehbar belegt, warum Supervision mit (Religions)Lehrer/innen von kircheninterner Mitarbeiter/innensupervision zu unterscheiden und so genuine Aufgabe des Pädagogischen Instituts der EKvW ist.

#### *Aufbau eines eigenen Supervisionsangebotes*

Seit Herbst 2001 supervidiere ich im Rahmen meines Dienstauftrages (Religions)Lehrer/innen. Gleichzeitig hat ein kleines Team, das sich aus Supervisorinnen meiner Ausbildungsgruppe bei der DAD Berlin zusammensetzte, mit Vorarbeiten für eine eigene Supervisionsordnung begonnen. Weitere Supervisoren/innen konnten gewonnen werden, an der Entwicklung und Umsetzung dieses Supervisionsprojektes für (Religions)Lehrer/innen mitzuwirken. Im Herbstprospekt 2002 hat das PI dann erstmalig zielgruppenorientierte (Teil)Organisations- und Gruppensupervision für Lehrer/innen beworben. Zurzeit arbeiten durchschnittlich 5 – 10 Supervisionsgruppen parallel. Die Zahl der Einzelsupervisionsprozesse liegt ebenfalls bei etwa 10 Prozessen. Die Tendenz ist deutlich steigend. Der hier dargestellte und bearbeitete Prozess fand im Rahmen dieses Supervisionsangebotes für Lehrer/innen statt. (Ausführlicher dazu und zur weiteren Entwicklung dieses Angebotes in Kapitel XII).

---

<sup>80</sup> Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie e. V. ([www.pastoralpsychologie.de](http://www.pastoralpsychologie.de)).

<sup>81</sup> Ursprünglich aus den USA kommend als Clinical Pastoral Training (CPT) bzw. Clinical Pastoral Education (CPE) inzwischen ein Standard der Seelsorgeaus-, -fort- und -weiterbildung (KSA = Klinische Seelsorgeausbildung); s. M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 107 – 112.

### 3 Die handelnden Personen: Supervisand und Supervisor<sup>82</sup>

Supervision ist ein Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Supervisand/in und Supervisor/in mit dem Ziel, die Zufriedenheit im beruflichen Alltag zu verbessern. Dabei wird i.d.R. der/die Supervisand/in nicht am Arbeitsort aufgesucht, sondern „der Zugang zum Gegenstand der Supervision wird über die subjektive Darstellung des beruflichen Handelns durch den jeweiligen Supervisanden in der Supervisionssituation gewonnen.“<sup>83</sup> Diese subjektive Darstellung ist natürlich geprägt von dem konkreten Erleben, den Wahrnehmungsmustern und den Deutungskategorien des/der Supervisanden/in. Auf der anderen Seite ist der/die Supervisor/in ebenfalls nicht wertneutral, sondern bringt seine/ihre Dispositionen, Vorerfahrungen und Deutungskategorien in die Arbeitsbeziehung mit ein. „Der Supervisor agiert von seinem Standpunkt aus (Motivation und Perspektive) und hat nur seine Kompetenz (Ausbildung, Erfahrung, Methodenrepertoire und Konzept); er ist begrenzt und nicht omnipotent.“<sup>84</sup>

#### 3.1 Der Supervisand

##### *Zur Person*

Der Supervisand ist männlich, Alter Ende dreißig, verheiratet und hat eine – zu Beginn des Prozesses – einjährige Tochter. Er ist ausgebildeter Theologe, hat seine ‚z. A.–Zeit‘ in einer Kirchengemeinde verbracht und arbeitet seit Beginn des Schuljahres, in dem der Supervisionsprozess stattfindet, als Religionslehrer und Berufsschulpfarrer in großstädtischem Kontext.

##### *Berufsschulpfarrer und Religionslehrer*

Der Beruf des ‚Berufsschulpfarrers‘ ist eine etwas eigenwillige Konstruktion, die es in dieser Gestalt und Größenordnung wohl nur in der BRD gibt.<sup>85</sup> Hintergrund ist der akute Mangel an staatlich ausgebildeten Religi-

<sup>82</sup> Die Rollenfunktionen des/der Supervisors/in und des/der Supervisanden/in beschreibt differenziert K. Rappe-Giesecke: Supervision für Gruppen und Teams, aaO., S. 68 – 86.

<sup>83</sup> Renate John / Heinrich Fallner: Handlungsmodell Supervision. Hille 1993, S. 35.

<sup>84</sup> Ebd., S. 11.

<sup>85</sup> „Die Berufsbildenden Schulen (BBSn) sind das komplexeste, das nach Schülerzahlen knapp hinter der Grundschule größte, zugleich aber auch das am wenigsten bekannte schulische Bildungssystem in der Bundesrepublik. Etwa zwei Drittel eines Altersjahrgangs (gemessen an den 19jährigen) schließen eine Ausbildung im dualen System ab“, betont Thomas Klie im ersten Kapitel seiner Dissertation, das er „Die Schule der vergessenen Majorität“ überschrieben hat. Thomas Klie: Religionsunterricht in der Berufsschule: Verheißung vergegenwärtigen. Eine didaktisch-theologische Grundlegung. Leipzig 2000, S. 24f. Ich kann diese Einschätzung aus eigener Erfahrung nur bekräftigen. Regelmäßig stelle ich das System der BBS während des

onslehrern/innen, der eigentlich schon chronisch zu nennen ist. In den meisten Bundesländern gibt es Staatsverträge zwischen den Ländern und den großen Kirchen, die den Religionsunterricht, der als einziges Unterrichtsfach gem. Art 7.3 GG<sup>86</sup> gesetzlich garantiert ist, sichern sollen. „Das ordentliche Lehrfach ist also häufig ein ‚unordentliches‘. Daran ändern auch nichts oder nur wenig die Rechtsverordnungen zur Berufsschule (z. B. in NRW und in Hessen), die ausdrücklich die Gesamtstundenzahl des insgesamt zu erteilenden RU festschreiben“,<sup>87</sup> urteilt der in der Evangelischen Kirche im Rheinland für den BRU zuständige Landeskirchenrat Dieter Boge. Wenn nicht genügend ‚staatliche‘ Lehrer/innen zur Verfügung stehen, können die Kirchen ausgebildete Theologen und Theologinnen als Lehrkräfte in die Schulen entsenden.<sup>88</sup>

#### *Lehrkräfte im Gestellungsvertrag*

Diese Lehrkräfte haben dann in der Schule insofern einen besonderen Status, als sie

- ‚Einfachlehrer/innen‘ sind (sie unterrichten ausschließlich das Fach Religion, während alle anderen Lehrkräfte i.d.R. mindestens zwei Fächer haben, was Auswirkungen auf die Stundenzahl hat, die in einer Klasse zu unterrichten ist. Sog. ‚kirchliche Lehrkräfte‘ haben nicht selten in bis zu 25 Klassen eine Stunde Religion pro Woche zu erteilen.),
- zwei Dienstvorgesetzte haben (die Schulleitung und die Leitung des Kirchenkreises/Dekanates o. ä.),

---

Schulvikariats den Vikaren/innen der Ev. Kirche von Westfalen vor und frage eingangs, wer das Wort ‚Berufsschule‘ schon einmal gehört bzw. eine Berufsschule bereits betreten habe. Ca. ein Viertel hat i.d.R. das Wort ‚Berufsschule‘ gehört, aber betreten haben von 20 Vikaren/innen eine Berufsschule höchstens zwei. Über das System der Berufsbildenden Schulen informiert umfassend das „Neue[s] Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, herausgegeben von der Gesellschaft für Religionspädagogik und dem Deutschen Katechetenverein.

<sup>86</sup> „Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“ – mit diesen Worten endet der Art. 7.3. In: Grundgesetz, aaO., S. 16. S. dazu auch Dieter Boge / Norbert Weidinger: BRU als ordentliches Lehrfach. In: Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 172 – 177.

<sup>87</sup> Dieter Boge, ebd., S. 176.

<sup>88</sup> Im ‚Gestellungsvertrag‘ heißt das dann und hat zur Folge, dass diese Lehrkräfte ‚zwei Herren/innen‘ zu dienen haben. Sie sind zum einen der staatlichen Schulaufsicht unterstellt und haben in der alltäglichen Praxis auch den Weisungen der Schulleitung Folge zu leisten. Sie bleiben aber zugleich auch Bedienstete der Kirche, werden von der Kirche bezahlt, müssen dort bei ihrem/r Vorgesetzten den Urlaub beantragen und werden über ihren Schuldienst hinaus auch noch sehr gerne für ‚Sonder-‘ und Vertretungsdienste in den Gemeinden eingesetzt. S. a. Th. Klie: Religionsunterricht in der Berufsschule, aaO., S. 39.

- den staatlichen Lehrern/innen rechtlich nicht gleich gestellt sind (da sie eingestellt werden, um ausschließlich den ausfallenden Religionsunterricht abzudecken, ist umstritten, ob sie besondere Aufgaben übernehmen dürfen, für die es Ermäßigungsstunden gibt, ob sie in den Lehrerrat gewählt werden dürfen etc.).

Da oft an einer Schule der Bedarf an Religionsunterricht, der nach Gesetzeslage konfessionell getrennt unterrichtet werden muss(!), für die Beschäftigung einer Lehrkraft mit voller Stundenzahl nicht ausreicht, unterrichten viele kirchliche Lehrkräfte entweder im eingeschränkten Dienstverhältnis und/oder an unterschiedlichen Schulen, was eine weitere Erschwerung der Arbeitsbedingungen mit sich bringt. In den Berufskollegs in NRW wird über 50% des Evangelischen Religionsunterrichts (RU) durch Lehrer/innen im Gestellungsvertrag abgedeckt.<sup>89</sup>

### 3.2 Der Supervisor

Nach Heinrich Fallner und Michael Pohl ist die Person des/der Supervisors/in stets die erste Intervention, die bereits durch den „Eintritt in das System“<sup>90</sup> als Selektionsinstrument wirksam wird.

#### *Die Ausbildung*

Konkret heißt das, dass in meiner Rolle als Supervisor stets mitschwingt, welche Bewältigungsmuster ich selbst im Laufe meines Lebens ‚erworben‘, welche Supervisionsausbildung ich genossen, welche Berufe ich ausübe bzw. ausgeübt habe, aber auch welche privaten Rollen meinen Alltag prägen bzw. geprägt haben. Als Supervisor ausgebildet wurde ich in der Diakonischen Akademie Deutschland, Berlin, in einem von der DGSv zertifizierten Kurs, der von Gerlinde Buchholz und Heinrich Fallner geleitet wurde und primär für Lehrer/innen ausgeschrieben worden war. Vom supervisorischen Ansatz her vertritt die DAD ein integratives Konzept mit deutlichen Schwerpunkten im Bereich der Arbeit mit kreativen Medien<sup>91</sup> und der systemischen Theorie und Praxis. Der systemische Anteil wurde durch die Kooperation mit dem Berliner Institut für Familientherapie, Systemische Therapie, Supervision, Beratung und Fortbildung e.V. (BIF e.V.) in Gestalt von Ulrike-Luise Eckhardt in besonderer Weise vertreten.<sup>92</sup>

<sup>89</sup> Lt. unveröffentlichter Statistik des Landeskirchenamtes in Bielefeld.

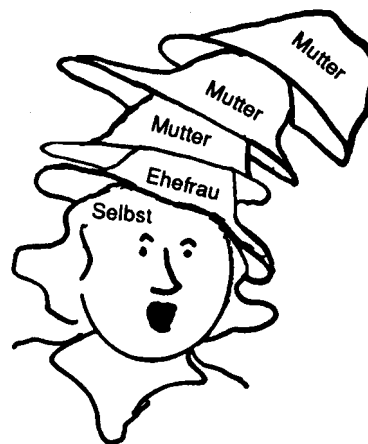
<sup>90</sup> H. Fallner / M. Pohl, aaO., S. 81. Dort ist allerdings vom Coach die Rede. Zur Verhältnisbestimmung von Coaching und Supervision siehe ebd., S. 35 – 40.

<sup>91</sup> S. „Kreative Medien in der Supervision und psychosozialen Beratung“ von H. Fallner und K. F. Richter. Hille 2/1993.

<sup>92</sup> S. Ulrike-Luise Eckhardt / Kurt Richter / Hans G. Schulte: System Lehrsupervision. Aachen 1997.

*„Rollenhüte“*

Virginia Satir, eine der Gründerpersönlichkeiten der systemischen Familientherapie, hat die Metapher von den Rollenhüten geprägt: Jeder Mensch trägt unentwegt eine Vielzahl solcher Rollenhüte mit sich herum (s. Grafik).<sup>93</sup> Auf meine Person bezogen bin ich Mann, Ehemann, Vater zweier erwachsener bzw. fast erwachsener Kinder, Eigenheimbesitzer, Autofahrer etc. Hinzu kommen die beruflichen Rollen, die ich einmal ausgeübt habe wie Bankkaufmann, Gemeindepfarrer und Religionslehrer und die ich noch aktiv praktiziere wie Dozent, Fortbildner und Supervisor. Auch wenn in der supervisorischen Arbeit der professionelle Rollenhut des Supervisors immer oben auf liegt und so die Kontrolle haben sollte, so sind doch die anderen Rollenhüte indirekt immer auch präsent und bestimmen sowohl das Wahrnehmungs- als auch das Interventionsspektrum mit.<sup>94</sup>

*Der „Werkzeugkoffer“<sup>95</sup>*

Um in einer ‚Supervisions-Werkstatt‘ ‚ans Werk‘ gehen zu können, braucht man neben den ‚Werkstücken‘ die passenden ‚Werkzeuge‘. Das Repertoire, das in dieser Werkstatt zum Einsatz kommt, wird zum einen natürlich durch die Supervisionsausbildung bestimmt. Ein anderer – sicherlich ebenso gewichtiger – Teil wurde und wird durch ‚lebenslanges Lernen‘ aus dem bisherigen Berufs- und Privatleben eingebracht. Mehrjährige Weiterbildungen in Themenzentrierter Interaktion (TZI) und Gestaltarbeit, eine Klinische Seelsorgeausbildung (KSA) mit dem Schwerpunkt in Gesprächspsychotherapie nach Carl R. Rogers und langjährige eigene supervisorische und körpertherapeutische Erfahrungen haben den Werkzeugkoffer nach und nach angefüllt und wachsen lassen. Wie es sich für jedes gute Handwerk gehört, müssen diese Werkzeuge regelmäßig in die Hand genommen, geprüft, gereinigt und ggf. neu geschliffen werden. Angewandt auf die Supervisions-Werkstatt heißt das: Sind sie geeignet, mit dieser/m Supervisorin/diesem Thema, dieses intendierte Ziel, in diesem Kontext, in diesem Setting angemessen zu bear-

<sup>93</sup> Virginia Satir: Kommunikation – Selbstwert – Kongruenz. Paderborn 5/1996, S. 247.

<sup>94</sup> Zur Arbeit mit dem Rollenhutmodell in der Lehrersupervision s. W. Ehinger / C. Henning, aaO., S. 87 – 92. Eine unpräzise Sprache und Probleme der Adaption von Rollenkonzepten in der Supervision kritisieren H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 91.

<sup>95</sup> Zur Fachdiskussion über „Methoden und Techniken in der Supervision“ s. ebenfalls H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 121 – 125.

beiten? Nicht nur zu Anfang eines Prozesses, sondern auch zu Beginn einer jeden Sitzung muss das Werkzeug ausgewählt und auf die konkrete Situation ‚geeicht‘ werden.<sup>96</sup> Menschen verändern sich und auch die Grundhaltungen, die das eigene Lebens- und Berufsethos widerspiegeln. So muss nicht nur regelmäßig geprüft werden, welche Werkzeuge in Zukunft noch in den ‚Koffer‘ gehören bzw. aussortiert werden, sondern auch wie die ‚Ökobilanz‘ der gesamten Ausrüstung inkl. der verwendeten ‚Betriebsstoffe‘ ausfällt.

### *Haltungen*<sup>97</sup>

An den von Carl R. Rogers<sup>98</sup> beschriebenen Grundhaltungen der Personenzentrierten Gesprächspsychotherapie – Akzeptanz/Wertschätzung, Empathie und Authentizität/Echtheit/Kongruenz – partizipiert auch das Selbstverständnis der Supervisoren/innen.<sup>99</sup> „Das innovationsförderliche Entwicklungs- und Beziehungsangebot in der [...] Supervision ist daher gekennzeichnet von Transparenz und Offenheit, Kongruenz und Authentizität im Verhalten der Beraterin und des Beraters, durch Wert-

<sup>96</sup> S. Chr. Böckelmann, aaO., S. 111 – 113.

<sup>97</sup> „Die vielleicht wichtigste Entdeckung *Rogers*‘ besteht also darin, dass es nicht so sehr bestimmte therapeutische Techniken sind, die einem Klienten in der Therapie nützen, sondern dass es die Haltung des Therapeuten ist, die es dem Klienten ermöglicht, zu wachsen und zu sich selbst zu finden.“ M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 182.

<sup>98</sup> „Auf der Basis von Forschungsergebnissen scheinen drei Einstellungen oder Bedingungen die wichtigsten für den Erfolg der Therapie zu sein. Diese Einstellungen sind: 1. die Echtheit oder Kongruenz des Therapeuten, 2. das vollständige Akzeptieren oder die bedingungslose positive Wertschätzung des Klienten durch den Therapeuten und 3. ein empfindsames und genaues empathisches Verstehen der Gefühle des Klienten und ihrer persönlichen Bedeutungen durch den Therapeuten.“ Carl R. Rogers: Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Carl R. Rogers / Peter F. Schmid: Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mainz 4/2004, S. 193. S. außerdem in Rogers Grundlagenwerken Rogers, Carl R.: Die nicht-direktive Beratung. München 1972/Frankfurt/M. 11/2004, bes. S. 84 – 107, und Rogers, Carl R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. München 1972/Frankfurt 17/2005, bes. S. 34ff, S. 310ff (Thomas Gordon).

<sup>99</sup> S. DGSv (Hg.): Profession: Supervision. Köln o. J. (2005), S. 6; ausführlich dazu auch Chr. Böckelmann, aaO., S. 75 – 79 und Robert Hutterer: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Wien/ New York 1998: „Im Laufe der Entwicklung der Personenzentrierten Therapie hat sich zunehmend die Auffassung durchgesetzt, daß der therapeutische Erfolg nicht vom Wissen und technischen Können des Therapeuten abhängt, sondern von bestimmten umfassenden Einstellungen und damit verbundenen Verhaltensweisen des Therapeuten, die er in der Beziehung zum Klienten realisiert.“ S. 366; s. a. K. D. Joswig: aaO., S. 10; U. E. Straumann, aaO., S. 7. M. Klessmann verweist auf die „große vergleichende Psychotherapiestudie“, in der Klaus Grawe belegt, „dass gerade die von [Carl R. Rogers] so genannte ‚Beziehungsperspektive‘ in allen Therapieformen, jenseits methodischer Differenzierungen, einen wesentlichen Beitrag zu einem positiven Therapieergebnis leistet“. M. Klessmann, Pastoralpsychologie, S. 182f.

schätzung, vorurteilslose Wahrnehmung und Akzeptanz des Gegenübers, sowie durch empathisches, einführendes Verstehen“.<sup>100</sup>

- *Akzeptanz/Wertschätzung* beschreibt die grundsätzliche Offenheit gegenüber allem, was der/die Supervisand/in an Gefühlen, Gedanken, Vorstellungen und Phantasien äußert. Während Wertungen – welcher Art auch immer – keinen Raum in der Supervision haben, kann der/die Supervisand/in alles zur Sprache bringen, ‚aus sich heraus setzen‘, was ihn/sie bewegt!<sup>101</sup> Olaf-Axel Burow verweist auf den Gestalttherapeuten Martin P. Rubeau, der seinen Einführungskursen den programmatischen Titel zu geben pflegte: „Akzeptiere Dich wie Du bist und Du fängst an, Dich zu verändern.“<sup>102</sup> Wer andere akzeptieren will, muss aber zunächst sich selbst in den Spannungen und Widersprüchen der eigenen Polaritäten akzeptieren können.<sup>103</sup>
- *Empathie* geht noch einen Schritt weiter. Sie ist die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen, ihre Empfindungen und Denkweisen, ihre Blickwinkel imaginativ einzunehmen und nachzuvollziehen.<sup>104</sup> Das Feed-

<sup>100</sup>Formuliert eine der Wortführerinnen personenzentrierter Supervision in Deutschland, Ursula E. Straumann, aaO., S. 7. Die Frage der Vorurteilsfreiheit wird in Kapitel VII.1 (Neutralität und Wertfreiheit in der Supervision?) einer kritischen Reflexion unterzogen.

<sup>101</sup>„Der Berater akzeptiert und anerkennt die positiven Gefühle, die ausgedrückt werden, auf die gleiche Art, in der er die negativen Gefühle akzeptiert und anerkannt hat. [...] Moralische Werte gehen in diese Art der Therapie nicht ein. [...] Dieses Akzeptieren sowohl der reifen wie der unreifen Impulse, der aggressiven wie der sozialen Einstellungen, der Schuldgefühle wie der positiven Äußerungen bietet dem Individuum zum erstenmal in seinem Leben Gelegenheit, sich so zu verstehen, wie es ist.“ C. R. Rogers: Die nicht-direktive B., aaO.; s. a. ders.: Klientenzentrierte Psychotherapie, aaO., S. 199f und Reinhard Tausch: Gesprächspsychotherapie. Göttingen 5/1973, S. 112 – 125.

<sup>102</sup>Olaf-Axel Burow: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn 1993, S. 30.

<sup>103</sup>Dabei betont Rogers immer wieder, das es sich dabei nicht um ‚Methoden‘ handelt, sondern um zu internalisierende Grundhaltungen: „Er [der Therapeut] kann nur soweit ‚nicht-direktiv‘ sein, wie dieser Respekt vor anderen in seiner eigenen Persönlichkeit verankert ist.“ C. R. Rogers: Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, aaO., S. 36. C. Rogers weitet seine Forderung nach Akzeptanz auch auf die Schule aus: „Wenn Lehrer die Schüler so akzeptieren, wie sie sind, ihnen erlauben, ihre Gefühle und Einstellungen ohne Verdammung oder Beurteilung auszudrücken, die Lerntätigkeiten *mit ihnen* statt *für sie* zu planen und eine Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen, die relativ frei ist von emotionellem Druck und Spannungen, dann hat das Ergebnisse zur Folge, die anders sind, als wenn diese Bedingungen nicht vorhanden wären.“ Ebd., S. 341.

<sup>104</sup>„Die Fähigkeit zur Einfühlung ist vielleicht nur eine andere Formulierung für die Feststellung, dass eine Person fähig ist, die Rolle einer anderen zu übernehmen“. Thomas Gordon, in: C. R. Rogers: Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, aaO., S. 310.

back des Klienten ‚endlich verstanden worden zu sein‘ wäre für Rogers ein gelungenes Testergebnis für empathisches Verhalten.<sup>105</sup>

- *Authentizität/Echtheit/Kongruenz* fordert C. R. Rogers von den Beratern/innen. Eine lösungsorientierte Beziehung zwischen Berater/in und Klient/in kann sich nach Rogers nur dann entwickeln, wenn Akzeptanz und Empathie weder „Trick“ noch „Werkzeug“ sind, sondern „echt“ und „aufrichtig“: „Um wirkungsvoll zu sein, muß sie echt sein. Diese bewusste und aufrichtige Klient-Bezogenheit in der therapeutischen Beziehung betrachte ich als das dritte Merkmal der nicht-direktiven Therapie“.<sup>106</sup> Angewandt auf den supervisorischen Kontext verlangt das von dem/der Supervisor/in, zu den eigenen Gefühlen, Gedanken, Einstellungen und Verhaltensweisen zu stehen. Das setzt allerdings voraus, zu den eigenen Empfindungen selbst Zugang zu haben und in der Lage zu sein, sie auch angemessen auszudrücken und zu leben.<sup>107</sup> Eine wichtige Präzisierung nimmt Ruth Cohn durch die Einführung des Begriffs der ‚selektiven Authentizität‘<sup>108</sup> vor: Natürlich muss der/die Supervisor/in authentisch in dem Sinne sein, dass er/sie für den/die Supervisanden/in verlässlich und ‚echt‘ ist und auch bereit, sich immer wieder auf Echtheit zu überprüfen, bzw. überprüfen zu lassen. „Alles, was gesagt wird, muss echt sein, aber nicht alles, was echt ist, muss gesagt werden.“<sup>109</sup> Selektions-Maßstab ist allein, was den/die Supervisanden/in auf seinen/ihren ‚Lösungswegen‘ voranbringt.

*‚In Kontakt mit sich – im Gegenüber zu den Supervisanden/innen‘*

Heinrich Fallner bringt eine weitere wesentliche Grundhaltung von Supervisoren/innen mit der Aussage „In Kontakt mit sich – im Gegenüber zu den Supervisanden/innen“ auf den Punkt.<sup>110</sup> *Ein Auge* muss immer nach innen gerichtet sein, um zu erspüren, was der/die Supervisand/in – ihre/seine Ausstrahlung, verbalen und nonverbalen Äußerungen, die emotionalen Schwingungen im Raum – in mir bewirkt/en. Empfinde ich Solidarität, Mitleid, Wut oder Abwehr, vielleicht gar Abscheu? Anhand eines

<sup>105</sup> „Wenn der Therapeut eine wirksam empathische Reaktion zum Ausdruck gebracht hat, wird die Reaktion des Klienten wahrscheinlich sein: ‚Das ist genau richtig! Ich hätte nicht gedacht, dass irgend jemand verstehen könnte, was ich wirklich gemeint habe. Jetzt möchte ich Ihnen noch mehr erzählen.“ C. R. Rogers, Klientenzentrierte Psychotherapie, aaO., S. 195.

<sup>106</sup> C. R. Rogers: Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, aaO., S. 43; s. a. R. Tausch, aaO., S. 126 – 133.

<sup>107</sup> „Das schließt deutlich als Element das Bewußtsein des eigenen Selbst ein, und zwar insofern, als dem Therapeuten nicht nur Gefühle und Erfahrungen zugänglich sind, sondern er zugleich fähig sein muß, diese Gefühle in der Beziehung zu leben und zu sein.“ C. R. Rogers: Klientenzentrierte Psychotherapie, aaO., S. 202.

<sup>108</sup> ‚Selectiv authenticity‘ – R. C. Cohn, aaO., S. 125.

<sup>109</sup> Chr. Böckelmann, aaO., S. 75.

<sup>110</sup> So lautete einer seiner zentralen ‚Merksätze‘ während der Supervisionsausbildung.



„Identifikations-Thermometers“<sup>111</sup> können Berater/innen den Grad ihrer inneren Beteiligung von der Identifikation bis zur chronischen Redundanz, in der der/die Berater nicht mehr *agiert*, sondern als Teil des ‚Problems‘ *agiert wird*, ablesen. Nur wenn der/die Supervisor/in rechtzeitig spürt, dass emotional besetzte Szenen aus der eigenen Biographie aufsteigen und ggf. die Regie zu übernehmen beginnen, kann angemessen gegengesteuert werden. Das *andere Auge* bleibt bei aller Empathie im Gegenüber zu den Supervisanden/innen. Nur so kann der/die Supervisor/in mit unterschiedlichen, neuen Sichtweisen jonglieren und andere – bisher unbekannte – Bewältigungsmuster bzw. Wirklichkeitskonstruktionen ermöglichen.

Wie bereits erwähnt, vertritt die DAD ein integratives Konzept mit deutlichen Schwerpunkten im Bereich der Arbeit mit kreativen Medien<sup>112</sup> und der systemischen Theorie und Praxis. Da die systemisch-konstruktivistisch begründeten Interventionen ab Kapitel IV ‚induktiv‘ eingeführt und in Kapitel 10 noch einmal gebündelt werden, hier nur ein kurzer Überblick über weitere Werkzeuge, die in dem dargestellten Prozess ebenfalls ihren Einsatz finden:

#### *Gesprächspsychotherapie (Carl R. Rogers)*<sup>113</sup>

Bereits Anfang der 80er Jahre hatte ich während der zweiten theologischen Ausbildungsphase (Vikariat) die Möglichkeit, im Rahmen eines Clinical Pastoral Trainings (CPT) unter der Leitung eines Dipl.-Psychologen und Psychotherapeuten an den Sauerbruch-Kliniken in Wuppertal erste eigene Schritte in die und mit der Gesprächspsychotherapie zu gehen. „In der klient-bezogenen Therapie findet der Klient im Berater ein echtes *alter ego* im operationalen und technischen Sinne“, schreibt C. R. Rogers, „ein anderes Selbst, das (soweit wie möglich) zeitweise auf seine Eigenständigkeit verzichtet, mit Ausnahme seiner Fähigkeit, den anderen zu verstehen versuchen [sic]. In der therapeutischen Erfahrung bedeutet das Sehen der eigenen, von einem anderen richtig ausgedrückten, aber ihrer emotionalen Verflechtungen enthobenen Einstellungen, Verwirrungen, Ambivalenzen und Wahrnehmungen, daß man sich selbst objektiv sieht, und das erleichtert die Aufnahme all dieser Elemente, die jetzt klarer erkannt werden, in das Selbst. Reorganisation des Selbst und integrierendes Funktionieren des Selbst werden auf diese Weise gefördert.“<sup>114</sup> Annehmen, zuhö-

---

<sup>111</sup>H. Fallner und M. Pohl, aaO., S. 196.

<sup>112</sup>Siehe Kurt F. Richter, Heinrich Fallner, aaO.

<sup>113</sup>„Als einer der bekanntesten Exponenten der Humanistischen Psychologie kann Carl R. Rogers gelten. Rogers (1902 – 1987) ist der Begründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie oder auch nichtdirektiven Gesprächspsychotherapie, die für die moderne Seelsorge von gar nicht zu überschätzender Wirkung gewesen ist und nach wie vor ist.“ M. Klessmann, Pastoralpsychologie, aaO., S. 179.

<sup>114</sup>C. R. Rogers: Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, aaO., S. 52.

ren, besonders auf die Gefühlsebene achten, Widersprüche wahrnehmen und dann das Wahrgenommene in eigenen, möglichst klaren und zugleich wertschätzenden Worten dem/der Klienten/in ‚zurückspiegeln‘ – ist die Aufgabe des/der Gesprächspsychotherapeuten/in.<sup>115</sup> In meiner pastoralen und seelsorglichen Tätigkeit konnte ich die Möglichkeiten und Grenzen des ‚aktiven Zuhörens‘<sup>116</sup> in den unterschiedlichsten Kontexten erproben und habituell verankern. Das sich Einfühlen in das Gegenüber, das emotionale Mitschwingen und Paraphrasieren der Erlebnisinhalte ist ein Teil meiner Persönlichkeit geworden und oft intuitiv meine primäre Reaktion in beginnenden Kommunikationsprozessen. Aktives Zuhören und die „Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte“<sup>117</sup> sind adäquate Wege, um Menschen wahrzunehmen, sich emotional näher zu kommen und auf diese Weise eine empathische Arbeitsbeziehung zu begründen. Gerade in der Anfangsphase eines Supervisionsprozesses schaffen gesprächspsychotherapeutische Verfahren eine Grundlage, auf der im weiteren Prozess aufgebaut werden kann. Da „[...] es Rogers nicht vorrangig um gezieltes Problemlösen geht, sondern darum, das Ich des Rat suchenden Menschen zu stärken und zu ermutigen“,<sup>118</sup> sehe ich innerhalb eines *systemisch* orientierten *Supervisions*konzeptes aber auch Grenzen:<sup>119</sup> Zum einen

<sup>115</sup>M. Klessmann vermerkt kritisch, dass theologisch-seelsorgliche Rezipienten von Rogers das von ihm geforderte Einfühlen „immer wieder als ‚Spiegeln‘ bezeichnet und damit einem mechanistischen Gesprächsverhalten Vorschub geleistet [hätten]: Seelsorger/Seelsorgerinnen wiederholen mit eigenen Worten das, was sie vom anderen gehört haben. Meistens bewegen sie sich damit nur auf der Inhaltsebene, nehmen die Beziehungs- oder Gefühlsebene nicht auf; dadurch gewinnt das ‚Spiegeln‘ eine unpersönliche, technische, stellenweise geradezu peinliche Qualität“. In: M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 438f. Eine überwiegend positive Würdigung der „Spiegelnde[n] Methode“ findet sich bei Wilfried Weber: Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis. München 9/1991, S. 72 – 105.

<sup>116</sup>Aus den Grundannahmen der Gesprächspsychotherapie entwickelte der Schüler und Mitarbeiter von Carl R. Rogers, Thomas Gordon, das Kommunikations- und Konfliktlösungsmodell des ‚aktiven Zuhörens‘. Thomas Gordon: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. New York 1970 / München 1989, S. 40ff.

<sup>117</sup>R. Tausch, aaO., S. 79 – 111. „Der Psychotherapeut sucht die innere Welt des Klienten mit ihren Bedeutungen und Gefühlen wie etwa Verwirrung, Furcht, Freude, so wie sie der Klient erlebt, wahrzunehmen und zu verstehen, so als ob er sie selber erleben würde (jedoch ohne diese Verwirrung, Furcht oder Freude selber zu empfinden) und kommuniziert sie dem Klienten durch angemessene Verbalisierung (teilt sie dem Klienten in angemessenem sprachlichen Ausdruck mit)“ – so beschreibt R. Tausch dieses ‚Verhaltensmerkmal‘ eines Gesprächspsychotherapeuten. Ebd., S. 81.

<sup>118</sup>M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 439.

<sup>119</sup>Ursula E. Straumann verweist in diesem Zusammenhang auf die Weiterentwicklung der „klient- bzw. personenzentrierten Gesprächspsychotherapie“ zum „Differenzielle[n] Inkongruenzmodell (DIM)“. „[...] in dem erweiterten Modell [bilden] eine zielgerichtete, aktualisierungsfördernde Diagnostik, Indikation und Beratung eine ganz wesentliche Grundlage professionellen Handelns. Dies umfasst die Integration

ist *Supervision* keine Therapie (s. Kapitel III.2) und die verbalisierten Gefühle sind immer wieder auf die berufliche Praxis zurück zu beziehen. Zum anderen kommt hinzu, dass der Schwerpunkt *systemischer* Supervisionsarbeit nicht im ‚Verbalisieren der Erlebnisinhalte‘ liegen kann. Der in Kapitel X entwickelte systemisch-konstruktivistische Ansatz will gerade nicht in die *Tiefe* der Gefühle eindringen, sondern vielmehr die *Funktion* der jeweiligen Gefühle bewusst machen. Deshalb beschränken sich systemische Interventionen nicht auf das ‚Spiegeln‘ emotionaler Erlebnisinhalte, sondern beabsichtigen gerade auch durch Irritationen und Provokationen von dem/der Supervisanden/in als unbefriedigend erlebte Deutungsmuster zu erschüttern. Wie das mit den Grundhaltungen Authentizität, Empathie und Akzeptanz in Einklang zu bringen ist, wird dort ebenfalls zu bedenken sein.

### *Themenzentrierte Interaktion (Ruth C. Cohn)*

Im ersten Kapitel wurde Supervision als eine professionelle Beratungsform definiert, die – in einem zeitlich und räumlich begrenzten Prozess – das berufliche Handeln im Bedingungsgeflecht von eigener Person, beruflicher Rolle und System/Organisation/Institution reflektiert. Die Analogie zum TZI-Dreieck – bestehend aus Ich, Wir und Thema – liegt auf der Hand.<sup>120</sup> Aber auch die von Ruth Cohn entwickelten ‚Axiome‘ und ‚Postulate bzw. ‚Regeln‘ sind für die supervisorische Arbeit fruchtbar zu machen:<sup>121</sup>

- „Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst“,<sup>122</sup> fordert R. Cohn und verlangt damit, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Zugleich wird damit eine Suchbewegung nach eigenen Lösungen initiiert.
- „Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang (ohne ihre Lösung wird Wachstum erschwert oder verhindert)“,<sup>123</sup> so lautet das berühmte ‚Störungspostu-

---

von kontextrelevantem Wissen, Informationsvermittlung und kontextbezogenes methodisches Vorgehen.“ AaO., S. 8.

<sup>120</sup>R. C. Cohn, aaO., S. 113f: „Jede Gruppeninteraktion enthält die Faktoren, die man sich bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks vorstellen könnte: 1. *das Ich*, die Persönlichkeit; 2. *das Wir*, die Gruppe; 3. *das Es*, das Team. Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die Umgebung darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe trifft. Diese Umgebung besteht aus Zeit, Ort und deren historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten.“

<sup>121</sup>Ebd., S. 120 – 128. H. Reichert nennt als Schwerpunkte der TZI-Supervision: „Prozessreflexion“, „Selbstthematisierung“, „Intervenieren in dem Bewusstsein, selbst Teil des aktuell arbeitenden Systems zu sein“, „Kompetenz der Störungswahrnehmung und -bearbeitung“, „Systematische Sicht auf die umgebenden Verhältnisse, Rahmenbedingungen (GLOBE)“. AaO., S. 14.

<sup>122</sup>Ruth C. Cohn, aaO., S. 120.

<sup>123</sup>Ebd., S. 121.

lat, nach H. Reichert, „eine Aufforderung dazu, in der komplexen Wirklichkeit Irritation als Lernanlass anzunehmen und konstruktiv mit ihr umzugehen“.<sup>124</sup> Die Analogie zum systemisch-lösungsorientierten Ansatz, ‚Störungen‘ als ‚Fenster zum Problem‘ und damit auch zur Lösung zu betrachten, sind evident: „Ohne Störung keine Lösung.“<sup>125</sup>

- „Wenn mehr als einer gleichzeitig reden will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu reden beabsichtigt.“<sup>126</sup> Ruth Cohn schärft die Wahrnehmung für die Funktion von Ordnungen und Regeln in Systemen. Kommunikatives Chaos spiegelt nicht selten einen ‚Systemfehler‘.
- „Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre und beachte Signale dieser Art bei den anderen Teilnehmern.“<sup>127</sup> Wie wichtig es ist, auf Körpersignale zu achten und auch mit entsprechenden Interventionen angemessen darauf zu reagieren, wird noch genauer zu bedenken sein.
- „Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview.“<sup>128</sup> Welche Aussagen verbergen sich hinter Fragen? Gibt es ein ‚Thema hinter dem Thema‘? „Fragen, die kein Verlangen nach Informationen ausdrücken, sind unecht. Sie können Vermeidungsspiele sein, um eigenen Erfahrungen zu verschweigen oder dienen als Werkzeug inquisitorischer Machtkämpfe.“<sup>129</sup>
- „Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus.“<sup>130</sup> Ruth Cohn übt kontrollierte Feedback-Techniken ein, lehrt darauf zu achten, Ich-Botschaften zu formulieren und zwischen ‚Selbstbildern‘ und ‚Fremdbildern‘ zu unterscheiden – das alles sind Basiswerkzeuge auch in der supervisorischen Arbeit.

### *Kommunikationstheorien und neurobiologische Erkenntnisse*

Das von Paul Watzlawick formulierte vierte metakommunikative Axiom, das eine analoge und eine digitale Ebene unterscheidet,<sup>131</sup> wird durch Hirnforschung und Neurobiologie eindrucksvoll bestätigt: Während die linke Gehirnhälfte mehr für die digitalen und rationalen Denkopoperationen

<sup>124</sup>H. Reichert, aaO., S. 13.

<sup>125</sup>Ebd., S. 13. S. a. A. Bürge und H. Eberhart, aaO., S. 51.

<sup>126</sup>Ruth C. Cohn, aaO., S. 127.

<sup>127</sup>Ebd., S. 116.

<sup>128</sup>Ebd., S. 124.

<sup>129</sup>Ebd., S. 124f.

<sup>130</sup>Ebd., S. 125.

<sup>131</sup>P. Watzlawick et al.: Pragmatische Axiome- ein Definitionsversuch. In: P. Watzlawick et al.: Menschliche Kommunikation, aaO., S. 61 – 68: „Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikation erforderliche Syntax.“ S. 68.

zuständig ist, verarbeitet die rechte mehr die analogen und holistischen Wahrnehmungsimpulse und ist für die Kommunikationsprozesse zuständig. Außerdem konnte nachgewiesen werden, dass die Anzahl der beteiligten Hirnareale Einfluss auf die Effizienz von Lernprozessen hat. Besonders nachhaltig sind solche Lernprozesse, die mit intensiven *positiven* Gefühlen verknüpft sind.<sup>132</sup> Ausgehend davon, dass Supervision auch eine – sicherlich besondere – Form des Lernens ist, gelten die Erkenntnisse der Neurobiologie und Lernpsychologie auch für sie: „[...] dass unser Lernerfolg dann am größten ist, wenn wir mit allen unseren Sinneskanälen [...] den Lernstoff aufnehmen bzw. dargeboten bekommen, d. h. auf der visuellen, akustischen und kinästhetischen Ebene!“<sup>133</sup> „Analoge“ Kreativtechniken stehen in meiner ‚Werkstatt‘ deshalb gleichberechtigt neben digitalen, kognitiv reflektierenden Verfahren.<sup>134</sup>

### *Kreative Medien in der Supervision*<sup>135</sup>

Hinsichtlich der Arbeit mit kreativen Medien habe ich durch die gestaltende Therapie wertvolle Anregungen erhalten: „(I) Imaginieren – Phantasieren – Wahrnehmen: Offensein nach innen wie nach außen. Das für mich *Wesentliche* wird dann spürbar. (II) Gestalten – Erleben – Handeln Umsetzen von Phantasie bei emotionaler Beteiligung – Gestalten bei freier Wahl von Material wie Technik. (III) Assoziieren – Erfahren Konfrontation mit dem gestalteten Objekt, Erweiterung des Themas durch neue Assoziationen und Einfälle (ggf. mit Hilfe von Gruppenphantasien). (IV) Beobachten – Klären – Konfrontieren. (V) Betrachten – Fragen – Alternativen suchen – evtl. Deutungen geben. (VI) Erkennen – Strukturieren – Integrieren – Erweiterung der Wahrnehmung.“<sup>136</sup> Kreative Medien erlauben dem/der Supervisanden/in Sprachgrenzen zu transzendieren, kognitive Blockaden zu überwinden und Projektionsangebote phantasievoll zu nutzen. Es ist wichtig, den richtigen Zeitpunkt für den Einsatz dieser Methoden zu entdecken. Sie setzen Vertrauen in die Person des/der Supervisors/in, aber auch in seine/ihre Methodensicherheit und -kompetenz voraus. Außerdem ist auf die Tiefungsebenen zu achten: Je ‚ursprünglicher‘ und ‚sinnlicher‘ das Material, desto größer die Möglichkeit sich „in die

<sup>132</sup>S. Manfred Spitzer: Lernen. Heidelberg/Berlin 2002, S. 157 – 173; N. Herschkowitz, aaO., S. 18ff.

<sup>133</sup>W. Ehinger / C. Henning: aaO., S. 53. Auf H. Pühl: Der Supervisor als Leiter und Pädagoge, aaO., hatte ich bereits verwiesen.

<sup>134</sup>H. Fallner / K. F. Richter, aaO.; Kurt F. Richter: Erzählweisen des Körpers. Seelze-Velber 1997.

<sup>135</sup>Eine umfassende Darstellung der ganzen Vielfalt gegenwärtig existierender Kunsttherapiekonzepte und die Entwicklung eines ‚kreativ-emanzipierenden Seelsorge-modells‘ unter Einbeziehung dieser Konzepte bietet Gina Schibler: Kreativ-emanzipierende Seelsorge, aaO., S. 145 – 430.

<sup>136</sup>Das sind die wesentlichen sechs Schritte der Gestaltenden Psychotherapie nach M. Mirjam Schröder / M. Sabine Schröder: Spiegel der Seele. Erleben, was Gestaltende Psychotherapie sein kann. Stuttgart 1993, S. 21.

Landschaft früherer Szenen“<sup>137</sup> abzusinken. Da Supervision aber keine Therapie ist, sind entsprechende Schutzmaßnahmen zu treffen (hinsichtlich des Ortes, des Zeitrahmens, der Materialauswahl etc.).<sup>138</sup>

### *Gestaltarbeit*

Die Grundannahmen der Gestaltarbeit<sup>139</sup> – Gewährsein/Bewusstheit (awareness),<sup>140</sup> hier und jetzt (here and now),<sup>141</sup> Verantwortung übernehmen (responsibility)<sup>142</sup> – decken sich weitgehend mit den Intentionen ressourcen- und lösungsorientierten Arbeitens in der Supervision. Zahlreiche der aus diesen Grundhaltungen erwachsenden Prinzipien und Techniken eignen sich für die supervisorische Praxis:<sup>143</sup> der Kontaktzyklus,<sup>144</sup> die Arbeit mit Polaritäten,<sup>145</sup> der ‚leere Stuhl‘<sup>146</sup> u. a., die sich ab Kapitel IV größtenteils in der praktischen Anwendung wiederfinden lassen. Die

<sup>137</sup>K. F. Richter, aaO., S. 105.

<sup>138</sup>Zur Unterscheidung der Supervision von anderen Beratungsformen wie z. B. der Therapie siehe Kapitel III.2.

<sup>139</sup>S. dazu das Standardwerk von Frederic S. Perls / Ralph F. Hefferline / Paul Goodman: *Gestalttherapie. Grundlagen*. München 1979.

<sup>140</sup>S. Frederic S. Perls / Ralph F. Hefferline / Paul Goodman: *Gestalttherapie. Praxis*. München 1979, S. 14: „Gewährsein kennzeichnet sich durch *Kontakt, Sinneswahrnehmung, Erregung und Gestaltbildung*.“ Gestaltarbeit zielt darauf ab, die bewusste Wahrnehmung des gesamten Kontaktzyklusses wieder herzustellen. Übungen zum Gewährsein, ebd., S. 49 – 156.

<sup>141</sup>Gestaltarbeit setzt immer in der Gegenwart an: „Was immer du als wirklich erlebst, ist, zeitlich betrachtet in der Gegenwart. [...] Du kannst nicht in diesem Augenblick etwas erleben – das heißt, es selber durchmachen –, was außer Reichweite deiner Sinnesorgane geschieht. Vorstellen kannst du es dir, ja, aber das heißt, dass du dir ein Bild davon machst, und das Bild ist *hier*, wo du bist.“ Ebd., S. 51.

<sup>142</sup>Awareness here and now führt dazu, dass für das eigene Leben Verantwortung übernommen wird: „Man kann vernünftigerweise nicht Verantwortung für etwas übernehmen, wozu man keinen Kontakt hat. [...] Wenn man mit ihnen [den Ereignissen im eigenen Leben] Kontakt aufnimmt und deutlich gewahrt, wie sie beschaffen sind und welche Rolle sie im eigenen Leben spielen, dann wird man verantwortlich für sie.“ Ebd., S. 41.

<sup>143</sup>Eine sehr übersichtliche Zusammenfassung der „Ziele und Bestrebungen“ der Gestaltarbeit findet sich bei Joseph Zinker: *Gestalttherapie als kreativer Prozess*. Paderborn 6/1998, S. 101f.

<sup>144</sup>Besteht aus den Phasen: Rückzug, Empfindung, Gewährsein, Mobilisierung von Energie, Handlung, Kontakt und wieder Rückzug; s. ebd., S. 102 – 126.

<sup>145</sup>Ebd., S. 191 – 223. „Theoretisch ist der gesunde Mensch ein vollständiger Kreis, zu dem Tausende von integrierten und ineinander verwobenen Polaritäten gehören, die alle miteinander verschmolzen sind. [...] Es gibt mächtige Löcher im Gewährsein des gestörten Menschen. Er hat eine starre, stereotype Anschauung von sich und kann viele Teile seiner selbst nicht akzeptieren.“ Ebd. S. 193 – 196.

<sup>146</sup>Ebd., S. 150 – 155. „Der leere Stuhl soll es einem ermöglichen, mit einer Polarität in sich in einen Dialog zu treten.“ S. 150. Ein konkretes Beispiele aus der Arbeit mit einer Referendarin schildert Petra Barz-Meißner: Ein Ausbildungskurs für Studienreferendare. Identität und Rolle als Lehrer. In: Astrid Schreyögg / Heinz Lehmeier (Hg.), aaO., S. 59f.

ebenfalls aus der Gestaltarbeit kommenden Metaphern von den ‚erledigten und unerledigten Geschäften‘ bzw. den ‚geschlossenen und offenen Gestalten‘ sind für den Supervisionsalltag ebenfalls sehr hilfreich, um Problem-Lösungen zu fokussieren.<sup>147</sup>

*Arbeit mit ‚inneren Bildern‘ – Imaginationen*<sup>148</sup>

Wie bereits angedeutet ist für einen ressourcenorientierten Ansatz die Arbeit mit positiven inneren Bildern unentbehrlich. Eine der wichtigsten Erkenntnisse der neueren – von Luise Reddemann mit begründeten – Traumalogieforschung ist, „dass jeder Mensch über Selbstheilungskräfte verfügt und dass unsere wichtigste Aufgabe darin besteht, diese zu unterstützen.“<sup>149</sup> Die Erkenntnis, dass die stabilisierende Kraft der Arbeit mit inneren Bildern, das Erschaffen einer ‚guten Gegenwelt‘<sup>150</sup> nicht nur für Opfer traumatischer Erfahrungen, sondern für alle Menschen hilfreich ist, die ihr eigenes Entfaltungspotential erweitern wollen, ermutigt imaginative Verfahren auch in der Supervision und anderen Beratungsformaten einzusetzen. „Auf verschiedenen Wegen versuchen wir“, schreiben z. B. Christoph Morgenthaler und Gina Schibler in ihrer ‚Religiös-existentielle[n] Beratung‘, „in den Beratungen auch die Imagination zu fördern. Auch hier geht es darum, in Akten innerer Vorstellung Handlungs- und Bedeutungslandschaften auftauchen zu lassen, zu begehen und weiterzuentwickeln. [...] Das Eintreten in diesen imaginativen Raum bringt Erfahrungen, die nicht schlüssig vorausgesagt werden können. Diese sind zumeist von einer Logik geprägt, die nicht der Alltagslogik, sondern der ‚Logik der Imagination‘ entspricht.“<sup>151</sup> Diese Erfahrung deckt sich mit meinen eigenen Wahrnehmungen in den Supervisionsprozessen, die ich bisher durchgeführt habe.<sup>152</sup> Eine ausführlichere Diskussion und ein Einblick in die entsprechende Praxis finden sich in Kapitel VI.

<sup>147</sup> „Jede unfertige Gestalt steht für eine ‚unerledigte Situation‘, die Aufmerksamkeit erheischt und die Bildung einer neuen, lebendigen Gestalt stört. Anstelle von Wachstum und Entwicklung finden wir dann Stagnation und Regression.“ In: F. S. Perls / R. F. Hefferline / P. Goodman: Gestalttherapie. Praxis, aaO., S. 15.

<sup>148</sup> S. N. Belardi 2/1998. S. 87f.; Chr. Morgenthaler / Gina Schibler: Religiös-existentielle Beratung, aaO., S. 115 – 153.

<sup>149</sup> Luise Reddemann: Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart 5/2002, S. 11.

<sup>150</sup> „Ich will in diesem Buch darstellen, wie wir anregen, nach und nach zunächst eine gute Gegenwelt zu erschaffen zu der Welt der traumatischen Bilder, wie wir dann mit traumatischen Bildern arbeiten und wie wir schließlich, wieder mit Bildern, eine Integration der Schreckenserfahrung in den Lebenskontext herbeiführen.“ Ebd. S. 14.

<sup>151</sup> Chr. Morgenthaler / G. Schibler: Religiös-existentielle Beratung, aaO., S. 114f.

<sup>152</sup> So auch Petra Samarah: Fantasie- und Körperreisen für Therapie und Supervision Neukirchen-Vluyn 2004 und W. Ehinger / C. Henning: aaO., S. 64ff. Noch einen Schritt weiter gehen Delia Anton und Heinz J. Kersting mit ihrer Traumarbeit in der Supervision: Supervisionsträume – Dreamnarration und Dreamdrama. In: Zirkelzeichen, aaO., S. 227 – 249.

### *Transaktionale Analyse (Eric Berne)*

Auch die transaktionale Analyse ist nicht nur als analytisches und diagnostisches (Hilfs)Mittel einzusetzen, sondern ermöglicht gerade in der Zusammenschau mit Gestaltelementen sehr wirksame Interventionen. Die Personifizierung der drei Ich-Zustände,<sup>153</sup> die Dramatisierung der Ich-Zustände im Rollenspiel etc. lassen die eigenen Persönlichkeitsanteile sichtbar werden. Das Drama-Dreieck (Täter / Opfer / Verfolger) nach Stephen Karpman erweist sich in Prozessen immer wieder als geeignetes heuristisches Mittel, um der Dynamik von ‚Dreiecksbeziehungen‘ in den jeweiligen beruflichen Handlungsfeldern ‚auf die Schliche zu kommen‘.<sup>154</sup> Auch Script-<sup>155</sup> und Spielanalyse<sup>156</sup> sind in der supervisorischen Praxis brauchbare Instrumente, um Mechanismen im Berufsalltag sichtbar zu machen und in ihren Wirksamkeiten nachzuvollziehen. Die Scriptanalyse wird in Kapitel VIII und die Spielanalyse in Kapitel XI erneut aufgegriffen.

### *„Ohne Körper geht nichts“ –*

so lautet der Titel eines von Gerd Koch, Gabriela Naumann und Florian Vaßen herausgegebenen theaterpädagogischen Sammelbandes.<sup>157</sup>

Zunehmend schätzen gelernt habe ich als Supervisor in den letzten Jahren Anregungen aus der Körperarbeit. Nach Luc Ciompi, dem langjährigen Leiter der sozialpsychiatrischen Klinik der Universität Bern, sind Fühlen, Denken und Verhalten grundsätzlich zu „funktionellen Einheiten“<sup>158</sup> miteinander verknüpft und hinterlassen in den unterschiedlichsten Hirnregionen in Form hochkomplexer Nervenzellverschaltungen ihre Spuren. Luc Ciompi spricht deshalb von „integrierten Fühl-, Denk-, Verhaltensprogrammen“.<sup>159</sup> Der ‚inneren‘ neuronalen Seite korrespondiert also stets eine ‚äu-

<sup>153</sup>Eltern-Ich, Erwachsen-Ich und Kindheits-Ich; s. Leonard Schlegel: Die Transaktionale Analyse. Basel 4/1995, S. 7ff.

<sup>154</sup>S. ebd., S. 147 – 150.

<sup>155</sup>Eric Berne ist der Ansicht, dass jeder Mensch un- bzw. vorbewusst einem geheimen Lebensplan oder Rollenbuch folgt, das durch die konstruktiven bzw. destruktiven Botschaften, denen jeder Mensch vom Beginn seines Lebens an ausgesetzt ist, ‚geschrieben‘ wird. S. ebd., S. 176 – 257.

<sup>156</sup>Mit ‚psychologischen Spielen‘ meint Berne sich wiederholende Interaktionen, die äußerlich sinnvoll erscheinen, aber unterschwellig einen anderen, manipulativen Zweck verfolgen. S. Eric Berne: Spiele der Erwachsenen. Reinbek b. Hamburg 1967.

<sup>157</sup>G. Koch et al.: Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin 2000, auf den auch Harald Schroeter-Wittke in seinem Aufsatz „Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik“ rekurriert. In: Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003, S. 47 – 66.

<sup>158</sup>Luc Ciompi: Gefühle, Affekte, Affektlogik. Wien 2002, S. 31.

<sup>159</sup>Ebd., S. 31ff. Ganz ähnlich auch H. G. Petzold, der auf dem Hintergrund der „neueren neuro- und kognitionswissenschaftlichen Diskussionen und Arbeiten zum ‚embodied mind‘“ ausführt: „Der Begriff mental darf nicht nur kognitivistisch gewertet werden; er ist nicht nur als ‚Konstrukt der Vergeistigung‘, ‚theory of mind‘ sondern darüber hinausgehend als Konstrukt zu sehen, in dem Geist (mind) ‚verleiblicht‘



ßere' körperliche Seite: „Persönlichkeitsstrukturen sind“, wie Kurt F. Richter formuliert, „bestimmte Formen von Persönlichkeitstendenzen, die sich von Geburt an leiblich einschleifen und sich im Verlaufe des Lebens immer wieder modifizieren. Sie entwickeln sich als Niederschlag von Interaktionserfahrungen.“<sup>160</sup> Diese „Leibarchive“, wie Richter sie nennt, verwalten Ressourcen und speichern „Erfahrungsschemata zur Bewältigung von Lebensaufgaben (Bewältigungsmuster).“<sup>161</sup> J. L. Griffith und M. E. Griffith verweisen darauf, dass gerade „spiritual experiences often exist only partly in language, but are felt fully within the body.“<sup>162</sup> Allerdings braucht es gesonderter Schlüssel, um sie zu öffnen.<sup>163</sup> So kann es manchmal leichter und angemessener sein, über den Körper, über die äußerlich wahrnehmbare Haltung Zugang zu den Bewältigungsmustern des/der Supervisanden/in zu bekommen als über die Gefühlsebene oder den rationalen Diskurs.<sup>164</sup> Beeindruckend sind die vielleicht zunächst unscheinbar wirkenden, aber in der Beratungspraxis oft sehr ‚treffsicheren‘ Beispiele, die Ruth Cohn aus ihrer Praxis vorstellt: „Der Körper hat seine eigene Sprache, mit der er auch Übersetzer unserer Gefühle ist. Er macht Unsichtbares sichtbar – ohne Worte. Wenn wir seine non-verbale Sprache ins Verbale übersetzen, erhöhen wir unser Verständnis: ‚Dein Finger liegt auf dem Mund. Was sagt der Finger zum Mund? Was sagt der Mund zum Finger?‘ ‚Dein Fuß klopft auf die Erde. Was sagt er?‘“<sup>165</sup> Auch für solche Körper orientierten Interventionen finden sich Konkretionen im dargestellten Prozess (Kapitel VIII).

### ‚Erster Prozess‘

Bei dem dokumentierten Prozess handelt es sich um meinen ersten ‚Versuch‘ als Supervisor. Die Auswahlgespräche für die Supervisionsausbil-

---

(embodied) gedacht wird und in konkreten Handlungen, Performanzen [...] – z. B. supervisorischen Interventionen – zum Tragen kommt, wie sie in Prozessen ‚komplexen Lernens‘ (Sieper, Petzold 2002) durch ‚Verkörperungen‘ erworben wurden und in lebenslang erfolgreicher ‚Inkorporierung erlebter Welt‘ – auch professioneller Welt, wie die einer supervisorischen Schule – erworben werden.“ In: H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand. aaO., S. 27.

<sup>160</sup>Kurt F. Richter ist Gestaltlehrtherapeut, Lehrsupervisor und ausgewiesener Fachmann für Körperarbeit und die Arbeit mit kreativen Medien, aaO., S. 24.

<sup>161</sup>Ebd., S. 104.

<sup>162</sup>J. L. Griffith und M. E. Griffith: Encountering, aaO., S. 42.

<sup>163</sup>S. K. F. Richter, aaO., S. 49.

<sup>164</sup>S. N. Belardi 2/1998, S. 87: „Oft spricht der Körper eine ehrlichere Sprache als die Worte.“ Im Kontext der Lehrer/innensupervision sollte deshalb nachdenklich stimmen, dass H. Schroeter-Wittke „die weit gehende Abwesenheit des Körpers im pädagogischen Diskurs“ feststellt und als Prognose formuliert: „Würde der Körper jedoch seine Rolle im schulischen Alltag und im pädagogischen Diskurs spielen dürfen, wäre das auf kognitive Leistung ausgerichtete Schulsystem bis in seine Rahmenbedingungen hinein bedroht.“ H. Schroeter-Wittke: *Performance* als religionsdidaktische Kategorie, aaO., S. 50.

<sup>165</sup>Ruth C. Cohn, aaO., S. 202.

dung hatten im Dezember 2000 stattgefunden, bis zum Beginn der Supervision waren etwa drei ‚Ausbildungskurswochen‘ erfolgt. Als ich mit dem Supervisanden über die Zahl der Sitzungen verhandelte, reagierte dieser auf meine Bemerkung – ‚Die DGSv empfiehlt 15 Sitzungen‘ – verblüfft mit dem Satz: ‚Was, nur 15 Sitzungen, das ist aber wenig!‘ Der Supervisand war fest entschlossen, seinen beruflichen Wechsel professionell begleitet zu wissen. Er war sich offenbar auch bewusst, dass diese Orientierungsphase Zeit braucht. Außerdem war er entweder hoch motiviert oder bereits in den ersten Wochen seiner neuen Tätigkeit zutiefst verunsichert – vielleicht ja auch beides.

Auch wenn der gesamte Prozess kontinuierlich von einem Lehr- und Kontrollsupervisor begleitet wurde, hat es doch Überwindung gekostet, mich als ‚Anfänger‘ und ‚Neuling‘ in der Gemeinschaft der Supervisorinnen/innen so zu ‚outen‘, besonders wenn ich im Rückblick betrachte, wie viele ‚supervisorische Gelegenheiten‘ ungenutzt blieben. Die Aussicht auf einen fundierten fachlichen Feedbackprozess, der das Schwungrad der supervisorischen Professionalisierung in Bewegung hält, hat mir aber immer wieder Mut gemacht, nicht vorzeitig aufzugeben.

#### 4 Der Blick zurück

auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘

- Der Begriff ‚Supervision‘ ist gesetzlich *nicht geschützt* und wird in den unterschiedlichsten Zusammenhängen zur Beschreibung nicht verwandter Tätigkeiten gebraucht.
- Supervision als Beratungsangebot wird international nicht einheitlich definiert. Allein in Deutschland findet sich eine *unübersichtliche Vielfalt an Konzepten und Modellen*.
- Dennoch lassen sich *gemeinsame ‚Format-Merkmale‘* festhalten: Supervision ist Anleitung zur berufsbezogenen Selbstreflexion, bezieht biographische Anteile ein, dient der Entlastung, bietet professionelle Feld- und Beratungskompetenz, ein besonderes Arbeitssetting und ist zeitlich befristet.
- H. G. Petzold et al. bündeln das Supervisionsangebot im deutschsprachigen Raum in einem ‚*Mehrebenenmodell*‘, das sich aus sechs Teilsystemen zusammensetzt.
- Berufsständische Dachverbände sorgen für einheitliche *Ausbildungs- und Kontrollstandards*, entwickeln Evaluationsverfahren und verpflichten zu ethischen Leitlinien.
- Die meisten *Supervisionskonzepte*, die sich in Deutschland am Markt etablieren konnten, basieren auf therapeutischen Schulen und werden

durch Kommunikationstheorien, gruppodynamische und systemtheoretische Ansätze ergänzt.

- In jüngster Zeit gehen die kräftigsten Innovationen von integrativen und *systemisch-konstruktivistischen Ansätzen* aus, die nicht den Einzelnen als Problem sehen, sondern das System als Ganzes.
- Die wichtigsten Arbeitsformen sind *Einzelsupervision*, *Gruppensupervision* und *(Teil)Organisations-supervision*.
- In der *Einzelsupervision* reflektiert eine Einzelperson gemeinsam mit dem/der Supervisor/in das berufliche Bedingungsgefüge von Rolle, Person und System.
- In der *Gruppensupervision* kommen mehrere Personen, die in ähnlichen beruflichen Rollen und Funktionen, aber in unterschiedlichen Systemen arbeiten, mit einem/r Supervisor/in oder mehreren Supervisoren/innen zusammen.
- Die Beratung und Begleitung von Teams oder Arbeitsgruppen, die gemeinsam in einer Organisation arbeiten, nennt man *(Teil)Organisations-supervision*.
- *Kollegiale Fallberatung*, *Kollegiale Supervision*, *Kollegensupervision*, *peer-group-supervision* oder *Intervision* findet ohne professionelle Begleitung statt.
- Bei der *internen Supervision* werden die Supervisoren/innen durch den Arbeitgeber gestellt; *externe Supervisoren/innen* verringern die Gefahr der Betriebsblindheit.

auf den Prozess, der in dieser Untersuchung präsentiert und analysiert wird

- Der Prozess findet im *Pädagogischen Institut der Ev. Kirche von Westfalen (PI)* statt. Das PI ist die zentrale Lehrerfort- und Weiterbildungseinrichtung für Religionslehrer/innen. Zumindest einmal in ihrem Leben – im Rahmen ihrer Vokationstagung – suchen alle Religionslehrer/innen das PI auf. In der Vokation wird ihnen von ihrer Kirche umfassende Unterstützung zugesagt.
- Seit 2001 wird im PI ein auf *(Religions)Lehrer/innen zugeschnittenes Supervisionsangebot* aufgebaut.
- Der *Supervisand* ist männlich, Ende dreißig und steht am Beginn seiner Berufstätigkeit als Berufsschulpfarrer und Religionslehrer.
- *Berufsschulpfarrer/innen* sind Lehrer/innen im Gestellungsvertrag, die sowohl rechtlich als auch berufspraktisch besonderen Arbeitsbedingungen unterliegen.
- Der *Supervisor* ist die *erste Intervention*.
- Das *Supervisionskonzept* des Supervisors ist maßgeblich durch seine Ausbildung in der DAD Berlin geprägt. Schwerpunkte sind systemische Theorie und Praxis sowie die Arbeit mit kreativen Medien.

- Der Supervisor trägt ständig eine Vielzahl von ‚*Rollenbüten*‘ (Virginia Satir). In der supervisorischen Arbeit sollte der professionelle Rollenhut die Regie haben.
- Der ‚*Werkzeugkoffer*‘ des Supervisors ist gefüllt mit Werkzeugen, die er sich während der Ausbildung angeeignet hat bzw. die der bisherigen Berufsbiographie bzw. Lebenserfahrung entstammen.
- Die *Auswahl der Werkzeuge* muss auf den Supervisanden, das jeweilige Thema, das Ziel, den Kontext und das Setting abgestimmt werden.
- Die supervisorischen *Grundhaltungen* sind Akzeptanz, Empathie und selektive Authentizität.
- Ein weiterer *Grundsatz supervisorischer Arbeit* lautet: ‚In Kontakt mit sich – im Gegenüber zu dem Supervisanden‘. Die Einhaltung dieses Grundsatzes kann mit dem ‚Identifikations-Thermometer‘ gemessen werden.
- Ausgewählte *Werkzeuge* des Supervisors sind:
  - Die Gesprächspsychotherapie nach Carl R. Rogers
  - Die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn
  - Die Unterscheidung von analoger und digitaler Kommunikation nach Paul Watzlawick
  - Kreative Medien
  - Strategien und Techniken der Gestaltarbeit (Fritz Perls u. a.)
  - Die Arbeit mit ‚inneren Bildern‘ (Luise Reddemann)
  - Die Transaktionale Analyse (Eric Berne)
  - Körperarbeit (Kurt F. Richter)
- Der hier *vorgestellte Supervisionsprozess* ist der erste, der von dem Supervisor eigenverantwortlich durchgeführt wurde. Der Prozess wurde durch einen Lehrsupervisor kontinuierlich begleitet.

## III. Kapitel

### Eröffnungen: Erstkontakt, Erstgespräch und Kontrakt

#### 1 Erstkontakt, Erstgespräch, Kontraktarbeit

##### *Der Erstkontakt*

Der Supervisand trat nur wenige Wochen nach seinem Dienstantritt telefonisch mit mir in Kontakt und bekundete sein Interesse an einer Einzel-supervision. Das Erstgespräch fand im Oktober desselben Jahres statt, der ganze Prozess erstreckte sich dann über 15 Monate bis in den Dezember des darauf folgenden Jahres.

##### *Das Erstgespräch*

Der Supervisand war so motiviert, dass er nach der Begrüßung und wenigen Sätzen unmittelbar mit der Arbeit an einer konkreten Unterrichtssituation beginnen wollte. In einer JoA-Klasse (Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag), die zu den schwierigsten Lerngruppen in der berufsbildenden Schule zählen, war das allmorgendliche Chaos eskaliert und der Supervisand hatte einem Schüler mit Migrationshintergrund das Brot, das er gerade während des Unterrichts verzehren wollte, aus der Hand genommen.

##### *Idealtypischer Verlauf eines Supervisionsprozesses*

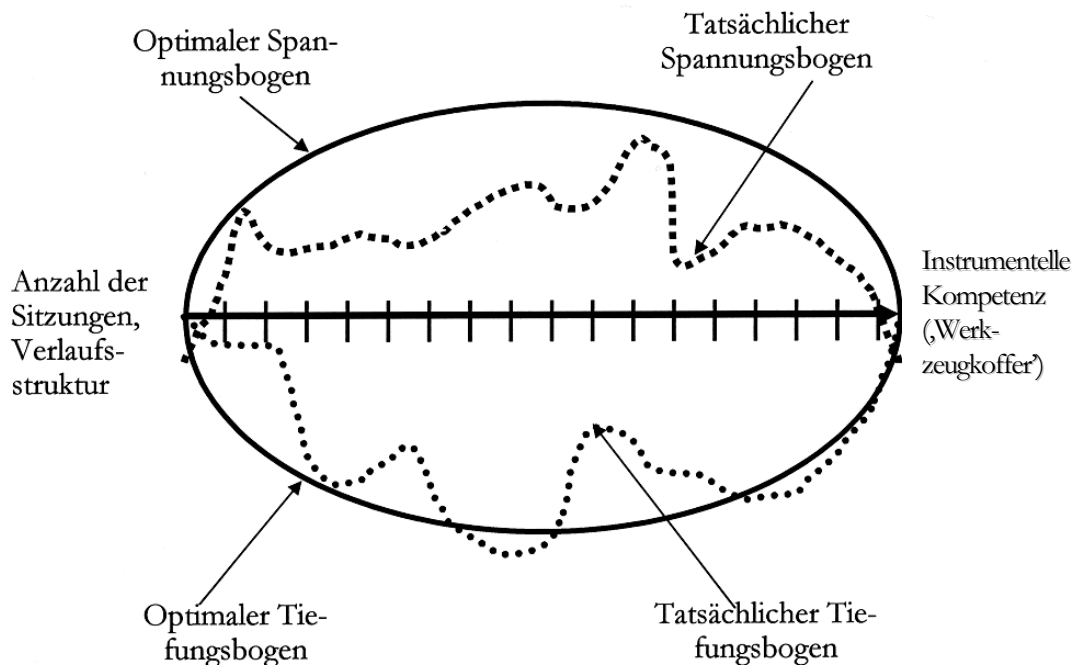
Es ist verführerisch, unmittelbar in die supervisorische Arbeit einzusteigen, wenn solche konkreten Konflikte gleich zu Beginn eines Prozesses präsentiert werden; denn grundsätzlich gilt: Der Supervisand bestimmt die Inhalte, der Supervisor hat die Verantwortung für das Setting, d. h. er achtet auf den professionellen Verlauf der Beratung.<sup>1</sup> Dazu gehört aber auch, den Gesamtprozess und seine Dynamik im Blick zu behalten. Es gibt in der supervisorischen Arbeit so etwas wie einen idealtypischen Verlauf, in dem der Spannungsbogen und der Tiefungsbogen optimal korrespondieren (s. Grafik). Nach R. John und H. Fallner<sup>2</sup> wird zunächst ‚flach‘ mit einer Orientierungsphase begonnen, dann gewinnt der Prozess in der Differenzierungsphase zunehmend an Tiefe, biographische Bewältigungsmuster werden mit einbezogen und beleuchtet, um dann schließlich in einer Umstrukturierungsphase zu münden. Wie die Grafik zeigt, können in der Praxis die optimalen Bögen und die realen Verläufe deutlich auseinanderdriften, wobei sich Spannungs- und Tiefungsbogen dann antizyklisch zuein-

---

<sup>1</sup> „Dabei hat der Berater die professionelle Verantwortlichkeit für den Verlauf der Beratung, nicht jedoch für die Inhalte und Ergebnisse des Beratungsprozesses.“  
N. Belardi 2002, aaO., S. 71.

<sup>2</sup> R. John / H. Fallner, aaO., S. 70ff.

ander verhalten: Wenn unmittelbar zu Beginn des Prozesses zuviel Spannung aufgebaut wird, reagiert der/die Supervisand/in nicht selten mit ‚innerem Rückzug‘, weil die Zeit dafür noch nicht reif ist.



3

Lösungs- und ressourcenorientierte Supervision ist ein kreativer (Such)Prozess, so dass die vier Phasen nach dem Walls-Modell ebenfalls ein hilfreiches Gliederungsschema bieten:<sup>4</sup> Danach beginnt der Prozess mit der Vorbereitungsphase. Es folgt die Inkubationsphase, in der die gesammelten Informationen und Eindrücke gären und reifen. In der Eingebungsphase „entstehen scheinbar schlagartig die Geistesblitze, Erkenntnismomente, Visionen oder einfach die guten Ideen.“<sup>5</sup> Der Prozess endet mit der Verifikationsphase, in der evaluiert wird, was aus den Vorsatzbildungen während des Prozesses geworden ist.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Grafik: M. Jetzschke nach einer Vorlage von Heinrich Fallner.

<sup>4</sup> S. H. Fallner / M. Pohl, aaO., S. 50.

<sup>5</sup> Ebd., S. 50.

<sup>6</sup> Weitere Phasenmodelle referiert K. D. Joswig, aaO., S. 15 – 17. Ein an der systemischen Kurzzeittherapie angelehntes und auf sieben Sitzungen beschränktes Beratungsmodell haben Chr. Morgenthaler und G. Schibler entwickelt. aaO., S. 84 – 86. Abläufe von Gruppen- bzw. Teamsupervision s. K. Rappe-Giesecke: Supervision für Gruppen und Teams, aaO., S. 113 – 175. Einen ersten Einblick in die Supervisionspraxis geben die kurzen Verlaufsprotokolle von Fritz Füßl und Dietmar Pentz: Berater Beraten. Ein Konzept zur Personalentwicklung durch Supervision. In: A. Schreyögg / H. Lehmeier (Hg.), aaO., S. 172 – 208.

*Vorbereitungs- bzw. Orientierungsphase*

Die Orientierungsphase dient u. a. auch dazu, über die formalen Rahmenbedingungen zu informieren, Arbeitsabsprachen zu treffen und das eigene Supervisionskonzept vorzustellen.

Auf folgende Aspekte wird dabei in besonderer Weise geachtet:<sup>7</sup>

- Sorgfältige Analyse der Ausgangssituation
- Eindeutige schriftliche Auftragsklärung
- Zielgerichtete, lösungsorientierte und nachvollziehbare Arbeitsstrategien
- Schriftliche Vereinbarung einer Zwischenevaluation
- Ergebnissicherungen am Ende jeder einzelnen Sitzung und am Prozessende
- Orientierung der Prozessdauer an den von der DGsv empfohlenen 15 Sitzungen als Richtschnur; nach sorgfältiger Evaluation ist eine Nachkontraktierung möglich
- Schriftlicher Kontrakt, in dem Anzahl und Länge der Sitzungen, Sitzungsrhythmus, Kosten, Ausfallregelungen etc. festgehalten sind
- Klare Struktur und größtmögliche Prozesstransparenz

*Kontraktarbeit*

Der Arbeit an dem gemeinsamen Kontrakt kommt deshalb ein hoher Stellenwert zu. Was im Kontraktgespräch nicht vereinbart wird, meldet sich im späteren Prozess unterschwellig immer wieder. Vor der Sitzung hatte ich ein Formular entworfen, anhand dessen die wesentlichen Kontraktfragen abgearbeitet werden sollten.<sup>8</sup>

*Supervisionsentwicklerdreieck*

Im Erstgespräch habe ich anhand des sog. Supervisionsentwicklerdreiecks<sup>9</sup> die Arbeitsweise meines Supervisions-Ansatzes entfaltet. Der Ausdruck ‚Supervisionsentwicklerdreieck‘ wurde von Heinrich Fallner geprägt und mit Leben gefüllt. Das Dreieck wird mit farbigen Springseilen auf dem Boden ausgelegt, das Thema, das bearbeitet werden soll, kommt in

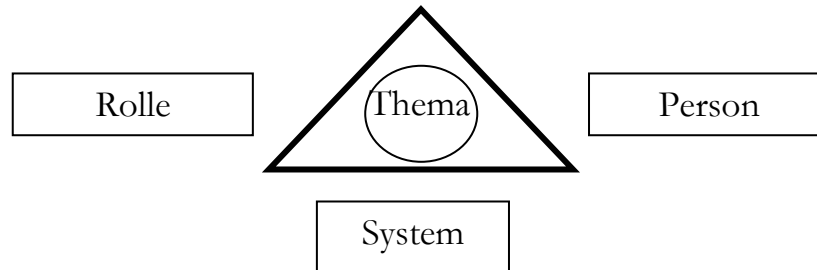
---

<sup>7</sup> S. a. N. Belardi 2/1998, aaO., S. 71: „Checkliste für alle Beteiligten“.

<sup>8</sup> S. Musterformular im Anhang. In der Fachdiskussion wird die Bedeutung der Auftragsklärung unterschiedlich beurteilt: Während W. Weigand – besonders in der (Teil)Organisationssupervision – eine Klärung der Interessen fordert, ist H. Pühl davon überzeugt, dass „die Anliegen der SupervisandInnen zu Beginn meist diffus [seien] und [...] erst im Supervisionsprozess eine Klärung“ erfahren. H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 115. Letztlich ist es eine Frage des eigenen Supervisionskonzeptes, welche Funktion und welchen Stellenwert man der Kontraktarbeit einräumt.

<sup>9</sup> Das Modell ist dem von W. Weigand entwickelten sehr ähnlich, verzichtet allerdings auf den ‚Kunden/Klienten‘ als vierten gleichberechtigten Faktor! S. DGsv (Hg.): Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit. Köln 3/2003, S. 19.

die Mitte des Dreiecks. Nun kann die Szenerie von dem /der Supervisor:in – im wahrsten Sinne des Wortes – aus einer der drei Blickrichtungen ‚Rolle‘, ‚Person‘ oder ‚System‘ ‚be-treten‘ werden.



Supervision ist nach H. Fallner und M. Pohl „reflektierende Klarlegungsarbeit (Person, Rolle und Praxisfeld) im professionellen Kontext“,<sup>10</sup> d. h. die eingebrachten Themen, Situationen werden aus den drei genannten Perspektiven der Rolle (Rollenbilder, Rollenerwartungen, Rollenfestlegungen, Rollenkonzepte etc.), der Person (biographischen Bewältigungsmustern, Persönlichkeitskonzepten, Ressourcen etc.) und des Systems (des Arbeitsfeldes, der Organisation, der Institution, des Systems mit seinen jeweiligen Subsystemen – Organisationsformen, Machtstrukturen, Symptomträgern etc.) bearbeitet.

## 2 Abgrenzung des Beratungsformates ‚Supervision‘ von anderen Formaten wie Fachberatung, Coaching, Fortbildung und Therapie

Um keine falschen Erwartungen zu wecken und Enttäuschungen vorzubeugen, ist es wichtig, im Erstgespräch die Möglichkeiten und Grenzen der supervisorischen Arbeit in Relation zu anderen Beratungsformaten wie Fortbildung, Fachberatung, Coaching, Organisationsberatung oder Therapie deutlich zu benennen.

In Anlehnung an eine Grafik von Ehinger und Hennig, die ihrerseits wiederum auf Hannes Brandau zurückgeht,<sup>11</sup> lassen sich die gemeinsamen Schnittmengen von Supervision, Fort- und Weiterbildung, Training, Therapie und Organisationsberatung zeigen.<sup>12</sup>

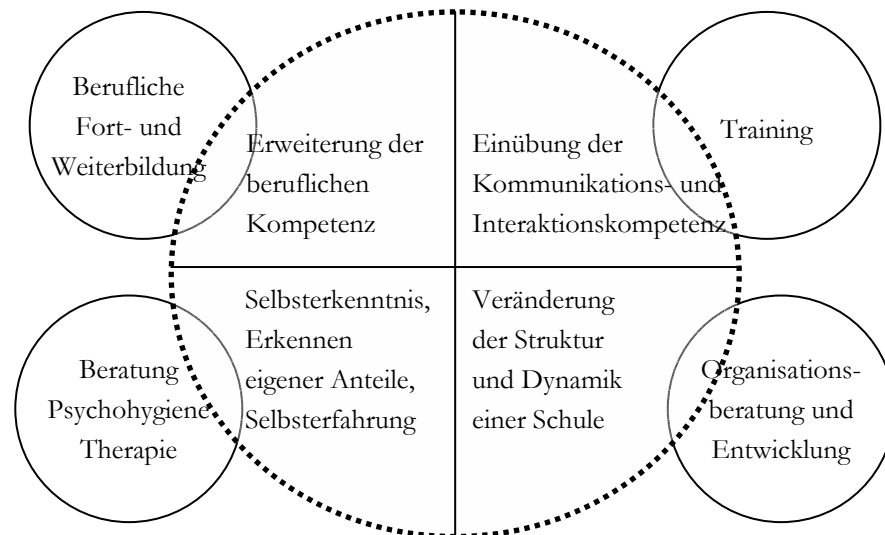
<sup>10</sup> H. Fallner / M. Pohl, aaO., S. 40.

<sup>11</sup> W. Ehinger / C. Hennig, aaO., S. 13.

<sup>12</sup> Selbstverständlich sind auch andere Zuordnungen denkbar, je nachdem welche Parameter zugrunde gelegt werden. S. J. Schlee, aaO., S. 17; K. Rappe-Giesecke: Supervision für Gruppen und Teams, aaO., S. 23 – 28; dies.: Vom Beratungsanliegen zur Beratungsvereinbarung – Diagnose und Setting. In: H. Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 18 – 29.



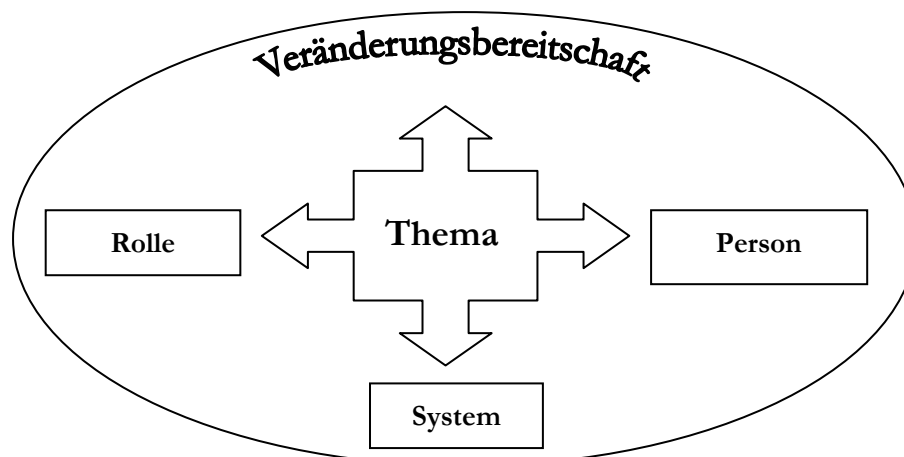
### Supervision mit Lehrern/innen



Eine, wenn nicht *die wesentliche Gemeinsamkeit* aller Formate ist die Veränderungsbereitschaft derjenigen, die sie aufsuchen, so unterschiedlich die Anlässe und Ziele auch sein mögen. Mit den folgenden Grafiken soll das besondere Profil jedes einzelnen Beratungsformates präzisiert werden:

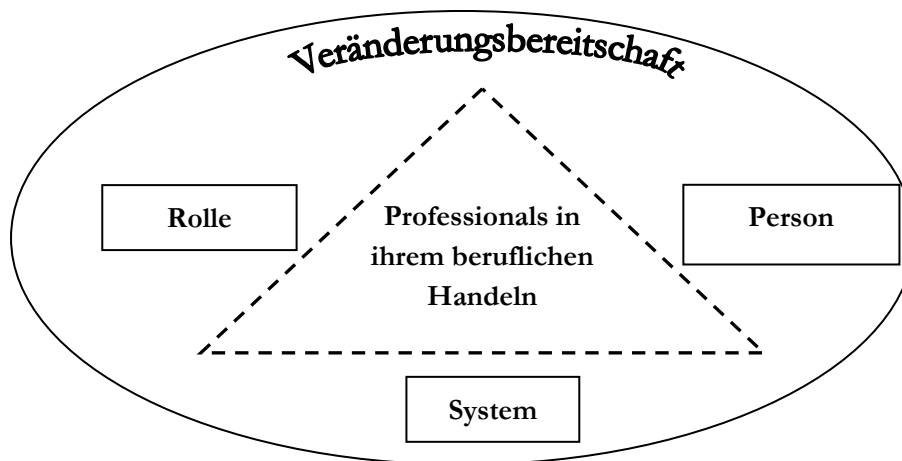
#### *Fortbildung und Fachberatung*

Bei einer Fortbildung oder Fachberatung steht das Thema bzw. ein fachliches Problem eindeutig im Mittelpunkt. Eine gute Fortbildung und Fachberatung wird immer auch die wechselseitigen Ein- und Auswirkungen auf das Rollenverhalten, die Organisation und selbstverständlich auch die personenbezogenen Determinanten mit reflektieren, aber der Sachaspekt ist hier dominant.



*Supervision und Coaching: Ungeliebte Zwillingsschwestern?*

Die Diskussion über die Verhältnisbestimmung von Supervision und Coaching wird im Augenblick sehr hitzig und damit wenig distanziert geführt. Das ist kein Wunder, geht es doch zum einen um Marktanteile und berufliche Existenzen, darüber hinaus aber auch um die Frage, wohin und wie sich das Beratungsformat ‚Supervision‘ in Zukunft entwickeln wird bzw. entwickeln soll.<sup>13</sup>



Während Supervision ursprünglich aus dem Bereich der helfenden Berufe kommt, entspringt Coaching dem Bereich des Sports: „Der Wettkampf wird im Kopf entschieden“!<sup>14</sup> Auf diesem Hintergrund erscheint der Coach „als Privatlehrer, Spezialtrainer, Einpauker für Spitzenkräfte, aber auch als Vorgesetzter, der seine Mitarbeiter persönlich antreibt und fordert“,<sup>15</sup> wie Ferdinand Buer in seinem Lehrbuch der Supervision ausführt. Manche ordnen auf diesem Hintergrund Coaching den Führungskräften und dem Profi-Bereich zu, während Supervision dann für die untergeordneten, abhängig Beschäftigten und den Non-Profit-Bereich zuständig wäre.<sup>16</sup> Letztlich gibt es aber keinen einheitlichen Sprachgebrauch.<sup>17</sup> S. Kühl vermutet, dass Supervision ihre Herkunft aus dem Sozialarbeitsmilieu offensichtlich nie ganz abschütteln und sich so im Profit-Bereich nie richtig

<sup>13</sup> S. Vorträge der Tagung des Verbändeforums am 26./27.11.2004, aaO.; S. Kühl: Das Scharlatanerieproblem, aaO.

<sup>14</sup> N. Belardi 2002, aaO. S. 56.

<sup>15</sup> Ferdinand Buer: Lehrbuch, aaO., S. 186.

<sup>16</sup> Ebd., S. 186.

<sup>17</sup> S. Harald Pühl, der Einzel-Supervision, Coaching und Leitungsberatung synonym verwendet. H. Pühl: Einzel-Supervision – Coaching – Leitungsberatung. Drei Begriffe für dieselbe Sache? In: H. Pühl (Hg.): Handbuch Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 100 – 111.

durchsetzen konnte,<sup>18</sup> obwohl Coaching „kaum etwas zu bieten [hat], was in Theorie und Praxis der Supervision nicht schon gedacht und praktiziert worden wäre.“<sup>19</sup> Im Juni 2005 hat die DGSv eine Coaching-Broschüre aufgelegt, um potentielle Coaching-Kunden/innen an sich zu binden und ihnen Entscheidungshilfen an die Hand zu geben. Als Einsatzfelder von Coaching werden genannt: Führungsberatung, Förderung der Kompetenz und Performance von Führungsnachwuchskräften, Unterstützung von Mitarbeitern/innen mit besonderen Aufgaben, Bearbeitung spezifischer Probleme und Themen und die Begleitung in Veränderungs- und Qualifizierungsprozessen.<sup>20</sup> Diese Aufzählung bestätigt S. Köhls Urteil, dass alle Abgrenzungsversuche nicht darüber hinwegtäuschen können, „dass das Interventionsfeld von Supervision und Coaching nahezu identisch ist: der in organisatorische Kontexte eingebundene Professional.“<sup>21</sup>

### *Coaching / Supervision und Training*

In den zurückliegenden fünfzehn Jahren wurden unterschiedliche Trainings entwickelt, um Lehrer/innen in ihrem Arbeitsalltag zu stützen, zu stärken und so fit zu machen für einen souveränen Umgang mit den besonderen Herausforderungen ihres Arbeitsalltags. Zwei der bekanntesten sind das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)<sup>22</sup> und das Potsdamer Trainingsprogramm ‚Gewalt in der Schule‘,<sup>23</sup> die beide darauf abzielen, durch Komplexitätsreduktion und Übung – bei gleichzeitiger positiver Verstärkung – die Rollen- und Handlungssicherheit zu erhöhen. Die Nähe zur Supervision und besonders zum Coaching liegt auf der Hand, ebenso aber auch der Unterschied: Im Training ist bereits alles vorgegeben – das Problem, das Ziel und auch der Lösungsweg. Das kann durchaus angemessen, hilfreich und lösungsorientiert sein, wenn man *sein* Problem genau kennt und den Determinanten des Trainings grundsätzlich zustimmen kann. Schwierig wird es, wenn innerhalb der Trainingsgruppe Bedenken oder Kritik geäußert werden. Dann ist solch eine Trainingsgruppe schnell am Ende. Darunter leidet auch eines der erfolgreichsten Trainingsmodelle in Deutschland, das von Heinz Klippert entwickelte Methodentraining.<sup>24</sup>

<sup>18</sup> S. Köhl, aaO, S. 10.

<sup>19</sup> W. Weigand: Die Zukunft der Supervision im Spannungsfeld von Profession und Organisation und Markt, aaO., S. 34.

<sup>20</sup> DGSv (Hg.): Coaching. Köln 2005, S. 4. S. a. die Diskussion des Forschungsstandes durch H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 80 – 82.

<sup>21</sup> S. Köhl, aaO., S. 9. „Die berufspolitische Diskussion, inwieweit Coaching etwas Eigenständiges ist oder alter Wein in neuen Schläuchen, könnte durch Forschungsergebnisse über das Handeln von Coaches und dessen Unterschiede zum supervisorischen Handeln Auskunft geben.“ H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 82.

<sup>22</sup> Kurt-Christian Tennstädt / Frank Krause / Winfried Humpert / Hanns-Dietrich Dann: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Bd. 1: Trainingshandbuch. Bern 2/1994.

<sup>23</sup> Rüdiger Hinsch und Beate Überschär: Gewalt in der Schule. Berlin-Potsdam o. J.

<sup>24</sup> Heinz Klippert: Methodentraining. Weinheim und Basel 13/2002.

Nach dem Motto ‚Lehrer helfen Lehrern‘ wurden z. B. in NRW Dutzende von Moderatoren/innen ausgebildet, die für einen Tag oder auch nur einen Vormittag/Nachmittag in die Schulen kommen, um die Kollegien methodisch auf den ‚neuesten Stand‘ zu bringen. Doch ein ‚von oben‘ verordnetes Training stößt zwangsläufig auch auf Widerstände und hinterlässt dann nicht immer die eigentlich gewünschten nachhaltigen Erfolge.<sup>25</sup>

### *Organisationsberatung und Supervision*

Dass Supervision stets auch Elemente der Organisationsberatung impliziert, belegt das bereits vorgestellte Supervisionsentwicklerdreieck: Der Blickwinkel aus der und auf die Organisation / die Institution / das System ist für die supervisorische Arbeit konstitutiv. Da im Bereich der Organisationsentwicklung systemtheoretische, kybernetische und konstruktivistische Ansätze dominieren, gibt es in der Methodik und hinsichtlich der Interventionstechniken vielfältige Überschneidungen zwischen Supervision und Organisationsberatung.<sup>26</sup>

Allen Gemeinsamkeiten zum Trotz bleibt dennoch festzuhalten, dass bei der Organisationsberatung die Entwicklung der Organisation im Mittelpunkt steht und nicht der Mensch. Mitarbeitende und ihre Berufszufriedenheit sind zwar ein ganz wesentlicher Faktor von Qualitätsentwicklung, aber Ziele und Qualitätsstandards werden ‚von oben‘, der Leitungsebene festgelegt, was Lehrer/innen aus der Linienorganisation nur allzu genau kennen.<sup>27</sup>

### *„Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation“<sup>28</sup>*

Auf dem Hintergrund eines schrumpfenden Supervisions- und expandierenden Organisationsberatungsmarktes sehen einige die Gefahr, „dass der ‚Personenzentrierte Ansatz‘ verloren“<sup>29</sup> gehen und die Supervision damit

<sup>25</sup> Zur Auseinandersetzung um Klippert und sein Methodentraining s. Andreas Gruschka und Ellen Martin: Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? ‚Widerworte‘, Frankfurter Rundschau online. 25.07.2002 und dies.: Das Lernen des Lernens als Zauberformel – oder: Methodentraining als pädagogischer Selbstbetrug. In: [www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/klippert.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/klippert.html), 26.10.2004: „So bleibt rätselhaft, wie bundesdeutsche Schulminister hoffen können, dass die Schüler mit Hilfe dieses Methodentrainings bei PISA 2 in der Lesekompetenz besser abschneiden werden.“

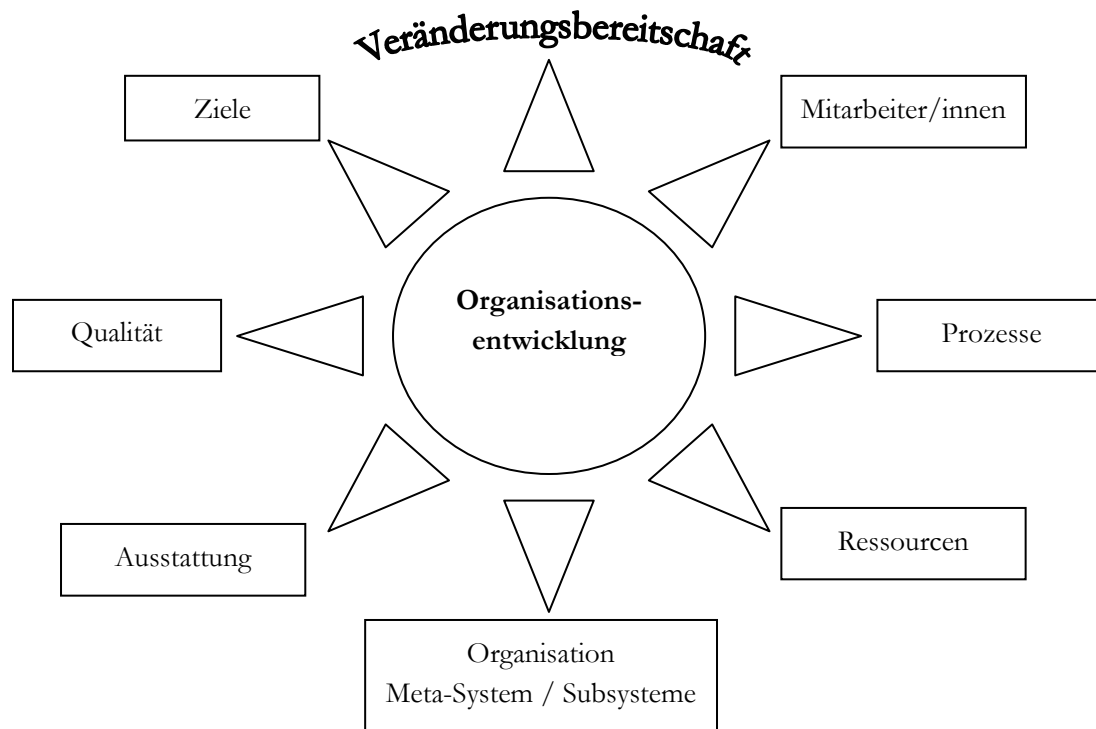
<sup>26</sup> S. z. B. Hans-Christoph Vogel / Brigitte Bürger / Georg Nebel / Heinz J. Kersting: Werkbuch für Organisationsberater. Aachen 2/1997.

<sup>27</sup> „Weigand (2000) betont die Notwendigkeit, im Rahmen der Auftragsklärung die Grenzen der Organisation zu hinterfragen, um nicht im Spannungsfeld zwischen den Interessen der Organisation und der eigenen Professionslogik als SupervisorIn (d. h. im Nutzen der Beratenen zu handeln) aufgerieben zu werden“, berichten H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 115.

<sup>28</sup> So lautete der Vortrag von Wolfgang Weigand auf der Tagung des Verbändeforums am 26/27.11.2004: Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation, aaO., S. 29 – 38.

<sup>29</sup> S. Kühl: Die Supervision, aaO., S. 11.

ihr entscheidendes Profil einbüßen könnte, wenn Supervisoren/innen meinen, zugleich auch Organisationsentwickler oder -berater sein zu sollen. Andere erkennen gerade darin ein Kennzeichen zukünftiger Professionalisierung, die sich durch „multiprofessionelle(n) Kooperation“<sup>30</sup> auszeichnet.

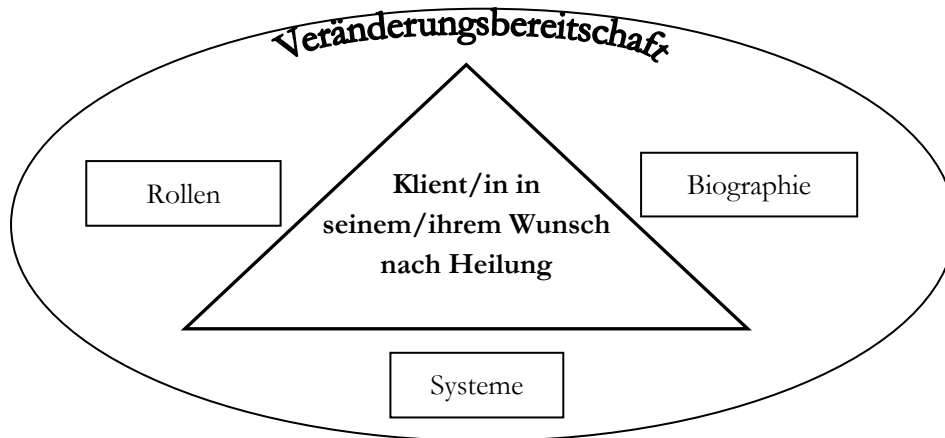


### *Supervision und Therapie*

Auf die – besonders in Deutschland – nicht unproblematische Nähe von Supervision und Therapie und die dadurch z. T. ausgelösten Vorbehalte habe ich bereits verwiesen. Deshalb kommt einer differenzierten Betrachtung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten erhöhte Aufmerksamkeit zu. Gemeinsam ist Supervision und Therapie, dass der/die Ratsuchende, die Person in ihrer subjektiven Befindlichkeit, im Zentrum steht. Für die supervisorische Arbeit an den biographisch bedingten ‚Bewältigungsmustern‘ verwendet Heinrich Fallner die Metapher des ‚Rückspiegels‘: Nur durch den Blick in den ‚Rückspiegel‘ werden die alten ‚Lösungen‘ als die Probleme von heute erkannt und der Blick frei für neue Lösungen, die vielleicht wieder die Probleme von morgen sein werden.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> W. Weigand: Die Zukunft der Supervision, aaO., S. 31.

<sup>31</sup> „Denkt vielmehr daran, dass jede Lösung von heute das Problem von morgen sein kann“, gibt Heinz J. Kersting zu bedenken. In: Zirkelzeichen. Supervision als konstruktivistische Beratung. Aachen 2002, S. 21.



Bereits verwiesen haben ich auch auf die Trost- und Entlastungsfunktion der Supervision. Im Blick auf die physische und psychische Gesundheit ist die vorbeugende Wirkung der Supervision weitgehend unbestritten. Dennoch unterscheiden sich die Ziele und das Selbstverständnis der Supervision von denen der Therapie: In der Supervision geht es nicht um Krankheit und Heilung,<sup>32</sup> sondern um die Bearbeitung beruflicher Situationen, die der Klärung bedürfen.<sup>33</sup> Maßgeblich ist in der Therapie der Wunsch des/der Klienten/in, wieder gesund zu werden. Vermutlich wird der/die Therapeut/in bei der Anamnese und dann auch im therapeutischen Prozess biographische Dispositionen, die Dynamik privater und beruflicher Rollen und die Mechanismen der Systeme, in denen sich der/die Klient/in bewegt, ebenfalls in den Blick nehmen. Im Prozess selbst wird dann aber weniger *über* diese Mechanismen und Dynamiken gesprochen als vielmehr direkt in die Lebensgeschichte des/der Patienten/in hineingegangen, um *in* ihr zu arbeiten.

Es ergeben sich – in Anlehnung an Nando Belardi – aus der Unterscheidung von Supervision und Therapie folgende Konsequenzen für das supervisorische Handeln:<sup>34</sup>

- „In der Supervision gilt folgendes Prinzip: *mehr ‚Breite‘* hinsichtlich der Arbeitsaufgaben, *weniger ‚Tiefe‘* bezüglich der Lebensgeschichte. In der Psychotherapie ist es genau umgekehrt.“<sup>35</sup>

<sup>32</sup> „Als zentrale Unterschiede nennt er [Oberhoff 1998], dass es in der Supervision nicht um das Heilen Kranker und die Wiederbelebung frühkindlicher Konflikte geht.“ H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 108.

<sup>33</sup> H. Möller möchte auch im Supervisionskontext am Heilungsbegriff festhalten: „Der Begriff der Heilung muß sicherlich für supervisorisches Arbeiten abgeschwächt verwandt werden, dennoch mag ich nicht ganz auf ihn verzichten, da der Supervision nicht nur in psychosozialen Arbeitsfeldern eine wesentliche psychohygienische Funktion zukommt.“ Was ist gute Supervision? AaO., S. 91.

<sup>34</sup> N. Belardi 2/1998, S. 53 – 56.

<sup>35</sup> Ebd., S. 53.

- „Therapiemöglichkeiten benennen, aber nicht therapieren.“<sup>36</sup> Das supervisorische Gespräch bewegt sich ‚auf Augenhöhe‘ oder – in der Sprache der Transaktionsanalyse gesprochen – kongruent von Erwachsenen-Ich zu Erwachsenen-Ich.<sup>37</sup> Es wird *über* regressive Anteile gesprochen, aber nicht *in* die Regression gezielt hineingegangen. Wenn der/die Supervisor/in spürt, dass er/sie hier an Grenzen stößt, sollte ggf. der Prozess beendet und eine Überweisungsempfehlung in eine Therapie erwogen werden.<sup>38</sup>
- „Keine Rollenvermischung“:<sup>39</sup> Durch die Professionalität (Professionswissen) des/der Supervisors/in lässt sich zu Beginn eines Supervisionsprozesses ein gewisses Machtgefälle zum/r Supervisanden/in gar nicht vermeiden. Das ändert aber nichts daran, dass es sich um eine berufsbezogene Beratung handelt mit dem Ziel, am Ende des Prozesses den/die Berater/in überflüssig zu machen und das Machtgefälle einzuebnen. Während des gesamten Prozesses bleibt der/die Supervisand/in ‚Kollege/in‘ und wird zu keinem Zeitpunkt ‚Patient/in‘!
- „Arbeitsthemen fokussieren“:<sup>40</sup> Biographische Muster sind nicht nur fest verwurzelt, sondern haben auch die Angewohnheit, sich in alle Bereiche des Lebens – also auch in den Raum des beruflichen Agierens – auszubreiten. Von daher muss Supervision auch mit dem ‚Rückspiegel‘ arbeiten. Um dabei nicht in ‚therapeutische Tiefen‘ abzurutschen, ist es wichtig, die Äußerungen immer wieder auf die berufliche Situation zurückzubeziehen und zu fokussieren.
- „Selbstdeutungen sind besser als Fremddeutungen“:<sup>41</sup> Supervision, die lösungs- und ressourcenorientiert arbeitet, wird Beobachtungen äußern und Hypothesen entwickeln. Sie wird sich aber hüten, Diagnosen zu stellen, die vorgeben, wie der/die Supervisand/in sich zu entwickeln habe. Zur Funktion der Diagnostik in der Supervision siehe auch Kapitel VI.1.3.
- „Blockaden und Widerstände geschickt umgehen“:<sup>42</sup> Nach systemischem Verständnis gibt es im Grunde genommen keine Widerstände.

---

<sup>36</sup> Ebd., S. 54.

<sup>37</sup> „Systemisches Arbeiten geht aus von einer konsequenten Gleichrangigkeit auf der Ebene der Interaktion (was unterschiedliche Rollen aber keineswegs ausschließt).“ R. Riedel / Josie Wieland, aaO., S.31.

<sup>38</sup> So auch die Einschätzung der psychoanalytisch (!) orientierten Supervisorin H. Möller: „Qualitativ hochwertige Supervision ist nicht regressionsfördernd angelegt und ist bestrebt, Übertragungen auf Vorgesetzte, Klienten, andere Teammitglieder, Institutionen (vgl. Mentzos 1990) und auf den Supervisor selbst zunächst zu verstehen und dann aufzulösen.“ Was ist gute Supervision? AaO., S. 299. Zur Diskussion des Übertragungsphänomens in der Supervision s. H. G. Petzold et al: Supervision auf dem Prüfstand, S. 108 – 110.

<sup>39</sup> N. Belardi 2/1998, aaO., S. 54.

<sup>40</sup> Ebd., S. 54.

<sup>41</sup> Ebd., S. 54.

<sup>42</sup> Ebd., S. 54.

Konflikte, die im Prozess aufbrechen, geben vielmehr den Blick frei auf belastete/ende Systemstrukturen.

- „Wechsel der Reflexionsebenen“:<sup>43</sup> Ein Abgleiten in therapeutische Diagnosen oder Analysen kann vermieden werden, wenn man die Themen immer wieder auf die Arbeitsbeziehungen lenkt und so ‚verflüssigt‘.
- „Hausaufgaben dürfen auch gemacht werden“:<sup>44</sup> Elemente des Selbstmanagements wie Zielvereinbarungen, konkrete Vorsatzbildungen und deren Überprüfung in der nächsten Sitzung gehören in meinen Prozessen zu bewährten Arbeitsformen, die für Konkretheit und Erfolgserlebnisse sorgen.
- „Supervisoren müssen mehr über Psychotherapie wissen, als sie selbst anwenden dürfen“:<sup>45</sup> Psychologisches und psychotherapeutisches Wissen sowie über einen längeren Zeitraum sich erstreckende therapeutische Selbsterfahrung kann eine gute Grundlage für eine geschärfte Selbst- und Fremdwahrnehmung in der supervisorischen Arbeit sein.
- Belardi charakterisiert Supervision als „dialogisches Prinzip“, in dem „psychotherapeutische oder gar psychiatrische ‚Defizitbegriffe‘ zu vermeiden sind.“ „Ideale Supervisionsprozesse bewegen sich (oszillieren) ständig zwischen Fachberatung und Selbsterfahrung, um die Arbeitssituation zu optimieren.“<sup>46</sup>

Zu Recht weist Chr. Böckelmann darauf hin, dass diese Unterscheidungen „theoretisch-hypothetische Konstrukte“ bleiben. „Überlappungen und Überschneidungen [...] sind nicht zu vermeiden und daher unausweichlich.“<sup>47</sup> Aber an diesen Formatbeschreibungen lässt sich das Selbstverständnis schärfen und überprüfen sowie das eigene Handeln selbstkritisch beobachten.

---

<sup>43</sup> Ebd., S. 55.

<sup>44</sup> Ebd., S. 55.

<sup>45</sup> Ebd., S. 55.

<sup>46</sup> Ebd., S. 56.

<sup>47</sup> Chr. Böckelmann, aaO., S. 33. So auch W. Ebert, aaO., S. 61: „Trotz dominanter Kernziele bei bestimmten Aufgabestellungen entstehen Überlappungen, Grauzonen und Berührungspunkte mit anderen, verwandten Aktivitäten (z. B. Selbsterfahrung, Weiterbildung, Therapie, Ausbildung, etc.) Daraus ergeben sich begriffliche Unschärfen und ein Bild von ‚ausgefranzten Begriffsrändern‘“ (mit Hinweis auf Dieter Schmelzer).



### 3 Der Kontrakt und erstes Erlebnisprotokoll

In der nächsten Sitzung, der eigentlichen Kontraktsitzung, wurden die Themen und Ziele zunächst noch einmal auf Karten festgehalten und in Form eines Bodenbildes skaliert und gewichtet. Anschließend wurden die inhaltlichen und formalen Absprachen in das vorbereitete Kontraktformular eingetragen.

Kontraktiert wurden zunächst 15 Sitzungen mit der Option, ggf. einen Folgeprozess anzuschließen. Die dritte Arbeitssitzung (mit Erstgespräch und Kontraktarbeit also die insgesamt fünfte Sitzung) wurde als Zwischenauswertung vorgesehen.

#### *Vereinbarte Ziele und Themen*

- Umgang mit Belastungssituationen im Kollegium, durch Vorgesetzte, vor allem aber durch die anvertrauten Unterrichtsgruppen.
- Arbeit an der beruflichen Rolle: Wie kann mit neuen und divergierenden Anforderungen umgegangen werden? Wie mit divergierenden Erwartungen: eigene Erwartungen / Erwartungen der Kollegen/innen, Erwartungen der Schüler/innen?
- Balancierung der unterschiedlichen professionellen Rollen, die bereits ‚mitgebracht‘ werden: Pfarrer und Seelsorger – wie können diese Rollen mit der neuen Lehrerrolle in eine sinnvolle Balance gebracht werden?
- Wie wird Verantwortung übernommen / delegiert / getragen?
- Wohin soll die berufliche Entwicklung gehen?

#### *Vereinbarte Methoden*

Methodisch war der Supervisand bereit, sich auf die ganze Bandbreite meines ‚integrativen Ansatzes‘ einzulassen. Es wurde vereinbart, den Prozess aufzuzeichnen; der Supervisand sollte zu jeder Sitzung innerhalb von drei Tagen ein kurzes (max. halbseitiges) Erlebnisprotokoll verfassen und dem Supervisor zukommen lassen.

#### *Erlebnisprotokoll des Supervisanden von der Kontraktsitzung*

Das Erlebnisprotokoll dieser Kontraktsitzung spiegelt sehr authentisch die ‚Verfassung‘ des Supervisanden zu Beginn des Prozesses und damit die Ausgangslage der gemeinsamen Arbeit:

„Mein Unbehagen am Begriff ‘Rolle’ führte mich in der Sitzung dazu, vom ursprünglich notierten Ziel ‘Standpunkt/Rolle finden und vertreten können’ zu den Zielen ‘Standpunkt finden’ und ‘Standpunkt vertreten’ zu wechseln. Die Frage, warum ich die Rolle weglasse, zusammen mit der Bemerkung, dass ein Standpunkt doch etwas sehr statisches sei und dass andere Menschen Rolle wesentlich positiver sehen würden, da man eine Rolle ausfüllen könne – diese Frage und diese Bemerkung brachten mich sehr ins Nachden-

ken. In der Tat gehört Flexibilität nicht zu meinen Stärken. Vielmehr versuche ich mich, soweit wie möglich, abzusichern. Selbst die kleinsten Unwägbarkeiten würde ich gerne durch Vorausplanung ausschließen. Dieses Charakteristikum meiner Person war mir vorher bekannt, nicht zuletzt durch die KSA-Ausbildung. Ich war aber doch erschrocken, es an dieser Stelle wieder zu entdecken.

Letztlich wünsche ich mir nicht nur in der Auseinandersetzung um meine Rolle einen festen Standpunkt (sprich: eine Sicherheit), sondern auch im eigentlichen Unterrichtsgeschehen. So steht einerseits die rationale Erkenntnis, dass Unterricht nie vollständig durchgeplant werden kann, sondern immer auch durch ein Moment des Unwägbaren und damit des Flexiblen gekennzeichnet ist, meinem Wunsch nach größtmöglicher Sicherheit entgegen. Ich wünsche mir mehr Mut zu solcher Flexibilität (bzw. Spaß an der flexiblen Gestaltung von Unterricht) und dies mag der Grund sein, dass ich in der Sitzung Rolle durch Standpunkt ausgetauscht habe: Durch mehr Sicherheit in punkto Rolle erhoffe ich mir mehr Mut in der Unterrichtsgestaltung. Denn wenn ich mir in meiner Rolle sicher bin, dann brauche ich vielleicht keine solche große Sicherheit in meiner Unterrichtsführung. In diesem Sinne landet die Diskussion über das Thema 'Rolle' über das Erschrecken über einen persönlichen Aspekt schließlich doch bei der Auseinandersetzung um die Rolle. Die Frage stellt sich mir im Hinblick auf mein Rollenverständnis folgendermaßen: Wie viel Flexibilität und wie viel sichernde Statik gehört zu meiner Rolle als Berufsschulpfarrer dazu?

Dieses Erleben hat auch seine Auswirkungen im Hinblick auf den Bereich 'System'. Das System gibt mir anscheinend zurzeit nicht so viel 'Halt' (siehe Sitzung 1), wie ich es mir wünsche oder wie ich es zurzeit brauche. Die Frage nach der Sicherheit wird 'entsystemisiert' und 'verpersönlicht': Ich als Person muss mir meine Sicherheit selbst schaffen, weil das System sie mir nicht geben kann oder mag. Dies wiegt umso schwerer, da ich gemäß meiner persönlichen Bestimmtheit auf das System als belohnende und strafende Institution 'hinaufschau'. Um jeweils 'auf der sicheren Seite' sein zu können, darf ich – so mein mir eingefleischtes Verhalten – mich nicht mit dem System anlegen. Dies führt dazu, dass ich meine Positionen oft noch nicht einmal defensiv vertrete. Das zeigt sich dann auch im Verlauf der Supervisionssitzung, nämlich darin, dass ich auf Anfragen eher defensiv reagiere oder sogar versucht bin, meine Position zurückzuziehen. Deutlich ist mir dies im Nachhinein an folgendem Beispiel: Statt die Position meines Zettels mit dem Inhalt 'Balance' zu erklären, verstehe ich eine Anfrage als Kritik und bin kurz davor, den Zettel allein wegen der Anfrage umzulegen. Dass ich ihn an seiner ursprünglichen Stelle liegen lasse, lässt sich andererseits als positiv sehen: Ich stehe zu meiner ursprünglichen Anordnung. Denn eigentlich ist es doch sehr schön, dass gerade der 'Balance'-Zettel aus der Symmetrie herausfällt. Zur Balance gehört eben nicht nur Sicherheit, sondern im-

mer auch etwas 'Herauswagen' aus der sicheren Ordnung. Balance setzt einen 'Spielraum' voraus.

Warum habe ich eigentlich den Begriff 'Rolle' abgelehnt? Diese Frage hat mich noch lange nach der Sitzung beschäftigt. Mein bisheriger Antwortversuch ist der, dass es mir eigentlich um die Authentizität in der beruflichen Praxis geht. Seelsorgerlich geschult ist mir die Authentizität wichtig. Zurzeit fühle ich mich aber mehr Erwartungen an mich ausgesetzt, in denen ich mit meiner Person nicht mehr ausreichend vorkomme, so mein Gefühl. Authentizität im Beruf heißt ja nicht, mit allen seinen persönlichen Eigenschaften da zu sein. In jeder Rolle wird ja gefiltert: Einige Eigenschaften werden verstärkt, andere weggelassen. Doch darf m. E. diese Rolle nicht im Widerspruch zur Person stehen, um authentisch zu sein. Ich hoffe, dass das Bemühen um den Komplex 'Rolle' mir zeigen wird, wie ich in meiner Rolle authentisch bleiben kann.“

#### *Reflexive Anstrengung*

Allein die Tatsache, dass der Supervisand nach der ersten Sitzung ein mehr als eineinhalbseitiges Erlebnisprotokoll schreibt, lässt ahnen, mit welcher Intensität und reflexiver Anstrengung er diesen Prozess beginnt. Auffällig ist die enorme selbstanalytische Energie, mit der er sein eigenes Verhalten fast zu sezieren scheint. Die kognitive Dichte paart sich mit einer emotionalen Tiefe und Verletzlichkeit, mehrfach verbalisiert in seinem ‚Erschrecken‘ bzw. ‚erschrocken sein‘ und dem Gefühl, von dem Supervisor ‚unterschätzt‘ bzw. ‚nicht verstanden‘ worden zu sein. Hinzu kommt, dass bereits in der Kontraktsitzung für ihn der Schwerpunkt auf der ‚Person‘ lag, was hinsichtlich der oben beschriebenen Abgrenzung zur Therapie dem Supervisor signalisieren sollte, hier besonders wachsam zu sein. Es ist zu erwarten, dass die dynamische Beziehung von Person und berufliche/r(n) Rolle(n) einen wichtigen Raum in diesem Prozess einnehmen wird.

#### *Polarität Sicherheit – Flexibilität*

Darüber hinaus fällt beim Lesen des Protokolls auf, dass über zehnmal Begriffe wie Sicherheit, Standpunkt, sichernde Statik, Halt etc. genannt werden, die eine überwältigende Verunsicherung des Supervisanden in dieser neuen Berufssituation zu spiegeln scheinen. Diesem Sicherheitsbedürfnis korrespondiert allerdings der Wunsch nach mehr Mut zu Flexibilität, sich herauszuwagen und Spielräume zu nutzen.

## 4 Der Blick zurück

### auf den Prozess

- Der *Erstkontakt* zwischen Supervisand und Supervisor fand telefonisch wenige Wochen nach Dienstantritt in der neuen Stelle des Supervisanden statt.
- Im *Erstgespräch* wollte der Supervisand direkt mit der Arbeit beginnen.
- Der *Supervisand* bestimmt die *Inhalte* und der *Supervisor* achtet auf das *Setting*; dazu gehört auch, die Dynamik des Gesamtverlaufs im Blick zu behalten. Ein mögliches Verlaufsmodell ist die Unterscheidung von Orientierungs-, Differenzierungs- und Umstrukturierungsphase. Im *idealtypischen Verlauf* eines Supervisionsprozesses entsprechen sich ‚Spannungs- und Tiefungsbogen‘.
- Die *Orientierungsphase* dient u. a. auch dazu, über die formalen Rahmenbedingungen zu informieren, Arbeitsabsprachen zu treffen und das eigene Supervisionskonzept vorzustellen.
- Was im *Kontraktgespräch* nicht abgesprochen wird, wird sich im späteren Prozess unterschwellig immer wieder melden.
- Der Supervisor stellt sein *Supervisionskonzept* anhand des Supervisionsentwicklerdreiecks dar als „reflektierende Klärungsarbeit (Person, Rolle, Praxisfeld) im professionellen Kontext“ (Fallner/Pohl).
- Um keine falschen Erwartungen zu wecken und Enttäuschungen vorzubeugen, ist es wichtig, im Erstgespräch die Möglichkeiten und Grenzen der supervisorischen Arbeit in *Relation zu anderen Beratungsformaten* wie Fortbildung, Fachberatung, Coaching, Organisationsberatung oder Therapie deutlich zu benennen.
- In der Kontraktsitzung wurden zunächst *15 Sitzungen* vereinbart mit der Option einer möglichen Verlängerung.
- *Ziele, Themen und Methoden* wurden schriftlich fixiert. Es wurde weiterhin vereinbart, dass die Sitzungen auf Band mitgeschnitten werden und der Supervisand ein Erlebnisprotokoll verfasst.
- Das *erste Erlebnisprotokoll* spiegelt sehr eindrücklich die Verfassung des Supervisanden zu Beginn des Prozesses.
  - Für den Supervisanden lag der Schwerpunkt der Kontraktsitzung bereits auf der Person.
  - Beim Lesen des Erlebnisprotokolls zeigt sich die Polarität ‚Statik – Bewegung‘.
  - Auffällig ist, mit welcher Intensität sich der Supervisand selbst kontrolliert und überprüft.

auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘

- Im Unterschied zur Supervision steht bei einer *Fortbildung oder Fachberatung* das Thema bzw. ein fachliches Problem eindeutig im Mittelpunkt.
- *Supervision und Coaching* sind hinsichtlich ihres Interventionsfeldes nahezu identisch: „der in organisatorische Kontexte eingebundene ‚Professional‘“ (Kühl). Unterschiede gibt es im Blick auf die Herkunft aus Sozialarbeit bzw. Sport, die Verlässlichkeit der Standards und möglicherweise auch die Ergebnisoffenheit.
- *Trainingsprogramme* sind hilfreich und nützlich, geben aber eindeutige Problemlösungen vor. Wer damit ein Problem hat, wird schnell zum Problem für die ganze Gruppe.
- Im Unterschied zur Supervision steht bei der *Organisationsberatung* nicht der Mensch im Mittelpunkt, sondern die Qualitätsentwicklung in allen ihren Dimensionen, von denen die Mitarbeitenden nur ein Teil sind.
- Wenn sich Supervision in Zukunft zu sehr in Richtung Organisationsberatung entwickelt, besteht die Gefahr, dass sie mit der ‚Personenzentriertheit‘ zugleich ihr *eigenständiges Profil* verliert.
- *Supervision ist keine Therapie*. Es geht ihr nicht um Heilung, sondern um Klärungen im beruflichen Kontext.
- Aus der Abgrenzung von Supervision und Therapie ergeben sich *praktische Konsequenzen* für die supervisorische Arbeit.
  - Den beruflichen Arbeitsprozessen mehr Breite geben, dafür weniger Tiefe im Blick auf die personenbezogenen Aspekte.
  - Über Therapiemöglichkeiten reden, aber nicht selbst therapieren.
  - Die Kommunikation geschieht von ‚Erwachsenen-Ich‘ zu ‚Erwachsenen-Ich‘.
  - Supervision ist ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ mit dem Ziel, sich als Supervisor/in überflüssig zu machen.
  - Supervision arbeitet mit dem ‚Rückspiegel‘, stellt aber immer wieder konsequent den Bezug zur Arbeitsebene her.
  - ‚Selbstdeutungen sind besser als Fremddeutungen‘ (Belardi).
  - Sog. Widerstände sind ‚Fenster ins System‘.
  - Elemente des Selbstmanagements sind Teil des Settings.
  - ‚Supervisoren/innen müssen mehr über Psychotherapie wissen, als sie selbst anwenden dürfen‘ (Belardi).
  - Supervision bewegt sich ständig zwischen Fachberatung und Selbsterfahrung.
- Alle Formatbeschreibungen sind *theoretische Konstrukte*, die die Sinne schärfen für die eigenen Möglichkeiten und Grenzen.



## IV. Kapitel

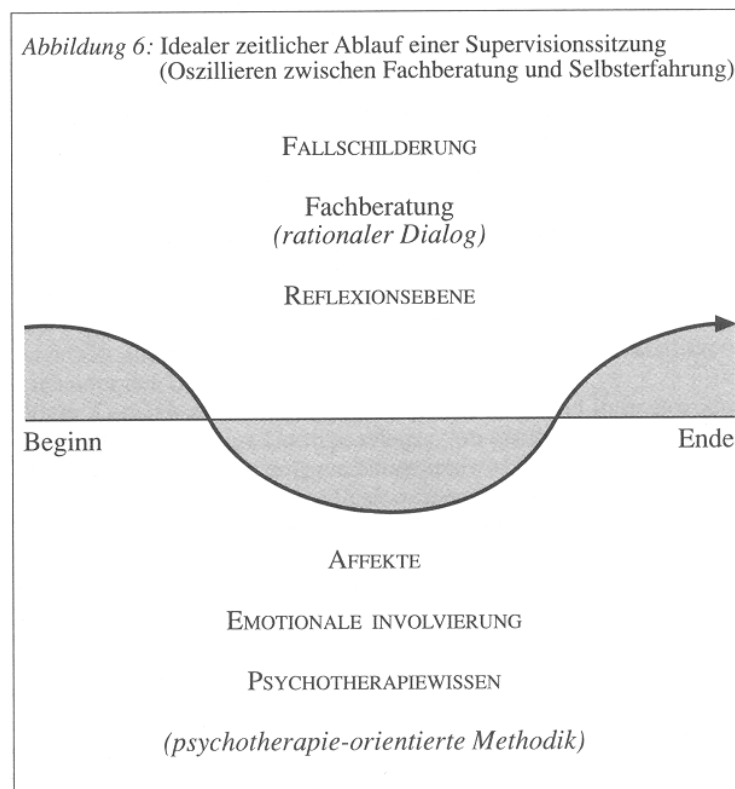
### ‚at work‘

## Dritte Sitzung und Parameter der Analyse

### 1 ‚at work‘ – dritte Sitzung

#### 1.1 Idealtypischer Verlauf einer Supervisionssitzung

In Analogie zum idealtypischen Verlauf eines Gesamtprozesses, wie er in Kapitel III skizziert wurde, hat auch jede einzelne Sitzung entsprechende Phasen, ihren je eigenen Spannungs- und Tiefungsbogen. Die von N. Belardi entworfene Grafik<sup>1</sup> zeigt, wie die Sitzung auf der rational-diskursiven Ebene beginnt, dann eine Tiefungsphase folgt, die verstärkt die Affizierungsmuster mit in den Blick nimmt, um am Ende der Sitzung wieder im kognitiv-reflexiven Bereich anzukommen.



<sup>1</sup> N. Belardi 2/1998, aaO., S. 57.

In Aufnahme eines von Heinrich Fallner entwickelten Modells entwerfe ich vor jeder Sitzung eine grobe Verlaufsskizze, die anschließend mit der tatsächlichen Prozessentwicklung abgeglichen und evaluiert wird.<sup>2</sup>

### *Planung einer Supervisionssitzung (Muster)*

- (x) Einzel    () Gruppe    () Teil/Organisation  
 () Erstgespräch  
 () Kontraktgespräch  
 (x) Gespräch / Sitzung Nr. 3

Ort:

Datum:

Zeit: 14.00 Uhr – 15.30 Uhr

Supervisand/in: Herr x aus y

Supervisor/in: Meinfried Jetzschke

### *Kontext/Themen/Hypothesen*

Der Supervisand ist sehr gewissenhaft. Seine neue Arbeitsstelle nimmt er ebenso ernst wie den Supervisionsprozess. Er unternimmt große selbst-analytische Anstrengungen und stellt sich anscheinend unentwegt auf den Prüfstand. Der kognitiven Anstrengung korrespondiert eine emotionale Verunsicherung. Am Arbeitsplatz konkurriert der Wunsch nach Sicherheit mit dem Wunsch nach Flexibilität.

### *Planung*

#### **(1)** Einlassungsphase (Orientierung)

Begrüßung / Ankommen (Hat der/die Supervisand/in ein offenes oder verborgenes Thema im ‚Gepäck‘?)

Joining (Sprachfähigkeit herstellen)

Rückblick (Gibt es noch Reste aus der letzten Sitzung, die Sie ansprechen möchten? Hat noch etwas besonders nachgewirkt?)

#### **(2)** Arbeits- und Tiefungsphase (Wahrnehmung / Fokussierung)

Thema der Sitzung: Entweder bringt der Supervisand etwas ein, was für ihn ‚oben auf liegt‘ und bearbeitet werden muss, oder der Supervisor macht einen Vorschlag. Angesichts der Polaritäten Sicherheit – Unsicherheit, Statik – Beweglichkeit, Authentizität – Fremdbestimmung bietet es sich an, auszuloten, wo im Arbeits- und Privatleben des

<sup>2</sup> Differenzierte Verlaufsmodelle – unterschieden nach supervisorischer Fallarbeit, supervisorischer Selbstthematisierung und supervisorischer Institutionsanalyse – präsentiert K. Rappe-Giesecke: Supervision für Gruppen und Teams, aaO., S. 131 – 175.



Supervisanden sich Ressourcen befinden, auf die er verlässlich zurückgreifen kann.

Setting und Methode verabreden

Betrachten / Fokussieren / Tiefen

**(3) Transfer- und Ausblicksphase (Umstrukturierung und Transfer in die Praxis)<sup>3</sup>**

Das bearbeitete Thema aus der Tiefe personbezogener Reflexion wieder in ‚die Fläche der Praxis‘ bringen

Ergebnis sichern (Was nehmen Sie mit? Was lassen Sie hier?)

Vorsatzbildung (Wie sieht der erste Schritt aus?)

Evaluation (Woran werden Sie / Kollegen/innen / Schüler/innen etc. die Veränderung erkennen?)

Ggf. Praxisaufgabe

**(4) Abschiedsphase**

Positive Verstärkung

Nächster Termin

Verabschiedung

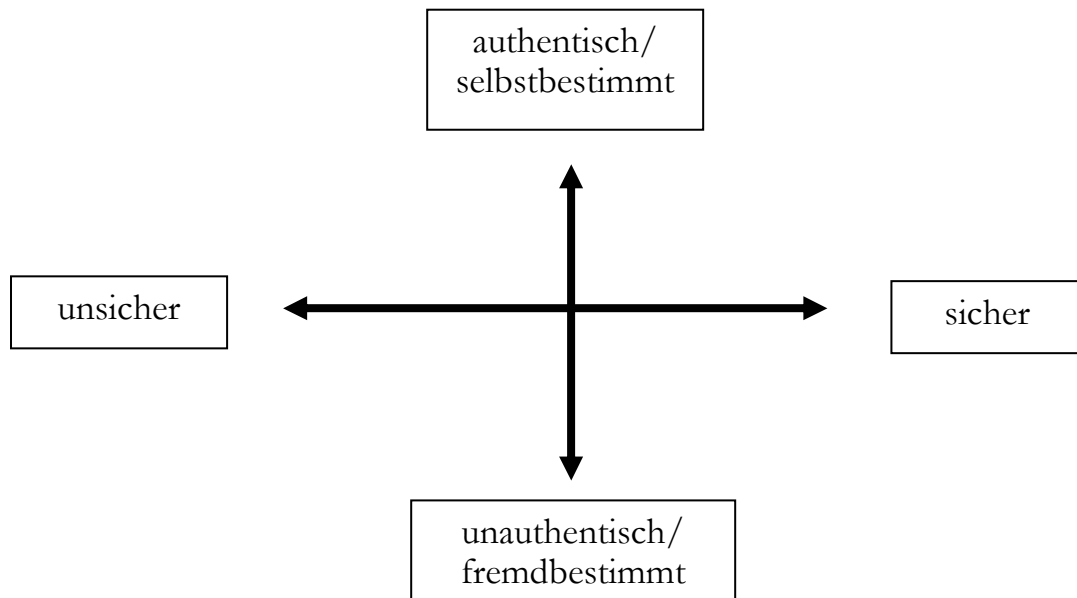
*Reflexion des Supervisors / protokollarische Notizen / Selbstevaluation und neue Vorsatzbildung*

## 1.2 Koordinatenkreuz zur Wirklichkeitskonstruktion

Auf dem Hintergrund der ersten beiden Treffen und der im Erlebnisprotokoll artikulierten Spannung – dem Wunsch, auch im Beruf authentische Person sein zu dürfen, und der Unsicherheit, ob er die beruflichen Rollenerwartungen ausfüllen können wird –, beschloss ich, dem Supervisanden folgendes – auf seine berufliche Situation bezogenes – Koordinatenkreuz als Arbeitsgrundlage anzubieten:

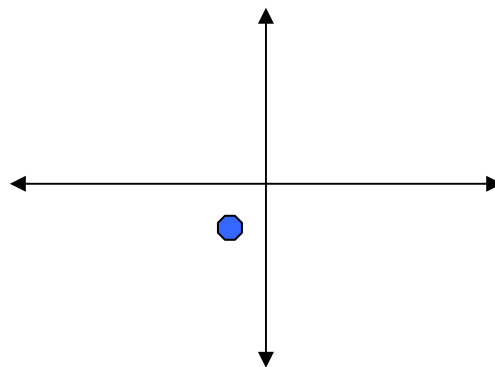
---

<sup>3</sup> Der Behauptung von H. G. Petzold, dass Supervision sich als Disziplin mit Fragen des Transfers von Supervisionsergebnissen in die Klientensituation „weder theoretisch-konzeptuell, noch methodisch-praktisch, noch durch diesbezügliche Forschung auseinander gesetzt“ (in: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 232) hat, kann ich auf dem Hintergrund meiner eigenen Ausbildung nur schwer nachvollziehen. Fragen des Transfers, der konkreten Umsetzung und Anwendung, aber auch der kleinschrittigen Selbstevaluation durch den/die Supervisanden/in in der Zeit zwischen den Sitzungen gehören zu den selbstverständlichen Essentials. Dass Auswertungs- und Transfersitzungen zum festen ‚Inventar‘ der Supervisionsarbeit gehören, bekräftigen u. a. R. John / H. Fallner, aaO., bes. S. 100 – 103 (Verselbständigung und Transfer); F. Buer: Lehrbuch der Supervision, S. 54f (Haltbarkeit des Wissens durch Bewährung in der Praxis); K. Rappe-Giesecke: Supervision für Gruppen und Teams, aaO., S. 124f. (Auswertungssitzungen).



Die Orientierungsphase dient neben den im vorhergehenden Kapitel dargestellten Absprachen und Klärungen in erster Linie der Informationsgewinnung. Diese im systemischen Kontext verwendete Übung schien mir aus folgenden Gründen dafür besonders geeignet, weil sie die Tendenz zur kognitiven Verengung sprengt, Bewegung in den Prozess bringt und geeignet ist, „Grundfragen der Auftragsklärung“<sup>4</sup> und der „Wirklichkeitskonstruktion“<sup>5</sup> zu beantworten.

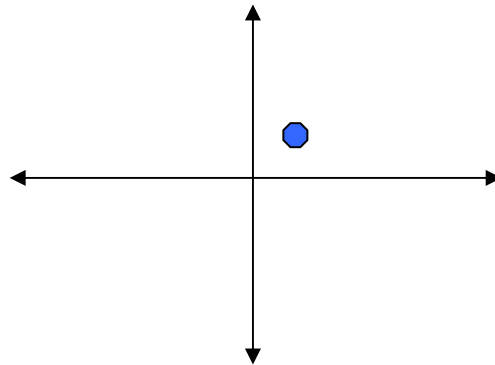
In einem ersten Arbeitsschritt bat ich den Supervisanden, sich in diesem berufsbezogenen Koordinatensystem zu verorten. Der Ist-Zustand stellte sich dann so dar:



<sup>4</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 148.

<sup>5</sup> „Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion oder Gegenwartsfragen dienen dazu, aktuelle Beziehungsmuster deutlich zu machen. Sie befassen sich im Wesentlichen mit zwei großen Bereichen: dem Kontext des Arbeitsauftrags und dem Kontext des präsentierten Problems beziehungsweise den vielen verschiedenen Perspektiven, die zusammengenommen dieses erst konstituieren.“ A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 145; s. a. ebd., S. 146 und 148; s. a. W. Ehinger / C. Hennig, aaO., S. 76ff.

Auf meine Frage, wo er denn gerne stehen würde, positionierte sich der Supervisand dann so:



Kommentar des Supervisanden: „Das wäre gut so. Sowohl im authentischen, wie auch im sicheren Bereich, ohne gleich überheblich zu werden. Damit könnte ich leben.“

In einem weiteren Schritt forderte ich den Supervisanden auf, mögliche berufliche Rollen bzw. Facetten seines eigenen Rollenbildes ebenfalls in dieses Koordinatensystem einzubringen. Die Begriffe Berufsschulpfarrer, Lehrer, Pastor, Religionslehrer, Seelsorger, Theologe werden vom Supervisanden ausgelegt. Auffällig ist, dass alle Blätter im unteren ‚unauthentisch-fremdbestimmten‘ Bereich liegen. Unten links, also ‚unauthentisch-fremdbestimmt und unsicher‘ sind alle Rollenfacetten, die mit Schule zu tun haben, und unten rechts, also ‚unauthentisch-fremdbestimmt und sicher‘ sind die eher pastoralen Berufsrollen Pastor, Seelsorger und Theologe zu finden.

Diese Bestandaufnahme wurde vom Supervisanden als ziemlich deprimierend erlebt.

### 1.3 Transkript – dritte Sitzung

*Im Folgenden nun das erste Originaltranskript dieses Prozesses:*

Sv Und wenn Sie sich das [ausgelegte Bodenbild] insgesamt so anschauen?

Sd Eines möchte ich noch ergänzen: Organisator. Ich muss ja auch Fahrten organisieren oder ähnliches. Das ist mir alles noch sehr fremd.

[Sd legt diese Karte in das Mittelfeld des linken, unteren Segmentes.]

Sd Das zieht mich herunter?

Sv Könnten Sie dieses Gefühl noch etwas genauer beschreiben?

Sd Es ist desillusionierend, das so zu sehen. Es macht mich traurig.

- Sv Nicht zornig oder wütend?
- Sd Nein. Es macht mich traurig, dass alles, was ich zurzeit beruflich mache, mich nicht leben lässt, was ich eigentlich kann und möchte.
- Sv Was möchten Sie?
- Sd Ich würde gerne als Theologe arbeiten. Da fühle ich mich sicher. Aber das wird an der Schule so gut wie gar nicht abgefragt. Und Seelsorge kann ich auch nicht so praktizieren, wie ich es gelernt habe. Meine Erfahrungen als Lehrer finde ich am Berufskolleg auch nicht wieder und die Rolle als Religionslehrer am Berufskolleg ist mir sehr fremd.
- Sv Und ihr unmittelbarer Beruf, Berufsschulpfarrer, ist ganz links unten. D.h. alle erlernten beruflichen Rollen sind im unauthentischen und fremdbestimmten Bereich.
- Sd Das ist schon deprimierend.
- Sv Wie ist es dazu gekommen? Sie sind ja nicht zu diesem Beruf gezwungen worden.

Der Supervisand berichtet von seinem Schulvikariat, das alle Vikare/innen seiner Landeskirche während der zweiten Ausbildungsphase absolvieren müssen, und von seinem Sondervikariat, das er ebenfalls im Schuldienst verbrachte, und den guten Erfahrungen als Religionslehrer an einer Grundschule und einem Gymnasium. Ein Gemeindepfarramt zu übernehmen sei für ihn auch keine Alternative, betont er. Dort würde er sich bestimmt genauso fremdbestimmt fühlen!

- Sv Haben Sie denn vorher auch am Berufskolleg hospitiert?
- Sd Ja, aber das war eine gute Klasse, in der ich auch meine Lehrprobe abgegeben habe, auch jetzt ist sie noch eine meiner besten Klassen. Eine gute Klasse, die einen auch theologisch etwas fordert, der Rest ist alltäglicher Überlebenskampf.

Im weiteren Verlauf der Sitzung bitte ich den Supervisanden noch weitere Subsysteme seines Berufsalltags bzw. Systeme, die seinen Berufsalltag tangieren, zuzuordnen (Arbeitsgemeinschaft der Religionslehrer/innen / Berufskolleg / Kirche / Kollegium / Schule / Schüler/innen / Schulleitung). Um zu eruieren, ob seine privaten Systeme eher unterstützenden oder belastenden Charakter haben, fordere ich den Supervisanden auf, die Begriffe Familie, Herkunftsfamilie, Partnerin und Freunde ebenfalls noch in das Koordinatensystem einzuordnen. Ergebnis ist, dass die Schulleitung zwar auf der sicheren, zugleich aber auch im fremdbestimmten Bereich landet. Als eindeutige Ressourcen für die Weiterarbeit bleiben: die Partnerin, Freunde und eine Kollegin, die – zumindest in bestimmten Bereichen des Berufsalltags – auch seine Vorgesetzte ist. Alle anderen Karten sind in der linken Hälfte des Koordinatennetzes angesiedelt.

- Sv Wie geht es Ihnen am Ende unserer Sitzung mit Ihrem Gesamtbild?  
Sind sie zufrieden mit Ihrer Arbeit?
- Sd Was heißt zufrieden? Das ist erst einmal sehr ernüchternd und deprimierend.
- Sv Aber es ist eine Grundlage, auf der wir weiterarbeiten können.
- Sd Aber was lässt sich da verändern?
- Sv Was meinen Sie? Was möchten Sie?
- Sd Wieder mehr Theologe sein.
- Sv Und wenn das in dem System Berufskolleg nicht möglich sein sollte?
- Sd Dann müsste man halt das System verändern. Aber das ist sicherlich nur sehr begrenzt möglich.
- Sv Haben Sie noch eine andere Idee, was geschehen könnte?
- Sd Man könnte das ganze Koordinatensystem verschieben.
- Sv Oder die Systeme beginnen von einem Sektor in einen anderen zu wandern.

„Supervision ist ein kreativer, ein lebendiger schöpferischer Prozess. Supervision macht Spaß und man wird sogar noch dafür bezahlt!“<sup>6</sup> Das ist sicherlich auch richtig, aber nach dieser Sitzung waren beide, Supervisand und Supervisor, ziemlich erschöpft. Die Probleme – die berufliche Unzufriedenheit, die eigene Unsicherheit, die Unerfahrenheit, die nicht vorhandenen oder möglicherweise noch nicht wahrgenommenen Unterstützungssysteme innerhalb des beruflichen Umfeldes – lagen mit ihrem ganzen Gewicht offen und dem Supervisor rasten die ‚Lehrformeln‘ durch den Kopf – schützen, stützen, stabilisieren / Ressourcen- und Lösungsorientierung / wo könnte ein sicherer Ort sein? etc. –, die am Ende dieser Sitzung nur ‚Leerformeln‘ zu sein schienen.

## 1.4 Erlebnisprotokoll

*Wie es dem Supervisanden erging, schildert er sehr plastisch in seinem Erlebnisprotokoll von dieser ersten Arbeitssitzung:*

Das stärkste Gefühl dieser Sitzung war Trauer. Ich war traurig darüber, dass meine Hoffnungen und Träume hinsichtlich meiner Wahl, Berufsschulpfarrer zu werden, sich (bisher zumindest noch) nicht verwirklicht haben. Trauer hat etwas mit Abschied zu tun. Ich muss Abschied nehmen von solchen Hoffnungen, die sich in gewisser Weise als Illusion erwiesen haben. Während ich diese Zeilen schreibe, merke ich aber, dass ich noch immer

---

<sup>6</sup> Pflöge H. Fallner während der Supervisionsausbildung die Ausbildungssupervisanden/innen immer wieder aufzumuntern. Heinz J. Kersting schreibt über die systemische Supervision, „dass Supervision überaus einfach wird und allen, die an ihr beteiligt sind, Spass und Freude macht, weil viel Ressourcen ins Spiel kommen.“ In: H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 10.

nicht wirklich Abschied nehmen möchte. Ich hoffe immer noch, dass ich bei dieser Arbeit stärker theologisch arbeiten kann als bisher in der Gemeinde. Ich hoffe auch, dass ich mit meiner persönlichen Art und Weise mit all ihren Stärken und Schwächen einen Zugang zu den SchülerInnen findet und sie zu mir. Gleichzeitig zeigt mir die Arbeit dieser Supervisionssitzung, dass ich noch sehr weit davon entfernt bin, mich mit meiner Rolle zu identifizieren. Abschied nehmen muss ich auch von der Vorstellung, dass ich immer alles 100%ig machen kann. Bisher ist mir in meinem Leben bildungsmäßig alles geglückt und meist mit einem sehr guten Ergebnis. Im Hinblick auf die Schule lässt der Erfolg aber zu wünschen übrig, bzw. der Erfolg ist nicht so zu messen, wie es bisher der Fall gewesen ist. Ich muss lernen, in bestimmten Dingen auch einmal zu versagen.

Sowohl während der Supervisionssitzung als auch danach kreisten meine Gedanken um die Zusammenstellung von authentisch und selbstbestimmt, bzw. unauthentisch und fremdbestimmt. Ich selbst hätte diese Begriffe nicht zueinander gestellt, doch traf mich der Begriff fremdbestimmt. Oder anders gesagt: Der Begriff trifft meine derzeitige Stimmungslage sehr genau: Ich fühle mich zurzeit sehr fremdbestimmt, wenn auch nicht in gleichem Maße unauthentisch. Fremdbestimmt komme ich mir vor, weil ich fast überhaupt nicht zu den Dingen komme, die mir Spaß machen. Fast alles, was ich mache, ist in irgendeiner Weise Pflicht, selbst dann, wenn es schöne Seiten hat, wie z.B. wenn ich mich am Feierabend oder am Wochenende um meine Tochter kümmere.

Der Fremdbestimmung entspricht also die Pflicht als handlungstreibendes Motiv. Dass ich zwanghaft und pflichtbetont bin, das weiß ich schon aus dem KSA.<sup>7</sup> Aber auch an diesem Punkt zeigt sich, wie im letzten Erlebnisprotokoll, die Überraschung darüber, mal wieder mit der Nase auf seine Eigenarten gestoßen zu werden.

Neben Trauer und Fremdbestimmung/Pflicht gibt es noch einen dritten Begriff, der meine Verfassung gut beschreibt, nämlich Überforderung. Ich fühle mich zurzeit überfordert. Mir fehlt sowohl die Zeit, meine Aufgaben zu meiner Zufriedenheit zu lösen (Unterrichtsvorbereitung; Haushalt), noch mich ausreichend um meine Tochter zu kümmern und meine Frau zu entlasten. Es bleibt immer ein schlechtes Gewissen zurück, und das obwohl ich mir nur selten die Zeit nehme, etwas für mich zu machen. Symptomatisch ist da, dass ich seit einem Jahr nicht einen einzigen Roman durchgelesen habe. Auch bin ich seit etwa einem Jahr nicht mehr gejoggt oder habe einen anderen Sport betrieben. Allein der Chor hat einen festen Platz im Terminkalender; aber selbst der könnte ja reine Pflicht sein, wer weiß das schon?

---

<sup>7</sup> KSA = Klinische Seelsorgeausbildung.

Im Nachgang zur Sitzung habe ich nachgedacht, was die Begriffe Trauer, Fremdbestimmung und Überforderung mit dem Dreieck von Person, System und Rolle zu tun haben. Denn es geht m. E. zu weit, wenn ich alle drei Begriffe nur meiner Person zuordne, wenn also allein meine Person der Verursacher meiner jetzigen nicht zufrieden stellenden Situation sei. Gerade dazu neige ich manchmal, nämlich mir allein alle Schuld zu geben und nicht zu sehen, wo noch andere Verursacher einer misslichen Situation zu finden sind. In der Tat liegt es doch auch am System, wenn ich zurzeit Schwierigkeiten habe. Ich darf mir ruhig Zeit geben, mich in die neuen Systeme ‚Berufsschule‘ und ‚Familie‘ einzugewöhnen. Es ist ja kein Zufall, dass gerade die Rollen mir am meisten Sicherheit geben, die mir aus meiner bisherigen Karriere bekannt sind. Mit zunehmender Unbekanntheit nimmt auch die Sicherheit ab. Es erfordert eben Zeit und Energie, sich in einem neuen System einzufinden. Ich darf an dieser Stelle einfach auch mal überfordert sein, ohne die Schuld gleich wieder mir in die Schuhe zu schieben.

Was die Rolle angeht, so vermute ich, dass auch diese Rolle, besser gesagt: die Rollendiffusion eben einiges zu dem Gefühl der Überforderung und Fremdbestimmung beiträgt.

Andererseits ist Vorsicht geboten: Ich weiß von mir, dass ich mich gerne auf bestehende Systeme verlasse, anstatt selbst aktiv zu werden, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Das ist eine Konsequenz meines Pflichtdenkens. Wenn ich schon meiner Pflicht dem System gegenüber nachgehe, dann soll mich das System wenigstens davor schützen, angegriffen zu werden: ‚Das System ist böse, ich tue ja nur meine Pflicht.‘ Hier gilt es also gegenzusteuern und verstärkt aktiv und offensiv vorzugehen. Warum nicht einfach mal etwas selbst entscheiden; wenn es verboten ist, wird sich schon jemand beschweren.

Gegen Ende der Supervisionssitzung konnte ich kaum noch mitdenken geschweige denn dem Gesagten folgen. Allein eine Frage sticht aus dem Nebel des Gehörten und doch nicht Gehörten hervor: Bin ich bereit, den SchülerInnen das zu geben, was sie brauchen?

Wahrscheinlich trifft mich diese Frage so sehr, weil ich sie mir insgeheim selbst schon so oft gestellt habe und sie letztlich eine Variante jener Frage ist, ob das Berufsschulpfarramt wirklich die Aufgabe ist, die ich ausüben möchte. Dazu zwei vorläufige Gedanken: Erstens möchte ich die Frage, ob ich in der Berufsschule auf dem richtigen Platz bin, nicht heute beantworten, sondern erst frühestens in zwei Jahren. Soviel Zeit habe ich mir gegeben, weil ich weiß, dass der Anfang für mich sehr schwer ist. Zweitens gilt auch hier: Das eine nicht ohne das andere: die Bedürfnisse der SchülerInnen nicht ohne meine Bedürfnisse. Und in diesem Punkt merke ich, dass es mir sehr weh tut, mehrfach Sprüche wie ‚Das ist langweilig‘ oder ‚Was hat das mit Religion zu tun?‘ zu hören, wenn ich mich bemühe, Themen und Methoden auszuwählen, von denen ich vermute, dass sie die SchülerInnen interessieren. Dazu kommt das Gefühl, versagt zu haben, wenn SchülerInnen

sich vom Unterricht abmelden. Ich weiß nicht, wie groß meine Frustrationstoleranz an diesem Punkt ist.

Schließlich noch eine Frage: Was ist, wenn ich das Koordinatennetz einfach falsch gelegt habe? Anders gefragt: Erwarte ich zuviel zu schnell und überfordere mich gerade dadurch?

### 1.5 Wirksamkeitsanalyse

*Wie bin ich als Supervisor wirksam geworden?*

Nicht ohne Grund wird immer wieder von Supervisoren/innen betont, wie wichtig die Zeit zwischen den Sitzungen ist, der Raum, in dem die Interventionen der Sitzung wirken, sich entfalten, relativiert werden und sich ‚setzen‘ können. Der Supervisand spürt deutlich seine Trauer. Die gilt es auszuhalten, weder zu verstärken noch wegzudiskutieren. Aber – und das möchte ich an dieser Stelle hervorheben – er räumt sich selbst Zeit ein –

- für seine Trauer
- für sein Gefühl der Überforderung – er erlaubt sich in dieser Anfangsphase überfordert sein zu dürfen!
- für seine Entscheidung, ob dieser Arbeitsplatz der richtige für ihn ist – zwei Jahre gibt er sich Zeit!

Außerdem deutet sich bereits hier an, dass die Themen ‚Theologie und Religion‘ für den Supervisanden eine zentrale Funktion haben. Mehrfach artikuliert er ganz klar, wie wichtig die theologische Arbeit für ihn ist und wie sehr er darunter leidet, wenn seine Interessen von den Schülern/innen nicht wertgeschätzt werden.



## 2 Parameter der Analyse ‚religiöser Elemente‘ in der Supervision und ihrer Darstellung

### 2.1 Der Daten-Korpus

#### *Beschränkung auf einen Prozess*

In den folgenden sieben Kapiteln wird es darum gehen, den dargestellten Supervisionsprozess daraufhin zu untersuchen, welche Funktion und Bedeutung religiöse Elemente in der supervisorischen Arbeit mit Religionslehrern/innen haben. „Gerade wo Fragen religiöser Sozialisation behandelt werden, müssen die Forschungsmethoden adäquat sein“, fordert der Braunschweiger Sozialwissenschaftler Andreas Feige und plädiert in diesem Zusammenhang für eine „Kopplung ‚qualitativer‘ und ‚quantitativer Methoden‘“. <sup>8</sup>

Dieser Forderung versucht die Untersuchung zu entsprechen, indem sie sich *zunächst* gezielt auf die Darstellung und Analyse *eines* Supervisionsprozesses, der zuvor auf Band aufgenommen und dann transkribiert wurde, beschränkt. Dadurch entsteht ein Daten-Korpus, der deutlich begrenzt und überschaubar ist. Der gesamte Prozessverlauf kann über die vereinbarten 15 Sitzungen in seiner Entwicklung und Dynamik ebenso verfolgt und nachvollzogen werden wie die ‚Geschichte‘ einzelner Themen, Lösungsmuster, Kommunikationsstrategien innerhalb des Prozesses. Dabei hat die Frage von Qualität Vorrang vor der von Quantität. Die Intensität eines Prozesses, der ca. 1350 Arbeitsminuten widerspiegelt, kann von kei-

---

<sup>8</sup> In: Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Münster 2000, S. 13; s. a. Klaus Kießling: Zur eigenen Stimme finden. Stuttgart 2004, S. 83 – 88 und 164 – 167. Auch im Blick auf die „Kunstlehre‘ Supervision“ generell lehnt H. Möller „eine Out-Come-Forschung analog der von Grawe geforderten Psychotherapieforschung [...], die einzelne Variablen mit großem Aufwand und großer Exaktheit misst“, ab. H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 95; K. Rappe-Giesecke: Kommunikative Supervisionsforschung, aaO., S. 237: „Unseres Erachtens sollte das Forschungssystem den gleichen Grad an Komplexitätsverarbeitung gewährleisten wie das System, das man untersuchen will und annähernd die gleichen Wertvorstellungen vertreten.“ Wolfgang Weigand: Vorwort. Das Interesse der DGSv an Wissenschaft und Forschung, in: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 5 – 7. Erinnern will ich in diesem Zusammenhang auch an die von Hans-Peter Dürr oft und gerne zitierte Parabel vom ‚Netz des Physikers‘, in der ein Ichthyologe zu dem Ergebnis kommt: „Was ich nicht fangen kann, ist kein Fisch.“ Hans-Peter Dürr: Das Netz des Physikers. Naturwissenschaftliche Erkenntnis in der Verantwortung. München/Wien 1988, S. 29f. Auf die abweichende Position H. G. Petzolds et al. (Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 229f. u. ö.) habe ich bereits mehrfach aufmerksam gemacht.

ner repräsentativen Untersuchung erreicht werden.<sup>9</sup> Mit Hinweis auf Gerhard Kleining charakterisieren A. Feige u. a. qualitative Forschungszugänge „als Entdeckungsverfahren“:<sup>10</sup> „Es geht zunächst darum, zu erforschende bzw. zunächst nur als existent *vermutete* Bezüge, Kontexte, Sinn- und Bedeutungsstrukturen über eine Rekonstruktion ‚am jeweiligen Fall‘ erst zu entdecken.“<sup>11</sup> Genau dieses wird in den Kapiteln V bis XI versucht: Der Vermutung, dass Religion in der Supervision dieses konkreten Religionslehrers eine relevante Funktion hat, wird in immer neuen analytischen Anläufen nachgegangen. Dabei ist die Datenmenge, auf der diese Untersuchung basiert, durchaus mit anderen Gesprächsanalysen vergleichbar. Eberhard Hauschildts Untersuchung der „Alltagsseelsorge“<sup>12</sup> liegen Gespräche in einer Gesamtdauer von fünfeinhalb Stunden zugrunde, Helgard Lörchers „Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation“<sup>13</sup> basieren auf 13 Gesprächen von insgesamt vier Stunden Länge und die niedersächsische Studie zur „‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“ auf „17 aufwendig ausgewerteten Interviews“.<sup>14</sup> Dennoch ist das Ergebnis *dieser Untersuchung* zunächst nur für *diesen Supervisanden* repräsentativ.

Deshalb werden in einem *zweiten Schritt* im Kapitel XII die Ergebnisse der Analyse dieses einen Prozesses auf die neueren empirischen Untersuchungen zur Religion von Religionslehrern/innen bezogen, um zu überprüfen, ob bzw. inwiefern generelle Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Religionslehrern/innen möglich sind.

<sup>9</sup> Obwohl H. G. Petzold et al. aus der Wertschätzung quantitativer empirischer Forschung keinen Hehl machen, kommen sie zu der Einschätzung, dass „Gaertners (1999) Transkriptanalyse [...] ebenfalls ein qualitatives, aber weniger aufwendiges und praxisnäheres Instrument der Auswertung von Team-Supervisionsprozessen“ zur Verfügung stellt, während die mit „aufwendigen Methoden sog. Normalformen“ erzielten Ergebnisse der kommunikativen Sozialforschung Rappe-Gieseckes „relativ banal“ erscheinen. In: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 94f. Auch im Blick auf die Analyse von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen gestehen Petzold et al. ein, dass dies „in den Analysen von Supervisions-Transkripten, wie sie in der deutschsprachigen Forschung vorgenommen wurden“ „eher“ „gelingt“. Ebd., S. 109.

<sup>10</sup> A. Feige / B. Dressler / W. Lukatis / Albrecht Schöll: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Münster 2000, S. 43.

<sup>11</sup> Ebd., S. 43; „Demgegenüber fungieren quantitativ-massenstatistische Verfahren häufig nur als Bestätigungen [...] von *vorab* als (theoretisch/pragmatisch) interessant/wichtig definierten Merkmalen und deren statistisch rekonstruierbaren Bezüge untereinander“; ebd., S. 43.

<sup>12</sup> Eberhard Hauschildt: Alltagsseelsorge. Eine sozio-linguistische Analyse des pastoralen Geburtstagsbesuches. Arbeiten zur Pastoraltheologie Bd. 29. Göttingen 1996.

<sup>13</sup> Helgard Lörcher: Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation. Linguistische Arbeiten 136. Tübingen 1983.

<sup>14</sup> A. Feige / B. Dressler / W. Lukatis / A. Schöll, aaO., S. 31.

*Chancen und Grenzen der Analyse von Tonaufnahmen*

Mögliche ethische und rechtliche Bedenken, Transkripte von Supervisionssitzungen zu veröffentlichen, hatte ich in der Einleitung bereits erwähnt. Die Liste von skeptischen Anfragen, die Eberhard Hauschildt<sup>15</sup> zusammengetragen hat, gilt partiell auch für supervisorische Kontexte:

- „Darf man überhaupt solche vertraulichen Gespräche aufnehmen?“<sup>16</sup> – „Supervision wird gern als ‚geschützter Raum‘ bezeichnet, in dem das ausgesprochen und bedacht werden kann, was an anderer Stelle – insbesondere institutions- oder organisationsöffentlich – nicht ohne weiteres geäußert werden kann“,<sup>17</sup> heißt es in der Informationsbroschüre der DGSv. In der Supervision soll ja gerade unbefangen experimentiert werden und neue, noch ungewohnte Verhaltensoptionen sollen ausprobiert werden können. Auf der anderen Seite gehören aber auch Dreieckskontrakte zum Supervisionsalltag, die eine Kommunikation der Arbeitsergebnisse und einen zumindest teiloffenen Transfer erfordern.<sup>18</sup> „Die Spannung zwischen der Pflicht, über Gehörtes zu schweigen und z. B. dem Interesse einer auftraggebenden Organisation, die Inhalte von Supervision zu erfahren, lösen Supervisoren/innen auf unterschiedliche Weise: z. B. nach dem Grundsatz ‚Offenheit im Strukturellen und Thematischen und Verschwiegenheit im Persönlichen‘, über allparteilich zusammengesetzte Foren oder aber durch die Einbeziehung von Leitungspersonen in den Supervisionsprozess.“<sup>19</sup> Weil für jeden Supervisionsprozess im Grunde genommen ‚der geschützte Raum‘ individuell und neu definiert werden muss, empfiehlt die DGSv in einer Rechtshilfebroschüre ihren Supervisoren/innen, die konkrete Form der Schweigepflicht bzw. zulässige Offenbarungen vertraglich zu vereinbaren.<sup>20</sup> Dazu können auch Bandaufzeichnungen gehören, die in einer späteren Sitzung gemeinsam mit dem/der Supervisanden/in noch einmal in kleinen Schritten abgehört werden oder Grundlage von Kontrollsupervisionssitzungen sein können. In der transaktionsanalytisch orientierten Supervision gehören ‚Bandsupervisionen‘ zu den Standards.<sup>21</sup> Einen gesamten Supervisionsprozess auf Band aufzuzeichnen, zu analysieren und dann einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, geht allerdings über solche üblichen Vereinbarungen weit hinaus. Das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) „soll den Ein-

<sup>15</sup> E. Hauschildt: Alltagsseelsorge 1996, aaO., S. 124.

<sup>16</sup> Ebd., S. 124.

<sup>17</sup> DGSv (Hg.): Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit. Köln 3/2003, S. 28.

<sup>18</sup> Zu Dreieckskontrakten und den damit verbundenen Problemen s. a. Kapitel II und Kapitel VII.

<sup>19</sup> DGSv (Hg.): Supervision, aaO., S. 28.

<sup>20</sup> DGSv (Hg.): Rechtliche Hinweise für Supervisorinnen und Supervisoren. Köln 2003.

<sup>21</sup> S. Johann Schneider: Supervision. Supervidieren und beraten lernen. Paderborn 2001, S. 191 – 193.

zelen davor [zu] schützen, dass er durch den Umgang mit seinen personenbezogenen Daten in seinem Persönlichkeitsrecht beeinträchtigt wird.“<sup>22</sup> Nach § 4.1 ist „die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten nur [...] zulässig, soweit dieses Gesetz oder eine andere Rechtsvorschrift dies erlaubt oder anordnet oder der Betroffene eingewilligt hat.“<sup>23</sup> Darüber hinaus kann der Personenbezug allerdings durch Anonymisierung<sup>24</sup> oder Pseudonymisierung<sup>25</sup> aufgehoben werden. Im konkreten Fall war der Bandmitschnitt zunächst als Grundlage für den kollegialen Austausch in der Lehr- und Kontrollsupervision kontraktiert worden. Eine erste Auswertung und Analyse erfolgte mit Zustimmung des Supervisanden für die Abschlussarbeit der Supervisionsausbildung bei der DAD Berlin. Auch für die weitere Verwendung der Daten zu wissenschaftlichen Zwecken wurde das ausdrückliche Einverständnis des Supervisanden eingeholt. Um den Supervisanden in seiner Privatsphäre zu schützen, wurden alle personenbezogenen Angaben, Namen und Orte konsequent anonymisiert.

- *„Ist eine Aufnahme nur der Worte ohne all die visuellen Eindrücke nicht viel zu beschränkt?“*<sup>26</sup> – Eine Dokumentation des Prozesses mit der Videokamera hatte ich zunächst auch erwogen, da mir dieses Verfahren von Lehrertrainings her vertraut ist und in der Mikroforschung „von Interaktionssequenzen mit ein bis zwei Sätzen [...] heutzutage [...] berechtigter Standard“<sup>27</sup> ist. Während der Vorschlag, die Sitzungen auf Tonband aufzunehmen von dem Supervisanden sofort positiv aufgegriffen und akzeptiert wurde, lehnte er Videoaufnahmen konsequent ab. „Bei einer bloßen Tonaufnahme gehen die visuellen Daten des Gesprächs verloren“,<sup>28</sup> wie E. Hauschildt konstatiert, um dann sogleich auf die Vorzüge der Tonaufnahme gegenüber der Videoaufzeichnung zu verweisen: eine nicht durch Kameras, Lampen oder Regieanweisungen in ihrer „Natürlichkeit“ eingeschränkte Situation. Weiter weist er darauf hin, dass gerade in umfangreicheren Gesprächssequenzen Tondokumente die wesentlichen Strukturen wiedergeben und sich auch nonver-

<sup>22</sup> BDSG § 1.1; Bekanntmachung im BGBl. I 2003, S. 66.

<sup>23</sup> Ebd., S. 66.

<sup>24</sup> „Anonymisieren ist das Verändern personenbezogener Daten derart, dass die Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nicht mehr oder nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmaren natürlichen Person zugeordnet werden können.“ § 3.6. Ebd., S. 66

<sup>25</sup> „Pseudonymisieren ist das Ersetzen des Namens und anderer Identifikationsmerkmale durch ein Kennzeichen zu dem Zweck, die Bestimmung des Betroffenen auszuschließen oder wesentlich zu erschweren.“ § 3.6 a. Ebd., S. 66.

<sup>26</sup> E. Hauschildt: *Alltagsseelsorge* 1996, aaO., S. 124.

<sup>27</sup> Ebd., S. 129.

<sup>28</sup> Ebd., S. 129.

bale Aktionen im Laufe des Gespräches „verbal niederschlagen.“<sup>29</sup> Johann Schneider verweist auf den Musik- und Klangphilosophen Joachim-Ernst Berendt, der die These vertritt, dass Hinsehen aggressiv macht, während Hinhören rezeptive Wahrnehmungssensoren sensibilisiert. „[...] Tonmodulationen, Sprechgeschwindigkeit, Räuspern, Husten, Lachen und andere Laute sind zu hören und haben gerade für die psychologische Beziehungsebene sehr viel Aussagekraft.“<sup>30</sup>

- „*Stört das Aufnehmen das Gespräch nicht viel zu sehr?*“<sup>31</sup> – E. Hauschildt verweist im Rückgriff auf Werner Kallmeyer auf das in der empirischen Forschung häufig erfasste „Beobachterparadoxon“: Beobachter, die unbeobachtete Interaktion beobachten wollen, zerstören gerade durch ihre Beobachtung den Zustand des Unbeobachtetseins.<sup>32</sup> Daraus ergeben sich folgende ‚reaktive‘ Verhaltensmodifikationen: „*Verstärkte Selbstkontrolle*“,<sup>33</sup> um Dinge, die für die Öffentlichkeit nicht bestimmt sind, von vorneherein herauszufiltern; „*Idealisierung*“,<sup>34</sup> um eine „gute Figur zu machen“; „*Verlassen des Gesprächs durch Thematisierung der Aufnahmesituation*“,<sup>35</sup> *verstärkte Reaktivität auf Seiten des/der Aufnahmeleiters/in*. Zusammenfassend kommt Hauschildt zu dem Ergebnis, dass Reaktivität „vor allem in der Anfangsphase bedeutsam“<sup>36</sup> ist und nicht unbedingt von Nachteil sein muss, weil sie oft „die interaktiven Konturen noch schärfer hervortreten lässt“.<sup>37</sup> Im vorliegenden Prozess war die Situation insofern eine besondere, als die Bandaufnahmen zunächst nicht für eine größere Öffentlichkeit gedacht waren. Sie sollten der eigenen Reflexion, der Vertiefung und Nachbereitung dienen. Erst nach der Transkribierung und Beendigung des Prozesses entstand der Plan, die Aufnahmen weiter zu verwenden und ggf. auch zu veröffentlichen. Spätestens ab der dritten Sitzung, so mein Eindruck, wurde das Bandgerät – abgesehen von einigen wenigen technischen Störungen – gar nicht mehr wahrgenommen.

#### *Vom Tonband zum Transkript*

Fehlen der Bandaufzeichnung gegenüber dem Video Körpersprache, Mimik, Gestik und auch die Wahrnehmung des räumlichen Kontextes, so müssen durch die Transkribierung noch weitere Einschränkungen in Kauf genommen werden: „Tonhöhe, Intensität, Dehnung, Vokalfrbung und

<sup>29</sup> Ebd., S. 129.

<sup>30</sup> J. Schneider, aaO., S. 191.

<sup>31</sup> E. Hauschildt: Alltagsseelsorge 1996, aaO., S. 124.

<sup>32</sup> Ebd., S. 130.

<sup>33</sup> Ebd., S. 130.

<sup>34</sup> Ebd., S. 130.

<sup>35</sup> Ebd., S. 131.

<sup>36</sup> Ebd., S. 132.

<sup>37</sup> Ebd., S. 132.

Konsonantenvariationen sowie das Tempo des Gesagten<sup>38</sup> fallen der Verschriftlichung zum Opfer. Trotz dieser genannten Nachteile überwiegen im Zusammenhang dieser Untersuchung die Vorteile: Abgesehen von so pragmatischen Erwägungen, dass sich wohl kaum jemand über 20 Stunden Video- bzw. Bandaufnahmen ansehen oder anhören würde, bietet das Transkript einen genauen Wortlaut und damit eine verlässliche Textgrundlage für die Analyse. Im Unterschied zu den in der Seelsorgeausbildung häufig verwendeten Gedächtnisprotokollen (Verbatims), die nur das aufbewahren und erinnern, was ‚merkwürdig‘ erschien,<sup>39</sup> bildet das Transkript die „Wechselwirkungen beider Seiten im Gespräch“<sup>40</sup> präzise ab und „legt auch die von der schriftlichen Sprache sich stark unterscheidenden Sprachcharakteristika des mündlichen Gesprächs offen.“<sup>41</sup>

*‚Verfremdungseffekt‘*

Die Darstellung folgt zunächst der Chronologie des Prozesses. Aus Gründen der Überschaubarkeit und der stofflichen Reduktion werden nur die Sitzungsteile wiedergegeben, in denen explizit religiöses Sprach- bzw. Gedankengut verbalisiert wird.<sup>42</sup> Das hat den gravierenden Nachteil, dass der tatsächliche Spannungs- und Tiefungsbogen jeder einzelnen Sitzung nicht immer nachvollzogen werden kann. Weil die jeweiligen Einlassungs- und Abschiedsphasen fehlen, entsteht eine geistige und emotionale Dichte und Tiefe, die durch die existentielle Thematik noch verstärkt wird. Ich weise an dieser Stelle ausdrücklich auf diesen ‚Verfremdungseffekt‘ hin, damit nicht der Eindruck entsteht, bei Supervision handele es sich primär doch um eine tiefen(de) psycho-theologische Analyse.

Nach Auffassung meines Lehrsupervisors Heinrich Fallner ist Supervision ‚existenzielle Klarlegungsarbeit im beruflichen Kontext‘. Der Schwerpunkt liegt – bedingt durch die Thematik und Fragestellung – in dieser Untersuchung eindeutig auf dem existenziellen Teil supervisorischen Arbeitens.

## 2.2 Untersuchungsgegenstand und Analyseverfahren

Doch was ist ‚explizit religiöses Sprach-/Gedankengut‘ und wie lässt es sich aus den Transkripten herausfiltern? Wer sich mit wissenschaftlichem Instrumentarium dem Religiösen nähern will, begibt sich auf schwankenden Boden, denn „die Definition von Religion, Religiösem und religiöser

<sup>38</sup> Ebd., S. 136.

<sup>39</sup> Ebd., S. 136.

<sup>40</sup> Eberhard Hauschildt: Alltagsseelsorge. Der Alltag der Seelsorge und die Seelsorge im Alltag. In: Uta Pohl-Patalong / Frank Muchlinsky (Hg.): Seelsorge im Plural. Hamburg 1999, S. 8 – 16. Zitat S. 10.

<sup>41</sup> E. Hauschildt: Alltagsseelsorge 1996, aaO., S. 137.

<sup>42</sup> Das ist einerseits bedauerlich, andererseits wäre sonst die Stofffülle nicht zu bewältigen. Ähnlich verfährt auch Hauschildt: Alltagsseelsorge, aaO., S. 134f.

Praxis ist weder entschieden noch abgeschlossen, sondern wandelbar und auch ein Konflikt zwischen jenen, die den Anspruch erheben, mitzudefinieren“, konstatieren Christian Friesl und Regina Polak.<sup>43</sup> Noch radikaler formuliert der soziologische Systemtheoretiker Niklas Luhmann: „Sobald jemand meint sagen zu können, was Religion ist und wie man Religiöses von Nichtreligiösem unterscheiden kann, kann im nächsten Augenblick jemand kommen und dieses Kriterium (etwa den Bezug auf den existierenden Gott) negieren und genau dafür religiöse Qualität in Anspruch nehmen. Denn was sonst soll es sein, wenn nicht Religion, wenn jemand das negiert, was jemand für Religion hält?“<sup>44</sup>

Für eine Untersuchung, die sich dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz verpflichtet weiß, kann es somit *einerseits* keine sichere, eindeutige und damit angeblich ‚objektive‘ Definition von Religion geben, die der Analyse zu Grunde gelegt werden könnte und mit der die Äußerungen des Supervisanden dann einfach nur abgeglichen werden müssten.<sup>45</sup> Religiöse Konstrukte sind in Luhmannscher Perspektive selbstreferenzielle Systeme, also Systeme, die sich letztlich selbst definieren und deshalb auch nur im Diskurs mit denen erforscht werden können, um deren vermeintliche Religion bzw. Religiosität es in der jeweiligen Untersuchung geht.<sup>46</sup> *Andererseits* braucht eine wissenschaftliche Analyse einen konkreten und präzisen

<sup>43</sup> In dem mehr als 800 Seiten starken Bericht des zweijährigen Projekts „Megatrend Religion“ – Eine interdisziplinäre Studie, die in der Zeit von 1998 – 2000 in Zusammenarbeit des Wiener Instituts für Pastoraltheologie und dem Ludwig-Boltzmann-Institut für Werteforschung durchgeführt wurde. Christian Friesl / Regina Polak: Teil I: Theoretische Weichenstellungen. In: Regina Polak (Hg.): Megatrend Religion? Ostfildern 2002, S. 46.

<sup>44</sup> Niklas Luhmann: Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt/M 2000, S. 14f.

<sup>45</sup> S. ebd., S. 15.

<sup>46</sup> „Das Zauberswort, das dieser systemtheoretischen Verbindung aus Fremdartigkeit und Faszination zu Grund liegt, lautet ‚Selbstreferenz‘. Das heißt zunächst nichts weiter, als dass es in Luhmanns Theorie um Systeme geht, die sich in all ihren Aktionen und Reaktionen selbst beschreiben“ schreibt Christian Schuldt in seiner Einführung in die Systemtheorie. Christian Schuldt: Systemtheorie. Wissen 3000. Hamburg 2003, S. 14. Zur Selbstreferenz sozialer Systeme bei N. Luhmann s. a. W. Ebert, aaO., S. 199 – 202; Chr. Friesl / R. Polak, aaO., S. 47. Wilfried Cantwell Smith forderte bereits 1963 eine „Personalisierung der Religionswissenschaft“, die „die Gläubigen, ihre Ansichten und ihr [sic!] Umgang mit den Texten wie auch ihre Taten“ in den religionswissenschaftlichen Reflexionsprozess mit einbezieht. „Diese Einsicht ist zwar mittlerweile durchaus akzeptiert, korrespondiert aber selten mit der Konsequenz (auch bei Smith nicht), dass hierdurch ein Methodenwechsel für die Religionswissenschaft eingeleitet ist“, urteilt Gritt Klinkhammer in ihrem am 27.09.2001 in Leipzig auf dem REMID-Panel (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V.) gehaltenen Vortrag „Popularisierung von Religionswissenschaft? Überlegungen zur Wirkung und Gestaltung gegenwartsbezogener religionswissenschaftlicher Forschung“. Im Internet zugänglich unter: [www.remid.de](http://www.remid.de). (Stand 12.2005).

Ausgangspunkt als Basis des Reflexionsprozesses sowie ausgewiesene Analysewerkzeuge.

*Von der ‚dünnen‘ zur ‚dichten Beschreibung‘*

Einen gangbaren (Aus)Weg aus diesem methodologischen Dilemma bietet der Ethnologe und Kulturwissenschaftler Clifford Geertz<sup>47</sup> mit der von ihm vorgetragenen Unterscheidung von ‚dünnem‘ und ‚dichter Beschreibung‘.<sup>48</sup> Obwohl Geertz „die reduktionistischen bzw. funktionalistischen Verfahren in der Ethnologie und der Kulturwissenschaft“<sup>49</sup> überwinden half, lässt er dennoch auch Berührungspunkte zu systemischen Denkweisen erkennen und ist vielleicht gerade deshalb ein Gewährsmann, auf dessen Fundament sich diese Untersuchung verlässlich stützen kann. Eine ‚dünne Beschreibung‘ beschränkt sich auf das Sammeln von Wahrnehmungen und Beobachtungen und unterliegt dabei der Illusion, es handle sich bei dem gefundenen Material um ‚objektive Fakten‘. Bei dem ‚Verstehen kultureller Systeme‘ – auch Religion ist für C. Geertz ein kulturelles System<sup>50</sup> – geht es aber weniger um abstraktes begriffliches Denken, auch nicht um „akademische Gedankenspiele mit formalen Symmetrien“,<sup>51</sup> sondern vielmehr um ein schöpferisches und einfallsreiches Eintauchen in die Welt, die es zu beschreiben gilt. „Kultur“ ist für Geertz „keine Instanz,

<sup>47</sup> „Clifford Geertz, geboren 1926, gilt als Begründer der ‚Interpretativen Anthropologie‘ und zählt zu den führenden Ethnologen der Gegenwart. [...] Weit über die Grenzen seines Faches hinaus wurde Geertz zum Initiator kulturhermeneutischer Verfahren in vielen anderen, mit den symbolischen Beständen von Gesellschaften befassten Wissenschaften, in den Kultur- und Religionswissenschaften und auch in der Theologie“ – so die Einschätzung des Berliner Praktischen Theologen Wilhelm Gräb. Wilhelm Gräb: Clifford Geertz: Religion dicht beschreiben. In: Volker Drehsen / Wilhelm Gräb / Birgit Weyel (Hg.): Kompendium Religionstheorie. UTB 2705. Göttingen 2005, S. 204.

<sup>48</sup> Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M 1983, bes. darin der Aufsatz: Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur, S. 7 – 43. Geertz greift bei dieser Unterscheidung auf Ausführungen Gilbert Ryles zurück, s. ebd., S.10.

<sup>49</sup> W. Gräb, aaO., S. 207.

<sup>50</sup> S. ebd. den Aufsatz „Religion als kulturelles System“, S. 44 – 95 und die dortige Definition: „eine Religion ist (1) ein Symbolsystem, das darauf zielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, daß (5) die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“ Ebd., S. 48. „Geertz hat [...] nicht nur der Ethnologie, sondern den Kultur-, Religions- und Sozialwissenschaften insgesamt, den entscheidenden Anstoß gegeben, die Religion als ein gesellschaftliches Phänomen sui generis Ernst zu nehmen. Das schließt nicht aus, sondern ein, dass die Religionsforschung die symbolischen Welten der Religion auch zu den ökonomischen Prozessen der Gesellschaft ins Verhältnis setzt und ihre Funktion in psychischen und sozialen Systemen untersucht. Es kommt jedoch auf die richtige Reihenfolge an“, meint W. Gräb, aaO., S. 214.

<sup>51</sup> Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 35.



der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind.“<sup>52</sup> Der Kulturbegriff, der diesem Verständnis zugrunde liegt, ist „wesentlich ein semi-otischer. Ich meine mit Max Weber“, schreibt Cl. Geertz, „dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen.“<sup>53</sup>

#### *Indikatoren einer ‚dichten Beschreibung‘*

Eine ‚dichte Beschreibung‘ zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich der Zirkularität sowohl des Diskurses als auch der Reflexion dieses Diskurses bewusst ist.<sup>54</sup> Dabei rotiert sie gewissermaßen permanent zwischen den beiden Polen ‚Bescheidenheit‘ und ‚Wagnis‘. *Bescheidenheit* insofern, weil es – wie bereits ausgeführt – bei kulturwissenschaftlichen Deutungen und Interpretationen stets nur um Annäherungen gehen kann: „Man *versteht* die Menschen nicht. [...] Wir können uns nicht in sie finden“, zitiert Geertz Ludwig Wittgenstein, um dann aber fortzufahren: „Uns in sie zu finden, dieses entmutigende Unterfangen, das – wenn überhaupt nur annähernd gelingt, ist es, woraus ethnographische Forschung als persönliche Erfahrung besteht.“<sup>55</sup> Auf der anderen Seite besteht das „komplizierte intellektuelle *Wagnis*“<sup>56</sup> darin, sich nicht auf das Kartographieren dieses „selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe[s]“<sup>57</sup> zu beschränken, sondern es zu riskieren, die „Vielfalt komplexer, oft übereinandergelagerter oder ineinan-

<sup>52</sup> Ebd., S. 21. „Der Kulturbegriff, den ich verwende“, schreibt C. Geertz, „bezeichnet ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“ In: *Religion als kulturelles System*, aaO., S. 46.

<sup>53</sup> Cl. Geertz: *Dichte Beschreibung*, aaO., S. 9. S. a. W. Gräb, aaO., S. 205f.

<sup>54</sup> „Dieser Sachverhalt“, schreibt Geertz, „dass nämlich das, was wir als unsere Daten bezeichnen, in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon sind, wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das ihrer Mitmenschen auslegen – trifft in den fertigen Texten der ethnologischen Literatur [...] nicht mehr zutage, weil das meiste dessen, was wir zum Verständnis eines bestimmten Ereignisses, Rituals, Brauchs, Gedankens oder was immer sonst brauchen, sich als Hintergrundinformation einschleicht, bevor die Sache selbst untersucht wird. [...] Das ist soweit in Ordnung und ohnehin unvermeidlich. Doch entsteht dadurch der Anschein, als sei die ethnologische Forschung eher eine Sache der Beobachtung und weniger eine der Interpretation, während es sich in Wahrheit umgekehrt verhält.“ Cl. Geertz: *Dichte Beschreibung*, aaO., S. 14.

<sup>55</sup> Ebd., S. 20.

<sup>56</sup> Ebd., S. 10. Hervorhebung M. J.

<sup>57</sup> Ebd., S. 9.

der verwobener Vorstellungsstrukturen“<sup>58</sup> durch mutige, phantasievolle Hypothesen – gewissermaßen wie ein Origami-Kunstwerk – auseinander zu falten, so dass die Muster sichtbar werden. „Die Untersuchung von Kultur besteht darin (oder sollte darin bestehen), Vermutungen über Bedeutungen anzustellen, diese Vermutungen zu bewerten und aus den besseren Vermutungen erklärende Schlüsse zu ziehen“.<sup>59</sup> Die Qualität und damit das Gelingen bzw. Misslingen der jeweiligen Vermutungen und erklärenden Schlussfolgerungen entscheidet sich daran, inwieweit die „wissenschaftliche Imagination uns mit dem Leben von Fremden in Berührung zu bringen vermag.“<sup>60</sup> „Eine Untersuchung stellt einen Fortschritt dar“, schreibt Geertz, „wenn sie tiefer eindringt – was immer das heißen mag – als die ihr vorausgehende.“<sup>61</sup>

Konkret heißt das für Geertz, dass sich Kulturhermeneutik darin bewährt, dass sie

- die „*Vorstellungsstrukturen*, die die Handlungen unserer Subjekte bestimmen“<sup>62</sup> aufdeckt,
- „ein *analytisches Begriffssystem*“ entwickelt, „das geeignet ist, die typischen Eigenschaften dieser Strukturen [...] gegenüber anderen Determinanten menschlichen Verhaltens herauszustellen“,<sup>63</sup>
- „ein *Vokabular*“ bereitstellt, „in dem das Wissen, das das symbolische Handeln über sich selbst, d. h. über die Rolle der Kultur im menschlichen Leben hat, ausgedrückt werden kann“,<sup>64</sup>
- sich „auch gegenüber kommenden Realitäten“ behauptet – „d. h. als *intellektuell tragfähig*“<sup>65</sup> erweist.

<sup>58</sup> Ebd., S. 15.

<sup>59</sup> Ebd., S. 30. „Die Aufmerksamkeit, die eine ethnographische Erklärung beanspruchen kann, beruht nicht auf der Fähigkeit des Autors, simple Fakten an entlegenen Orten einzusammeln und sie wie eine Maske oder eine Schnitzerei nach Hause zu tragen, sondern darauf, inwieweit er zu erhellen vermag, was sich an derartigen Orten ereignet, und die Rätsel zu lösen weiß – was für Leute sind das? –, die befremdliche Handlungen in unbegriffenen Zusammenhängen zwangsläufig hervorrufen.“ Ebd., S. 24.

<sup>60</sup> Ebd., S. 24.

<sup>61</sup> Ebd., S. 36. Analog argumentiert H. Möller im Blick auf die Supervisionsforschung, wenn sie ausführt: „Allgemeines wird nicht dadurch erkannt, dass man, dem Gesetz der großen Zahl folgend, über den ‚Einzelfall‘ hinweg schließt, ihn zu Kennziffern verrechnet und damit zum Verschwinden bringt, sondern gerade umgekehrt: je tiefer wir in einzelne Supervisionsgeschichten einsteigen und sie zu verstehen versuchen, um so mehr erfahren wir über allgemeine und strukturelle Zusammenhänge“ (Was ist gute Supervision? AaO., S. 312).

<sup>62</sup> Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 39, Kursivtext M. J.

<sup>63</sup> Ebd., S. 39, Kursivtext M. J.

<sup>64</sup> Ebd., S. 39, Kursivtext M. J.

<sup>65</sup> Ebd., S. 38; Kursivtext M. J.

„Der Angelpunkt“ des von C. Geertz beschriebenen semiotisch orientierten kulturhermeneutischen Ansatzes liegt allerdings „darin, daß er uns einen *Zugang zur Gedankenwelt* der von uns untersuchten Subjekte erschließt, so dass wir – in einem weiteren Sinne des Wortes – ein Gespräch mit ihnen führen können“<sup>66</sup> und sich so das „menschliche [...] Diskursuniversum“<sup>67</sup> etwas mehr lichtet und in seiner Ausdehnung *erfahrbarer* wird. D. h. ein, wenn nicht gar *der* entscheidende Evaluationsindikator, ob die Beschreibung als ‚dicht‘ oder eher als ‚dünn‘ zu bezeichnen ist, liegt in dem ‚Ein-Verständnis‘ der ‚gewagten‘ Deutungen durch den Gedeuteten.<sup>68</sup> Dabei geht es – im Blick auf die supervisorische Arbeit – nicht um (Be)Wertungen der Interventionen durch den Supervisoranden, – supervisorische Interventionen können und müssen bisweilen durchaus provokativ sein und nicht immer und unbedingt Zustimmung auslösen –, sondern ob der Supervisand sich in seinem Anliegen angemessen verstanden und ‚ge-deutet‘ sieht. Die Unterscheidung von ‚Ein-Verständnis‘ und ‚Über-Einstimmung‘ ist hier von elementarer Wichtigkeit!<sup>69</sup>

*Supervision mit einem Religionslehrer als Versuch einer ‚dichten Beschreibung‘*

Die formale Basis und damit der Ausgangspunkt dieser Untersuchung sind klar zu bestimmen: Es ist der Textkorpus, der sich durch die Transkribierung der Supervisionssitzungen ergeben hat. Der Moment, in dem der Versuch einer ‚dichten Beschreibung‘ seinen Anfang nimmt, ist weniger präzise zu formulieren, denn bereits der Supervisionsprozess selbst war natürlich ein permanenter Versuch, „Zugang zur Gedankenwelt“<sup>70</sup> des Supervisanden zu bekommen – ein spiralförmiger Prozess, in dem Hypothesenbildung, Interventionen des Supervisors und Rückmeldungen des Supervisanden sich fortwährend abwechselten, beeinflussten und so den Fortgang des Prozesses bestimmten.<sup>71</sup> Supervisorische Arbeit ist essentiell immer auch kulturhermeneutische Arbeit im Geertzschen Sinne: ein schöpferisches und mutiges Eintauchen in die Welt des Supervisan-

<sup>66</sup> Ebd., S. 35; Kursivtext M. J.

<sup>67</sup> Ebd., S. 20.

<sup>68</sup> Bemerkenswert erscheint mir die Analogie dieses Gedankenganges zu Eberhard Jüngels Ausführungen in ‚Die Autorität des bittenden Christus‘ zu sein. „Einverständnis impliziert Einsicht. Erst in der Einsicht des Gebetenen bejaht sich die Wahrheit, für die gebeten wird. Und immer wenn diese Wahrheit sich in der Einsicht von Menschen bejaht, erweist sich die Autorität dieser Wahrheit.“ In: Eberhard Jüngel: *Unterwegs zur Sache. Theologische Bemerkungen*. München 1972, S. 179 – 188; Zitat S. 188.

<sup>69</sup> Auch Cl. Geertz geht es nicht „um den Konsens [...], sondern um einen gangbaren Weg, ohne ihn auszukommen.“ Cl. Geertz: *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien 1996, S. 82. S. a. W. Gräb, aaO., S. 209.

<sup>70</sup> Cl. Geertz: *Dichte Beschreibung*, aaO., S. 35. Zum Verhältnis von Ethnologie und Supervision s. a. Renate Haas: *Supervision als Forschungsmethode. Erfahrungen einer Ethnologin*. In: H. Pühl (Hg.): *Handbuch der Supervision 2*. Berlin 2/2000, S. 263 – 269, die die Deutungsprobleme in interkulturellen Konflikten beleuchtet.

<sup>71</sup> Zur Hypothesenbildung und Diagnostik in der Supervision s. Kapitel VI.

den, der Versuch, die Vorstellungsstrukturen des Supervisanden aufzudecken, das Bemühen, ein analytisches Begriffssystem zu entwickeln, das in der Lage ist, die Wirksamkeit dieser Strukturen kommunikabel zu machen. In der Arbeitsbeziehung zwischen Supervisand und Supervisor soll gemeinsam ein Vokabular generiert werden, das nicht nur in der Lage ist, die bisherigen Referenzsysteme in Sprache zu fassen, sondern auch kommende Realitäten auszudrücken. Eine mögliche Rolle, die man als Supervisor/in einnehmen kann, wird von Gerhard Fatzer ausdrücklich die „Rolle des Ethnographen“<sup>72</sup> genannt.

So ist es durchaus konsequent und in Übereinstimmung mit dem hier vorgelegten Supervisions- und Forschungsansatz, wenn Wolfgang Weigand Supervision als eigene Forschungsmethode versteht.<sup>73</sup>

### *Supervision als Forschungsmethode*

„Supervision ist selbst eine Forschungsmethode. Diesen einfachen Satz sollte man sich in Erinnerung rufen, wenn man Forschungsziele definiert und Forschungskonzepte entwirft. Supervision ist Arbeit an der Beziehungs-, Gruppen- und Institutionsdynamik eines Falles. Fallarbeit ist das Verstehen persönlicher und institutioneller Beziehungskonflikte mit dem Ziel, das eigene und fremde Handeln wirksam beeinflussen und verändern zu können, um die gewählte Problem- und Konfliktlösung zu erreichen (vgl. Wiegand: Fallarbeit – ein Weg zum Verstehen unbewußter Texte. In: Müller, B.; Niemeyer, C. & Peters, H. (Hg.): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld 1986, S. 39-49). Der Supervisor erforscht im Diskurs und im interpersonellen Dialog einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit mit dem Ziel, die Wirkfaktoren des Geschehens erkennen, definieren und verstehen zu können, um dieses Geschehen selbst zum Gegenstand neuer Interventionen auf dem Hintergrund formulierter Zielsetzungen zu machen. Der Praktiker wird damit zum Forscher; der Ausbilder greift sowohl auf reflektierte Praxis wie auf theoretische Erkenntnisse zurück; der Wissenschaftler versucht über die beforschte Praxis zu generalisierten Aussagen zu kommen. Selbst der Vermarkter von Supervision wird in diese Zirkularität eingebunden: Er legitimiert seine Profession durch die Anbindung an fachwissenschaftliche Erkenntnisse und liefert den Fachwissenschaften Beschreibungen jener Realitäten, die an der Schnittstelle von Theorie und Praxis entstehen.“

<sup>72</sup> „Als Ethnograph betrachten Sie das Klientensystem als Kontext, in den sie von außen hereinkommen und mit dem Sie zeitlich beschränkt zusammenleben. Das Hereinkommen ist dann wie die Reise in eine andere Kultur [...], von der Sie Wahrnehmungen haben, die in Ihnen Reaktionen und Gefühle auslöst, die Sie bewerten.“ Gerhard Fatzer: Institutions- und Systemdynamik der Supervision. In: Ders. (Hg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Bergisch Gladbach 10/2003, S. 96.

<sup>73</sup> W. Weigand: Vorwort zu Peter Berker / Ferdinand Buer (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung, aaO., S. 6. In die gleiche Richtung argumentieren auch H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO, S. 312, in ihrem Kapitel 5.15: „Der Supervisor als Forscher“ (S. 312f), und F. Buer: Lehrbuch, aaO., S. 28, bei dem es heißt: „Insofern sind alle Professionellen, die Handlungszusammenhänge als Beteiligte untersuchen und beeinflussen, Aktionsforscherinnen [...]. Deshalb ist selbstverständlich die Supervision selbst als Forschungsmethode zu begreifen“ (S. 28).

*Interpretationen erster, zweiter und dritter Ordnung*

Clifford Geertz unterscheidet als Ethnologe Interpretationen erster, zweiter, dritter Ordnung usw., die mit den Veränderungen bzw. Beobachtungen erster und zweiter Ordnung im Sinne der Systemtheorie nicht zu verwechseln sind.<sup>74</sup> Interpretationen bzw. Deutungen erster Ordnung geschehen unmittelbar in der personalen Begegnung mit der fremden Kultur.<sup>75</sup> Schriftliche Aufzeichnungen und dann erst recht ethnologische Schriften sind Deutungen zweiter und dritter Ordnung. „Ethnologische Arbeiten, die auf anderen ethnologischen Arbeiten beruhen (etwa die von Lévi-Strauss), können natürlich auch an vierter oder weiterer Stelle stehen“.<sup>76</sup>

Übertragen auf diese Untersuchung heißt das, dass die Deutungen, die in actu im Sitzungsverlauf des Supervisionsprozesses vorgenommen wurden, – in der Sprache von Cl. Geertz – vermutlich als Deutungen erster Ordnung bezeichnet werden müssten; aber bereits die Reflexionen des Supervisors nach Beendigung der Sitzung, beim Schreiben der Protokolle, bei der Vorbereitung der nächsten Sitzung etc. wären Deutungen zweiter Ordnung, das Verfassen dieser Arbeit wäre eine Interpretation dritter Ordnung und die Auseinandersetzung mit Sekundärliteratur müsste als Deutung vierter Ordnung benannt werden.

Wenn also nach dem *analytischen Ausgangspunkt* bzw. den *Ausgangshypothesen* dieses ‚dichten Beschreibungsversuches‘ gefragt wird, muss der Blick notwendigerweise auf den Beginn des Prozesses gelenkt werden.

*Gemeinsamer religiöser Zeichenvorrat von Supervisand und Supervisor*

„Die christliche Religion ist wie jede Religion eine Zeichensprache. [...] Jede Sprache (auch die Zeichensprachen der verschiedenen Religionen und Konfessionen) wird von Regeln bestimmt [...] Sie bestimmen, welche Zeichen zum Zeichenvorrat einer Religion gehören, wie sie verknüpft und abgewandelt werden können. [...] Wie die natürlichen Sprachen, so erlernen wir auch die religiöse Zeichensprache, ohne über alle Regeln Rechenschaft ablegen zu können. Wir internalisieren sie, wenn wir biblische Geschichten hören, die Feste des Kirchenjahres feiern und lernen, was Krippe und Kreuz bedeuten. Wie wir bei Gebrauch der Muttersprache unbewusst deren Grammatik lernen, so lernen wir beim Hineinwachsen in die religiöse Zeichensprache auch die Grundregeln der christlichen Religion. Und wie nur wenige ‚Grammatiker‘ die Regeln einer Sprache ins Bewusst-

<sup>74</sup> Paul Watzlawicks Unterscheidung von Veränderungen erster und zweiter Ordnung wurde in Kapitel I kurz eingeführt; ausführlicher in Kapitel X.

<sup>75</sup> „Nur ein ‚Eingeborener‘ liefert Informationen erster Ordnung – es ist *seine* Kultur.“ Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., ebd., S. 23. Der ‚Eingeborene‘ des Supervisionsprozesses ist der Supervisand. Wie bereits ausgeführt wurde, sieht der Supervisor die Lebenswelt des Supervisanden durch dessen ‚Brille‘.

<sup>76</sup> Ebd., S. 23.

sein heben, so auch in der Religion: Theologen sind ihre ‚Grammatiklehrer‘.<sup>77</sup> Da sich der Supervisand bereits beim Erstkontakt als ev. Religionslehrer und Berufsschulpfarrer seiner Landeskirche vorstellte, ging ich als Supervisor, der ebenfalls 14 Jahre als ev. Religionslehrer tätig war und Pfarrer derselben Landeskirche bin, davon aus, dass beide Protagonisten dieses ins Auge gefassten Supervisionsprozesses einen gemeinsamen religiösen Zeichenvorrat mitbringen und darüber hinaus als Theologen bzw. Religionspädagogen über eine gewisse Teilmenge an theologischen Konstruktionsprinzipien verfügen. Im Unterschied zu dem ‚ethnologischen Idealfall‘, als erster Forscher ‚kulturelles Neuland‘ betreten zu können, gibt es zwischen dem Supervisanden und dem Supervisor einen gemeinsamen kulturellen „Kontext“<sup>78</sup> und einen gemeinsamen theologischen „Rahmen“<sup>79</sup> bereits zu Beginn des Prozesses, der als Verständigungsgrundlage und Ausgangspunkt der beabsichtigten „dichten Beschreibung“ vorausgesetzt werden kann.<sup>80</sup>

### *Religion als Performance*<sup>81</sup>

Dabei war und ist mir durchaus bewusst, „dass kein Mitglied einer Gesellschaft [also auch weder der Supervisand noch der Supervisor] die ‚Ideen‘ einer kulturellen [und ich ergänze: religiös-theologischen] Ordnung als Konzepte im Kopf auf Abruf deponiert hat, dass vielmehr Wissen über das kulturelle Repertoire durch Handlungen performativer Natur, also reflektierter und damit inszenatorisch ausgeführter Handlungen, angeeignet und dargestellt wird, und dass Bedeutungen erst in der Praxis selbst und ihrer nachträglichen reflexiven Aneignung entstehen, in den Modi von Diskurs und Performanz“,<sup>82</sup> wie die Vertreter einer performativen Ethno-

<sup>77</sup> Gerd Theißen: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh 2003, S. 131f; s. a. Kapitel VII.1.

<sup>78</sup> Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 21. S. a. W. Gräb: Kultur ist „die Welt derjenigen *symbolischen Formen* [...], vermöge deren sich für Menschen ein Gefüge sie miteinander verbindender Lebenseinstellungen und -vorstellungen, somit ihre kollektive Identität, konstituiert.“ AaO., S. 205.

<sup>79</sup> Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 21.

<sup>80</sup> „Personale und kollektive Identitäten formen sich [...] in kulturellen Zugehörigkeiten. Wer zu einer bestimmten Kultur gehört, spricht ihre Sprache und bewegt sich wie selbstverständlich in ihren symbolischen Welten. Das ‚Bedeutungsgewebe‘ einer bestimmten Kultur ist ebenso das System der Regeln, nach denen sich Menschen verhalten.“ W. Gräb, aaO., S. 207.

<sup>81</sup> S. dazu H. Schroeter-Wittke: *Performance* als religionsdidaktische Kategorie, aaO., S. 47ff, der sich bei seinen Ausführungen auf Austins Sprechakttheorie bezieht: „Nach Austin sind performative Sprechakte solche, bei denen das Benannte auch passiert, bei denen das Gesagte sich ereignet.“ Ebd., S. 49.

<sup>82</sup> Klaus-Peter Köpping und Ursula Rao: Macht und Ohnmacht des Mediums. Transformationen individueller und kollektiver Wahrnehmung durch religiöse Performanz. In: Erika Fischer-Lichte, Christian Horn, Sandra Umathum (Hg.): Wahrnehmung und Medialität. Theatralität 3. Tübingen/Basel 2001, S. 197.

logie, Klaus-Peter Köpping und Ursula Rao, betonen.<sup>83</sup> Kultur und somit auch Religion und Theologie gehören in den Bereich des „performativen Wissen[s]“, das sich „in face-to-face Situationen“ bildet und „semantisch nicht eindeutig“<sup>84</sup> ist. Aber auch der Theologe Gerd Theißen geht davon aus, dass die grammatischen Grundregeln<sup>85</sup> so etwas wie Basisbausteine der religiösen Kommunikation sind: „Mit Hilfe dieser Regeln rekonstruieren wir immer wieder unsere religiöse Zeichenwelt neu und bilden ‚Sätze‘, die so noch niemand gesagt hat, aber dennoch zum Zeichensystem unserer Religion gehören. Diese Regeln sind die Konstruktionsprinzipien der Religion.“<sup>86</sup> Niemand kann also im Vorhinein wissen, welche konkrete Gestalt das individuelle Gotteskonstrukt<sup>87</sup> des Supervisanden im Prozess annehmen wird, welche Deutungskategorien im Diskurs zwischen Supervisand und Supervisor generiert werden, wie das individuelle Gotteskonstrukt des Supervisanden in seinem privaten und beruflichen Leben wirksam ist und sich durch den Prozess ggf. in seiner Wirksamkeit verändern wird, wie das individuelle Gotteskonstrukt des Supervisors sowohl die Wahrnehmung des Supervisanden als auch die Interventionen des Supervisors lenkt etc.

#### *Untersuchungsgegenstand*

Das individuelle Gotteskonstrukt des Supervisanden ist ‚prozessbedingt‘ auf zwei Ebenen Gegenstand dieser Untersuchung: Zum einen wird in den Transkripten dokumentiert, wie in den face-to-face Situationen der einzelnen Supervisionssitzungen sich die Gotteskonstrukte des Supervisanden und des Supervisors inszenieren und gegenseitig beeinflussen. Zum anderen ist es Gegenstand der Analyse, die die Transkripte in unterschiedlichen methodischen Bewegungen umkreist. Die analytischen Zugänge, die dabei zum Einsatz kommen, sind neben dem Prozessverlauf auch durch die unterschiedlichen Rollen bestimmt, die der Supervisor als Theologe und Pfarrer der Ev. Kirche von Westfalen, als Dozent und Religionspädagoge im Pädagogischen Institut der Ev. Kirche von Westfalen,

<sup>83</sup> Klaus-Peter Köpping ist Professor für Ethnologie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Ursula Rao ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ethnologie der Universität Heidelberg.

<sup>84</sup> Christoph Wulf/ Michael Göhlich / Jörg Zirfas: Sprache, Macht und Handeln. In: Christoph Wulf / Michael Göhlich / Jörg Zirfas: Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001, S. 9 – 24; Zitat S. 13.

<sup>85</sup> „Die grammatischen Grundregeln, die sie [die Theologen] lehren, sind jene Grundmotive der Bibel, von denen schon einige vorgestellt wurden: das Umkehrmotiv, das Positionswechselmotiv, das Schöpfungs- und Rechtfertigungsmotiv. Diese Motive sind der Geist der Bibel. Wer zum Glauben kommt, deutet in ihrem Lichte Leben und Wirklichkeit.“ G. Theißen: Zur Bibel, aaO., S. 132.

<sup>86</sup> Ebd., S. 132.

<sup>87</sup> Zum Begriff des ‚individuellen Gotteskonstruktes‘ siehe ausführlich Kapitel V.

als Seelsorger und eben als Supervisor von Religionslehrern/innen in den Prozess und diese Untersuchung einbringt.

Die religiösen Begriffskonzepte, die zurzeit die theologische und religionswissenschaftliche Diskussion dominieren,<sup>88</sup> sind dabei im Hintergrund präsent und steuern die Aufmerksamkeitsrichtungen der einzelnen Sitzungsanalysen. Auch sie müssen ihre Angemessenheit fortwährend darin bewähren, ob sie „einen Zugang zur Gedankenwelt der von uns untersuchten Subjekte erschließ[en], so daß wir – in einem weiteren Sinne des Wortes – ein Gespräch mit ihnen führen können.“<sup>89</sup>

#### *Substanzieller Religionsbegriff*

Als evangelischer Theologe, Religionspädagoge und Pfarrer weiß ich mich dem ‚substanziellen Religionsbegriff‘ verpflichtet.<sup>90</sup> Der substanzielle Religionsbegriff der Religionssoziologie „hat seine Wurzeln im Christentum: Religiös ist, wer an Gott glaubt.“<sup>91</sup> Er ist „stark theozentrisch“<sup>92</sup> und konsequent an der Bedeutung der Inhalte von Religion interessiert. Er geht davon aus, dass es nicht gleichgültig sein kann, was ein Mensch glaubt, wozu er sich bekennt und wonach er sein Leben ausrichtet. Der substanzielle Religionsbegriff ermöglicht es, zwischen dem, ‚was‘ geglaubt wird, und dem ‚Wie‘ des Glaubens (*fides quae* und *fides qua*) zu unterscheiden. Der differenzierten Einheit von Dogmatik und Ethik, Inhalt und Form, Substanz und Funktion, „zwischen der Glaubenslehre und jener Aktivität des Menschen, mittels der er sich auf dieses Lehrgebäude bezieht, seiner Religiosität“<sup>93</sup> kann auf diesem Weg der Reflexion nachgegangen werden.

#### *Funktionaler Religionsbegriff*

Der auf die Inhalte fixierte substanzielle Religionsbegriff gebiert nach Chr. Friesl und R. Polak den funktionalen Religionsbegriff gewissermaßen

<sup>88</sup> „Die verschiedenen Religionsbegriffe innerhalb der theologischen, religionswissenschaftlichen und religionsphilosophischen Literatur zu systematisieren, erweist sich als schwierig. Hinsichtlich der Begriffsdefinition gibt es keine Einigung, die Grenze zwischen ‚religiös‘ und ‚nicht ‚religiös‘ steht immer in Frage, damit ist das Verständnis dessen, was Religion ist, mehr oder weniger weit.“ Chr. Friesl / R. Polak, aaO., S. 54f.

<sup>89</sup> Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 35.

<sup>90</sup> Chr. Friesl und R. Polak nennen als Hauptvertreter ‚Kirchensoziologen‘ wie Hans Otto Wölber (Religion ohne Entscheidung. Göttingen 1959), Andreas Feige (Jugend und Religion. Opladen 1993), Anton Bucher (Religionsunterricht. Besser als sein Ruf? Innsbruck 1996), Carsten Wippermann (Religion, Identität und Lebensführung. Opladen 1998), Maria Widl (Sehnsuchtsreligion. Frankfurt/M. 1994) und Hans-Georg Ziebertz (Religion, Christentum und Moderne. Stuttgart et al. 1999). Ebd., S. 56 – 60.

<sup>91</sup> Chr. Friesl / R. Polak, aaO., S. 55.

<sup>92</sup> Ebd., S. 55.

<sup>93</sup> Ebd., S. 56.



zwangsläufig als seinen eigenen Schatten.<sup>94</sup> Der funktionale Religionsbegriff lenkt den Blick auf die den anthropologischen Wissenschaften zugänglichen Seiten von Religion. Er beschreibt, wie Religion in den unterschiedlichsten Dimensionen ‚intra- und extrapersonal‘ wirksam wird. „Sobald man eine anthropologische Perspektive wählt, kommt man nicht umhin zu sehen, dass Religion auch Funktionen hat.“<sup>95</sup> Als systemisch arbeitender Supervisor bin ich sensibilisiert, auf die Wirksamkeit von Strukturen, Systemcredos, Interventionen etc. zu achten, was eine ‚natürliche Nähe‘ zum ‚funktionalen Religionsbegriff‘ zu Recht vermuten lässt. Andererseits geben auch Chr. Friesl und R. Polak zu bedenken, dass „der funktionale Religionsbegriff (allein) [...] zu einer differenzierten Analyse kaum geeignet“ ist und dazu führt, „dass potentiell jedes menschliche Verhalten als religiös bezeichnet werden kann“, wenn es „nur irgendeine Funktion übernimmt, die man traditionell der Religion zuschreibt.“<sup>96</sup> In der Analyse des Prozesses wird es deshalb darauf ankommen, das Augenmerk auf das Zusammenspiel von religiös-theologischem Inhalt (confessio), gelebter religiöser (Per)Form(ance) und erlebter Wirksamkeit des Religiösen zu richten.<sup>97</sup>

#### *Phänomenologischer Religionsbegriff*

Im Blick auf den Supervisanden sah ich mich sowohl im Arbeitsprozess als auch beim Verfassen dieser Untersuchung oft zunächst als Vertreter eines ‚phänomenologischen Religionsbegriffs‘. Der religionsphänomenologische Ansatz bemüht sich, die Vielfalt der Religion(en) zunächst einmal möglichst differenziert zu beschreiben. So sollen die besonderen Eigenarten und Einzelphänomene angemessen gewürdigt und „nicht durch vorschnelle Vergleiche und Funktionalisierungen“<sup>98</sup> zerstört werden. „Ein solcher Zugang gewährleistet, dass das religiöse Selbstverständnis von Menschen und Religionsgemeinschaften ernst genommen wird und ent-

<sup>94</sup> Ebd., S. 56. Chr. Friesl und R. Polak sprechen vom funktionalen Religionsbegriff als dem ‚Gegner‘ des substanziellen Religionsbegriffs und verweisen darauf, dass die Religionskritiker und Atheisten Feuerbach, Marx, Nietzsche und Freud die „Religion ‚entzaubert‘ und gesellschaftspolitisch ‚entmachtet‘“ (S. 60) hätten.

<sup>95</sup> Ebd., S. 60. Chr. Friesl und R. Polak nennen als bedeutendste Vertreter der funktionalen Religionssoziologie Max Weber (Gesammelte Aufsätze. Stuttgart 1988), Emile Durkheim (Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M. 1989), Thomas Luckmann (Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M. 1991) und Niklas Luhmann (Die Religion der Gesellschaft, aaO.).

<sup>96</sup> Chr. Friesl und R. Polak, aaO., S. 67.

<sup>97</sup> Dass „viele kirchliche Theologien“ sich mit „dem performativ turn“ schwer tun, merkt H. Schroeter-Wittke an, „weil hier nämlich die Erkenntnis dämmert, dass Bedeutungen durch Performances allererst entstehen. Auch wenn dies ein alter christlicher Gedanke ist, insofern der Glaube sich nämlich als Leben ereignet, so hat die Theologie doch damit immer wieder ihre Probleme gehabt, weil dies weder plan- noch kontrollierbar ist.“ Performance, aaO., S. 51.

<sup>98</sup> Chr. Friesl und R. Polak, aaO., S. 69.

zieht sich zunächst jeglicher Bewertung.“<sup>99</sup> Es geht „weniger um eine Definition von Religion und Religiosität“<sup>100</sup> als vielmehr darum, das religiöse Erleben zu beschreiben und in allen seinen Nuancen zu erfassen. Die religiösen Dimensionen, die Charles Glock<sup>101</sup> auffächert (die ideologische Dimension, die rituelle Dimension, die Erlebnis- und Erfahrungsdimension, die intellektuelle Dimension, die soziale Dimension), können z. B. die Sinne dafür schärfen, Religiosität in ihrer Vielfalt und Differenziertheit wahrzunehmen.

#### *Aufbau der Kapitel V bis XI*

Diese drei unterschiedlichen Blickwinkel greifen in den folgenden Kapiteln V bis XI in einem zirkulären Reflexionsprozess ineinander, ergänzen, korrigieren und interpretieren sich gegenseitig.

I.d.R. gibt die substantielle Perspektive eine Vorlage, indem ein Transkript eines Sitzungsausschnitts präsentiert wird, der nach meiner Einschätzung als ev. Theologe und Religionslehrer eindeutig religiöse Elemente (Themen, Bilder, Gedankenkonstrukte etc.) enthält. In einem zweiten Schritt geht es darum, sich den Äußerungen des Supervisanden anzunähern, sie gewissermaßen mit dem ‚phänomenologischen Auge‘ zu umkreisen. Dann folgt der Teil der Analyse, der in besonderer Weise der Wirksamkeit von Gotteskonstrukten nachgeht. In einem thematischen Teil wird dann schließlich das Ergebnis der Prozessanalyse in einen weite-

<sup>99</sup> Ebd., S. 69f.; als Hauptvertreter nennen Chr. Friesl und R. Polak Mircea Eliade (Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Frankfurt/M. 2/1990) und Rudolf Otto (Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen. München 1991). Irritierend allerdings in diesem Kontext den Namen des höchst umstrittenen Psychotherapeuten und ehemaligen katholischen Priesters Bert Hellinger (Wo Schicksal wirkt und Demut heilt. Ein Kurs für Kranke. Heidelberg 1998) zu lesen. (S. 71.) Im Blick auf die gegenwärtige Religionspädagogik sind in besonderer Weise zu nennen: Wolf-Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart/Berlin/Köln 1998; Hans-Günter Heimbrock (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt. Weinheim 1998 (dort bes. auch Peter Biehl: Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik, ebd., S. 15 – 46); Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998; Dietrich Zilleßen: Phänomenologische Religionspädagogik: Diskurs und Performance. In: Bernhard Dressler / Friedrich Johannsen / Rudolf Tammes (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Perspektiven der Religionspädagogik seit 1945. Neukirchen-Vluyn 1999, S. 84 – 104; Bernd Beuscher: Leistungskurs Religion. Vorlesungen zur Kunst der Religionspädagogik. Norderstedt 2000; Hans-Martin Gutmann: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur. Gütersloh 2000.

<sup>100</sup> Chr. Friesl und R. Polak, aaO., S. 70.

<sup>101</sup> Charles Y. Glock: Über die Dimensionen der Religiosität. In: Joachim Matthes (Hg.): Einführung in die Religionssoziologie II. Hamburg 1969, S. 150 – 168.

ren supervisorischen, theologischen, religionssoziologischen oder systemisch-konstruktivistischen Kontext gestellt.

### *Evaluation und Reichweite der Untersuchung*

Am Ende dieses Kapitels greife ich das Stichwort Bescheidenheit noch einmal auf. Die Reichweite kulturhermeneutischer Untersuchungen ist, wie Clifford Geertz immer wieder betont, zunächst sehr begrenzt. Der Wissenschaftler konzentriert sich auf einen möglichst überschaubaren ‚Gegenstand‘ – weniger ist hier seiner Meinung nach eindeutig mehr! Kulturwissenschaftliche Erkenntnisbildung erfolgt für Geertz nicht durch Deduktion vom Abstrakten zum Besonderen, sondern beginnt grundsätzlich bei der Genauigkeit der Einzelbeschreibung, geht mehr in die Tiefe als in die Breite. Wie bereits mehrfach hervorgehoben, geschieht sie nicht linear kausal (wo einer auf den Schultern des anderen steht)<sup>102</sup> und auch nicht in gleichmäßigen Schritten, sondern „ruckartig“ und in Gestalt „immer kühnerer Vorstöße“.<sup>103</sup> Die „Hauptaufgabe der Theoriebildung“ besteht nicht darin, „abstrakte Regelmäßigkeiten festzuschreiben“,<sup>104</sup> sondern bewährt sich in dem ‚Ein-Verständnis‘ dessen, um den die Untersuchung kreist.<sup>105</sup>

<sup>102</sup>Eine neue Untersuchung „steht nicht so sehr auf deren Schultern [der vorangegangenen Untersuchungen], als daß sie Schulter an Schulter neben ihnen voranschreitet.“ Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 36.

<sup>103</sup>Ebd., S. 36.

<sup>104</sup>Ebd., S. 37.

<sup>105</sup>Den idealtypischen ‚hermeneutischen Zirkel‘ der religionswissenschaftlichen Analyse trägt unter Rückgriff auf Michael Pye der Göttinger Religionswissenschaftler Andreas Grünschloß vor: „In der Regel beginnt eine religionswissenschaftliche Studie zunächst mit einer konkreten Fragestellung, Arbeitshypothese oder Theorie im Vorfeld. Sodann muss es darum gehen, das in Frage stehende ‚Feld‘ zu erschließen, d. h. wahrzunehmen, wie eine bestimmte religiöse Praxis aussieht, welche Worte benutzt werden, wer daran wie teilnehmen kann und wann (und wer nicht), welche Textsorten zu beachten sind, usw. Grundlegende Erschließung und Charakterisierung der vorfindlichen religiösen Lebensäußerungen stehen also im Vordergrund (Beobachtung und Teilnahme). Wobei es natürlich eine in der gesamten Biographie der Forscherpersönlichkeit verwurzelte Kunstfertigkeit ist, mit Empathie die richtigen gegenstandserschließenden Methoden auszuwählen: Je nachdem, ob es sich um schriftliche, mündliche oder materiale Quellen handelt, sind jeweils verschiedene Verfahrensweisen auszuwählen und zu verbinden (Pye: ‚clustering of methods‘), um eine möglichst adäquate ‚dichte Beschreibung‘ (Cl. Geertz) des Feldes erreichen zu können.“ Andreas Grünschloß: Interreligiöse Fremdwahrnehmung als Thema von Religionswissenschaft und Theologie. Überarbeitete Fassung eines im Februar 2001 auf dem ersten Internationalen Mittelbausymposium des Faches Religionswissenschaft, Missionswissenschaft und Ökumenische Theologie (RMÖ) in Basel gehaltenen Vortrags. Dieser wurde in einer leicht gekürzten Fassung zuvor veröffentlicht in A. Schultze / R. v. Sinner / W. Stierle (Hg.): Vom Geheimnis des Unterschieds. Die Wahrnehmung des Fremden in Ökumene-, Missions- und Religionswissenschaft. Münster 2002, 37 – 61. Ungekürzt zugänglich <http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/rw/gruen.htm>. (Stand 12/2005).

In diesem Sinne impliziert bereits der Prozess systemimmanente Evaluationsinstrumente:

Die Diskursivität des Prozessverlaufes im Allgemeinen und die dokumentierten Erlebnisprotokolle des Supervisanden im Besonderen sind Rückmeldungen, die erste Rückschlüsse erlauben, wie ‚dicht‘ oder ‚dünn‘ die Deutungen dieser Untersuchung einzuschätzen sind.

Aber auch die Tatsache, dass der Supervisand sein Einverständnis zur Veröffentlichung der Untersuchung gegeben hat, ist zumindest ein Indiz dafür, dass er sich nicht unbedingt missverstanden sieht.

„Die Untersuchung von Kultur ist ihrem Wesen nach unvollständig“,<sup>106</sup> mahnt Cl. Geertz nachdrücklich zu Bescheidenheit und Zurückhaltung. Und auch H. Schroeter-Wittke verweist darauf, dass bei performativen Sprechakten immer auch „etwas Unbeschreibliches“<sup>107</sup> bleibt, so ‚dicht‘ eine Analyse auch sein mag. Letztlich geht es immer darum, ob die Kommunikation oder die Deutung „glückt oder missglückt“.<sup>108</sup>

Bleibt dennoch die Frage, inwieweit diese Untersuchung pars pro toto stehen kann, zumal Clifford Geertz vor Verallgemeinerungen einer kulturhermeneutischen Analyse warnt. „Da sie von den unmittelbaren Momenten der dichten Beschreibung nicht zu trennen ist, bleibt ihre Möglichkeit, sich nach Maßgabe einer inneren Logik zu formen, ziemlich beschränkt. Die Allgemeinheit, die sie möglicherweise erreicht, verdankt sich der Genauigkeit ihrer Einzelbeschreibungen, nicht dem Höhenflug ihrer Abstraktionen.“<sup>109</sup> Sowohl das „mikroskopische Modell‘ (‚Jonesville-ist-die-USA‘)<sup>110</sup> als auch das „natürliche Modell‘ (‚Die Osterinsel-ist-ein-Testfall‘)<sup>111</sup> sind „schierer Unsinn“, meint Geertz. Den einzig gangbaren Weg, ‚dichte Beschreibung‘ auf einen größeren Kontext zu beziehen, sieht er in der Analogie zur ‚klinischen Schlussfolgerung‘ in der Medizin und in der Tiefenpsychologie.<sup>112</sup> „Eine solche Schlußfolgerung geht nicht so vor, daß sie eine Reihe von Beobachtungen anstellt und sie dann einem beherrschenden Gesetz unterordnet, sondern geht vielmehr von einer Reihe (mutmaßlicher) Signifikanten<sup>113</sup> aus, die sie in einen verständlichen

<sup>106</sup>C. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 41.

<sup>107</sup>H. Schroeter-Wittke: Performance, aaO., S. 49.

<sup>108</sup>Ebd., S. 49.

<sup>109</sup>Cl. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 35.

<sup>110</sup>Ebd., S. 31.

<sup>111</sup>Ebd., S. 31.

<sup>112</sup>S. ebd., S. 37 – 41.

<sup>113</sup>Zu den Sprachspielen mit postmodernen Begrifflichkeiten, zu denen auch Signifikant (das Zeichen – Merkmal) und Signifikat (das Bezeichnete – Be/Gedeutete) gehören, hat Bernd Beuscher ein faszinierendes „semiotisches Glossar“ verfasst: Bernd Beuscher: WinWord. Die Sprachlichkeit des Evangeliums und das Nadelöhr der Medien – Eine semiotische Orientierungsskizze. In: Ulrich Körtner (Hg.): Her-

Zusammenhang zu bringen sucht.“<sup>114</sup> In dieser Absicht wird es deshalb in Kapitel XII darum gehen, die ‚*dichte Beschreibung*‘ des einen Prozesses in einen *größeren Kontext empirischer Untersuchungen zur Religionslehrer/-innenreligiosität* zu stellen, um mögliche Übereinstimmungen oder auch Unterschiede herauszuarbeiten. *Wesentliche Signifikanten* des Prozesses und der Untersuchung wurden bereits benannt: Supervisand und Supervisor sind ev. Theologen, sind bzw. waren als Berufsschulpfarrer im Gestellungsvertrag tätig und können auf Erfahrungen als Gemeindepfarrer zurückblicken. Da Supervision auch personale Determinanten mitreflektiert, wird darüber hinaus auch auf die Genderperspektive und Signifikanten der privaten Lebensorganisation zu achten sein: Supervisand und Supervisor sind Männer und leben in ehelichen Beziehungen. Beide üben einen ‚Vollzeitberuf‘ aus; ihre Ehefrauen sind ebenfalls im Non-Profit-Segment tätig. Supervisand und Supervisor sind beide Väter, wobei hier allerdings die Unterschiede bereits deutlich werden: Das Kind des Supervisanden ist ein Jahr alt; die Kinder des Supervisors sind erwachsen bzw. fast erwachsen. Am Ende des Prozesses und der Analyse wird abzuwägen sein, welche dieser Signifikanten einen Transfer auf andere Religionslehrer/-innen nahe legen bzw. zur Zurückhaltung raten.

### 3 Der Blick zurück

auf das Thema ‚Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern‘

- Wie beim Gesamtprozess kann auch für jede Einzelsitzung ein *idealtypischer Verlauf* entworfen werden.
- Jede Sitzung wird nach einem *Verlaufsplan* vorbereitet und anschließend evaluiert.

---

meneutik und Ästhetik. Die Theologie des Wortes im multimedialen Zeitalter. Neukirchen-Vluyn 2001, S. 124 – 133.

<sup>114</sup>Ebd., S. 37. H. G. Petzold et al., die in „Supervision auf dem Prüfstand“ mehrfach „harte Daten“ (aaO., S. 33) bzw. „*quantitative Daten*“ (S. 209) in der Supervisionsforschung einfordern, kommen bei ihren „Überlegungen zu künftiger Supervisionsforschung“ (S. 169ff) zu der Einsicht, dass „durch die Komplexität der Supervisionssituation und des -prozesses [...] es bei Supervisionsforschungsvorhaben zu methodischen Problemen“ (S. 172) kommt. „Nur anhand des jeweiligen konkreten Supervisionsfalls werden Operationalisierungen von Supervisionswirkweisen vorzunehmen sein, da nur anhand des konkreten Beispiels in Form einer exemplarischen Einzelfalldarstellung die Wirkweise von Supervision in jenem speziellen Setting, mit jenem speziellen Auftrag herausgearbeitet werden kann. *Die Supervision in einem verallgemeinernden Sinne ist nicht zu beforschen!*“ Ebd., S. 174. S. a. H. Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 84 – 95 und S. 312.

## auf den Prozess

- Die erste Sitzung wird anhand eines *standardisierten Planungsverfahrens* vorbereitet.
- Im *Mittelpunkt der Sitzung* steht eine soziometrische Übung, die das Spannungsfeld zwischen den Koordinaten unsicher – sicher und authentisch/selbstbestimmt – unauthentisch/fremdbestimmt auslotet.
- *Ergebnis dieser Übung* ist, dass der Supervisand alle beruflichen Rollen-segmente im unsicheren, unauthentisch-fremdbestimmten Bereich erlebt. Am Ende der Sitzung empfindet der Supervisand ein starkes Gefühl der Trauer.
- Auch *die Zeiten zwischen den Sitzungen* sind Teil des Prozesses, in denen die Interventionen ihr Ferment entfalten können.
- In seinem *Erlebnisprotokoll* benennt der Supervisand, was für ihn jetzt an der Zeit ist: zu trauern, überfordert sein zu dürfen und sich zwei Jahre Zeit für die Entscheidung zu lassen, ob dieser Beruf für ihn der richtige ist.

## Der Blick nach vorn

### auf den weiteren Verlauf der Analyse

- Die Untersuchung der Funktion und Bedeutung religiöser Elemente in der Supervision mit Religionslehrern/innen muss mit *adäquaten Forschungsmethoden* erfolgen. Die Kopplung qualitativer und quantitativer Verfahren hat sich in den zurückliegenden zehn Jahren zunehmend bewährt.
- Die *Konzentration auf einen Supervisionsprozess* bietet folgende Vorteile: Überschaubarkeit und Nachvollziehbarkeit des gesamten Prozessverlaufs sowie klare Begrenzung des Untersuchungsgegenstandes. Der Nachteil besteht darin, dass das Ergebnis zunächst nur für den Supervisanden repräsentativ ist und deshalb mit anderen Querschnittsuntersuchungen abgeglichen werden muss.
- *Transkripte* bieten eine authentische und damit verlässliche Forschungsgrundlage, deren Möglichkeiten und Grenzen gegenüber anderen Dokumentationsformen wie etwa dem Video oder dem Verbatim bedacht werden müssen.
- Die Beschränkung auf die Wiedergabe von Sitzungsausschnitten hat einen ‚*Verfremdungseffekt*‘ zur Folge: Die ‚tiefenden‘ Sitzungsabschnitte stehen im Zentrum und ‚verfälschen‘ so den tatsächlichen Tiefungsbogen.
- Eine dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz verpflichtete Arbeit stößt bei ihrer Frage nach einem klar definierten Analysegegenstand

und -ausgangspunkt auf das *Dilemma*, dass Religion als selbstreferenzielles System nur im Diskurs mit dem zu Untersuchenden in Sprache gefasst und gedeutet werden kann.

- Die von Clifford Geertz aufgenommene *Unterscheidung von ‚dünner‘ und ‚dichter Beschreibung‘* weist einen Weg aus diesem Dilemma: Deutung bzw. das Entwirren des ‚kunstvoll gesponnenen Bedeutungsgewebes‘ des Supervisanden geschieht durch ein permanentes Umkreisen und Eindringen, ein Vermuten und Schlüsse aus diesen Vermutungen Ziehen mit der Absicht, einen ‚Zugang zur Gedankenwelt‘ des untersuchten Subjektes zu bekommen. Eine ‚dichte Beschreibung‘ zeichnet sich dadurch aus, dass sie Vorstellungsstrukturen aufdeckt, ein analytisches Begriffssystem entwickelt, ein angemessenes Vokabular bereitstellt und sich auch auf Zukunft hin als intellektuell tragfähig erweist.
- Bereits der ursprüngliche Supervisionsprozess impliziert *Schritte auf dem Weg zu einer ‚dichten Beschreibung‘*. Oder anders formuliert: Lösungsorientierte Supervision ist ohne ‚dichte Beschreibung‘ nicht möglich.
- Der nach Beendigung des Supervisionsprozesses einsetzende Teil dieser Untersuchung ist im Geertzschen Sinne als *Deutung dritter Ordnung* zu sehen. Der Prozessverlauf und die unterschiedlichen Rollen des Verfassers als Pfarrer, Theologe, Seelsorger und Supervisor bedingen und ermöglichen einen Wechsel des Interpretationsinstrumentariums.
- Die drei *religiösen Begriffskonzepte* (substanzieller, funktionaler und phänomenologischer Religionsbegriff) sind im Hintergrund fortwährend präsent und steuern so die Aufmerksamkeitsrichtungen der einzelnen Sitzungsanalysen. Sie müssen ihre Angemessenheit fortwährend darin bewähren, ob sie „einen Zugang zur Gedankenwelt der von uns untersuchten Subjekte erschließ[en], so daß wir – in einem weiteren Sinne des Wortes – ein Gespräch mit ihnen führen können.“ (Geertz)
- Die *Reichweite kulturhermeneutischer Untersuchungen* ist begrenzt. ‚Hochrechnungen‘ und Verallgemeinerungen‘ sind lt. Geertz nicht zulässig. Tragfähig ist allein der Weg, die auf den ‚Einzelfall‘ bezogene ‚dichte Beschreibung‘ in einen größeren Kontext zu stellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.





## V. Kapitel

### Der Religionslehrer als ‚advocatus diaboli‘

### Die Entwicklung von Gotteskonstrukten und ihre Wirksamkeit in Systemen

#### 1 Der Religionslehrer als ‚advocatus diaboli‘ – vierte Sitzung

##### 1.1 Transkript – vierte Sitzung

Sd Ja, die letzte Sitzung hat mich schon etwas heruntergezogen; anschließend fühlte ich mich etwas angeknackst und nachdenklich. Nicht, dass es mir jetzt gut ginge, aber ich fühle mich schon etwas stabilisiert.

Sv Und hängt das auch mit der schulischen Situation zusammen?

Sd Heute hatte ich keine einfachen Klassen, aber ich fühlte mich im Unterricht authentisch. Und etwas von dem, was ich erreichen wollte, ist in den Stunden auch vorgekommen. Die Unterrichtsplanung wird nie vollkommen eingehalten, aber es baut auch schon etwas auf, wenn ich sehe, es hat etwas genutzt, sich vorzubereiten. Und schulischerseits habe ich den Eindruck, dass auch Vertrauen wächst, dass ich seelsorglich auch gefragt werde.

Sv Wie zeigt sich das?

Sd In der Pause kam ein Schüler zu mir, der ein Cola-Verbot hat. Er nahm mich zur Seite und zeigt mir ein Getränk, Cola mit Hustensaft, das wäre nicht gut für ihn, ob ich das für ihn entsorgen könnte. Das fand ich ganz spannend, dass er zu mir kommt. Gleichzeitig habe ich mich aber auch gefragt, warum kommt der zu mir und entsorgt es nicht selbst. Aber diese Geste fand ich erst einmal sehr interessant.

Dann gab es noch eine andere Situation, in der ich mit einem Mädchen ziemlich aneinander geraten bin, in der ich ihr ziemlich meine Meinung gesagt habe und meine Pferde mit mir durchgegangen sind. Ich habe ziemlich herumgeschrien und war überrascht, dass das Mädchen am nächsten Tag zu mir gekommen ist, um sich bei mir zu entschuldigen. Wir hatten wohl beide eine Grenze überschritten. Wenn ich ständig herumschreien würde, würde das sicherlich niemand mehr ernst nehmen; aber so hat es offensichtlich wichtige Grenzen aufgezeigt.

Sv Was hatte die Schülerin gemacht?

Sd Das hat sich langsam gesteigert. Ich bekomme immer soooo einen

Hals, wenn schon zu Beginn der Stunde jemand hereinkommt und sagt: Heute habe ich keine Lust! Heute werde ich nichts schreiben! Was soll man dann tun? Ich habe mich vorbereitet und andere in der Klasse sind auch bereit, sich darauf einzulassen und das dann ständig zu blockieren und kaputt zu machen, das schrie geradezu danach, Grenzen zu setzen.

Sv Und wie haben Sie das dann gemacht?

Sd Ich habe dann mit ziemlich lauter Stimme gesagt, dass mir das ziemlich auf den Keks geht. Jeder hat mal einen schlechten Tag, aber so finde ich das unfair, von vorneherein alles zu blockieren. Das ist Arbeitsverweigerung. Sehr vehement, sehr laut habe ich das gesagt. Die anderen waren überrascht, dass ich so laut sein kann. Ob das die richtige pädagogische Reaktion war, weiß ich nicht, aber ich fühlte mich auf jeden Fall authentisch.

Sv Was meinen Sie denn, was bei der Schülerin herübergekommen ist?

Sd Auf jeden Fall, dass eine Grenze überschritten wurde. Ich hatte einen anderen Fall, in dem ich auch sehr laut geworden bin, da ist der Schuss nach hinten losgegangen. Da ist es mir nicht gelungen, zum Nachdenken zu bringen. Hier ist herübergekommen: Ich bin auch ein Mensch, ich habe auch Gefühle und die spielen auch eine Rolle. Unterricht ist nicht nur in der Verantwortung des Lehrers.

Sv Mir fällt auf, dass Sie sagten: Dass ich auch ein Mensch bin! Was waren Sie denn vorher für die Schülerin?

Sd Ich weiß noch nicht so recht, ob ich das falsch übertrage – ich habe immer so die Tendenz gehabt, der Pfarrer muss schon fast allmächtig sein: Ich weiß jetzt nicht genau, ob das so übertragbar ist auf den Berufsschulpfarrer: Der Lehrer kommt mir manchmal so vor, als würde er ins Gegenteil verkehrt – zwar nicht göttlich-allmächtig, aber auch unmenschlich.

Sv Der Pfarrer ist der Stellvertreter Gottes und was ist der Lehrer?

Sd Der Lehrer soll auch alles wissen und können, ist aber zugleich der Gegner, er hat etwas Bestialisches, er will immer das, was die Schüler nicht wollen.

Sv Also der Teufel? Gott auf der einen Seite und Satan, der Versucher, auf der anderen Seite?

Sd Vielleicht etwas überspitzt, aber schon Gegenüber und Gegner zu den Schülern, so kommt mir das oft vor! Eine Rolle, in die man hineingedrängt wird; und als Gegner ist man nicht ein Mensch mit allem, was dazu gehört: Stimmungslagen spielen dann keine Rolle mehr. Wie es einem wirklich geht, interessiert nicht.

Sv Wenn er keine Gefühle hat, was hat er dann?

Sd Macht! Als Schüler ist man der Macht des Lehrers ausgesetzt. Erziehungsberechtigte üben Macht aus. Berufsschulschüler sind ja eigentlich freiwillig da; aber es scheint sehr tief in ihnen drin zu sitzen, dass man erwartet, dass der Lehrer sagt, was man tun darf und was nicht. Aus-

probieren, wie weit kann ich gehen, welche Freiheiten kann ich mir herausnehmen. Genau das wollte das Mädchen austesten.

Sv Und wem ist sie dann begegnet?

Sd Natürlich ging es auch um Macht, es gibt schließlich dieses Machtgefälle. Aber meine Hoffnung ist, dass man gemeinsam austarieren kann, welche Freiheit in dem System Schule möglich ist. Sicherlich gehört es auch zum Wesen von Schule, dass Eltern-Kind-Konflikte stellvertretend mit dem Lehrer ausgetragen werden.

Zu meiner Person gehört, dass ich auch aggressiv sein kann, ob ich es will oder nicht, so bin ich halt und ich möchte mit meinen Wünschen auch akzeptiert werden.

Sv Egal, ob Ihre Reaktion jetzt pädagogisch richtig war oder nicht, aber es scheint ja so zu sein, dass, wenn sich Rolle und Person authentisch durchdringen, sie eine Wirksamkeit entwickeln, die Botschaft ankommt.

Sd In dem anderen Fall ging der Schuss ja nach hinten los: Ich melde mich ab. Der fühlte sich beleidigt.

Sv Aber welche Botschaft ist bei dem Mädchen angekommen?

Sd Dass ich ein lebendiger Mensch bin!

## 1.2 Reflexion

### *Die Allmacht Gottes und ihre Repräsentanten auf Erden*

Die Stichwortverbindungen ‚Pfarrer – Allmacht‘, ‚Lehrer – Bestialität‘ sensibilisieren mich für das Gottesbild des Supervisanden. Gott wird, so mein Eindruck, ganz selbstverständlich mit ‚Allmacht‘ in Verbindung gebracht – oder geht es nur um den Pfarrer als Projektionsfläche der Phantasien seiner Gemeindeglieder, von dem erwartet wird, dass er ‚fast allmächtig‘ für jegliches Lebensproblem eine Lösung parat hat? Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass der Vater des Supervisanden Gemeindepfarrer war und der Supervisand nun als ausgebildeter Theologe, als sog. Berufsschulpfarrer im Gestellungsvertrag, in einer berufsbildenden Schule tätig ist.

### *Analogie Pfarrer – Lehrer, Gott – Satan*

Beachtenswert ist, wie der Supervisand nun den (Religions)Lehrer zu seinem Pfarrer- und möglicherweise auch Gottesbild in Beziehung setzt und darin zugleich abgrenzt:

Der Lehrer partizipiert einerseits an der Macht Gottes /des Pfarrers, ist mächtig, aber nicht allmächtig! Andererseits – und das ist der entscheidende Unterschied – ist er aber auch unmenschlich. Der Lehrer ist der Feind der Schüler/innen, ‚er hat etwas Bestialisches‘, wie es der Supervisand ausdrückt. Meinem Vorschlag, die Pfarrerrolle und die Lehrerrolle mit der Polarität Gott – Satan zu vergleichen, widerspricht der Supervisand nicht. Der Satan des Ersten Testaments ist der Versucher, der himmlische

Staatsanwalt, der im Auftrag Gottes tätig wird. Der Teufel, der διάβολος, der Durcheinanderwerfer des Zweiten Testaments, steht bei Paulus ebenfalls noch weitestgehend in den Diensten Gottes. Spätestens mit der Apokalypse des Johannes wird er dann zum ‚gefallenen Engel‘, zum Gegenspieler Gottes.<sup>1</sup> Alle diese Nuancen des Satansbildes scheinen bei dem Supervisanden mitzuschwingen: Als *Religions*-Lehrer hat er Anteil an der ‚guten‘ Macht Gottes. Als *Religions-Lehrer* hat er vorwiegend satanische Züge, ist er Gegenspieler, Feind der Schüler/innen.

#### *Dichotomie von Person und Rolle*

Zentral aber scheint mir zu sein, dass er mit beiden Rollenanteilen nicht er selbst, nicht ‚authentisch‘ sein darf. Sein Rollenverständnis verbietet es, im Ausleben der Rolle Gefühle zu zeigen, ‚echt‘ zu sein, sein ‚menschliches Antlitz‘ hinter der ‚Rollenmaske‘ hindurchleuchten zu lassen. Es entsteht eine Dichotomie von Person und Rolle: In die Rolle ‚wird man hereinge-drängt‘, in der Rolle ‚ist man nicht ein Mensch mit allem, was dazugehört‘. Auf diesem Hintergrund wird das Unbehagen des Supervisanden gegenüber dem Rollenbegriff, das er bereits in der Kontraktsitzung äußert, verständlich und nachvollziehbar.

#### *Was ergibt sich daraus aus funktionaler Perspektive?*

Der Vater war Pfarrer, der Sohn ist Pfarrer. Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zur Wahrnehmung des eigenen Vaters, dessen ‚Menschlichkeit‘ und Emotionalität eventuell auch hinter der beruflichen Rolle verschwand?

Weshalb entschließt sich jemand, den Lehrerberuf zu ergreifen, wenn er ein so negativ besetztes Rollenbild dieses Berufes mit sich herumträgt? Gibt es verborgene ‚Aufträge‘, die ‚abzuarbeiten‘ sind?

Aus diesen konkreten – auf den Supervisanden bezogenen – Fragen entwickeln sich weitere, umfassendere: Wie entstehen Gottesvorstellungen, ‚innere Bilder‘ von Gott, aber auch von den ‚himmlischen Heerschaaren‘, von ‚Satan‘, den ‚Engeln‘ etc.? Welche Bedeutung haben die Eltern für das Entstehen und die Entwicklung individueller Gottesvorstellungen?

---

<sup>1</sup> Satan/διάβολος erlebt in der Bibel faszinierende Metamorphosen: vom Staatsanwalt Gottes im DtrG (Deuteronomistisches Geschichtswerk), bei Hiob und Sacharja, wechselt er bei Paulus seine Profession und wird Lehrer (!) mit der Aufgabe, den ‚Schwererziehbaren‘ wieder auf den rechten Weg zu bringen (1. Kor 5, 5). Nach etlichen Zwischenstationen, die ich hier übergehen muss, wird er dann in der Apokalypse des Johannes zum ‚großen Tier‘ mit der Zahl 666 und zum ‚Gegenspieler‘ Gottes. Zur Entwicklungsgeschichte des Satans im Ersten Testament s. Horst Dietrich Preuß: *Theologie des Alten Testaments Band 1: JHWHs erwählendes und verpflichtendes Handeln*. Stuttgart/Berlin/Köln 1991, S. 297 – 299. Die gesamte „Sozialgeschichte Satans“ referiert die Religionswissenschaftlerin Elaine Pagels: *Satans Ursprung*. Frankfurt/M. 1998. Eine tiefenpsychologische Deutung bietet Rolf Kaufmann: *Das Gute am Teufel. Eigenen Schattenseiten und Abgründen begegnen*. Zürich/Düsseldorf 1998, bes. S. 86.

Wie sind Gottesbild und Selbstbild aufeinander bezogen und wie beeinflussen sich die Gottesbilder der einzelnen Familienmitglieder untereinander? Hat das Gottesbild Einfluss auf die Berufswahl und somit auch auf die beruflichen Rollen, die es auszufüllen gilt?

## 2 Die Entstehung von Gotteskonstrukten und ihre Wirksamkeit in Systemen

### *Familie und Religion in systemisch-konstruktivistischer Perspektive*

„Das ‚Systemische‘ hat Konjunktur“, hebt auch Wolfgang Ebert in seiner Dissertation zu den „Systemtheorien in der Supervision“ hervor, „und systemtheoretische Konzepte beeinflussen in einem zunehmenden Maß unser Denken. Im Bereich der Psychotherapie, Psychologie, Medizin, Organisationsentwicklung und Organisationsberatung, und letztendlich auch im Bereich der Supervision, wird zunehmend die Bedeutsamkeit systemtheoretischer Konzepte und Begriffe [...] erkannt.“<sup>2</sup> Auf dem Hintergrund der bereits in der Einleitung angedeuteten Rezeptionsgeschichte von Psychologie bzw. Psychotherapie und Praktischer Theologie war zu hoffen oder zu erwarten, dass auch die Systemtheorie(n) und ihre therapeutischen ‚Schwestern‘, die systemische(n) Familientherapie(n) eines Tages für die Praktische Theologie fruchtbar gemacht würden. Für die Seelsorge kamen wichtige Impulse von dem Berner Praktischen Theologen Christoph Morgenthaler und dem hessischen Klinikpfarrer Peter Held.<sup>3</sup> In seiner „Systemischen Seelsorge“ referiert Chr. Morgenthaler, wie Gottesbilder entstehen, sich im Laufe des Lebens verändern und systemisch wirksam werden.<sup>4</sup> Von seinem Bemühen, systemisch-konstruktivistisches Denken und familientherapeutische Praxis in die Seelsorge zu integrieren,

<sup>2</sup> W. Ebert, aaO., S. 30. Zugleich verweist er auf die wissenschaftlichen Fachgebiete; in denen überall systemische Konzepte adaptiert und weiter entwickelt werden: „Soziologie (N. Luhmann, T. Parson), in der Betriebswirtschaft (H. Ulrich, G. Probst, F. Malik), in der Kommunikationstheorie (G. Bateson, P. Watzlawick), in der Physik (F. Capra), in der Ökologie (F. Vester), in der Biologie (H. Maturana, F. Varela), in der Familientherapie (M. Selvini Palazzoli, H. Stierlin und F. B. Simon) und in der Kybernetik (W. R. Ashby, N. Wiener).“ Ebd., S. 30.

<sup>3</sup> Christoph Morgenthaler: Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtherapie für die kirchliche Praxis, aaO.; Peter Held: Systemische Praxis in der Seelsorge. Mainz 1998. Inzwischen hat Christoph Morgenthaler gemeinsam mit Gina Schibler ein Modell ‚Religiös-existentieller Beratung‘ vorgelegt, in dem „religiöse Einflüsse und Ressourcen, die in der durchschnittlichen Beraterischen Praxis oft ausgeblendet werden, [...] kritisch gesichtet und ihr Potenzial für die persönliche Entwicklung und die Gestaltung von Beziehung neu fruchtbar gemacht werden“ können. Chr. Morgenthaler / G. Schibler: Religiös-existentielle Beratung. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln 2002, S. 9.

<sup>4</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 83 – 90; zur Diskussion, ob die Rede von ‚Gotteskonstrukten‘ theologisch sinnvoll und angemessen ist, s. a. Peter Held: Systemische Praxis in der Seelsorge. Mainz 1998, S.98ff.

kann auch die supervisorische Arbeit mit Religionslehrer/innen profitieren. Sicherlich sind Seelsorge und Supervision deutlich zu unterscheiden, wie ich in Kapitel VI ausführen werde. Und doch gibt es hinsichtlich der Frage nach der Wirksamkeit des Religiösen eine gemeinsame Schnittmenge! Da die Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens in Kapitel X ausführlich dargestellt werden, genügen an dieser Stelle einige Hinweise auf strukturelle Eigenheiten systemischer Sichtweisen:

#### *Familien und andere Systeme*

Berater/innen und Therapeuten/innen, die systemisch arbeiten, gehen davon aus, dass auch Menschen in ihren unterschiedlichsten sozialen Organisationsformen wie z. B. der Familie, Vereinen, Schulklassen, der ‚Schulgemeinde‘ oder Ethnien immer auch als ‚System‘ gesehen werden müssen. Dabei wird ‚System‘ (von griech. σύστημα = Zusammengesetztes, Zusammenstellung, Vereinigung, Gesamtheit, das Ganze, Kollegium, staatliches Gebilde) definiert als „eine aus irgendwelchen Elementen (materieller oder geistiger Art) zusammengesetzte Einheit.“<sup>5</sup> Im konkreten Fall der Familie wäre sie das ‚System‘ und die einzelnen Familienmitglieder wären die ‚Elemente‘. Komplizierter ist das System ‚Schule‘ aufgebaut, weil es sich in mehrere Subsysteme (Schüler/innen, Lehrerkollegium etc.) und Subsysteme (Klassen, Lehrerkonferenz, Fachkonferenzen, Schulleitung, Lehrerrat etc.) untergliedert. „Allen systemtheoretischen Überlegungen liegt die Erkenntnis zugrunde, daß ein System in seiner Ganzheit sich qualitativ neu und anders verhält als die Summe seiner isoliert betrachteten Einzelelemente.“<sup>6</sup> Das System ‚Familie‘ z. B. ist mehr als die einfache Addition der Verhaltensweisen ihrer einzelnen Mitglieder. Das System ‚Schulklasse‘ entlockt seinen ‚Einzelelementen‘ – sprich Schülern/innen – Interaktionsstrategien, über die die Eltern nicht selten staunen, wenn sie beim Elternsprechtag davon erfahren. In den Systemen ‚Sportverein‘, ‚Tierschutzverein‘ oder auch ‚Kirchengemeinde‘ ist das nicht anders: Menschen wachsen über sich hinaus, zeigen bisher ungelebte Seiten oder scheinen sich u. U. in ihrer Individualität aufzulösen, indem sie zu Mitläufern der ‚moral majority‘ werden. Alle diese Systeme agieren und interagieren nach eigenen (Spiel)Regeln, entwickeln eigene Mechanismen und produzieren so auch ihre eigenen ‚Mythen‘ und ‚Legenden‘. Systemiker und Konstruktivisten nennen das ‚Wirklichkeitskonstruktion‘; jedes System ‚baut‘ sich seine eigene Welt!

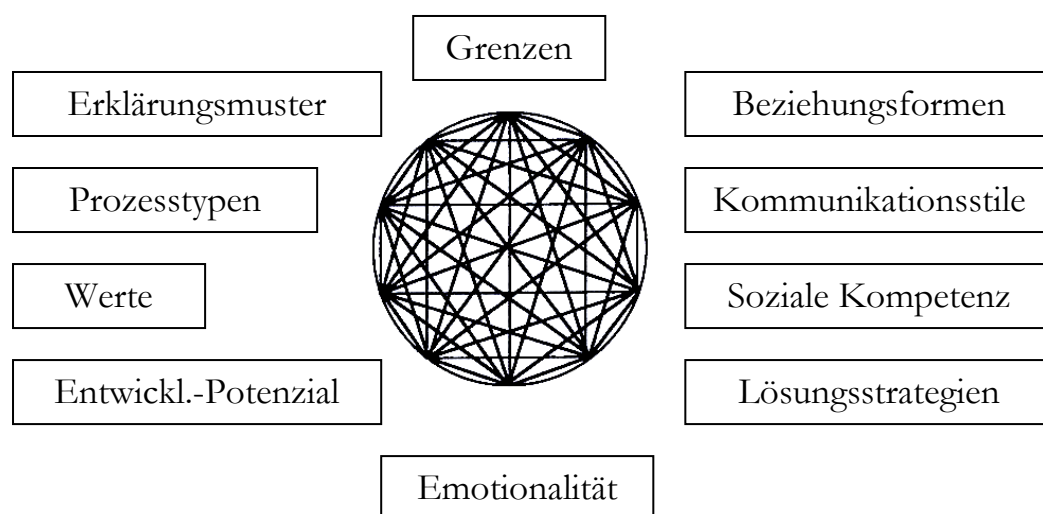
<sup>5</sup> F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin: Die Sprache der Familientherapie, aaO., S. 320.

<sup>6</sup> Ebd., S. 320.

*Aspekte familiärer Wirklichkeitskonstruktion*

In Anlehnung an Gottlieb Guntern nennt Christoph Morgenthaler neun Aspekte, die zum Verstehen und Entschlüsseln der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion einer Familie von Bedeutung sind:<sup>7</sup>

- Wie grenzt sich die Familie nach innen bzw. nach außen ab und findet gerade darin ihr Profil? („Das zeichnet uns gegen über den anderen aus!“)
- Wie ist die Beziehungsstruktur der Familie? Ist sie hierarchisch oder eher partnerschaftlich ausgerichtet?
- Wie wird miteinander kommuniziert? Über was wird gesprochen? Welche Themen sind tabu? Wer hat das Sagen?
- Gibt es so etwas wie soziale Kompetenz, Kompromissfähigkeit?
- Wie sieht der familiäre Bewältigungshaushalt aus? Wie wird mit Konflikten umgegangen? (Coping = Lösungsstrategien)
- Welche Rolle spielen Gefühle? Welche werden thematisiert und gezeigt, welche verschwiegen und verborgen?
- Wie sieht es mit der geistigen, sozialen, ökonomischen, kulturellen und religiösen Orientierung aus?



- Ist man in dieser Familie mehr an den Defiziten orientiert oder gibt es Entwicklungspotenziale, eine Offenheit ‚irgendwohin‘?
- Welchem Prozesstyp ist die Familie zuzuordnen? Ist sie im Status des Aufbaus, der Stabilisierung oder der Selbstaflösung?
- Und nach welchen erkenntnistheoretischen Mechanismen ‚erklärt‘ sich diese Familie ihr Funktionieren? Wie ‚entschlüsselt‘ sie sich ihre Welt?

<sup>7</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 63 – 66. Grafik leicht verändert nach Vorlage ebd., S. 64.

*Die Summe ist mehr als die Addition ihrer einzelnen Teile*

Nach systemischem Verständnis ist die Summe mehr als die Addition ihrer einzelnen Teile, also etwas wirklich ‚Neues‘, ‚Eigenständiges‘, weil alles mit allem zusammenhängt, sich so wechselseitig beeinflusst und in seiner Funktion determiniert. Dabei geschieht diese Beeinflussung nicht linear-kausal, sondern in Anlehnung an kybernetische Modelle (griech. κυβερνήτης = der Steuermann, Lenker, Leiter, Regierer) zirkulär-rekursiv (lat. recurrere = zurücklaufen).<sup>8</sup> „Wir sind es gewohnt, in linearen, monokausalen Ursache-Wirkungszusammenhängen zu denken“, stellt der Erziehungswissenschaftler Horst Siebert fest.<sup>9</sup> Das gilt sowohl in der Familie als auch in der Schule. ‚Wer ist schuld?‘, lautet selbst bei kleinsten Alltagsstörungen oft die erste Frage. In „ökologischen Systemen, in sozialen Beziehungen, auch in unseren mentalen ‚Netzwerken‘ sind jedoch zirkuläre Wechselwirkungen die Regel. Dabei beeinflusst nicht nur die Gegenwart die Zukunft, sondern unsere Antizipationen der Zukunft schaffen Realitäten in der Gegenwart“, so H. Siebert weiter. Auch die Steuerung eines so komplexen Systems, wie es etwa eine Familie darstellt, funktioniert nicht nach einem einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip – z. B. nach dem Motto: ‚Der Vater befiehlt, die Kinder gehorchen!‘ Selbst wenn es äußerlich den Anschein hätte, als würden die Kinder brav gehorchen, läuft nach systemischem Verständnis – systemimmanent – ein äußerst vielschichtiger Prozess ab: Die Kinder gehorchen möglicherweise äußerlich; aber was geschieht innerhalb des Systems? Vor den äußeren Blicken verborgen, – weshalb manche Systemiker hier auch die ‚Black-box‘-Metapher verwenden<sup>10</sup> –, schmieden sie vielleicht Rachepläne, solidarisieren sich die Kinder untereinander, bilden sie eine Koalition mit der Mutter oder den Großeltern, verkümmern sie innerlich, entwickeln sie Opferphantasien etc.? – Es gibt unzählige Varianten, denen nach systemischem Verständnis nur das Eine gemeinsam ist – die Überzeugung, dass die Aktion des Vaters ‚irgendwann‘ und ‚irgendwie‘ auf den Vater zurückwirken wird. Seine

<sup>8</sup> „Der Mathematiker N. Wiener legte mit seinem 1948 erschienen Buch ‚Cybernetic or Control and Communication in the Animal and the Machine‘ den Grundstein für die Kybernetik als eigener wissenschaftliche Disziplin. [...] Die Entdeckung der Rückkopplung stellt wohl eines der wichtigsten Prinzipien der Kybernetik dar. Rückkopplung beschreibt allgemein einen Vorgang, bei dem Umwelteinwirkungen eines Systems auf seine Funktionsweise zurückwirkt.“ W. Ebert, aaO., S. 119. „Rekursivität‘ [...] bezeichnet ebenso wie Zirkularität die Rückläufigkeit von Ursachen und Wirkungen zu ihrem Ausgangspunkt“ (F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin: Die Sprache der Familientherapie, aaO., S. 351).

<sup>9</sup> Horst Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus, aaO., S. 192.

<sup>10</sup> So z. B. Heinz J. Kersting: „Menschen sind keine trivialen Maschinen. Sie funktionieren nach dem Modell der ‚Black-box‘. ‚Schwarze Dose‘ nannte man im 2. Weltkrieg erbeutetes Feindgerät, das man sich wegen einer möglicherweise darin versteckten Sprengladung nicht zu öffnen getraute.“ In: Interventionen. Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten, in: Bardmann, Theodor M. / Kersting, Heinz J. / Vogel, H. Christoph / Woltmann, Bernd: Irritation als Plan. Aachen 1991, S. 108.



Intervention wird nicht ‚sang-und-klanglos‘ verhalten, aber auch nicht 1:1 ‚wie man in den Wald hineinruft‘ das Echo zurückwerfen.<sup>11</sup> Chr. Morgenthaller geht nun in besonderer Weise der Frage nach, wie *Religion* in solchen familiären Systemen wirksam wird. Ein Gottesbild ist zwar auch für ihn „immer etwas höchst Persönliches, Individuelles und Einmaliges“, aber zugleich eben auch „ein Familienkonstrukt“, „herausgewachsen aus dem gemeinsam entwickelten, bestätigten oder auch umkämpften Bild von Religiosität, das sich in einem Familiensystem auf verschiedenen Ebenen festsetzt“.<sup>12</sup> Im Rückgriff auf J. L. Griffith und M. E. Griffith<sup>13</sup> unterscheidet Morgenthaller verschiedene Ebenen der religiösen Weltkonstruktion in einer Familie:

#### *Das individuelle Gotteskonstrukt*

Den Kern eines Gottesbildes, den „nur die betroffene Person wahrnehmen kann“, der „einzigartig“ ist, „sich lebensgeschichtlich“ entwickelt, „in tiefen emotionalen und nicht sprachlichen Schichten der frühen Lebensjahre verwurzelt“<sup>14</sup> ist, nennt Morgenthaller „individuelles Gotteskonstrukt“. Weil dieses Bild im Gehirn ‚konstruiert‘ wird, setzt sich der Ausdruck ‚Gotteskonstrukt‘ immer mehr durch. Ausgangspunkt dieser inneren Gotteskonstruktion sind sinnliche und elementare Bilder, Worte, Berührungen und Gerüche. Unter Berufung auf Jean Piaget gehen Griffith/Griffith und Morgenthaller davon aus, dass das Kleinkind bei der Entwicklung seines individuellen Gotteskonstruktes sich an den allerfrühesten Vorstellungsmustern orientiert, „die ihm dazu dienen, Elternfiguren wahrzunehmen und mit ihnen in Kontakt zu treten.“<sup>15</sup> Bestätigt wird diese Sicht durch die aktuellen Forschungen der Neurobiologie, die die Bedeutung der genetischen Ausstattung gegenüber der vorgeburtlichen

<sup>11</sup> „Zirkuläres Denken bezieht sich auf die Wechselwirkungen und gegenseitigen Beeinflussungen und verzichtet auf Ursache-Wirkungs-Ketten. Als ein Element des systemischen Denkens geht Zirkularität davon aus, dass z. B. Verhalten andere Personen und deren Verhalten beeinflusst, was wiederum auf das eigene Verhalten zurückwirkt und dieses beeinflusst. Diese Betrachtungsweise führt dazu, daß in der Supervision nicht einzelne isolierte Phänomene [sic] betrachtet werden, sondern Wechselbeziehungen zwischen Phänomenen fokussiert werden.“ W. Ebert, aaO., S. 420.

<sup>12</sup> Chr. Morgenthaller: Systemische Seelsorge, aaO., S. 83.

<sup>13</sup> J. L. Griffith und M. E. Griffith: Therapeutic Change in Religious Families. In: L. A. Burton (Hg.): Religion and the Family. When God Helps. New York u. a. 1992, S. 63 – 86.

<sup>14</sup> Chr. Morgenthaller: Systemische Seelsorge, aaO., S. 84.

<sup>15</sup> Ebd., S. 85; in der Sprache von Gregory Bateson könnte man statt von ‚Gotteskonstrukt‘ auch von einer ‚inneren religiösen Landkarte‘ sprechen; s. Gregory Bateson: Geist und Natur. Frankfurt/M. 4/1984, S. 40ff. Aus psychoanalytischer Sicht wird diese Phase von T. Moser dargestellt und gewichtet. In: Erträglicher Gott, aaO., S. 27ff: „Auf jeden Fall bleibt die Mutter Auslöserin und Brücke zur Welt der Andacht, auch wenn die Brücke vom Kind später ausgebaut werden muss zur Flucht vor der Mutter oder zum Trost angesichts einer unerträglichen Wirklichkeit.“ (S. 32f).

und frühkindlichen Prägung stark relativieren.<sup>16</sup> „Die wichtigsten Erfahrungen macht jedes Kind als Beziehungserfahrung anhand der von seinen Bezugspersonen bezogenen ‚Vorbilder‘“, unterstreicht auch der Neurobiologe Gerald Hüther, um dann – wenige Zeilen später – fortzufahren: „Von allen Lebewesen, die im Lauf der letzten Jahrmillionen auf der Erde entstanden sind, ist der Mensch die einzige Lebensform, der es gelungen ist, einen ständig sich vergrößernden Schatz an selbst entworfenen inneren Bildern über die Beschaffenheit der Welt und über seine eigene Beschaffenheit anzusammeln und von einer zur nächsten Generation weiterzugeben.“<sup>17</sup>

#### *Das selbstverantwortete Gotteskonstrukt*

Im weiteren Verlauf der biographischen Entwicklung wird dieses Gotteskonstrukt durch innere (z. B. Träume, Phantasien) und äußere Einflüsse (religiöse Erziehung, Begegnungen mit geliebten oder gefürchteten Erwachsenen) fortwährend modifiziert. Einen vorläufigen Abschluss erhält dieser Prozess in der Regel nach der Pubertät, wenn die „Interaktionen zwischen dem Selbst des Kindes und seinem Gottesbild rekursiv die ursprüngliche Struktur des Gottesschemas in geschlossenen Feedbackschleifen wiederherzustellen beginnen und dadurch das Gottesbild verfestigt wird.“<sup>18</sup> Mit anderen Worten: Wenn die inneren Dialoge zwischen Selbstbild und Gottesbild nicht mehr ohne Weiteres von außen erschüttert werden können und dazu führen, dass sowohl Selbst- als auch Gottesbild sich gegenseitig stabilisieren und bekräftigen, dann kann von einem ‚selbstverantworteten Gotteskonstrukt‘ gesprochen werden. Auch hier bestätigt die Neurobiologie diese wechselseitige innere und äußere Beeinflussung bei der Entstehung und Festigung der erkenntnis- und handlungsleitenden inneren Bilder. Der Mensch ist nicht nur ‚Opfer‘ seiner Erziehung, aber auch nicht selbstherrlicher creator ex nihilo: „Es geht um die Selbstbilder, um die Menschenbilder und um die Weltbilder, die wir in unseren Köpfen umhertragen und die unser Denken, Fühlen und Handeln bestimmen. Wie die Hirnforscher in den letzten Jahren zeigen konnten, ist die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, fühlt und handelt, ausschlaggebend dafür, welche Nervenzellverschaltungen in seinem Gehirn stabilisiert und ausgebaut und welche durch unzureichende Nutzung gelockert und aufgelöst werden. Deshalb ist es alles andere als belanglos, wie die inneren Bilder beschaffen sind, die sich ein Mensch von sich selbst macht, von seinen Beziehungen zu anderen und zu der ihn umgebenden Welt, und nicht zuletzt von seiner eigenen Fähigkeit, sein Leben nach seinen Vorstellungen zu gestalten.“<sup>19</sup>

<sup>16</sup> G. Hüther: Die Macht, aaO., S. 22ff, bes. S. 29 – 31.

<sup>17</sup> Ebd., S. 30.

<sup>18</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 85.

<sup>19</sup> G. Hüther: Die Macht, aaO., S. 9.

*Elternbild und Gottesbild*

Die Nähe von Elternbild und Gottesbild bereits in der Genese der individuellen Gotteskonstruktionen führt dazu, dass in den inneren Dialog von Gottesbild und Selbstbild auch in späteren Jahren die wichtigsten Menschen des engeren Beziehungsnetzes einbezogen bleiben. Die Gottesbeziehung wird einerseits, wie wir gesehen haben, aus menschlichen Beziehungen ‚abgeleitet‘, was andererseits umgekehrt zur Folge hat, dass Veränderungen des Gottesbildes auch Auswirkungen auf die Elternbeziehung haben. Gottesbild und Elternbild sind – systemisch betrachtet – so miteinander verknüpft, dass Metamorphosen des einen für das andere nicht folgenlos bleiben.<sup>20</sup>

*Familiencredo*

Im weiteren Verlauf der biographischen Entwicklung werden die individuellen Gotteskonstrukte bei der Partnerwahl in die Paarbeziehung eingebracht und zu Elementen „von Verhandlungs- und Validierungsprozessen“,<sup>21</sup> in deren Verlauf sich das persönliche Gotteskonstrukt verstärken oder abschwächen kann. Das eigene Gotteskonstrukt beeinflusst natürlich die Partnerwahl, wie umgekehrt der/die Partner/in wiederum auch auf die Selbst-, Welt- und Gottesbilder des anderen einwirkt.<sup>22</sup> Im Laufe der Jahre werden „in einem mehr oder weniger bewussten Prozess der Konstruktvalidation“<sup>23</sup> die individuellen Gotteskonstrukte aneinander angeglichen und weiterentwickelt. So etabliert sich im Laufe der Zeit so etwas wie ein ‚Familiencredo‘, ein Glaubensbekenntnis, das die Familie verbindet, Identität stiftet, aber auch zu einem Korsett werden kann, das die einzelnen Familienmitglieder einengt und verbiegt. Was in der Sprache Morgenthalers vielleicht etwas abstrakt klingt, sind die ‚kleinen Dramen des Alltags‘, in denen die Partner offen miteinander ‚um die Wahrheit ringen‘ oder sich subtil unterschwellig ‚auf den rechten Weg‘ zu bringen versuchen, in denen starre ‚Dogmen‘ autoritär ‚durchgeboxt‘ oder Wege ‚pragmatischer Anpassung‘ erprobt werden.

<sup>20</sup> Ein unvergessliches Beispiel dieser Zusammengehörigkeit ist mein erster Auftritt als junger Gemeindepfarrer vor dem Pfarrkonvent. Ich hielt eine Andacht über Genesis 22, die Opferung Isaaks, und stellte heraus, dass für mich ein Gottesbild, das die Gottesliebe gegen die Vaterliebe ausspielt, unakzeptabel sei. Die Mehrheit der älteren Kollegen war empört und etliche hielten mir vor, ich hätte meinen Vaterkonflikt unredlicherweise in den Text hineingetragen. Heute denke ich, dass es sicherlich *auch* um meinen Vater und mich ging, aber ‚gut systemisch‘ *auch* um mein Gottesbild. *Beides* hatte sich verändert – mein Gotteskonstrukt und mein Vaterkonstrukt – in *einem* Prozess wechselseitiger Korrektur und Anpassung.

<sup>21</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 86.

<sup>22</sup> Helm Stierlin: Ich und die anderen. Stuttgart 1994: „Falls die beiden überhaupt zusammenbleiben, werden sich unvermeidlich Regeln herausbilden, die ihr Zusammenleben prägen und sich dann wieder in Mustern ausdrücken, welche ihrerseits zu einem stabilisierenden Faktor der Beziehung werden.“ S. 60f.

<sup>23</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 88.

*„Der liebe Gott sieht alles!“*

Nach Morgenthaller sind diese Gotteskonstrukte der Einzelnen und der Familien höchst lebendig und wirksam: „Familien, familiäre Subsysteme und einzelne Familienmitglieder“ gehen „Allianzen und Koalitionen mit dem Übernatürlichen“<sup>24</sup> ein: „Gott, Christus, Heiligenfiguren, Maria, Engel oder auch der Teufel werden in bestimmten Familien als persönliche Wesen angesprochen und in die Interaktionen mit einbezogen. Einzelne Familienmitglieder können eine Koalition mit einer solchen Figur eingehen, um ihre Position in Auseinandersetzungen zu stärken, besondere Macht oder Autorität auszuüben und über einen ‚verlängerten Arm‘ zu verfügen, mit dem andere Familienangehörige (beispielsweise Kinder) kontrolliert werden (Der liebe Gott sieht alles...). In besonderen Fällen kann mittels einer solchen Koalition, die ein Familienglied (meist auf der Elternebene) für sich beansprucht, auch Segen und Fluch über andere Familienmitglieder gebracht werden.“<sup>25</sup> Segen und Fluch sind im Sinne der Sprechakttheorie performative Sprach-Handlungen, die nicht nur etwas bezeichnen, sondern in ihrer Inszenierung = performance so sehr wirksam werden können, dass die Gesegneten bzw. Verfluchten ein Leben lang darunter/daran leiden.<sup>26</sup>

*„Gott kommt ins System!“<sup>27</sup>*

Wenn ich an Gott glaube, wird er – systemisch betrachtet – auch wirksam! „Systeme werden immer auch durch Spiritualität und Religiosität, die in ihnen gelebt werden, mit bestimmt.“<sup>28</sup>

Ich habe Morgenthaller so ausführlich dargestellt, weil er die Sinne dafür schärft, Religion als wirksames Element systemischer Prozesse wahr- und ernst zu nehmen, was alles andere als selbstverständlich ist. Morgenthaller

<sup>24</sup> Ebd., S. 88.

<sup>25</sup> Ebd., S. 88f.

<sup>26</sup> „Nach [John L.] Austin sind performative Sprechakte solche, bei denen das Benannte auch passiert, bei denen das Gesagte sich ereignet.“ H. Schroeter-Wittke: Performance, aaO., S. 49. Performative Akte werden durch ‚self-fulfilling prophecy‘ auch eigenständig organisiert bzw. verstärkt: „Bestimmte Wahrnehmungen, Erwartungen oder Verhaltenstheorien wirken auf den Betroffenen zurück. Sie haben Einfluß darauf, wie er sich verhält, ob die Erwartung sich erfüllt oder nicht erfüllt, die Theorie sich bestätigt oder nicht bestätigt. Das gilt etwa für Ödipus, dem sein Schicksal geweissagt wird, für den Analysanden, der sich analytische Theorien angelesen hat, oder für den Klassenkämpfer, der die Welt durch die marxistische Brille sieht. In all diesen Fällen kommt es zu retroagierenden – auf den Betroffenen rückwirkenden – Prozessen. Sie können bedingen, daß sich eine bestimmte Vorstellung, Befürchtung, Erwartung erfüllt (der Fall ‚self-fulfilling prophecy‘) oder nicht erfüllt (der Fall ‚self-denying prophecy‘). Beide Arten von Prozessen widersetzen sich einem herkömmlichen linealen Ursache-Wirkungs-Denken.“ F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin: Die Sprache der Familientherapie, aaO., S. 291.

<sup>27</sup> Chr. Morgenthaller: Systemische Seelsorge, aaO., S. 81. Praktische Beispiele aus der Beratungsarbeit s. Chr. Morgenthaller / G. Schibler, aaO., S. 16 – 19.

<sup>28</sup> Chr. Morgenthaller: Systemische Seelsorge, aaO., S. 139.

selbst spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Aschenputtel-Existenz‘ der Religiosität in der Familien- und Systemtherapie.<sup>29</sup> Von 1050 systemischen Fachartikeln der letzten Jahre, die er auf diese Frage hin durchgesehen und kontrolliert hat, beschäftigten sich nur 1,2% mit ethischen und religiösen Themen.<sup>30</sup>

#### *Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit*

Doch zurück zum Supervisanden. Wenn der erkenntnistheoretische Ansatz von Piaget, Griffith/Griffith und Morgenthaler richtig ist, wenn es zutrifft, „dass ein Gotteskonstrukt nach Modellen der Beziehungsfiguren und -konstellationen geformt wird, die ein Mensch in seinen Familien erfährt“, <sup>31</sup> dann ist es im Blick auf den weiteren Prozessverlauf wichtig, der Spur des Zusammenhanges von *Gottesbild* und *Vaterbild* weiter zu folgen. Wenn sich das Gottesbild am Vater- und Mutterbild entwickelt, ist auch darauf zu achten, welche Züge des Gotteskonstruktes (Allmacht / Gefühllosigkeit / Unmenschlichkeit / Polarität Gott – Satan) möglicherweise auch in der Mutterbeziehung ihren Ursprung haben. Der hohe Affizierungsgrad des Supervisanden (*Ich habe ziemlich herumgeschrieen*) bekräftigt die Vermutung, dass er sich am internalisierten Gottes-/Elternbild reibt (in diese Richtung tendieren auch die Äußerungen: ‚Erziehungsberechtigte üben Macht aus‘ / ‚Eltern-Kind-Konflikte werden stellvertretend mit dem Lehrer ausgetragen‘). Gestärkt wird diese Hypothese durch Äußerungen des Supervisanden in seinem einige Tage später verfassten Erlebnisprotokoll:

#### *Aus dem Erlebnisprotokoll der zweiten Arbeitsitzung*

„Thema des Gesprächs in der Supervisionssitzung war insbesondere die Auseinandersetzung mit einer Schülerin, die zu einem erneuten Aufeinanderzugehen geführt hat. Einmal tat es mir als Person gut, in der Supervision diese Geschichte mit aller seiner Ambivalenz, die sie bei mir auslöst, zu erzählen. Denn ich schwankte doch sehr noch in der Beurteilung meiner Handlungsweise. Für meine Rolle in der Berufsschule ist mir wichtig geworden, dass sich in der Auseinandersetzung mit der Schülerin bestimmte Rollenerwartungen zwar nicht erfüllt haben (z .B. Lehrer als Quasi-Allwissender / -Allmächtiger, der sich und den Unterricht fest im Griff hat), aber dass das Zusammenfallen von Rolle-Haben und Selbst-Sein einen viel größeren Lernprozess in Gang gesetzt hat, als es ein Unterricht mit mir als ‚un[menschlichem]‘, weil ‚über-menschlichem‘ Wesen haben könnte. Vielleicht liegt hier gerade ein neues Rollenverständnis für mich vor: Angesichts menschlicher Neigung zur Selbstüberschätzung (Hybris) vorzuleben, dass

---

<sup>29</sup> Ebd., S. 90.

<sup>30</sup> Ebd., S. 90.

<sup>31</sup> Ebd., S. 268.

jede/r an seine Grenzen kommt und schuldig wird und dass wir dennoch Mensch sein dürfen und akzeptiert werden.“

### *Paradoxon*

Durch die Reflexion seines ‚Ausrastens‘ und der damit verbundenen Schuldgefühle in der Supervisionssitzung wird sein Gotteskonstrukt irritiert: ‚Ich soll eigentlich allmächtig sein wie Gott, habe aber emotional wie ein Mensch reagiert. Ich habe versagt, bin aber gerade darin positiv wirksam geworden. Wie kann das sein?‘ – Anstatt nun sein Gotteskonstrukt in Frage zu stellen, formuliert er eine Paradoxie: ‚Ich soll vollkommen und allmächtig sein wie Gott, aber wenn ich so wie Gott zu sein versuche, ist das menschliche Hybris, die zum Scheitern verurteilt ist. Ich darf aber scheitern und schuldig werden, weil Gott mich auch so unvollkommen akzeptiert.‘ Der Supervisand reibt sich an seinem Gottes- und vielleicht auch seinem Elternbild, sucht aber die Schuld für seine Unvollkommenheit nach wie vor bei sich. Einem absoluten Gottesbild scheint ein defizitäres Menschenbild zu korrespondieren.

### *Theologen unter sich?*

Das Tempo, das in diesem Prozess vorgelegt wird, ist enorm. Kann es sein, so meine hypothetische Frage, dass Religionslehrer/innen bzw. Theologen/innen eine besondere Affinität zu existentiellen Fragen haben und es auf diesem Hintergrund außerordentlich schwer ist, einen ‚idealtypischen Verlauf‘ des Prozesses einzuhalten, der personenbezogene Aspekte erst zu einem späteren Zeitpunkt empfiehlt? Oder schaffe ich als Supervisor, der zugleich auch Theologe ist, einen Raum, der zu solchen theologischen Deutungen geradezu einlädt? In diese Richtung gehen die Erwägungen Wolfgang Drechsels: „Wenn denn ein Pastoralpsychologe, eine Pastoralpsychologin auch nur in irgendeiner Weise als solche(r) identifizierbar ist, sei es als Pfarrer, Pfarrerin, sei es als kirchliche(r) MitarbeiterIn, sei es eben in der Funktion als pastoral-psychologische(r) SupervisorIn, so ist das Religiöse als Deutungshorizont immer schon im Raum. Als hermeneutischer Rahmen in seiner Wirksamkeit und explizit bzw. implizit prägenden Gestalt. Ob das der Supervisor will oder nicht. Wie abstinenter/sie sich auch gebärdet. Wie methodisch exakt eine (nichttheologische) Supervisionskonzeption auch immer durchgezogen wird.“<sup>32</sup> Ob dem so ist und wie damit dann verantwortungsvoll umgegangen werden kann und muss, wird die weitere Untersuchung zeigen müssen.

### *Exkurs: Martin Luther und das Gotteskonstrukt der ‚Rechtfertigungslehre‘*

Der vorgetragene Sitzungsausschnitt könnte als geradezu bilderbuchartige Bestätigung der von Peter Held, Autor des Buches „Systemische Praxis in der Seelsorge“<sup>33</sup>, – im

<sup>32</sup> Wolfgang Drechsel: Mythos Supervision und die Frage nach der pastoralpsychologischen Supervision. WzM 53/2001, S. 344.

<sup>33</sup> Mainz 1998.

Rückgriff auf Helm Stierlin<sup>34</sup> – vorgetragenen These erscheinen, dass Martin Luther seine Rechtfertigungstheologie entwickelt habe, um den biblischen ‚double-bind-Botschaften‘ zu entkommen. Die ‚double-bind‘-Hypothese wurde 1956 von Gregory Bateson entwickelt und besagt, dass ein Mensch von einer anderen, ihm wichtigen Bezugsperson zwei Botschaften bekommt, die sich nicht miteinander vereinbaren lassen und ihn so in heillose Verwirrung stürzen müssen.<sup>35</sup> Die eine Botschaft lautet z. B.: ‚Ich liebe dich nur, wenn du so wirst, wie ich dich haben möchte.‘ – Die zweite Botschaft lautet: ‚Wenn du so wirst, wie ich dich haben möchte, werde ich dich nicht mehr lieben, weil du dann uninteressant für mich bist.‘<sup>36</sup> So stand Luther nach Ansicht Stierlins zwischen „zwei Paare[n] widersprüchlicher, überfordernder Botschaften und Erwartungen“.<sup>37</sup> Die eine Polarität wird durch Mt 5, 48 „Darum sollt ihr vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist“<sup>38</sup> und der Botschaft „Ihr könnt niemals vollkommen sein, denn im Grunde Eures Herzens seid Ihr arg und böse, daß heißt von der Erbsünde gezeichnet“<sup>39</sup> (s. Genesis 8, 21 „[...] denn das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf“ bzw. Rö 3, 23 „Sie sind allesamt Sünder und ermangeln des Ruhmes, den sie bei Gott haben sollten“) <sup>40</sup> markiert. Die zweite Polarität spannt sich zwischen der Forderung nach bedingungslosem Vertrauen auf der einen Seite und der Drohung mit Höllenqualen und ewiger Verdammnis auf der anderen. Mit seiner Rechtfertigungslehre und dem theologischen Paradoxon des ‚simul iustus et peccator‘<sup>41</sup> versucht Luther diesen göttlichen double-bind-Botschaften letztlich vergeblich zu entkommen. Nach Stierlin (und Held?) bleibt er in ihren „Fesseln“<sup>42</sup> gefangen: Es bleibt die Frage, „ob er vor Gott recht gehandelt, beziehungsweise recht gefühlt, recht geglaubt hatte, ob er dem göttlichen Richterspruch gewachsen, ob er für ewige Verdammnis bestimmt war oder nicht“.<sup>43</sup> „Christliche, evangelische Seelsorge“, so P. Held, „steht in der Tradition Luthers und hat dessen Menschenbild mehr oder weniger modifiziert weitergegeben. Die eher negative Sicht des Menschen in theologischen und seelsorglichen Entwürfen steht in einer Spannung zum Menschenbild der Heidelberger Therapeuten [zu deren führenden Vertretern Helm Stierlin zählt]. Christliche Seelsorge als systemische Praxis wird sich vor allem mit dem Sündenbegriff neu beschäftigen müssen“,<sup>44</sup> resümiert Peter Held. Ob diese Lutherinterpretation zutrifft, kann an dieser Stelle sicherlich nicht angemessen diskutiert werden. Ich verweise deshalb nur auf den Marburger Systematiker Dietrich Korsch, der in dem aktuellen – von Albrecht Beutel herausgegebenen – ‚Luther Handbuch‘ die ‚religiöse Leitidee‘ Luthers so zusammenfasst: „War *iustitia dei* nach traditionellem Verständnis aufzufassen als göttliche Reaktion auf ein zu beurteilendes menschliches Verhalten, so

<sup>34</sup> Peter Held, aaO., S. 104.

<sup>35</sup> „Von Bateson 1956 beim Studium der Kommunikation von Familien mit einem schizophrenen Mitglied beschriebene Kommunikations- und Beziehungssituation, die auf alle Beteiligten eine unausweichlich paradoxe Wirkung hat (‚Beziehungsfalle‘). [...] Die Bestandteile der Botschaften schließen sich gegenseitig (meist verbal-verbal) aus.“ Christian Moser: Artikel ‚Double-bind‘ in: Gerhard Stumm / Alfred Pritz (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 2000, S. 139.

<sup>36</sup> Siehe ausführlich dazu F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 69 – 72.

<sup>37</sup> P. Held, aaO., S. 104.

<sup>38</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>39</sup> P. Held, aaO., S. 104.

<sup>40</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>41</sup> Gerechtfertigter und Sünder zugleich.

<sup>42</sup> Peter Held, aaO., S. 104

<sup>43</sup> Ebd., S. 104.

<sup>44</sup> Ebd., S. 104.

ist *iustitia dei passiva* die dem Menschen (als Überwindung seiner Ungerechtigkeit) im Glauben gegebene Gerechtigkeit seines Seins überhaupt – in der Gott eben nicht nach einem gesetzlichen Maßstab Tätigkeiten beurteilt, sondern sich selbst gibt und damit seine Gemeinschaft mit dem Menschen begründet. Gottes Gerechtigkeit ist derjenige Vorgang, in dem er sich selbst und den Menschen verwirklicht.“<sup>45</sup> Lt. Korsch geht es in der Rechtfertigung also gerade nicht darum, die ‚Werke des Gesetzes‘ nun durch andere menschliche Akte wie ‚Fühlen‘ oder ‚Glauben‘ auszutauschen, sondern vielmehr um einen neuen Schöpfungsakt Gottes, in den der Mensch ‚ohne sein Zutun‘, ‚aus Gnade‘ mit hinein genommen wird! Zunächst geht es einzig und allein um ein Handeln Gottes, durch das der Mensch Befreiung von allen Leistungsanforderungen erfährt. Diese Freiheit und bisweilen auch Leichtigkeit kommt zum Ausdruck, wenn Luther in einem Brief an Melanchthon zu „*Pecca fortiter, sed fortius fide!*“<sup>46</sup> auffordert und damit einen dialektischen, möglicherweise paradoxen, aber alles andere als einen statischen Umgang mit dem Sündenbegriff praktiziert. Sollte Luther vielleicht ‚systemischer‘ sein als ihm heute manche zutrauen? Diese Frage sowie die von Held ange-mahnte Neubestimmung des Sündenbegriffs wird im weiteren Verlauf der Untersuchung erneut aufgegriffen und vertieft werden.

### 3 Der Blick zurück -

#### auf den Supervisionsprozess

- Der Supervisand ergreift zunächst *denselben Beruf wie sein Vater*: Gemeindepfarrer. Die damit verbundene Berufsrolle verbindet er mit dem Attribut ‚allmächtig‘.
- Dann wechselt der Supervisand die Tätigkeit und wird *Berufsschulpfarrer und Religionslehrer*. Als Religionslehrer behält er Anteil an der Macht des Vaters (Gottes), wird aber zugleich auch sein Gegenspieler, bekommt etwas ‚Bestialisches‘ (Satan).
- Er genießt es, *aggressiv* zu sein (Hypothese: und sich damit von seinem Vater, dem ‚guten Pfarrer‘, abzusetzen).
- Zugleich leidet er darunter, in seinem eigenen *Rollenbild* gefangen zu sein und keine ‚menschlichen Züge‘ zeigen zu dürfen.
- Da *der Mensch immer schuldig* wird, entweder weil er so sein will wie Gott oder weil er so unvollkommen ist wie ein Mensch, lebt er immer aus der Vergebung (Rechtfertigung).
- Der Supervisor bringt seine theologische Kompetenz ein, indem er dem Supervisanden die *Polarität Gott-Satan* als Sprach- und Denkfigur zur Identifikation anbietet. Außerdem bestärkt er den Supervisanden in seinem Bemühen, Person und Rolle ‚authentisch zu durchdringen‘.

<sup>45</sup> Dietrich Korsch: II. Aneignungen 2. Die religiöse Leitidee. In: Albrecht Beutel (Hg.): Luther Handbuch. Tübingen 2005, S. 91 – 97; Zitat S. 94f.

<sup>46</sup> Sündige tapfer, aber glaube tapferer! In: Brief an Philipp Melanchthon vom 1.8.1521; WA, Br 2, Nr. 424.



### auf die Analyse

- Nach systemisch-konstruktivistischem Ansatz sind *auch Familien Systeme*, die sich ihre Wirklichkeiten entwerfen. Wesentliche Aspekte dieser Wirklichkeitskonstruktion sind die Grenzziehungen, die Beziehungsformen, die Kommunikationsstile, die Kooperationsstrukturen, die Coping-Strategien, die Emotionalität, die Entwicklungspotenziale, die Werte, die Prozesstypen und die erkenntnisleitenden Muster.
- *Religion, Wert- und Sinnfragen* gehören zu den konstitutiven Elementen der familiären Wirklichkeitskonstruktion.
- *Individuelle Gotteskonstrukte* entstehen in Orientierung am Elternbild.
- Nach der Pubertät stabilisiert sich ein *autonomes Gotteskonstrukt*.
- Gotteskonstrukte werden später in die Paarbeziehung und in die entstehende Familie mit eingebracht. In jahrelangen Verhandlungs- und Überprüfungsprozessen entsteht so etwas wie ein *Familiencredo*.
- *„Gott kommt ins System“*: Gotteskonstrukte sind systemisch wirksam! Einzelne Familienmitglieder können Koalitionen mit Gotteskonstrukten eingehen und sie für die Durchsetzung ihrer Interessen einsetzen.



## VI. Kapitel

„Komm, denn es ist alles bereit!“

### Von der Wirksamkeit des Religiösen im System und religiösen Systemschleifen

#### 1 „Komm, denn es ist alles bereit!“ – vierte Sitzung

##### 1.1 Phantasiereisen und Imaginationen in der supervisorischen Arbeit

###### *Vorüberlegungen*

Der Supervisand hatte sein Unbehagen über den Berufsalltag sehr nachdrücklich artikuliert und ihn in fast allen Aspekten als unauthentisch und fremdbestimmt beschrieben. Darüber hinaus formulierte er explizit Zweifel, ob seine Berufswahl richtig gewesen sei. Auf diesem Hintergrund entschied ich mich, – ebenfalls noch in der vierten Sitzung – eine geleitete Imagination anzubieten mit dem Ziel, seinen Drang zu Selbstkritik und Kontrolle ein wenig zu umgehen. Darüber hinaus erhoffte ich mir so einen intuitiven Zugang zu Ressourcen, die ihm kognitiv möglicherweise nicht so ohne weiteres zugänglich wären. Denn „unbewusst wissen wir ja oft schon, was für uns gut ist“, ist K. F. Richter überzeugt. „Aber damit dies auch bewusst werden kann, bedarf es der Vermittlung unserer Vorstellungskraft.“<sup>1</sup>

###### *Arbeit mit geleiteten Imaginationen in der Supervision*

Die Imagination, die ich für diese Sitzung ausgewählt hatte, wurde von mir in abgewandelter Form bereits mehrfach im Religionsunterricht des Berufskollegs eingesetzt. Ob die Methode der geleiteten Imagination hier angemessen ist, ob sie überhaupt in der supervisorischen Arbeit eingesetzt werden sollte, kann sicherlich kontrovers diskutiert werden und hängt auch von dem eigenen Supervisionskonzept ab, das man vertritt. Ich habe in der Arbeit mit jungen Erwachsenen und in der Lehrerfortbildung sehr ermutigende Erfahrungen mit Imaginationsübungen gemacht und mich in diesem Zusammenhang intensiv mit Fragen des Tiefungsgrades, des Settings, der Hin- und Rückführung auseinandergesetzt. Mir ist bekannt, dass sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Schule bisweilen leicht-

---

<sup>1</sup> K. F. Richter, aaO., S. 191.

fertig mit inneren Bildern hantiert wird. Nicht selten gibt es Anleitungen zum Selbstversuch, die nirgends auf mögliche Gefahren hinweisen.<sup>2</sup> Auch ist nicht zu leugnen, wie das hier vorgetragene Beispiel und der weitere Prozessverlauf belegen, dass sich durch die Arbeit mit Imaginationen ein ‚Bilderüberschuss‘ ergibt, der in den weiteren Sitzungen nicht vollständig aufgearbeitet wird. Vergleichbares gilt sicherlich auch für andere kreative, analoge<sup>3</sup> Techniken, die ebenfalls wirkmächtige innere Bilder freisetzen. Dennoch ‚arbeiten‘ natürlich diese Bilder weiter – sowohl beim Supervisanden als auch beim Supervisor. Sie eröffnen dem Supervisor einen Wahrnehmungshorizont, der die weitere Hypothesenbildung – bewusst oder unbewusst – beeinflusst. Den Supervisanden haben sie so sehr energetisiert, dass er einzelne Bildsegmente in den folgenden Sitzungen immer wieder ‚hervorholt‘.

Für einen ressourcenorientierten Supervisionsansatz ist m. E. die Arbeit mit positiven inneren Bildern unentbehrlich. Auf die Erkenntnisse der neueren Traumalogieforschung und die Bedeutung ‚sicherer innerer Orte‘ hatte ich bereits in Kapitel II hingewiesen.<sup>4</sup>

#### *Geleitete Imagination ‚Mein optimaler Arbeitsplatz‘<sup>5</sup>*

Setzen Sie sich bequem hin. Wenn Sie mögen, schließen Sie die Augen. Wenn es angenehmer für Sie ist, können Sie auch einen Punkt im Raum mit Ihren Augen fixieren. Stellen Sie sich vor, dass Sie an einem Ort sind, an dem Sie allein sein können und sich gerne aufhalten. Wenn Sie mögen, können Sie sich auch vorstellen, dass Ruhe Sie umgibt

<sup>2</sup> Das trifft leider auch auf das ansonsten von mir geschätzte Buch von W. Ehinger / C. Henning, aaO., S. 64ff zu. Eine sorgfältige Anleitung und Beispiele für die Praxis bietet P. Samarah: *Fantasie- und Körperreisen für Therapie und Supervision*. Neukirchen-Vluyn 2004. Bewusst bringen auch Chr. Morgenthaler und G. Schibler Imaginationen in ihre Beratungsarbeit ein. S. Kapitel 6 ‚Kreation und Imagination‘, in: *Religiös-existentielle Beratung*, aaO., S. 114 – 153.

<sup>3</sup> Im Sinne der von Paul Watzlawick eingeführten Unterscheidung von digitaler und analoger Kommunikation; s. a. Kapitel II. H. Fallner / M. Pohl führen dazu aus: „Analoge Kommunikation erfordert (→) Szenisches Verstehen, digitale Kommunikation geschieht in (→) Dialog und (→) Diskussion. [...] *Ein bewährtes Arbeitsprinzip lautet: die Szene analog verstehen und digital reflektieren.*“ AaO., S. 207.

<sup>4</sup> Zur Wirkmächtigkeit ‚innerer Bilder‘ s. G. Hüther: *Die Macht der inneren Bilder*, aaO., und Ole Vedfelt: *Bewusstsein. Grundlagen, Theorien, Entwicklungen*. Düsseldorf/Zürich 2000, S. 200 – 222, der die Entwicklung der therapeutischen Arbeit mit Imaginationen referiert. S. a. Gerhard Roth: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt/M. 2003, der das Zusammenspiel von Phantasie, Kreativität und Intelligenz beschreibt; S. 177 – 195.

<sup>5</sup> Die ‚Urfassung‘ dieser Imagination geht auf Klaus W. Vopel zurück: ‚Lebensziele‘, in: K. W. Vopel: *Phantasiereisen. Wege des Staunens* Bd. 3. Hamburg 3/1992. S. 122 – 225. S. a. die „Phantasiereise in die Vergangenheit – vom ersten Tag an der Seminarschule bis heute“, die Petra Barz-Meißner mit Studienreferendaren durchgeführt hat. In: P. Barz-Meißner: *Ein Ausbildungskurs für Studienreferendare. Identität und Rolle als Lehrer*. In: Astrid Schreyögg / Heinz Lehmeier (Hg.), aaO., S. 55f.

wie ein heller, leichter Nebel, der sich immer mehr ausbreitet. Und Sie atmen dreimal tief durch und der Atem vermischt sich mit dem Nebel, der Sie wie eine große beschützende Wolke umgibt. Ausgehend von diesem stillen Platz können Sie nun eintauchen in das Reich der Fantasie, aus dem Bilder auftauchen, vielleicht erst verschwommen, dann immer deutlicher. Und nach und nach können Sie sehen, dass Sie in einer schwach beleuchteten Höhle stehen, in einem Gang, von dem Sie nicht genau sagen können, wie breit er ist und wie hoch.

Nach und nach wird Ihnen klar, dass Sie sich in einem Labyrinth, in einem Höhlensystem aufhalten, das aus vielen Gängen, kleinen und großen Höhlen besteht. Für einen Moment kommt vielleicht die Frage hoch, ob Sie Angst haben müssen, nicht wieder herauszufinden. Aber dann spüren Sie im tiefsten Innern, dass Sie sich auf Ihre innere Stimme verlassen können. Sie wird den Weg, den Sie gehen müssen, erkennen und Sie sicher führen. Und das Gefühl, sich dieser inneren Stimme anzuvertrauen, und sich dorthin führen zu lassen, wo Sie schon immer hin wollten, wird immer stärker. Neugierig können Sie alles wahrnehmen und betrachten, was Ihnen unterwegs begegnet, was Sie auf Ihrem Weg finden.

Und so gehen Sie langsam durch die Höhle, die zum Teil dunkel ist, zum Teil schwach erleuchtet durch kleine Öffnungen und Spalten in der Decke. Und an manchen Stellen können Sie Dinge erkennen, die als Wegweiser dienen, und die Ihnen zeigen, dass Sie hier weitergehen können, um hinaus zu gelangen. Und Sie spüren, dass da vielleicht ganz gegensätzliche Gefühle in Ihnen sind, dass da vielleicht ebenso viel Hoffnung wie Zweifel ist, aber dass auch große Neugier da ist, wo der Weg Sie hinbringen wird. Lassen Sie sich Zeit, in dieser dämmrigen Welt herumzuwandern, mal langsamer, mal schneller, und wenn Sie mögen, legen Sie ab und zu eine kleine Pause ein. (1 Minute).

Und irgendwann kommen Sie zu einem Ausgang des Labyrinthes, vielleicht ganz plötzlich und unerwartet, so dass Sie selbst überrascht sind und denken: „So einfach ist das.“ Und Sie schauen sich dort genau um, wo Sie angekommen sind, und es gibt keinen Platz, der für Ihre Ankunft unmöglich wäre. Vielleicht kommen Sie auf der Dachterrasse eines Hauses an oder an einem weiten Meeresstrand oder auf einer sonnenbeschienenen Waldlichtung, auf einem Berg oder auf einem Kirchturm oder auf einem fremden Planeten. Schauen Sie sich dort um, wo Sie angekommen sind und lassen Sie alles ganz ruhig auf sich wirken. Öffnen Sie Ihre inneren Augen und Ohren, Ihre Nase und alle Sinne und lassen Sie den Ort zu sich sprechen. Lassen Sie ihn in aller Deutlichkeit vor Ihrem inneren Auge auftauchen und Sie rufen. (1 Minute).

Und wenn das innere Bild Ihres Platzes klar und deutlich zu sehen und zu spüren ist, dann können Sie beginnen, diesen Platz nach Ihren Wünschen

zu gestalten: Sie können ein Haus bauen oder einen Garten anlegen. Alles, was Sie wollen, ist möglich. Sie können eine Fabrik bauen oder eine Werkstatt einrichten. Stellen Sie sich ganz genau vor, was Sie an diesem Platz am liebsten tun möchten. Gestalten Sie den Platz so, dass Sie hier das tun können, was Sie – ohne Rücksicht auf andere – wirklich möchten. Was möchten Sie? (1 Minute).

Suchen Sie sich auch eine Beschäftigung, die optimal zu Ihnen und Ihren Wünschen passt und machen Sie so diesen Platz auch zu einem optimalen Arbeitsplatz, wo Sie so arbeiten können, dass es Spaß macht und Zufriedenheit bringt. Spüren Sie, wie dieser Platz Sie bei allem, was Sie tun, fördert. Und wenn Sie zunächst unsicher sind, was Sie wirklich besonders gern tun möchten, dann probieren Sie doch zunächst das eine oder andere aus, bis Sie das gefunden haben, was Sie suchen und was Ihnen gut tut: Einen Bereich, in dem Sie sich entwickeln und schöpferisch sein können. (1 Minute).

Wenn alles nach Ihren Vorstellungen gestaltet ist, schauen Sie sich Ihr Werk noch einmal in aller Ruhe an. Vielleicht suchen Sie einen Ort auf, von dem aus Sie mit etwas Distanz alles genau überblicken können. Betrachten Sie Ihr Werk. Nehmen Sie noch Veränderungen vor, wenn Sie wollen. Und dann prägen Sie sich diesen Ort und die Art und Weise, wie Sie ihn gestaltet haben, genau ein. Das ist der Ort, an dem sich Ihr Leben entfalten, wo Ihr Leben gelingen kann! Und Sie wissen, dass Sie immer wieder an diesen Ort zurückkehren können, um zu erleben und zu spüren, was Sie möchten und welche Möglichkeiten besonders gut zu Ihnen passen. Und gerade in Situationen, wenn Sie unsicher sind, wenn Sie an sich selbst zweifeln und vielleicht zu versagen fürchten, können Sie an diesen Ort zurückkommen und sich daran erinnern, was für Möglichkeiten Sie haben.

Und beruhigt darüber, dass Sie durchaus auch mal im Dunkeln tappen dürfen, in der Gewissheit, dass Sie immer wieder Klarheit und einen frischen Blick in die Zukunft finden werden, nehmen Sie Abschied von ihrem Ort, den Sie sich geschaffen haben. Wenn Sie möchten, können Sie sich von diesem Ort etwas mitbringen oder es auch vergessen und an einem tieferen Platz in sich aufbewahren, je nachdem, wie es für Sie jetzt richtig ist.

Und nun kommen Sie zurück von Ihrer Reise, recken und strecken sich ein wenig und öffnen dann die Augen, nehmen wieder bewusst Kontakt auf mit dem Raum, mit mir und kommen wieder an den Ort, von dem aus Sie Ihre Reise angetreten haben.

## 1.2 Transkript – vierte Sitzung

Sv Ja, sich etwas recken und strecken, den Körper wieder richtig in Besitz nehmen. Wie ist es Ihnen ergangen?

Sd Wie ist es mir ergangen? Unterschiedlich – fangen wir mit der Höhle mal an:

Das Labyrinth war ein Raum, gar nicht so unangenehm, es erinnerte mich an Höhlen, die ich als Kind aus Decken gebaut habe. Als Kind war ich gerne darin, hatte keine Lust, wieder daraus zu gehen, hatte Vergnügen am Herumstöbern, was da alles so ist, wäre gerne noch länger geblieben.

Sv Mit welchen Gefühlen war das verbunden?

Sd Geborgenheit, behütet, ‚behütet‘ sein, Stolz, das Gefühl: das ist mein eigenes!

Sv Meine eigenen vier Wände!

Sd Auch Eltern und Geschwister durften da nicht einfach herein, mussten erst fragen.

Sv War es da auch dunkel darin?

Sd Ich hatte mir ein Periskop gebaut, mit dem ich die anderen beobachten konnte, so eine Art Agent, Spion.

Sv Sie waren geschützt und geborgen durch die Decken, konnten aber die anderen beobachten.

Sd Ja, sich selbst nicht ganz offen zeigen, selber in Deckung bleiben. Eine weitere Assoziation bezog sich auf eine Höhle in der Nähe, wo ich aufgewachsen bin. Angenehm temperiert, nicht kalt, Dämmerlicht von außen, Sternenlicht und Mondlicht. Und als ich dann die Höhle verließ, war interessanterweise der anfangs von mir vorgestellte Raum auch draußen noch da.

Anfangs hatte ich mir eine Landzunge vorgestellt, am Meer, Felsen, felsiger Strand. Ich sitze an dieser Landzunge. Später habe ich noch eine Bucht gesehen. Von dem Höhlenausgang ging eine Treppe zum Strand, ein Weg ging am Strand entlang, ab und an vom Wasser überflutet; aber man konnte gut gehen, mit einer Reling, die Sicherheit gab. Ich schmecke Salzwasser, rieche Gegrilltes, höre das Plätschern des Wassers, gleichmäßigen Wellengang, Zirpen der Grillen, Stimmen vom Grillplatz, einige Freunde, ein bis zwei sitzen am Meer, insgesamt sehr ruhig, und dann ein Flüstern.

Der Ort sagt: Komm!

Ich weiß nicht genau, ob es das Meer sagt oder der Grillplatz: Und meine Assoziation ist dann: ‚Komm, denn es ist alles bereit!‘

Dann den Platz gestalten: Da habe ich dann einen Leuchtturm gebaut.

Der Leuchtturm sollte da stehen, aber ich wollte gar nicht hinauf. Der sollte seine Signale senden, aber da oben wohnen wollte ich nicht.

Ich hatte Mühe, mir einen Ort vorzustellen, wo ich bleiben wollte. Mir

war auch nicht klar, wie der Ort sein könnte, wo ich schöpferisch sein könnte.

Ich wollte eigentlich gar nicht arbeiten.

Ich wollte, dass es hier ruhig bleibt, nichts, was Lärm macht und dass da auch nicht viele Leute sind.

Ich habe dann ein Haus gefunden, nicht selbst gebaut, ein altes Haus, mittelgroß, zwei Stockwerke, etwas zurückgesetzt vom Strand. Es plätschert ein kleiner Bach vorbei: Mondschein, Sternenlicht, Holzkohleofen, Teekessel, Schreibtisch. Meine schöpferische Tätigkeit habe ich ins Schreiben verlegt.

Dann habe ich auch mit meiner Tochter und anderen Kindern gespielt, sonst im Haus gewerkelt, viele Bücher – bibliotheksmäßig eingerichtet – , es kamen auch andere, die auch mit den Büchern arbeiten wollten; aber es durfte immer nur einer mit herein. Alle sprechen immer im gedämpften Ton und man hörte das Knacken der Dielen, wenn man durch den Raum ging. Ich habe mich dann mit meinen Gästen im gedämpften Ton über Bücher unterhalten. Ein kurzer Gedanke war: Ich bin ein mittelalterlicher Mönch, der handschriftlich Bücher kopiert, aber dann habe ich diesen Gedanken wieder verworfen. Das wäre mir auf die Dauer doch zu langweilig. Lieber möchte ich eigene Sachen schreiben. Ich fühle mich dort wohl, besonders die Ruhe tut gut.

Der Leuchtturm hat eine doppelte Funktion – er ist anziehend und abstoßend zugleich! Mir fiel ein Gedicht von Borchert dazu ein, wo es heißt:

„Ich will ein Leuchtturm sein für andere und bin doch selbst ein Schiff in Not!“

Auch in der Höhle gab es noch einiges zu sehen: Das erste, was ich gesehen habe, war ein Skelett. Das hat mich aber nicht erschrocken, sondern ich fand das eher archäologisch interessant, ich hätte durchaus Lust gehabt, da weiter zu graben. Nicht ungefährlich, aber ich hatte keine Angst.

Sv Eine Leiche im Keller?

Sd Vielleicht, aber nicht nur Leichen. Es gab noch einen Raum, der war wie eine Kirche mit einem Altar und einem Kreuz und an den Wänden Malereien: Büffel, Jagdmalereien; das nächste war eine Glasvitrine, da waren Föten drin, künstlich abgetriebene Föten. Das Bild, das ich hatte, war aus der Ausstellung ‚Körperwelten‘; – dann wuchs da eine Blume aus dem Boden, relativ groß, eine Art Sonnenblume und dann war da eine Frau, die mich weitergeführt hat, meine Assoziation war Lilith, eine Blinde, die mich durch das Labyrinth geführt hat, eine Gestalt aus der / von [nicht ganz deutlich herauszuhören] Genesis.

Sv Kannten Sie die Frau persönlich?



- Sd Nein, sie hatte kein Gesicht, war weiß angezogen; hatte auch keine Stimme, sie hat mich herumgeführt; sie hatte eine stimmlose Stimme.
- Sv Ich staune. Sie haben nicht nur einen scharfen Verstand, sondern auch eine beeindruckende imaginative Kraft. Das ist alles andere als selbstverständlich. Ich mache solche Übungen seit vielen Jahren und dass Sie Ihre inneren Bilder so haben in sich aufsteigen lassen können, setzt eine große Gelassenheit und Entspannung voraus und auch Mut. Das ist ein ganz großartiger Fundus und ich möchte Ihnen vorschlagen, wenn Sie die Zeit haben, dass Sie das, was sie gesehen haben, zunächst aufschreiben.

### 1.3 Reflexion des Transkriptes – Diagnostik in der Supervision

An drei Stellen dieses Sitzungsausschnitts lassen sich Symbole, Themen bzw. liturgische Versatzstücke aus dem jüdisch-christlichen Zeichenkanon wahrnehmen:

In der Höhle gibt es einen Raum, der wie eine Kirche mit Altar und Kreuz ausgestaltet ist. Diese christlich- kirchliche Symbolik verbindet sich in der Imagination mit Bildern frühgeschichtlicher Höhlenmalerei. Daneben spielt die Polarität ‚Tod (abgetriebene Föten, Skelett) und Leben‘ (aus dem Boden wächst eine Sonnenblume) eine wichtige Rolle. Als Führerin durch dieses Labyrinth wird Lilith genannt, die nach jüdischen Legenden die erste Frau Adams gewesen sein soll.<sup>6</sup> Dem ‚Transkript ist nicht eindeutig zu entnehmen, ob der Supervisand auf das biblische Buch ‚Genesis‘ oder auf die Rock-Formation ©,GENESIS‘ Bezug nimmt. Auch in einem späteren Gespräch hält der Supervisand beide Bezüge für möglich und weist auf das 1974 von ©,GENESIS‘ veröffentlichte Konzeptalbum „The Lamb Lies Down on Broadway“<sup>7</sup> hin, das deutliche Struktur- und Symbolparallelen zu

<sup>6</sup> „Lilit, Name eines weiblichen Dämons [...] bab.-sum. Herkunft, in der Bibel nur in Jes 34,14 erwähnt. Der Name L. ist philol. und traditionsgesch. nicht eindeutig zu entziffern (‚Nachtdämon?‘)“, schreibt Giuseppe Veltri in dem Artikel ‚Lilit‘ RGG 4. Bd. 5. Tübingen 2002, Sp. 373. Dem entsprechend übersetzt die revidierte Lutherbibel von 1984 Jes 34, 14 Lilit auch mit „Nachtdämon“. Andererseits scheint es fraglich zu sein, ob die „Lilith aus der biblischen Schöpfungstradition mit der sumerischen Göttin gleichen Namens überhaupt [zusammengebracht werden darf]. Schon gar nicht können wir – wie es sich eingebürgert hat – die sumerische Lilith mit Hilfe der biblischen erklären. Nicht nur, dass die biblischen Überlieferungen erst 1000 – 2000 Jahre später einsetzen, sondern auch, daß die Gestalt hier von vornherein in anderen Zusammenhängen auftaucht, sollte zumindest einer voreiligen Parallelisierung entgegenwirken“, gibt die Theologin Vera Zingsem zu bedenken. In: Dies.: Lilith. Adams erste Frau. Reclam Bibliothek Leipzig Bd. 1708. Tübingen 3/2005, S. 27

<sup>7</sup> Es handelt sich um die letzte gemeinsam mit Peter Gabriel eingespielte Doppel-LP. „All songs published bei © Genesis Music Ltd/Hit & Run Music (Publishing) Ltd. Recording and Mixed at Island Studios, August thru’ October 1974. Released November 1974.“ So die Auskunft der offiziellen Homepage von ©GENESIS: [www.genesis-music.com](http://www.genesis-music.com) Stand 06.01.2006.

der Imagination aufweist.

©,GENESIS' Konzeptalbum „*The Lamb Lies Down on Broadway*“<sup>8</sup>

Die 23 Songs dieser Doppel-LP erzählen eine surreale Geschichte, die im LP-Cover zusammenhängend wiedergegeben wird. Held der Geschichte ist ‚Rael‘, ein Wesen, das nicht eindeutig definiert werden kann.<sup>9</sup> Rael befindet sich in New York, landet aus dem ‚Underground‘ mit der Rolltreppe auf dem Broadway. Er begegnet u. a. „nightladies“, „Patrolman Frank Leonowich“, einem Lamm, das sich auf dem Broadway niederlegt, einer kauernenden Tontaube, Bing Crosby, Martin Luther King und J.F.K. Der dann folgende Abschnitt zeigt deutliche Parallelen zur Rahmenhandlung der Imagination: Rael wacht bei dämmeriger Beleuchtung in einen „cocoon“ gewickelt in einer Tropfsteinhöhle („or kooky tomb, or catacomb“) auf. Nachdem er zwischenzeitlich seinem Bruder John begegnete, sich in einer modernen Eingangshalle wieder findet, durch eine Fabrik läuft, macht er sich an die Rekonstruktion seines Lebens („he moves into a reconstruction of his old life“). In einer weiteren Szene begegnet er einem „muttering monk“ und einem „sphinx-like crawler“, der ihm zuruft, dass der Mönch betrunken sei. Rael folgt einer Wendeltreppe, die in die Decke hineinführt und gelangt in eine Kammer mit 32 Türen – „but only one that leads out“. Erschwerend kommt hinzu, dass die Stimmen in diesem Raum immer lauter werden. Nun folgt die Szene mit Lilith, die in dem 12. Song „Lilywhite Lilith“ der ersten LP vertont ist. Im Folgenden der Original-Wortlaut:

The chamber was in confusion – all the voices shouting loud  
I could only just hear a voice quite near say  
,Please help me through the crowd.'  
,Said if I helped her thru' she could help me too,  
But I could see that she was wholly blind.  
But from her pale face and her pale skin, a moonlight shined.

Lilywhite Lilith,  
She's gonna take you thru' the tunnel of night.  
Lilywhite Lilith,  
She gonna lead you right

When I'd led her through the people, the angry noise began to grow.  
She said ,Let me feel the way the breezes blow  
and I'll show you where to go.'  
So I followed her into a big round cave, she said  
,They're coming for you, now don't be afraid.'  
Then she sat me down on a cold stone throne, carved in jade.

Lilywhite Lilith,  
She's gonna take you thru' the tunnel of night.  
Lilywhite Lilith,  
She gonna lead you right.

<sup>8</sup> Auf der Homepage von ©GENESIS: [www.genesis-music.com](http://www.genesis-music.com) findet sich die englische Originalfassung dieser Geschichte. Eine deutsche Übersetzung der Handlung von Petra Gehrman unter [www.koepf.de](http://www.koepf.de). Eingestellt 04/01/2005.

<sup>9</sup> „The one in question is all fully biodegradable material and categorized as ‚Rael‘. [...] I like Rael, yes, even ostriches have feelings“ – offen bleibt, ob Rael ein Straußenvogel ist oder der Erzähler.

She leaves me in my darkness,  
 I have to face my fear,  
 And the darkness closes in on me,  
 I can hear a whirring sound growing near.  
 I can see the corner of tunnel,  
 Lit up by whatever's coming here.  
 Two golden globes float into the room  
 And a blaze of white light fills the air.

Dann ist Lilith plötzlich verschwunden und Rael „faces his fear once again.“ Es folgt eine Begegnung mit dem Tod als „Supernatural Anaesthetist“ [sic!]. Ich überspringe jetzt etliche Szenen und komme auf das Ende von Rael's Odyssee zu sprechen, das ihn an einen unterirdischen Wasserfall führt. Auf der einen Seite das steil abfallende Ufer des Wasserfalls und auf der anderen Seite der Broadway, der Ausgangspunkt seiner Reise. Als Rael gerade loslaufen will, hört er die Hilferufe seines Bruders John aus dem Wasser. „He pauses for a moment remembering how his brother had abandoned him. Then the window begins to fade – its time for action.“ Nachdem er seinen Bruder John aus den reißenden Fluten gerettet hat, sieht er in dessen Gesicht: „He staggers back in recoil for staring at him, with eyes wide open, is not John's face – but his own.“ Schließlich zerschmelzen die Körper von Rael und John mit/in einem „rush of energy“. Und die Geschichte endet mit den Worten: „Yet it fills everything with its mysterious intoxicating presence. It's over to you.“

War eingangs von einem ‚Bilderüberschuss‘ der Imaginationen die Rede, so kann bei der Handlung dieses ©,GENESIS‘ Konzeptalbums von einem ‚Parforceritt‘ durch kulturgeschichtliche Jahrtausende und – immerhin noch – einige Jahrzehnte US-amerikanischer Pop- und Politik-Geschichte gesprochen werden. Hier beschränke ich mich auf die Berührungspunkte zu den Bildern, die in dem Supervisanden während der Imagination ‚aufgestiegen‘ sind. Auffällig ist eine gewisse – mehrfach unterbrochene – Strukturparallele im Ablauf: die Höhle, Lilith als blinde Führerin, das Wasser und der Ruf, der am Ende an den Helden ergeht. Auch ein Mönch kommt in beiden Handlungsabläufen vor, wobei ich allerdings bereits bei den Unterschieden bin: Die Höhle ist bei dem Supervisanden anders ausgestaltet; Lilith begegnet dem Helden in der ©,GENESIS‘-Geschichte nicht in der Höhle, sondern in einer höher gelegenen Kammer mit 32 Türen; der Mönch ist bei ©,GENESIS‘ betrunken („the monk is drunk“, ruft der „crawler“) und eine eher randständige Erscheinung, während sie in der Imagination des Supervisanden eine wichtige Identifikationsfigur darstellt; der Vergleich der Schlussequenzen enthüllt entgegengesetztes ‚Lösungsverhalten‘: Während Rael sich todesmutig in die Fluten stürzt, um seinen ungeliebten Bruder zu retten und gerade darin sich selbst zu finden, folgt der Supervisand dem Ruf der Abendmahlsliturgie ‚Komm, denn es ist alles bereit‘ und findet darin sein ‚Heil‘. Meine Hypothese ist, dass die Imaginationsvorgaben – Stichworte wie ‚Höhle‘, ‚Labyrinth‘, ‚dämmerige Welt‘ – Erinnerungen an das ©,GENESIS‘-Album aus dem biographischen Gedächtnis des Supervisanden hervorgerufen haben, an die dann andere innere Bilder des Supervisanden ‚andocken‘

konnten.<sup>10</sup> Deshalb erscheint es mir sinnvoll, die einzelnen Motive der Imagination und ihre jeweiligen kulturgeschichtlichen bzw. theologischen Hintergründe noch einmal genauer anzuschauen.

*Die Kirche mit Altar, Kreuz und die Höhle mit Jagdmalereien*

Die ungewöhnliche Kombination traditioneller kirchlicher Symbole wie Kreuz und Altar, beides ursprünglich Hinrichtungs- bzw. Opferungsinstrumente, mit prähistorischen Jagdszenen verweist auf die Täter-Opfer-Polarität: Auf der einen Seite christliche Opfervorstellungen, symbolisiert durch Kreuz und Altar, auf der anderen Seite die mutigen Jäger, die sogar mächtige Büffel zur Strecke bringen. Der Aachener katholische Theologe und Religionspädagoge Georg Baudler beschreibt in seiner Arbeit ‚Die Befreiung von einem Gott der Gewalt‘<sup>11</sup> eben diesen Wandlungsprozess des Menschen vom Opfer zum Täter. Baudler geht davon aus, dass zunächst die Menschen Beute wilder Tiere waren. Sie waren zwar Opfer, aber verehrten zugleich ihre Peiniger als Götter. Im weiteren Verlauf der Menschheitsgeschichte dreht sich diese Opfer-Täter-Relation in ihr Gegenteil: Der Mensch wird zum Jäger (Täter), der selbst die bedrohlichsten (Raub)Tiere erlegt und sich so zugleich an die Stelle Gottes setzt. Die frühgeschichtlichen Höhlenmotive spiegeln möglicherweise genau diesen Wechsel wider: Sie zeigen den Menschen, der seine neu gewonnene Macht genießt, weil er über die archaischen Kräfte des Tieres triumphiert. „Die Tötung des großen und starken Tieres, vorwiegend des – in der Regel schwarzen – Stiers, war wohl immer schon ein kultischer Akt, in dem der Mensch symbolisch die göttliche Schicksals- und Naturgewalt an sich zu reißen, zu überwinden und essend sich einzuverleiben suchte, biblisch ausgedrückt ein ‚Sein-Wollen-wie-Gott‘, ein Griff nach dem Baum in der Mitte des Gartens Eden“,<sup>12</sup> so Georg Baudler. Es geht also in dieser Symbolik um die Polarität, die uns bereits zuvor mehrfach beschäftigte: ‚Allmacht – Ohnmacht‘, ‚Täter– Opfer‘ und – so meine Vermutung – auch um die Vater-Sohn-Thematik.

*Täter und Opfer*

Der Büffel bzw. Stier ist natürlich gerade in der Tiefenpsychologie ein Symbol, das auf starke männliche Triebkräfte hinweist. Die Jung-Schülerin Anniela Jaffée ist davon überzeugt, dass „jedes Symbol [...] einen Weg zur Bewusstmachung eines unbewussten Inhalts dar[stellt], denn es transportiert ihn ins Fassbare“. „Hier ist die Trieb- und Instinktwelt – eine Gefahr für den unbewussten, aber unerlässlich im Leben des bewussten Menschen. Die Instinkt- und Tierseele drängt sich der Phantasie in immer

<sup>10</sup> Zu „unterschwellig (subliminal) Wahrnehmung[en]“ und dem Zusammenspiel von Bewusstem, Vorbewusstem und Unbewusstem s. Gerhard Roth: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, aaO., S. 196 – 240; Zitat S. 229.

<sup>11</sup> Georg Baudler: Die Befreiung von einem Gott der Gewalt. Düsseldorf 1999.

<sup>12</sup> Ebd., S. 32.

neuen Gestalten auf, so als wolle sie sich unter allen Umständen bemerkbar machen und dem Bewusstsein einprägen, und zwar als das, was sie in Wirklichkeit ist: als eine sorgfältig und religiös zu beachtende Grundtatsache des Lebens.“<sup>13</sup> Bei dem stark christlich-religiös geprägten Supervisoranden könnte es sich, so eine mögliche Hypothese, um einen unbewussten Grundkonflikt handeln, in dem eine triebgesteuerte, aggressiv-streitlustige Seite gegen eine übermächtige christliche Sublimierung ankämpft. Der Jäger, der seine eigene Männlichkeit, auch seine aggressiven Anteile akzeptiert, erhebt sich gegen eine christliche Opfer-Theologie, die permanent die Hervorbringung neuen Lebens unterbindet (eine ganze Glasvitrine angefüllt mit abgetriebenen Föten)! Der Jäger nimmt sein Leben selbst in die Hand und setzt sich an die Stelle des Vater-Gottes.

### *Diagnostik in der Supervision*

Ich möchte daran erinnern: Das alles sind Hypothesen! Und diese Hypothesen dienen nicht der therapeutischen Analyse, sondern der supervisorischen Diagnostik und sind deshalb im Supervisionsprozess auf die beruflichen Situationen zu beziehen! Der Diagnostik-Begriff ist in der lösungs- und ressourcenorientierten Supervision nicht unumstritten<sup>14</sup> und verlangt deshalb nach einer der supervisorischen Verwendung angemessenen Definition. Supervisorische Diagnostik dient nicht einem beliebigen ‚Stochern in der Vergangenheit‘, sondern folgt bestimmten beratungsrelevanten Zielen. In Aufnahme einer Zusammenstellung Christine Böckelmanns nenne ich folgende Aspekte:<sup>15</sup>

- Supervisorische Diagnostik wertet die gesammelten Informationen aus, um daraus relevante und weiterführende Interventionen zu entwickeln.
- Supervisorische Diagnostik sucht nicht nach kausalen Ursachen, sondern ist „als eine breit verstandene ‚Lebensweltanalyse‘ im Dienste des Verstehens der Problemsituation“<sup>16</sup> zu konzipieren. Dabei sind nach H. G. Petzold folgende Beobachtungsfelder bzw. Identitätsbereiche zu berücksichtigen: Leiblichkeit, soziales Netzwerk, Arbeit – Leistung – Freizeit, materielle Sicherheit, Normen und Werte.<sup>17</sup>
- Es geht in der supervisorischen Diagnostik nicht darum, ein ‚Krankheitsbild‘ bzw. ein Modell der gesammelten Defizite zu erstellen, sondern eine situationsgerechte Beschreibung der Situation und der gewünschten Veränderungen zu gewinnen.

---

<sup>13</sup> Aniela Jaffée: Sakrale Symbole, der Stein und das Tier, in: Carl Gustav Jung et al.: Der Mensch und seine Symbole. Solothurn/Düsseldorf 14/1995, S. 239.

<sup>14</sup> S. Chr. Böckelmann, aaO., S. 58ff; dort auch weiterführende Literatur.

<sup>15</sup> Eine Zusammenstellung von diagnostischen Fragen auch in: Chr. Morgenthaler /G. Schibler, aaO., S. 76.

<sup>16</sup> Chr. Böckelmann: aaO., S. 59.

<sup>17</sup> Die fünf Säulen der Identität nach H. G. Petzold: Integrative Supervision, aaO., S. 374.

- Deshalb dient supervisorische Diagnostik der Absicht, den gemeinsamen Prozess „kontinuierlich zu reflektieren. [...] Das zukünftige Fortschreiten ist verankert in der Wahrnehmung und dem Verstehen von dem, was in der Gegenwart (und seiner Entstehungsgeschichte) vorliegt. Es kann in der Beratung kein ‚Entweder-Oder‘ zwischen Zukunftsorientierung und lebensgeschichtlich-biographischer Orientierung geben. [...] Die Entwürfe, welche ein Mensch für seine Zukunft hat, beeinflussen die persönliche Erzählung der Vergangenheit, und die Vergangenheit beeinflusst die Entwürfe für die Zukunft.“<sup>18</sup> In ‚analogen Metaphern‘ ausgedrückt wird in der Supervision immer mit dem ‚Rückspiegel‘ und der ‚Taschenlampe‘ zugleich gearbeitet: Der Rückspiegel erhellt das Bewältigungskonzept, das dem/der Supervisanden/in bislang zur Verfügung steht; die Taschenlampe leuchtet aus, wo neue ‚Spielräume‘ die Arbeit erleichtern können.

*Zusammenfassend* greife ich eine Formulierung von Heinz J. Kersting: „Für die Supervision ist die Diagnose wichtig. Diagnostizieren ist konstruktivistisch betrachtet ein anderes Wort für Beobachten. Denn ein Durch-und-durch-erkennen, ein Diagnostizieren kann sich nur derjenige einreden, der sich im Besitz der Wahrheit dünkt.“<sup>19</sup>

*Zurück zum Prozess* gilt es zunächst zu fragen, ob die Polaritäten ‚Macht-Ohnmacht‘, ‚Täter-Opfer‘, ‚Aggressionen zulassen – alles mit sich machen lassen‘ auch im beruflichen Alltag wiederkehren.

#### *Lilith, abgetriebene Föten und eine Sonnenblume*

Die zweite Polarität dieser Szenerie hatte ich schon kurz angedeutet: ‚Künstlich abgetriebene Föten‘ – plastifiziert wie in Gunther von Hagens’ Körperweltenausstellung – werden mit einer in actu weiter wachsenden sonnenblumenähnlichen Pflanze kontrastiert. Die Hypothese drängt sich auf, dass es im Leben des Supervisanden vitale Anteile geben könnte, die ihm schon in einer sehr frühen Lebensphase ‚aus-getrieben‘ wurden (Föten), die nun aber mit großer Energie (Sonnenblume) ans Licht drängen. Die Symbolik dieser Sequenz legt die Vermutung nahe, dass es sich dabei um sehr elementare, basale Lebensäußerungen handelt, die in einem rigiden evangelikal-protestantischen Umfeld keinen Entfaltungsraum finden konnten oder durften.<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang ist weiter zu beachten, dass der Supervisand von einer *blinden Lilith* durch dieses Labyrinth geführt wird. Wie eingangs bereits kurz erwähnt, soll Lilith die erste Frau Adams gewesen sein, die bereits vor dem Sündenfall (Genesis 3) aus dem Paradies entfernt wurde, weil sie nicht bereit war, sich Adams Willen zu

<sup>18</sup> Chr. Böckelmann: aaO., S. 60f.

<sup>19</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 25.

<sup>20</sup> Das wird durch ein späteres Erlebnisprotokoll des Supervisanden verifiziert.

beugen.<sup>21</sup> Der Lilith-Mythos hat im Laufe der Jahrtausende vielfältige Facetten entwickelt: Dabei zieht er seine Energie aus der Spannung von Faszination und Schrecken, von Verführung (und der Lust verführt zu werden) und Vernichtung (der Angst, verschlungen zu werden). So geben die Talmudisten „Lilith meist die Gestalt eines geputzten und verführerischen Weibes mit langem Haar, halb entblößten Brüsten, die Männer betört und Kinder bedroht.“<sup>22</sup> In der berühmten Lilith-Darstellung des englischen Malers Dante Gabriel Rossetti (1828 – 1882) überwiegt die romantische Verklärung – er ist von seinem eigenen Lilith-Gemälde so betört, dass er ihm eigens ein Gedicht widmet.<sup>23</sup>

Dagegen klingen in Goethes Lilith-Sicht die dämonischen Züge sehr viel

<sup>21</sup> „Als Gott den ersten Menschen erschaffen hatte, sagte er: ‚Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei‘ und schuf ihm eine Frau – gleich ihm – aus Erde und nannte sie Lilith. Bald begannen sie, miteinander zu streiten: Sie sagte zu ihm ‚Ich will nicht unter dir liegen.‘ Und er sagte: ‚Ich will nicht unter dir liegen, sondern auf dir, weil du verdienst, die Unterlegene zu sein und ich, der Überlegene zu sein.‘ Sie sagte zu ihm: ‚Wir sind beide gleich, weil wir beide aus Erde gemacht sind.‘ Und sie wollten nicht aufeinander hören. Als Lilith das gewahr wurde, rief sie den spezifischen Namen Gottes aus und *erhob sich in die Lüfte der Welt*. Adam (Mensch) rief seinen Schöpfer an und sprach: ‚Gott der Welt, die Frau, die du mir gabst, ist mir weggelaufen.‘“ (So im Alphabet des Ben Sira 23 a-b; zitiert nach V. Zingsem, aaO., S. 28) „Als Adam nach der Flucht Liliths klagte und nicht allein bleiben wollte, erbarmte sich Gott und schuf ihm, nun aus Adams Rippe, Eva. Eva also ist symbolisch nicht zur Gleichberechtigung, sondern zur Unterwerfung bestimmt. So hätte ein ewiger patriarchaler Friede im Paradies geherrscht mit einem dominanten und einem inferioren Geschlecht, wenn nicht die Schlange – die auch in dieser Gestalt als symbolisierte Lilith gesehen wird – die Verführung und damit den Ungehorsam und Konflikt wieder in die Szene gebracht hätte.“ (Der Psychiater und Psychoanalytiker Hans-Joachim Maaz schildert mit diesen Worten die Fortsetzung der Lilith-Legende. In H. – J. Maaz: Der Lilith Komplex. Die dunklen Seiten der Mütterlichkeit. München 2005, S. 15).

<sup>22</sup> Ebd., S. 13.

<sup>23</sup> Lilith. Für ein Gemälde

Man sagt von Lilith, Adams erster Frau,  
der, die er liebte, ehe Eva kam,  
daß ihre Zunge süße Nachtigall  
ihn tiefer täuschte als der Schlange Wort.  
Und ihre Locken waren rotes Gold.  
Die alte Erde sieht sie ewig jung.

Mit Mohn und Rosen ist ihr Hals umkränzt.  
Verloren in des Sinnens Dunkelheit  
Knüpft sie ein starkes Netz aus mildem Licht,  
in dem sie Leib und Sinn der Männer fängt.

Wo ist er, Lilith, der sich nicht dem Duft,  
den sanften Küssen, sanftem Schlaf ergibt?  
Schau, wie des Jünglings Blick in deinem brennt:  
dein Zauber macht ihn zahm, beugt seinen Stolz,  
umschnürt sein Herz mit einem goldenen Haar.  
Zitiert nach V. Zingsem, aaO., S. 41.

deutlicher mit, wenn er in seinem ‚Faust‘ während des zauberischen Treibens auf dem Blocksberg Faust fragen lässt: „Wer ist denn das?“ Mephisto antwortet: ‚Lilith ist das ..., Adams erste Frau. Nimm dich in acht vor ihren schönen Haaren, vor diesem Schmuck, mit dem sie einzig prangt. Wenn sie damit den jungen Mann erlangt, so lässt sie ihn so bald nicht wieder fahren.“<sup>24</sup> So verdichtet sich im Laufe der Jahrhunderte die Figur der Lilith immer stärker zum „Urbild [...] als ‚wollüstiges Weib‘ und später schließlich als Schutzgöttin der Prostitution und Dämonin der Onanie, als Verführerin zur verbotenen Lust.“<sup>25</sup>

In der Analytischen Psychologie Carl G. Jungs wird Lilith dann zur „Todesmutter“,<sup>26</sup> der negativen, verschlingenden Seite des Archetypus des Großen Weiblichen. Auch dieser Aspekt hat Anhalt an dem eingangs zitierten Mythos; denn Liliths mangelnde Unterwerfungsbereitschaft und ihr Eigensinn werden von Gott bestraft: „Die Strafe heißt ewiges Gebären von zum Sterben verurteilten dämonischen Kindern und ein Dasein als lüsterne Verführerin und grausame Kindsmörderin, verdammt dazu, an den unwirtlichen und trostlosen Plätzen der Erde – bei den wilden Tieren zu hausen. So wird sie zur Dämonin, die Schwangeren und Wöchnerinnen Schaden zufügen und Kinder rauben und töten kann.“<sup>27</sup>

Ein weiterer, für das Verstehen des Supervisanden möglicherweise wesentlicher Aspekt wird durch die Frauenbewegung eingebracht, die in Lilith das „Sinnbild der rebellischen Frau“<sup>28</sup> sieht. Die jüdisch-feministische Theologie erkennt in ihr die Urmutter der wahren Weiblichkeit, die sich weder von Adam noch von Gott unterjochen lässt und sich zu ihrer sinnlichen Geschöpflichkeit bekennt.<sup>29</sup>

Hans-Joachim Maaz bündelt die genannten Facetten des Lilith-Mythos „zum Lilith-Komplex“, der durch drei wesentliche Aspekte charakterisiert wird:<sup>30</sup>

<sup>24</sup> Zitiert nach H. - J. Maaz, aaO., S. 13.

<sup>25</sup> Ebd., S. 13.

<sup>26</sup> V. Zingsem, aaO., S. 61.

<sup>27</sup> H. - J. Maaz, aaO., S. 14, der sein Buch auch auf dem Hintergrund zahlreicher Kindstötungen durch Mütter (und Väter) in den letzten drei Jahren verfasst hat. „Der wichtigste Teil des Lilith-Komplexes, den ich für kulturzerstörend halte und für eine wesentliche Quelle von Gewalt und Krieg – im kleinen wie im großen –, ist der kinderfeindliche Aspekt. Es ist der Archetypus der furchtbaren verschlingenden Mutter, die neugeborene Kinder raubt und tötet, die als ‚Würgerin‘ das Blut der Kinder trinkt und das Mark aus seinen Knochen saugt. Orthodox-jüdischen Wöchnerinnen werden deshalb noch heute Schutzamulette umgelegt.“ Ebd., S. 20

<sup>28</sup> Ebd., S. 14.

<sup>29</sup> „Jüdische Feministinnen verwenden gern die alte Form des Midrasch, um ihre Anliegen zu formulieren. Besonders um die Gestalt Liliths, der ersten Frau Adams (nach einer Interpretation des ersten Schöpfungsberichts), kreisen solche neuen Midraschim gern.“ Marianne Wallach-Faller: Die Frau im Tallit – Judentum feministisch gelesen, aaO., S. 169.

<sup>30</sup> H. - J. Maaz, aaO., S. 16f.



„1. Die *gleichwertige Frau*, die dem Manne weder untergeordnet noch beigeordnet ist, sondern, gleich ihm, aus gleichem Ursprung entstammt und mit gleichem Recht ausgestattet ist.

2. Die *sexuell aktive Frau*, mit eigener Lustfähigkeit und Verführungskraft, wodurch sie nicht mehr darauf angewiesen ist, nur erwählt und ‚genommen‘ zu werden. Sie steht für ihre sexuellen Bedürfnisse aktiv ein, sie sorgt für ihre Lust und kann im Liebesspiel auch aktiv geben.

3. Die *kinderfeindliche Frau*, die Mutterschaft ablehnt, um nicht gebunden, verpflichtet und abhängig zu sein.“<sup>31</sup>

#### *Lilith – Eva – Adam und das Genderthema*

Wenn man bedenkt, dass es der feministischen Theologie mit der Adaption des Lilith-Mythos letztlich um die Überwindung einer körper- und sinnfeindlichen Theologie und Theopraxis geht, unter der Frauen und Männer leiden, dann stellt sich die Frage, was es heißt, dass eine ‚blinde‘ Lilith den Supervisanden sicher durch das Labyrinth führen kann. Auf jeden Fall schlägt der Supervisand mit dem Bild der Lilith die Gender-Thematik an: Ist eine Frau, die nichts sehen darf/kann, eine verlässlichere Führerin durch das Labyrinth der Seele / des Lebens – oder wofür immer die Höhle stehen mag – als jeder sehende (intellektuelle) Mann? Oder darf eine sinnliche Frau ihn nur führen, wenn/weil sie blind ist? Leitet die Kinder mordende Lilith ihn fort von den abgetriebenen Föten? Wohin? – *Stopp!* So lautet eine der Grundregeln, die ich zu Beginn eines jeden Supervisionsprozesses einführe. Jede/r Supervisand/in kann jederzeit ‚Stopp‘ sagen, wenn es zu persönlich, zu ‚dicht‘ wird; denn Supervision ist keine Therapie. Gegen eine kulturgeschichtliche, religionsgeschichtliche, theologische Verortung der imaginierten Bilder ist nichts einzuwenden, auch nichts gegen Hypothesen und Ideen, die sich daraus ergeben. Aber, daran erinnere ich mich selbst noch einmal: „Selbstdeutungen sind besser als Fremddeutungen“<sup>32</sup> und „die Themen sind immer wieder auf die Arbeitsbeziehungen zurückzubeziehen“.<sup>33</sup> Unter Berücksichtigung dieser ‚Selbstbeschränkung‘ drängen sich folgende Fragen auf:

Welche Vorstellungen hat der Supervisand von der Ausgestaltung der Geschlechterrollen und inwiefern tangieren sie seinen Berufsalltag? Hat die Beziehung zu seiner Frau und die Art und Weise, wie diese konkret gelebt wird, Auswirkungen auf seine beruflichen Möglichkeiten? Wie ist z. B. die Rollenverteilung im Haushalt? Wer übernimmt welche Aufgaben? Wer kümmert sich wann, wie lange, in welcher Weise um die einjährige Tochter? Inwieweit hat diese praktizierte Rollenverteilung Konsequenzen im

<sup>31</sup> Ebd., S. 17.

<sup>32</sup> N. Belardi 2/1998, aaO., S. 54.

<sup>33</sup> Wie uns während der Supervisionsausbildung von Heinrich Fallner immer wieder in Erinnerung gebracht wurde.

Berufsalltag (Vor- und Nachbereitung des Unterrichts / Ausgeschlafen-sein / Belastbarkeit etc.)? Das alles sind Fragen, die durch die Gestalt der Lilith aufgeworfen werden und deshalb den Wahrnehmungshorizont der nächsten Sitzungen erweitern.

Die jüdisch-feministische Theologin Marianne Wallach-Faller trug als Präsidentin der ‚Vereinigung jüdisch-feministischer Theologinnen und an Theologie interessierter Frauen‘ einen Midrasch vor, der auf die Versöhnung von Lilith, Eva und Adam abzielt: Seit jenen Urzeiten wartet Lilith immer zu „Rosch Haschana, dem Geburtstag der Schöpfung, und an Jom Kippur, dem Versöhnungstag, [...] darauf, dass Adam und Eva zu ihr kommen, um sich mit ihr zu versöhnen, damit sie gemeinsam die Verkleinerung der Frau rückgängig machen und so den ursprünglichen Schöpfungsplan verwirklichen und die Erlösung herbeiführen können. Die Söhne Adams und die Töchter Evas und Liliths tragen den Zwiespalt zwischen den ersten Menschen bis in unsere Zeit weiter. Bis heute werden Liliths Töchter weiter ausgegrenzt. Die Zeit von Rosch Haschana und Jom Kippur wäre ein guter Zeitpunkt, um dies zu überdenken und sich zu versöhnen – und um den ursprünglichen Schöpfungsplan endlich zu verwirklichen.“<sup>34</sup> Die Schöpfung hat nur Zukunft, wenn die Versöhnung gelingt – zwischen den Geschlechtern, aber auch zwischen den unterschiedlichen Frauenrollen, wie sie von Lilith und Eva repräsentiert werden.<sup>35</sup> Auch bei dem Supervisanden könnte dieses Thema eine Rolle spielen: Versöhnung zwischen Sinnlichkeit, Sexualität, Selbstbestimmung (Lilith) auf der einen Seite und Verantwortung, Pflicht, Unterordnung (Eva) auf der anderen Seite.

#### *Der Mönch in der Bibliothek*

Nachdem der Supervisand die Höhle verlassen hat, baut er einen Leuchtturm. Zum Arbeiten hat er eigentlich keine große Lust, auch nicht, dem Vorschlag zu folgen, dort ein Haus zu bauen. Er findet dann ein altes Haus, ‚bibliotheksmäßig eingerichtet‘. Einen kurzen Moment stellt er sich vor, er wäre ein Mönch, der in kunstvollen Zeichen heilige Schriften kopiert. Dieser Gedanke wird aber schnell wieder verworfen. Einerseits scheint der Supervisand ein großes Ruhebedürfnis zu haben, darauf weisen auch andere Besonderheiten hin: Immer darf nur einer den Raum betreten. Es darf nur in gedämpftem Ton geredet werden. Auf der anderen Seite steht der Wunsch, Zugang zu seinen eigenen vitalen Seiten zu bekommen und sie auch zu leben. Daraus resultiert eine innere Spannung: Im Augenblick ist Ruhe und Erholung – eben Regeneration – angesagt; aber auch ein monastisches Leben wäre auf Dauer für den Supervisanden keine verlockende Perspektive.

<sup>34</sup> M. Wallach-Faller, aaO., S. 171.

<sup>35</sup> S. a. H. – J. Maaz, aaO., S. 195 – 200: „Die Integration von Lilith“.

*Ausschnitt aus dem Erlebnisprotokoll*

Diese Interpretation bekräftigt der Supervisand in seinem Erlebnisprotokoll:

„... die gedämpften Stimmen draußen, die Ruhe in der Bibliothek meines Hauses, das alles scheint mir ein Widerhall meiner derzeitigen Sehnsucht nach innerer und äußerer Ruhe zu sein. Ich möchte zur Ruhe kommen, das ist mir klar; denn ich merke selbst, wie unruhig und ungeduldig ich zurzeit bin. Aber wie gelingt mir das ‚Zur Ruhe Kommen‘? Und danach: Wie bewahre ich mir diese Ruhe angesichts meines unruhigen Alltags?“

*Das heilige Mahl*

Besonders intensiv erlebt der Supervisand die Passage, in der er eine Stimme hört, die ihn ruft: ‚Komm, denn es ist alles bereit!‘ Bereits im anschließenden Auswertungsgespräch artikuliert er eine innere Ambivalenz: Er ist sich nicht sicher, ob das Meer ihn ruft, um ihn in den Suizid zu locken ‚Komm zu mir, lass dich gehen, lass alles sein, löse dich in mir auf, gib auf‘, oder ob der Ruf von dem Grillplatz herkommt und in Analogie zum Abendmahl gerufen wird ‚Komm, denn es ist alles bereit. Sehet und schmecket, wie freundlich der Herr ist.‘ Er ist sich sicher, dass da Freunde sind, die ihn rufen; aber die Freunde bleiben undeutlich, ohne klare Gesichter und Konturen.

*Einswerden mit der Gottheit durch Selbstauflösung*

Der Supervisand thematisiert hier zwei Grundfunktionen von Religion, die beide auf das Einswerden mit der Gottheit abzielen: Wenn er dem Lockruf des Meeres folgt, löst er sich auf in der Natur, der Schöpfung, dem Kosmos; eine uralte Vision vieler Religionen, die aber auch dem Christentum nicht unbekannt ist (s. Paulus 1, Kor 15, 28: „[...] damit Gott sei alles in allem“ – als große eschatologische Perspektive). Auch in dem Satz Jesu ‚Wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird’s finden‘ (Mt 10,39) und in der paulinischen Tauftheologie –

(die Taufe geschieht „εἰς τὸν θάνατον αὐτοῦ“ und lässt den Menschen „ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ“ sein und mit den Mitchristen „ἐν σῶμα“ werden; in der Taufe hat der Mensch Anteil am Tod Christi, an seiner Auferstehung und an seiner Existenz in der Gemeinde; Rö 6,3ff; Gal 3,27ff; 1. Kor 12,13)

– schwingen Vorstellungen mit, die die Elemente Tod, Wasser, Selbstauflösung in ein größeres, ‚höheres Ganzes‘, miteinander verbinden. Gerade in depressiven Phasen hat der Sog des Wassers für viele Menschen eine große Faszination und Anziehungskraft (s. J. W. v. Goethes ‚Fischer‘: ‚Halb zog sie ihn, halb sank er hin, und ward nicht mehr gesehn‘).<sup>36</sup> Auch der Supervisand scheint in seiner augenblicklichen beklemmenden beruf-

<sup>36</sup> Johann Wolfgang Goethe: Der Fischer (1778). In: Deutsche Balladen. Auswahl und Nachwort von Konrad Nussbächer. Stuttgart 1967, S. 83.

lichen Situation für solche Schwingungen empfänglich zu sein: ‚Lass dich gehen, lass dich fallen, gib auf, hör auf zu kämpfen, lass dich ganz einfach treiben‘. In die gleiche Richtung tendiert das Bild der einen Zithalhälfte des Borchert-Gedichtes ‚...und bin doch selbst ein Schiff in Not‘.

*Einswerden mit der Gottheit durch Einverleibung*<sup>37</sup>

Die andere Form der Vereinigung mit Gott ist – statt sich von Gott verschlingen zu lassen – ihn selbst zu verschlingen. Nichts anderes geschieht – je nach Konfession mehr oder weniger symbolisch – im Abendmahl bzw. in der Eucharistie, der christlich-domestizierten Variante des Wechsels vom ‚Gejagten zum Jäger‘. Hier muss – zumindest nach Ostern – nicht mehr Gott selbst getötet und verschlungen werden, sondern es reicht der symbolische Akt, um Anteil am Göttlichen zu erhalten. Auch hier scheint sich der Supervisand in einem spannungsvollen Zustand zu befinden, fühlt sich hin und her gerissen zwischen der Versuchung, sich gehen zu lassen, nicht mehr zu kämpfen, sich zu opfern, wofür auch immer, und dem Ruf des ‚letzten Mahls‘, das zwar Nahrung gibt und stärkt, aber dann doch auch von ihm verlangt, selbst Verantwortung zu übernehmen.

*Leuchtturm und Schiff in Seenot*

Das Borchert-Gedicht, das dem Supervisanden in den Sinn kommt, ist die Einführung in den zwischen 1940 und 1945 entstandenen Gedichtzyklus, der mit ‚Laterne, Nacht und Sterne. Gedichte um Hamburg‘ überschrieben ist:<sup>38</sup>

Ich möchte Leuchtturm sein  
In Nacht und Wind –  
Für Dorsch und Stint,  
für jedes Boot –  
und ich bin doch selbst  
ein Schiff in Not!

Das Symbol des Leuchtturms nimmt den Impuls, Verantwortung übernehmen zu müssen, wieder auf: Der Leuchtturm soll zwar Signale senden, ‚aber da oben wohnen wollte ich nicht‘, formuliert der Supervisand. Auch hier wieder die Spannung zwischen dem Druck, als (Religions)Lehrer ein Leuchtturm in der Brandung sein, Vorbildlichkeit, Sicherheit, Verlässlichkeit ausstrahlen zu sollen, und der Sehnsucht, sich zu entziehen, ja mehr

<sup>37</sup> Zur kulturwissenschaftlichen ‚Einordnung‘ des Abendmahls s. Manfred Josuttis und Gerhard Marcel Martin (Hg.): Das heilige Essen. Kulturwissenschaftliche Beiträge zum Verständnis des Abendmahls. Berlin/Stuttgart 1980.

<sup>38</sup> Abgedruckt in: Wolfgang Borchert: Das Gesamtwerk. Hamburg 1949, S. 5.

noch, sich selbst als Schiff in Seenot retten zu lassen. Auf den Punkt gebracht, ließe sich auf dem Hintergrund dieses ‚Bildmaterials‘ die Situation des Supervisanden folgendermaßen beschreiben: ‚Als Religionslehrer soll ich Retter sein und fühle mich doch gerade in dieser beruflichen Rolle zurzeit rettungslos untergehen.‘

*„support-systems‘ und Theologie als Ressource*

Das ‚funktionale Auge‘ nimmt die Freunde, von denen der Supervisand spricht, verstärkt in den Blick: Wichtig ist, dass es überhaupt Freunde gibt, auch wenn sie noch relativ konturenlos sind. Als Supervisor sehe ich hier potenzielle Unterstützungssysteme. Der Supervisand ahnt, dass er Unterstützung bekommen kann, auch wenn er noch nicht genau weiß, *wo* sie liegt und *wie* sie konkret aussehen wird. Der folgende Ausschnitt aus dem Erlebnisprotokoll zeigt auf eindringliche Weise, wie der Supervisand seine eigene theologische Kompetenz als eine wesentliche Ressource für sein Leben und seine Arbeit aktiviert:

„Damit bin ich bei dem letzten Punkt, der mich seit der Supervisionssitzung beschäftigt, nämlich bei dem Satz "Komm her, es ist alles bereit." Auch dieser lässt sich in mehrfacher Weise interpretieren. In der Sitzung stand für mich eine Interpretation im Vordergrund, die mich etwas vor mir selbst erschrecken ließ: Locket mich das Meer in den Suizid? Neige ich dazu, mich dem Ganzen hinzugeben und mein Leben dafür zu ‚opfern‘? Im Duktus dieser Überlegungen, die ich gerade schreibe, drängt sich mir eine andere Interpretation auf: Dass man Mensch sein darf, dass ich Mensch sein darf, das muss einem, das muss mir ja erst einmal gesagt werden. In den Worten des Abendmahls wird es mir gesagt: ‚Kommt her, denn es ist alles bereit, schmecket und sehet, wie freundlich unser Gott ist.‘ Theologisch gesagt: Der Satz aus dem Meer und von der Grillstelle her kann mir meine Rechtfertigung ausdrücken: Komm her. Vor allem, was du angeblich tun musst, steht die Einladung und die Vergewisserung: Es ist alles bereit. Das macht mir Mut. Natürlich werde ich auch weiter meinen Unterricht vorbereiten, aber ich als Person bin im Letzten nicht abhängig davon, ob der Unterricht gelingt oder nicht. Mehr und mehr erlebe ich den Satz, so wie ich ihn auch ganz spontan in der Fantasiereise erlebt habe: Als wohltuend, weil entlastend.“

*Und noch einmal: das Opfer*

Bemerkenswert finde ich, wie prägnant die Ambivalenz der Religion hier auf den Punkt gebracht wird: Selbsthingabe, Selbstaufopferung des Menschen für Gott (?) oder die (Selbsthin)Gabe Gottes für den Menschen – das scheinen die Alternativen zu sein. Entweder gebe ich mich (Gott?) hin oder Gott (Christus?) gibt sich mir hin! Der Supervisand scheut sich nicht, hier explizit den Opferbegriff einzuführen. Was meint er damit, wenn er sagt ‚Neige ich dazu, mich dem Ganzen hinzugeben und mein Leben da-

für zu „opfern“? Wer oder was ist dieses ‚Ganze‘? Was würde er wem mit welchem Ziel konkret opfern, wenn er sich den Verlockungen und Gefahren des Meeres hingäbe? Meint er damit, seine Menschlichkeit, seine Authentizität der Lehrerrolle zu opfern oder gar ‚alles hinzuwerfen‘ und ganz aufzugeben. Und was hieße dann ‚ganz‘? Den Beruf aufzugeben oder das Leben? Klar ist allerdings die Antwort, für die er sich letztlich entscheidet: ‚Ich darf Mensch sein!‘ – auch im Unterricht!

Die theologische (Be)Deutung und Gewichtung des Opfer(tode)s ist theologiegeschichtlich – bis heute – heftig umstritten.<sup>39</sup> Die Bochumer Systematische Theologin Magdalene L. Frettlöh verlangt von der Theologie, „bestehende Opfersysteme nicht länger zu verklären, sondern sie differenziert zu analysieren“.<sup>40</sup> Dabei kann einmal die im Englischen vorhandene Unterscheidung von ‚sacrifice‘ („religiöse Opfer“) und ‚victim‘ („Opfer im Gegenüber zum Täter“)<sup>41</sup> beitragen. Des Weiteren sollen präzise Fragen dazu anleiten, Opferideologien zu entlarven: „Wer bringt das Opfer dar (Opferspender)? Durch wen wird das Opfer dargebracht (Opfervollzieher)? Wem wird das Opfer dargebracht (Opferempfänger)? Wer ist das Opfer? Wem kommt das Opfer zugute (Opfernutznießer)?“<sup>42</sup> Damit sind

<sup>39</sup> S. dazu Georg Baudler: *Das Kreuz*. Düsseldorf 1997, bes. die Seiten 232 – 265, und aus evangelischer Sicht u. a.: Hans-Martin Gutmann: *Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum ‚Opfer‘*. Göttingen 1996; ders.: *Die tödlichen Spiele der Erwachsenen. Moderne Opfermythen in Religion, Politik und Kultur*. Neuausgabe Münster 2004 (PopKuRT2); aus feministisch-theologischer Perspektive: Elisabeth Moltmann-Wendel: *Gibt es eine feministische Kreuzestheologie?* In: Dies. / Jürgen Moltmann: *Als Frau und Mann von Gott reden*. (KT 99) München 1991, S. 100 – 117; dies.: *Opfer oder Hingabe – Sühnopfer oder Gottesfreundschaft. Wie können wir für uns heute den Tod Jesu verstehen?* In: Andreas Wagner (Hg.): *Sühne – Opfer – Abendmahl*. Stuttgart 1999, S. 63 – 77; Helga Kuhlmann: *Gott braucht keine Opfer. Eine theologische Kritik an Strukturen der Prostitution*. In: Frank Crüsemann et al. (Hg.): *Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel. Festschrift für Luise Schottroff zum 70. Geburtstag*. Gütersloh 2004, S. 528 – 543. Die Deutung des Todes Jesu als Sühnopfer halten für unverzichtbar: Günter Bader: *Die Ambiguität des Opferbegriffs*. In: *NZSTh* 36/1994, S. 59 – 74; Magdalene L. Frettlöh: *Braucht Gott Opfer?* In: Frank Crüsemann / Udo Theissmann (Hg.): *Ich glaube an den Gott Israels: Fragen und Antworten zu einem Thema, das im christlichen Glaubensbekenntnis fehlt*. Gütersloh 1998 (KT 168), S. 49 – 54; dies.: *Gott braucht keine Opfer! ‚Er wurde gehorsam bis zum Tode, ja zum Tode am Kreuz; darum hat ihn auch Gott erhöht‘ (Phil 2,8f)*. In: Corinna Dahlgrün / Hans Darmstadt (Hg.): *neue musik in der kirche IV: gottesfleisch. Interdisziplinäre Tage für Neue Musik und Theologie* 17. – 20. Juni 2004 – Dokumentation und Auswertung. Frankfurt/M. 2005, S. 58 – 71; Bernd Janowski: *Hingabe oder ‚Opfer‘? Die gegenwärtigen Kontroversen um die Deutung des Todes Jesu*. In: Rudolf Weth (Hg.): *Das Kreuz Jesu. Gewalt – Opfer – Sühne*. Neukirchen 2001; Christof Gestrinch: *Christentum und Stellvertretung*. Tübingen 2001; s. a. Christof Gestrinch: *Artikel Opfer IV. Dogmatisch in RGG* 4. Bd. 6. Tübingen 2003, Sp. 585 – 588.

<sup>40</sup> M. Frettlöh: *Braucht Gott Opfer?* AaO., S. 50.

<sup>41</sup> Ebd., S. 49.

<sup>42</sup> Ebd., S. 51.

wir wieder bei der Frage nach dem Gotteskonstrukt angekommen: Gehören Opfervorstellung und Gottesvorstellung für den Supervisanden zusammen? An welchen Gott glaubt der Supervisand? An einen, der seinen Sohn opfert, um seinen eigenen Zorn zu stillen?<sup>43</sup> Oder an einen Gott, der in sein eigenes Leid verliebt ist, der Leid und Tod heiligt, zu Askese, Selbstkasteiung oder gar Martyrium auffordert?<sup>44</sup> Oder an einen Gott, der auf seine (All)Macht verzichtet, um so den Menschen Raum zu geben, ihr eigenes Menschsein in Analogie zu ihm zu entdecken und zu entfalten?<sup>45</sup>

<sup>43</sup> „In einer strengen Logik hat ANSELM [sic!] von Canterbury in seiner Schrift ‚Cur Deus homo‘ diesen Sühnedenken durchgeführt: Durch die menschliche Sünde ist seine [Gottes] Ehre (*honor*) geraubt worden. [...] Also muß an die Stelle der Strafe die Ersatzleistung, *satisfactio* treten. Diese aber kann einerseits nur von Gott selbst geleistet werden, denn die Kränkung der Ehre Gottes durch die Sünde des Menschen entspricht in ihrem Maß dem in seiner Ehre Gekränkten, ist also unendlich. Andererseits aber muß diese *satisfactio* durch einen Menschen geleistet werden. Denn es ist der Mensch, der Gottes Ehre kränkte. Darum muß eine *satisfactio*, soll sie hier überhaupt möglich sein, durch den Gottmenschen geschehen. Damit kann ANSELM verständlich machen, daß Gott Mensch werden musste, und zwar um zu sterben.“ So Friedrich Mildenberger in seiner Biblischen Dogmatik. Eine Biblische Theologie in dogmatischer Perspektive Band 2: Ökonomie als Theologie. Stuttgart/Berlin/Köln 1992, S. 177. Zahlreiche Lieder im EG besingen den ‚gestillten Zorn Gottes‘. Als Gemeindepfarrer fiel es mir in der Passionszeit immer schwer, Lieder zu finden, die ich ‚guten Gewissens‘ mitsingen konnte.

<sup>44</sup> M. L. Frettlöh verweist auf Paul Gerhardts Lied ‚O Welt, sieh hier dein Leben‘ (EG 84, bes. Strophe 12, aaO., S. 174f) und EG 82, 4 (Justus Gesenius, ebd., S. 170f) – für sie die „massivsten *Gewaltfallen*“, in die „Kreuzestheologie, -predigt und -frömmigkeit“ geraten können. Magdalene L. Frettlöh: Der auferweckte Gekreuzigte und die Überlebenden sexueller Gewalt. In: Rudolf Weth (Hg.): Das Kreuz Jesu, aaO., S. 77 – 104; Zitat S. 99. Dieser Aspekt der Wirkungsgeschichte christlicher Kreuzestheologie wird durch die feministische Theologie am deutlichsten kritisiert: „Gerade christliche Liturgien werden durch die emotionale Verwurzelung als besonders verhängnisvoller Ausdruck einer unterdrückerischen und sadistischen Kreuzestheologie analysiert“, hebt Luise Schottroff in ihrem Artikel „I. Feministische Kritik an Kreuzestheologien“ im Wörterbuch der Feministischen Theologie (Herausgegeben von Elisabeth Gössmann / Elisabeth Moltmann-Wendel / Herlinde Pissarek-Hudelist / Ina Praetorius / Luise Schottroff / Helen Schüngel-Straumann. Gütersloh 1991, S. 226 – 231) hervor (Zitat S. 227). S. a. ebd. Dorothee Sölle: IV. Kreuz und Auferstehung, S. 233 – 236: „Feministische Theologie sieht sich also gegenüber der herrschenden Theologie zur grundlegenden Kritik sado-masochistischer christlicher Deutungstraditionen genötigt und andererseits zur Wiederentdeckung der jüdischen und christlichen Martyriumsgeschichte als einer Befreiungsgeschichte, in der Frauen Subjekte befreienden Handelns sind.“ (S. 236); s. a. E. Moltmann-Wendel: Gibt es eine feministische Kreuzestheologie? AaO., und dies.: Opfer oder Hingabe, aaO.

<sup>45</sup> „Der Gott, der mit uns ist, ist der Gott, der uns verläßt (Markus 15, 34)! Der Gott, der uns in der Welt leben läßt ohne die Arbeitshypothese Gott, ist der Gott, vor dem wir dauernd stehen. Vor und mit Gott leben wir ohne Gott. Gott läßt sich aus der Welt herausdrängen ans Kreuz, Gott ist ohnmächtig und schwach in der Welt und gerade und nur so ist er bei uns und hilft uns. Es ist Matthäus 8,17 ganz deutlich, daß Christus nicht hilft kraft seiner Allmacht, sondern kraft seiner Schwachheit, seines Leidens!“ Dietrich Bonhoeffer: Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, hg. v. Eberhard Bethge. Gütersloh 1951. (KT 100) Gütersloh 16/1997, S. 191f. „Auf das Op-

Sowohl in der Imagination als auch im Erlebnisprotokoll ist der Ruf ‚von der Grillstelle her‘ stärker als der Sog, sich zu ‚opfern‘. Die Worte aus der Abendmahlsliturgie scheinen wie ein Schlüsselreiz zu wirken, der affektiv und kognitiv eine ganze Welt von positiven Assoziationen in dem Supervisor auslöst: ‚wohltuend, weil entlastend‘.

## 2 Religiöse Systemschleifen und die Wirksamkeit des Religiösen im System

### *Redundanzen*

Problematische Verhaltenssequenzen bzw. Lösungs- und Vermeidungsstrategien, die sich immer häufiger wiederholen, werden in der systemischen Familientherapie Systemschleifen, Problemtrancen oder Redundanzen genannt. „Die Beobachtung von Redundanzen innerhalb der Familie ermöglicht es, bestimmte Wechselbeziehungen einzelner Interaktionspartner bzw. ihrer Verhaltensweisen zu erkennen; also zum Beispiel: Wann immer A sich auf die eine Weise verhält, reagiert B auf die andere. Damit ist jedoch keine Kausalität etwa der Art gegeben, dass das Verhalten A's das B's verursachen würde, sondern eben lediglich die Verknüpfung solcher Verhaltensweisen im Sinne eines Musters oder einer Struktur,“<sup>46</sup> definiert das Handbuch ‚Die Sprache der Familientherapie‘.

Solche Redundanzen, Systemschleifen bzw. Problemtrancen gibt es offensichtlich auch bei der Wirksamkeit von Familiencredos und individuellen Gotteskonstrukten. „Wenn der Dialog zwischen dem Gotteskonstrukt und dem Selbst abbricht oder in sich endlos wiederholenden Schleifen verläuft, sind die Konsequenzen ziemlich genau die Gleichen wie in anderen Beziehungen.“<sup>47</sup> M.a.W.: Auch ein Gottesbild, ein Gotteskonstrukt kann sich abnutzen bzw. totlaufen. Selbstbild und Gottesbild stehen nicht mehr in einer lebendigen, sich gegenseitig anstoßenden, bereichernden Beziehung, sondern machen sich gegenseitig klein oder versuchen sich gar zu vernichten: Gotteskonstrukt und Selbst sprechen sich gegenseitig die Existenzberechtigung ab: ‚Du bist verloren‘ bzw. ‚Ich glaube nicht mehr an dich!‘<sup>48</sup>

---

fer Jesu darf sich keiner berufen, der immer noch Opfer im Namen Gottes fordert, macht er damit doch die Auferweckung des Gekreuzigten zunichte. Und zugleich: Auf das Opfer Jesu darf sich jede berufen, die nach Gottes Eintreten für das Recht derer schreit, die unschuldig, mitschuldig oder selbstverschuldet in die Opferrolle geraten sind“, bringt M. Frettlöh die Dialektik des Opferbegriffs und der Deutung des Todes Jesu auf den Punkt. M. L. Frettlöh: Braucht Gott Opfer? AaO., S. 52.

<sup>46</sup> F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 267.

<sup>47</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 258.

<sup>48</sup> Auch bei dem Psychoanalytiker T. Moser lassen sich Ansätze systemischen Denkens ausmachen, wenn er schreibt: „Damit möchte ich nun Ursache und Wirkung, soweit wir überhaupt in solchen Kategorien denken können, nicht einfach umkehren, Gott und die Kirche oder die vermittelnden Instanzen entschuldigen, sondern eher auf zirkuläre Pro-



*Rechtfertigung allein aus Glauben?*

Die gute Erfahrung des Supervisanden im Ausleben seiner authentischen Gefühle im Unterricht und die Unterstützung, die er für dieses Verhalten in der supervisorischen Arbeit erhielt, haben die ‚reformatorisch-rechtfertigenden‘ Anteile seines Gotteskonstruktes gegenüber den Allmachtsvorstellungen allem Anschein nach gestärkt. Ganz ähnlich wie die Paulus-Anhänger („Wie nun, sollen wir sündigen, weil wir nicht unter dem Gesetz, sondern unter der Gnade sind? Das sei ferne!“ Rö 6, 15,<sup>49</sup> s. a. Rö 6, 1f.) kann er diesem ‚Zuspruch des Evangeliums‘ doch nicht so recht trauen. In der folgenden Supervisionssitzung formulierte er seine Bedenken:

Sd Ja, damit bin ich auf jeden Fall nicht durch. Beim letzten Mal war für mich eine Erkenntnis, dass es gut war, dass ich mich als Mensch auch mit Grenzen gezeigt habe; aber ich merke, ich bin damit noch nicht fertig, ich muss da noch weiterkommen. [Zögern] – es war okay mein Verhalten, aber mir ist noch nicht so recht klar, was ich eigentlich möchte.

Mir ist von der Fantasiereise dieses noch nachgegangen: Komm, denn es ist alles bereit – das ist ja etwas sehr Entlastendes, dass Gott einlädt. Aber so ganz kann ich das ja nicht glauben: Alles bereit!

Ich bereite mich ja trotzdem vor und setze ein gewisses Energiepotenzial da herein. Wie ist das mit dem ‚Alles‘ zu verstehen? Mit einer gewissen Relaxtheit dahingehen, von dir allein hängt jetzt nicht alles ab. So habe ich das im Kopf, aber meine Gesamtheit als Lehrer kann das noch nicht nachvollziehen. Wo ist der Part, den ich dann wirklich tragen muss, wo ich Verantwortung übernehmen muss?

Und was mir noch nachgegangen ist, das ist das mit dem Leuchtturm: selbst leuchten zu wollen und zugleich selbst ein Schiff in Not zu sein. Aber vielleicht ist das ja auch etwas, was man zeigen kann, wenn man sich nur auf sich selbst verlässt, kann man den klaren Weg gar nicht gehen und das kann man ja auch zeigen, dass das zum Menschsein dazugehört.

Was mich in einer Sitzung davor noch sehr beschäftigt hat, ist die Frage: Ist das der richtige Beruf für mich!?

Was macht mir eigentlich am meisten Spaß und kommt das in dem Beruf überhaupt vor?

Wo könnte es vorkommen? Meine Freude, um die Ecke zu denken, in Dinge auch einmal tiefer einzusteigen, die Theologenseite, wo ich mich sicher fühle, wo ich mich selbstbestimmt fühle.

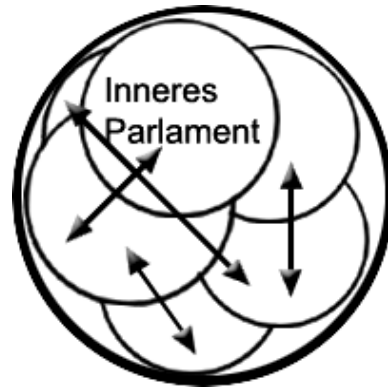
---

zesse und schicksalhaft vorgegebene Dispositionen hinweisen. Sie setzen destruktive Schleifen in Gang, aus denen es unter Umständen keinen Ausweg mehr gibt und die in stabilen religiösen Neurosen oder Psychosen enden, während die Schleifen bei anderen Menschen eher zur Auswahl und Verarbeitung positiver Anstöße führen.“ Erträglicher Gott, aaO., S. 72.

<sup>49</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

### *Das ‚innere Parlament‘<sup>50</sup> und Religion als Ressource*

Bei aller Verunsicherung, die zu spüren ist, wird gerade in diesem Abschnitt aber auch deutlich, dass die Theologie, das ‚Um-die-Ecke-Denken‘ für den Supervisanden eine sehr wertvolle Ressource ist. Zugleich treten die inneren Kämpfe zutage, die der Supervisand mit sich selbst austrägt. Für diese innerpsychische Dynamik hat Helm Stierlin in Anlehnung an Gunther Schmidt die sehr anschauliche Metapher des ‚inneren Parlamentes‘ eingeführt:



„In diesem Parlament ringen einzelne Fraktionen um Macht, Wertschätzung und Durchsetzung ihrer Bedürfnisse. Die Fraktionen kommunizieren miteinander offen oder verdeckt. Sie schließen Bündnisse, die für kürzere oder längere Zeit halten, sie sorgen für wechselnde oder auch andauernde Mehrheitsverhältnisse.“<sup>51</sup> Die Teile des Familiencredos, die den Supervisanden unter Druck setzen, verführen und ‚reisen‘ unter sehr differenzierten Konnotationen als Verantwortung, Anstrengung, Kontrolle, Opfer – und sie kämpfen um die Vorherrschaft mit den Elementen des Gotteskonstruktes, die von dem Supervisanden mit Loslassen, Entlastung und Ermutigung in Verbindung gebracht werden.

### *Rechtfertigung und Heiligung*

Theologisch gesprochen geht es um die rechte Zuordnung von ‚Zuspruch und Anspruch des Evangeliums‘, wie die Barmer Theologische Erklärung – im Kirchenkampf 1934 verfasst und heute in den meisten EKD-Kirchen einer der Basistexte – in ihrer zweiten These sehr präzise formuliert: „Wie Jesus Christus Gottes Zuspruch der Vergebung aller unsere Sünden ist, so und mit gleichem Ernst ist er auch Gottes kräftiger Anspruch auf unser ganzes Leben; durch ihn widerfährt uns frohe Befreiung aus den gottlosen Bindungen dieser Welt zu freiem, dankbarem Dienst an seinen Geschöpfen.“<sup>52</sup> Eben auf diese Reihenfolge kommt es an! Gottes Wort ergeht als Zuspruch und Anspruch, als Evangelium und Gesetz, wie Luther sagen würde, als Indikativ und Imperativ, Rechtfertigung und Heiligung – immer in dieser Reihenfolge! Damit steht und fällt nach evangelischem Verständnis die Kirche (*articulus stantis et cadentis ecclesiae*),<sup>53</sup>

<sup>50</sup> S. H. Stierlin: Ich und die anderen, AaO., S. 79 – 110.

<sup>51</sup> Ebd., S. 106.

<sup>52</sup> In: Alfred Burgsmüller (Hg.): Zum politischen Auftrag der christlichen Gemeinde (Barmer II). Gütersloh 1974, S. 14.

<sup>53</sup> ‚Grundsätze, mit denen die Kirche steht und fällt.‘ Siehe Eberhard Jüngel: Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Tübingen 1998, S. 13. S. a. Hans Joachim Iwand: Gesetz und Evangelium. Nachgelassene Werke. Viertes Band hg. von Walter Kreck. München 1964, S. 451: „Also muß das Evangelium und der Glaube der Lex vorausgehen, damit sie als ‚gesunde Lehre‘ ... erkannt und geübt wird.“ S. 451.

„dass durch die Person Jesu Christi die menschliche Leistung aus dem Gottesverhältnis ausgeschlossen ist. Nicht was der Mensch verdient, sondern was dem Menschen geschenkt wird, bestimmt das durch die Person Jesu Christi konstituierte Gottesverhältnis“<sup>54</sup> – so fasst der Systematische Theologe Eberhard Jüngel die Rechtfertigungslehre zusammen. Oder, und damit versuche ich wieder die Brücke zur Supervision zu schlagen, die Zusage des Evangeliums ist überhaupt erst der Ermöglichungsgrund, Wirklichkeit als einen Raum der Verantwortung in Freiheit zu konstruieren.

### *Folgerungen*

Was bedeutet das für den Fortgang der supervisorischen Arbeit?

- In Anlehnung an Morgenthaler und zugespitzt auf die Frage nach der Funktion und Bedeutung von Religion in der Supervision lässt sich festhalten, dass die religiösen Orientierungen einer Familie, auch wenn sie z. T. zu familiären und beruflichen Problemen beitragen, auf jeden Fall auch eine Fülle von Glaubensvorstellungen, Symbolen, Ressourcen und Sprachformen bereit halten, die Supervisoren/innen für den supervisorischen Prozess brauchen können und auch brauchen sollen.<sup>55</sup>
- Wenn Religiosität und Theologie für diesen (und möglicherweise auch für andere) Religionslehrer so nachhaltig wirkmächtig sind, scheint es mir unerlässlich, im Supervisionsprozess auch daran und damit zu arbeiten.
- Aber wie soll daran gearbeitet werden und welche Auswirkungen ergeben sich daraus für das Selbstkonzept des Supervisors, der im konkreten Fall zwar auch Theologe ist, aber doch primär in seiner Supervisorinnenrolle gefragt ist? Den religiös-hermeneutischen Erwartungshorizont in der Beziehung Supervisand-Supervisor, die beide Theologen sind, zu akzeptieren, ist für mich unproblematisch. Auch kann ich mir vorstellen, den Supervisanden auf seinem eigenen ‚Lösungsweg‘, den er in theologischer Sprache beschreibt, zu bestärken.
- Den Supervisionsprozess als „consolatio fratrum (sic!) et sororum“<sup>56</sup> (Trost der Brüder und Schwestern) zu interpretieren, die Supervisionsprofession als „(kirchliches) ‚Amt‘“<sup>57</sup> zu verstehen und mich gemeinsam mit dem Supervisanden „vor Gott als dem ‚gemeinsamen Supervisor‘“<sup>58</sup> stehen zu sehen, wie es Wolfgang Drechsel vorschwebt, widerstrebt allerdings meinem supervisorischen Selbstverständnis. Natürlich ist meine Position nicht wertneutral, vertrete ich selbst auch bestimmte

<sup>54</sup> E. Jüngel: Das Evangelium, aaO., S. 154.

<sup>55</sup> S. Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 91; ders. / G. Schibler, aaO., S. 46ff u. ö.

<sup>56</sup> W. Drechsel, aaO., S. 345.

<sup>57</sup> Ebd., S. 347.

<sup>58</sup> Ebd., S. 345.

theologische Positionen und könnte mir nicht vorstellen, den Supervisanden auf einem Weg zu unterstützen, der gegen mein Gewissen verstoßen würde. Aber die Profession des/der Supervisors/in bleibt für mich ein profaner Beruf und mutiert nicht zum geistlichen Amt in dem Augenblick, wenn religiöse Themen zur Sprache kommen oder vielleicht sogar eine dominierende Rolle zu spielen beginnen. Grundsätzlich gehe ich zunächst von einem ergebnisoffenen Prozess aus, in dem Religion und Theologie als Ressourcen willkommen sind.

Die hier aufgeworfenen Fragen nach einem verantwortungsvollen, professionell-supervisorischen Umgang mit religiösen/theologischen Themen in der Supervision werden uns im nächsten Kapitel noch genauer beschäftigen.

### 3 Der Blick zurück –

#### auf den Supervisionsprozess

- Religiöse Bilder sind im Unbewussten / im *inneren Parlament* des Supervisanden wirksam, auf die mit Imaginationen und/oder kreativen Medien ‚zugegriffen‘ werden kann. Die geleitete Imagination setzt eine Fülle von Bildern frei, die es für den Prozess auszuwerten und lösungsorientiert fruchtbar zu machen gilt.
- Innere Spannungen und Polaritäten werden durch die Imagination verbalisiert und ermöglichen so eine *diagnostische Hypothesenbildung*: Ein roter Faden ist die Polarität ‚Allmacht – Ohnmacht‘, ‚Täter – Opfer‘ und ‚Vater – Sohn‘.
- Eine weitere Hypothese bezieht sich auf das *Gender-Thema*: Möglicherweise gibt es eine Sehnsucht nach ‚sinnlich-weiblicher‘ Befreiung nach ‚Versöhnung‘ von Sinnlichkeit, Sexualität und Selbstbestimmung auf der einen Seite und Verantwortung, Pflicht und Unterordnung auf der anderen Seite. Auf die Genderthematik ist im weiteren Prozessverlauf auf jeden Fall weiter zu achten!
- Der Supervisand ist augenblicklich *erschöpft*, möchte aber nicht ‚aussteigen‘.
- Der Supervisand ist offensichtlich *hin- und her gerissen* zwischen der Bereitschaft, ‚sich zu opfern‘ und der Sehnsucht, ‚einfach nur Mensch sein‘ zu dürfen. Im Sinne einer Ressourcenorientierung ist weiter zu verfolgen, wer ggf. ‚die Freunde‘ sind, die ihn in seinem Entwicklungsprozess unterstützen können.
- Es gibt möglicherweise *vitale Lebensbedürfnisse* des Supervisanden, die bisher nicht gelebt werden konnten.
- *Religiosität / Theologie sind wichtige Ressourcen* des Supervisanden. Wichtig

ist, darauf zu achten, dass alle diagnostischen Versuche der Hypothesenbildung dienen und immer wieder auf den Prozess und die berufliche Situation zurück zu beziehen sind.

### auf die Untersuchung

- Auch ein *Gottesbild*, ein *Gotteskonstrukt* kann sich *abnutzen* bzw. totlaufen. Selbstbild und Gottesbild stehen nicht mehr in einer lebendigen, sich gegenseitig anstoßenden, bereichernden Beziehung, sondern machen sich gegenseitig klein oder versuchen sich gar zu vernichten.
- Das *individuelle Gotteskonstrukt* des Supervisanden und das Familiencredo werden auch im Supervisionsprozess *wirksam*.
- Die Bearbeitung dieser Gotteskonstrukte *wirkt zurück* auf das ‚innere Parlament‘ des Supervisanden und beeinflusst seinen familiären und beruflichen Alltag.
- Die Bearbeitung des individuellen Gotteskonstruktes des Supervisanden *wirkt* aber auch *auf den Supervisor* und auf sein ‚inneres Parlament‘. Dazu muss der Supervisor eine professionelle Haltung entwickeln.
- Religiosität und Theologie sind offensichtlich *wichtige Lebens- und Berufsressourcen*. Wie sieht ein verantwortungsvoller Umgang mit solchen Ressourcen aus?



## VII. Kapitel

„Der sein Leben hingibt...“

### Von der Notwendigkeit religiöser Feldkompetenz

#### 1 Religiöse Feldkompetenz als ‚conditio sine qua non‘

Der bisherige Prozessverlauf belegt nachdrücklich, wie sehr religiöse Elemente in der supervisorischen Arbeit mit *diesem* Religionslehrer und Berufsschulpfarrer konstitutiv sind!

*Das gilt zum einen rein quantitativ:*

Fast alle gravierenden beruflichen Erfahrungen, aber auch fast alle ‚Aha-Erlebnisse‘ des Supervisanden im bisherigen Supervisionsprozess wurden von ihm in religiösen Denkfiguren verarbeitet und ausgedrückt.

*Das gilt aber auch in qualitativer Hinsicht:*

Ich behaupte, dass die theologischen Denkfiguren des Supervisanden so anspruchsvoll und komplex sind, dass sie von Nichttheologen möglicherweise nur schwer nachzuvollziehen sind. Auf dem Hintergrund dieses Befundes legt sich zum einen nahe, dass ich als theologisch ausgebildeter Supervisor die eigene Religiosität und theologische Kompetenz aktiv in die supervisorische Arbeit einbringe, zum anderen stellt sich damit zugleich aber auch die grundsätzliche Frage, wie eigentlich die Feldkompetenz von Supervisoren/innen beschaffen sein muss, um Religionslehrer/innen angemessen supervidieren zu können.

*Zwischen Betriebsblindheit und Affizierungsfall*

In fast allen Supervisionslehrbüchern und Nachschlagewerken wird die Gratwanderung zwischen zu hoher Feldkompetenz und der damit verbundenen Gefahr, in Betriebsblindheit abzurutschen, bzw. zu geringer Feldkompetenz und dem Risiko, sich in der Affizierungsfall zu verirren, beschrieben.<sup>1</sup> Selbstverständlich gelten beide Versuchungen auch für Su-

---

1 S. N. Belardi 2/1998, aaO., S. 40ff; Astrid Schreyögg: Supervision, aaO., S. 63: „So ist die Forderung nach der sogenannten Feldkompetenz des Supervisors in gewissem Umfang auch ein ethisches Postulat.“ Und weiter ebd., S. 178: Wenn der Supervisor „mit der Kultur von Supervisanden ad originem vertraut ist, kann ihm umfassende Verständigung über alle inhaltlich und situativen Phänomene leichter gelingen. Genau das kann sich aber auch als Nachteil von Supervision erweisen. Wenn das so selbstverständlich Erscheinende von ihm nie hinterfragt oder in Zweifel gezogen wird, gewinnen auch die Supervisanden keine neuen Perspektiven.“ Es entwickelt sich dann

pervisionsprozesse mit Religionslehrer/innen. Wenn ich als ausgebildeter Theologe und Religionslehrer mit über zwanzigjähriger Berufspraxis Religionslehrer/innen supervidiere, bringe ich natürlich eine differenzierte Feldkompetenz mit und brauche mir von den Supervisanden theologische Sachverhalte wie etwa die Rechtfertigungslehre, die „reformatorischen Exklusivpartikel“<sup>2</sup> oder das Theodizeeproblem<sup>3</sup> nicht lange erklären zu lassen. Dass „unreflektierte Feldkompetenz [...] hinderlich sein“<sup>4</sup> kann, ist unwidersprochen richtig! Gerade angesichts des eingangs dargestellten hohen Identifikationsgrades von religiösen Fragestellungen, Glaubensaussagen und religiösen Wertvorstellungen ist selbstkritische Wachsamkeit geboten, will man nicht in die ‚Systemfalle‘<sup>5</sup> tappen.

Ein mich in dieser Hinsicht nachdrücklich prägendes Kindheitserlebnis war ein ‚Gespräch‘ zwischen meinem Vater und einem ‚Zeugen Jehovas‘, das ich mit ungefähr acht Jahren ‚belauschte‘. Die beiden ‚gestandenen‘ Männer schlugen sich, so war bereits damals mein Empfinden, die Bibelverse wie Peitschenhiebe um die Ohren. Am Ende erschienen sie leer und erschöpft und niemand hatte sich auch nur einen Millimeter auf den anderen zubewegt. Verloren hatten alle: Die beiden Kämpfer, am meisten aber die biblische Botschaft, die mir auf einmal entwürdigt und benutzt vorkam. Die damals empfundene Abscheu hat sich mir tief eingeprägt.

Die Gefahr, die – bei aller Empathie eben auch notwendige – kritische Distanz zum/r Supervisanden/in zu verlieren, sich auf theologische Grundsatzdiskussion einzulassen, vorschnell eigene Verstehensmuster einzutragen und gemeinsam um die ‚rechte Glaubenswahrheit‘ zu ringen, ist sicherlich ernst zu nehmen.<sup>6</sup> Gerade hier ist besonders sensibel darüber zu wachen, dass der/die Supervisor/in die Themen bestimmt und auch ‚seine‘ Lösungen findet!

### *Plädoyer für Religiöse Feldkompetenz*

So sehr ich diese Gefahr sehe und auch ernst nehme, erscheint sie mir doch vergleichsweise gering im Unterschied zu den Schwierigkeiten, die sich für den/die religiös und theologisch unkundige/n oder gar desinteressierte/n Supervisor/in auftun. Auf den Forschungsstand zum Thema

---

so etwas wie „Systemblindheit“. Ebd., S 178; s. a. Heidi Möller: Was ist gute Supervision? AaO., S. 293f.

<sup>2</sup> „Solus Christus – sola gratia – solo verbo – sola fide“. E. Jüngel: Das Evangelium von der Rechtfertigung, aaO., S. 126.

<sup>3</sup> Die Frage nach der Gerechtigkeit, genauer nach der Rechtfertigung Gottes angesichts des Leides in der Welt.

<sup>4</sup> N. Belardi 2/1998, aaO., S. 42.

<sup>5</sup> ‚Systemfalle‘ meint, dass der/die Supervisor/in den Kontakt zu sich verloren hat und sich nicht mehr im Gegenüber zu den Supervisanden/innen befindet. Er/sie hat sich völlig ‚im System aufgelöst‘. Siehe dazu auch die Ausführungen zum Identifikationsthermometer in Kapitel III!

<sup>6</sup> „Too often one gets debate rather than dialogue“, warnen J. L. Griffith und M. E. Griffith: Encountering, aaO., S. 148.



„Systemische Therapie und Religion“ habe ich bereits verwiesen.<sup>7</sup> Im Blick auf die Frage der Relevanz religiöser Themen für die Supervisionsarbeit haben meine Internetrecherchen keine seriösen Ergebnisse erbracht. Sicherlich – alles lässt sich erfragen und auch die diffizilsten theologischen Zusammenhänge kann sich der/die Supervisor/in von seinem/seiner Supervisanden/in darstellen lassen. Doch in der Praxis erscheint mir diese Möglichkeit eher unrealistisch. Ich vermute, jede neunzigminütige Supervisionssitzung wird beendet sein, ehe der Supervisand/die Supervisandin auch nur ansatzweise „klar-gestellt“ hat, was für ihn/sie z. B. bei den liturgischen Worten „Kommt, denn ist alles bereit“ alles mitschwingt. Denn es geht dabei ja gar nicht um isolierte historische, wissenschaftlich-theologische oder liturgische Aussagen, sondern vielmehr um das „innere Konstrukt“, das alle diese einzelnen Elemente zu einem subjektiven Geist-Seele-Leib-Netzwerk verknüpft. Oder um es an der oben benannten Polarität Gott-Satan deutlich zu machen: Natürlich hat jede/r Supervisor/in vom Satan oder vom Teufel gehört. Aber was verbindet er/sie damit? Die Bandbreite reicht vom Haribo-Fruchtgummi-Teufel über die Teufelsgestalten im Märchen bis hin zur Gestalt des Mephisto in Goethes Faust! Wird er/sie jedoch die Zeit, die innere Bereitschaft und Freiheit besitzen, sich auf die vielfältigen Facetten und Nuancen der jüdisch-christlichen Satan-διάβολος-Geschichte einzulassen? Deshalb das Postulat:

*Wer religiös-theologische Deutungssysteme im Hintergrund nicht ‚mitlaufen‘ lassen kann, wird die religiösen Konstrukte, die Systemcredos, die religiös geprägten Polaritäten von Religionslehrern/innen schwerlich verstehen oder möglicherweise sogar gänzlich überhören.*<sup>8</sup>

#### *Merkmale religiöser bzw. theologischer Feldkompetenz – Pastorale Supervision*

Der Supervisor/die Supervisorin, der/die mit religiöser Bilder- und Gedankenwelt nicht vertraut ist und an dem zugehörigen Zeichenkanon nicht oder kaum partizipiert, wird nur eine geringe Chance haben, mitschwingende Themen, „Themen hinter den Themen“,<sup>9</sup> Nebenklänge etc. herauszuhören.<sup>10</sup> Deshalb fordert der Wuppertaler Praktische Theologe Michael Klessmann, langjähriger Leiter des Seelsorge-Institutes der Kirchlichen Hochschule Bethel und Lehrsupervisor (DGfP), zu Recht, dass Supervisoren, die im Raum der Kirche arbeiten und kirchliche Mitarbeiter/innen supervidieren, auch über religiöse bzw. theologische Feldkom-

<sup>7</sup> S. Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 90.

<sup>8</sup> Das gilt selbstverständlich für andere Berufsfelder analog: Es ist verantwortungslos, wenn eine Supervisor/in „Praktiker supervidiert, für deren Arbeitszusammenhänge er [sie] keinerlei fachliche Kompetenzen verfügt.“ Chr. Böckelmann, aaO., S. 119.

<sup>9</sup> Heinrich Fallner.

<sup>10</sup> N. Belardi 2/1998, aaO. S. 41: „Die Feldkompetenz des erfahrenen Supervisors hat den Vorteil, dass er in seinen Aktionen auch Dinge ansprechen kann, die im Supervisionsgespräch nicht direkt Thema sind.“

petenz verfügen müssen. Theologische Feldkompetenz wird von Klessmann folgendermaßen definiert:<sup>11</sup>

- „Theologische Feldkompetenz bezeichnet eine *prinzipielle Offenheit und Neugier gegenüber dem religiösen Thema*.
- Theologische Feldkompetenz bedeutet, dem religiösen Thema *eine eigenständige Bedeutung* im Leben eines Menschen zuzugestehen und es nicht nur als Ausdrucksform für etwas anderes zu betrachten.
- Zur theologischen Feldkompetenz gehört eine *Kenntnis religiöser Themen und Traditionen* („christliche Grundmotive“, Theißen)<sup>12</sup> und ihrer Bedeutung für das Selbst- und Weltverständnis von Menschen in der pluralen Gesellschaft.
- Zur theologischen Feldkompetenz gehört die Bereitschaft, *persönliche Spiritualität als Bestandteil der professionellen Kompetenz* in Berufen im Bereich der Kirche anzuerkennen und entsprechend zu bearbeiten.
- Pastorale Supervision braucht eine *religions- und kirchenkritische Perspektive*.
- Die *Unterscheidung von Supervision und pastoraler Supervision* kann man an Hand der Unterscheidung von generellem und spezifischem Proprium (Stollberg)<sup>13</sup> verdeutlichen.
- Pastorale Supervision ist zu *unterscheiden* von Seelsorge für Mitarbeitende im Bereich der Kirche.
- Supervisoren/Supervisorinnen, die im Bereich der Kirche arbeiten, sollten das religiöse Thema *für sich selbst ansatzweise geklärt* haben.“<sup>14</sup>

Wenn Michael Klessmann zu dem Schluss kommt, dass es in der pastoralen Supervision „auch darum“ geht, „die Glaubenseinstellung oder die theologische Ausrichtung und deren Auswirkungen auf das berufliche

<sup>11</sup> Chr. Morgenthaler und G. Schibler führen das ‚Format‘ der ‚Religiös-existentiellen Beratung‘ ein und unterscheiden sechs Anwendungsbereiche: (1) *Beratung von Theologiestudierenden*, (2) *Beratung von Pfarrerinnen und Pfarrern*, (3) *Pfarramt*, (4) *Religiös-existentielle Beratung in kirchlicher Trägerschaft*, (5) *Beratung von fundamentalistisch geprägten Menschen und „akkumulativen Häretikern“*. AaO., S. 11 – 14. Harald Schroeter prägt den Begriff der „liturgischen Supervision, die unabhängig von kirchlichem Druck und gemeindlichen Erwartungen den liturgischen Einzelkämpfer und die liturgische Einzelkämpferin in ihren Fähigkeiten und Grenzen spiegelt und so ihre Kompetenzen stärkt.“ Harald Schroeter: „Denn die Lehre feiert auch, und die Feier lehret.“ Prospekt einer liturgischen Didaktik. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 36. Waltrop 2000, S. 80.

<sup>12</sup> M. Klessmann verweist hier auf die von dem Neutestamentler Gerd Theißen in seinem Buch ‚Zeichensprache des Glaubens‘. Gütersloh 1994 zusammengetragenen biblischen Grundmotive. S. a. Gerd Theißen: Zur Bibel motivieren. AaO., S. 131 – 173.

<sup>13</sup> S. Dietrich Stollberg: Wahrnehmen und Annehmen. Seelsorge in Theorie und Praxis. Gütersloh 1978.

<sup>14</sup> Michael Klessmann: Pastorale Supervision? Die Bedeutung theologischer Feldkompetenz für Supervision im Raum der Kirche. Handout zu einem am 26.09.2003 in Iserlohn gehaltenen Vortrag. Hervorhebungen von M. J. S. a. ders., Pastoralpsychologie, aaO., S. 648 – 655; vgl. W. Drechsel, aaO., S. 331 – 348.

Handeln zu thematisieren“,<sup>15</sup> so gilt dies auch für die Supervision mit Religionslehrern/innen, – denn diese sind ebenfalls ‚Professionals‘ in einem durch Religion(spädagogik) und Theologie wesentlich mitbestimmten Berufsfeld. Von in diesem Bereich tätigen Supervisoren/innen muss deshalb erwartet werden können, dass sie von ihrem supervisorischen Selbstkonzept her in der Lage sind, die Gotteskonstrukte ihrer Supervisanden/innen und deren theologischen Deutungssysteme in ihren Auswirkungen auf das berufliche Handeln zu bearbeiten, – wenn es von den Supervisanden/innen zum Thema gemacht wird.

### *Religion und supervisorisches Selbstkonzept*

Der oben genannten Gefahr der religiösen Affizierung ist nur zu entgehen, wenn die eigene religiöse Geschichte mit ihren Licht- und Schatten-seiten sorgfältig durchgearbeitet wird. „Working with beliefs means that therapists examine not only the beliefs of the other, but our own beliefs and how they influence relationships with self and others. Sometimes the belief systems of clinician and client collide“,<sup>16</sup> sensibilisieren Griffith/Griffith Therapeuten/innen, die beabsichtigen, die Religion ihrer Klienten in die therapeutische Arbeit mit einzubeziehen. Von daher ist nicht nur von Seelsorgern/innen und Therapeuten/innen, sondern auch von Supervisoren/innen, die in entsprechenden Kontexten tätig sind, zu fordern, dass sie entsprechende Kompetenzen als Teil ihres supervisorischen Selbstkonzeptes erwerben. Nach Chr. Morgenthaler setzt das voraus, die eigenen Glaubensvorstellungen und religiöse Haltungen zunächst selbst wahrzunehmen.<sup>17</sup> Des Weiteren geht es darum, „Offenheit und Sensibilität im Blick auf die religiösen Hintergründe, Glaubensvorstellungen und Praktiken in Familien zu entwickeln“. <sup>18</sup> Ein nächster Schritt ist die Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit dafür, wie die „eigenen Einstellungen und Übertragungen – sowohl bewusst als auch unbewusst – die persönliche Reaktion auf die Religiosität“, <sup>19</sup> wie sie z. B. im Supervisionsprozess begegnet, beeinflussen. Auch Missverständnisse, die sich zwischen Supervisor/in und Supervisandem/in auf Grund differierender religiöser Sprache und Deutungsmuster einstellen können, bedürfen einer entsprechenden religiösen Selbstkompetenz. „Nur so werden sie in der Lage sein, klar genug den selbstzerstörerischen Ausdruck von den lebensfördernden Kräften der Religiosität zu unterscheiden“<sup>20</sup> bzw. zu erkennen, wo religiöse Problemtrancen oder religiöse Ressourcen vorliegen.

<sup>15</sup> M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 654.

<sup>16</sup> J. L. Griffith und M. E. Griffith: Encountering, aaO., S. 157.

<sup>17</sup> Bekanntlich sind die eigenen Sexualpraktiken inzwischen weniger tabuisiert als das Gespräch über religiöse Einstellungen und Empfindungen.

<sup>18</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 91.

<sup>19</sup> Ebd., S. 91; auch J. L. Griffith und M. E. Griffith machen die Erfahrung: „Surely our personal stories open doors, but they close doors, too.“ Encountering, aaO., S. 14.

<sup>20</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 91; s. a. die „Gebote der Selbstdifferenzierung“ nach R. W. Richardson, die Chr. Morgenthaler, ebd., S. 113, referiert.

Eine aktuelle Forschungsarbeit, die den Zusammenhang von Religionslehrerpersönlichkeit und Religionsunterricht untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass das Gelingen des Religionsunterrichts nicht zuletzt davon abhängt, wie sorgfältig die Differenz von gelebter und gelehrter Religion reflektiert wurde.<sup>21</sup> Analog möchte ich im Blick auf die Supervision von Religionslehrern/innen folgende Prognose wagen:

*Je kritischer der/die Supervisor/in seine/ihre eigene religiöse Biographie und Gedankenwelt reflektiert hat und je sensibler er/sie auf die religiösen Zwischentöne des/der Supervisanden/in achtet, umso erfolgreicher wird sich der Supervisionsprozess entwickeln.*

### *Supervision und Seelsorge*

Auf die unterschiedlichen ‚Rollenhüte‘ (V. Satir), die ich als Pfarrer und Seelsorger, Fortbilder etc. mitbringe, hatte ich bereits hingewiesen. Hinsichtlich der Bearbeitung religiös-theologischer Themen in der Supervision ist das Verhältnis von Seelsorge und Supervision genauer in den Blick zu nehmen. Seelsorge und Supervision haben vielfältige Berührungspunkte, sind aber aus Gründen der Rollenklarheit deutlich voneinander zu unterscheiden. M. Klessmann definiert Seelsorge „als eine Form der Lebensbegleitung und Lebensdeutung im Horizont des christlichen Glaubens. Seelsorge gehört in den Bereich der face-to-face-Kommunikation und kann als solche in ihrer Struktur, Dynamik und Funktion aus psychologischer und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive analysiert werden.“<sup>22</sup> Aus der ‚face-to-face-Kommunikation‘ im Dienste der Lebens- bzw. Berufsbegleitung ergibt sich zwischen Seelsorge und Supervision eine breite Basis an Gemeinsamkeiten, die über das Methodische hinaus auch Grundhaltungen, Grundwerte bzw. ‚Ideale‘, wie Jürgen Ziemer es nennt, beinhaltet.<sup>23</sup> In diesen Idealen spiegeln sich natürlich die gemeinsa-

<sup>21</sup> Feige, Andreas / Dressler, Bernhard / Lukatis, Wolfgang / Schöll, Albrecht: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, aaO.; eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Untersuchung in Kapitel XII.

<sup>22</sup> M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 407. In dieser Untersuchung beschränke ich mich auf Supervision als ‚face-to-face-Kommunikation‘. Daneben gab (ich denke etwa an die ‚Briefseelsorge‘ in den sechziger Jahren) und gibt es andere Formen sowohl der Seelsorge als auch der Supervision, die z. B. die ‚neuen Medien‘ stärker einbeziehen (E-Mail-Beratung, Chat-Room). Mediale Formen der Seelsorge bzw. der Beratung und Supervision implizieren andere Settings, werfen andere Fragen auf (z. B. nach der Datensicherheit), eröffnen andere Möglichkeiten und setzen zugleich auch andere Grenzen. H. Schroeter-Wittke machte mich in diesem Zusammenhang auf das bewegende Tagebuch von Maike Schneider aufmerksam: Ich will mein Leben tanzen. Tagebuch einer Theologiestudentin, die den Kampf gegen Krebs verloren hat. Mit einem Vorwort von José Carreras. Düsseldorf 2005.

<sup>23</sup> Jürgen Ziemer: Seelsorgelehre. Göttingen 2000, S. 150ff. S. a. M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 410.

men Wurzeln der humanistischen Psychologie, auf die ich eingangs bereits hingewiesen habe.

### *Gemeinsame Ideale von Seelsorge und Supervision*

Folgende ‚Ideale‘ der seelsorglichen Praxis, die Jürgen Ziemer benennt, stimmen mit den Intentionen der ethischen Leitlinien supervisorischer Arbeit überein:<sup>24</sup>

- herrschaftsfreie Beziehung (Gleichwertigkeit der Gesprächspartner)
- dialogisches Prinzip (offener gemeinsamer Suchprozess)
- Personenzentriertheit (das Gegenüber im Fokus der Aufmerksamkeit)
- verstehendes Verhalten (Empathie, aktives Zuhören, Achten auf non-verbale Kommunikation)
- annehmendes Verhalten (Akzeptanz)
- ermutigendes Verhalten (Ressourcenorientierung)
- authentisches Verhalten (‚selektive Authentizität‘ – Ruth Cohn)

### *Selbstbeschränkung der Supervision*

Wenn M. Klessmann in seiner Seelsorgedefinition von „Lebensbegleitung und Lebensdeutung im Horizont des christlichen Glaubens“<sup>25</sup> spricht, streift er bereits die Grenze, an der sich die Wege von Seelsorge und Supervision trennen. Deutlicher noch wird diese Differenz in Chr. Morgenthals Forderung, dass die „theologische Reflexion in der persönlichen Spiritualität“<sup>26</sup> zu wurzeln habe, einer Forderung, die für Seelsorger/innen auf dem Hintergrund ihres besonderen pastoralen Auftrages nachvollziehbar ist, aber das Setting supervisorischer Arbeit sprengt. „Supervisorinnen und Supervisoren gehen die Selbstverpflichtung ein, sich auf jene supervisorische Leistung zu beschränken, die vereinbart wurde und in der eigenen Kompetenz liegt. In der Supervision wird auf eine möglichst klare Abgrenzung zu anderen Beratungsdisziplinen geachtet,“<sup>27</sup> heißt es in den ethischen Leitlinien der DGSv. Wie wichtig es ist, meine unterschiedlichen Berufsrollen als Pfarrer, Seelsorger, Theologe, Fortbildner, Trainer und Supervisor sorgfältig im Blick zu behalten und darauf zu achten, dass im Supervisionsprozess der Supervisor die ‚Rollenhoheit‘ behält, ist mir zunehmend in der Kontrollsupervision bewusst geworden. Als Seelsorger habe ich mein Handwerk des Paraphrasierens nach C. Rogers gelernt und nutze es besonders in der Orientierungsphase. Auf die Grenzen dieses Ansatzes hatte ich bereits in Kapitel II hingewiesen. Supervision zielt nicht auf *Seelsorge*, sondern – ganz bescheiden und diesseitig – auf die berufliche Entwicklung des/der Supervisanden/in: D. h. wenn in der Supervision ein *‚höherer‘, spiritueller Frieden* oder die Suche nach *spiritueller Klarheit*

<sup>24</sup> J. Ziemer, ebd.; vgl. Ethische Leitlinien der DGSv. Köln 2003.

<sup>25</sup> M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 407.

<sup>26</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 140.

<sup>27</sup> Ethische Leitlinien der DGSv, aaO.

zum Thema werden, dann mit der Intention, die *berufliche Zufriedenheit* zu vergrößern.

*Ergebnisoffene Supervision contra ‚Supervision als diakonische Praxis‘*

Meine kritischen Anfragen zu W. Drechsels Position, den Supervisionsprozess als ‚consolatio fratrum et sororum‘ (Trost der Brüder und Schwestern), die Supervisionsprofession als (kirchliches) ‚Amt‘ und Gott als ‚summus supervisor‘ zu deuten, hatte ich bereits am Ende des vorhergehenden Kapitels artikuliert. Ebenso kritisch sehe ich Klaus Kießlings Versuch, Supervision als diakonische Praxis zu interpretieren.<sup>28</sup> Für ihn zielt „die Förderung der beruflichen Kompetenz von Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Rahmen von Supervision [...] auf ihre diakonische Kompetenz. [...] Zugleich läßt sich Supervision christlicher Praxis so anlegen, dass diese selbst zur christlichen Praxis werden kann. [...] Die an der Supervision Beteiligten werden ‚einander Brot und Getränk für den Hunger und den Durst, den der andere empfindet‘. Eine diakonische Supervision schließt also eine liturgisch-symbolische und eine mystagogisch-verkündigende Kultur ein“.<sup>29</sup> In meinen Augen geschieht hier eine theologische Überhöhung der supervisorischen Arbeit: Für mich ist jeder Supervisionsprozess grundsätzlich ergebnisoffen. Ob christliche Theologumena oder auch christliche Praxis für den/die Supervisanden/in eine ‚Lösung‘ im Sinne einer Vermehrung seiner/ihrer beruflichen Möglichkeiten darstellt, vermag und will ich als Supervisor im Vorhinein nicht entscheiden. Meine Funktion als Supervisor sehe ich in diesem Zusammenhang eher mit Pallasch als „Klärungskatalysator“,<sup>30</sup> denn als „Episkopos“.<sup>31</sup> Wenn Religion und Theologie sich im Prozess als wertvolle Ressourcen erweisen, will ich damit kompetent, angemessen vorbereitet und somit professionell arbeiten können. Ein generelles christlich-theologisches A priori würde die notwendige Offenheit sprengen. Natürlich kann zu Recht eingewandt werden, auch ich sei religiös und theologisch kein ‚unbeschriebenes Blatt‘ und würde auf diese Weise den religiös-theologischen Deutungshorizont immer schon mitbestimmen. Aber die von mir in Kapitel IV formulierte Annahme eines – zumindest partiell – gemeinsamen religiösen Zeichenvorrates zwischen Supervisand und Supervisor – als kommunikative Ausgangsbasis – impliziert noch lange kein identisches Gotteskonstrukt, wie es allem Anschein nach Drechsler und Kießling voraus-

<sup>28</sup> Klaus Kießling: Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen. Ostfildern 2004, S. 446 – 451.

<sup>29</sup> Ebd., S. 448.

<sup>30</sup> W. Pallasch / W. Mutzeck / H. Reimers, aaO, S. 202.

<sup>31</sup> Auch wenn K. Kießling, ebd., S. 447, diesen Begriff sehr sympathisch deutet. S. a. M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 655, der auf die hierarchische Traditionsgeschichte dieses Amtes verweist und betont, dass „der Bischof oder die Superintendentin nicht Supervisor/Supervisorin im modernen Sinn sein“ kann, „weil sie Dienstvorgesetzte sind und Weisungsbefugnis haben – Funktionen, die mit der gebotenen Neutralität von Supervision in Konflikt geraten.“

setzen und zum ‚Lösungsfenster‘ der supervisorischen Arbeit küren. Doch damit tragen sie eher zur Mystifizierung als zur (Auf)Klärung bei, wozu Supervision doch antritt und dienen soll.<sup>32</sup>

*Externe Supervision von Religionslehrern/innen  
und (betriebs)interne Supervision der Kirche(n) am Beispiel der EKvW<sup>33</sup>*

Selbstreflexive, ressourcen- und lösungsorientierte Supervision, die sich auf einen zunächst ergebnisoffenen Suchweg begibt, ist ebenfalls zu unterscheiden von (betriebs)interner Supervision, wie sie z. B. im „Merkblatt zur Verordnung für die Supervision in der Evangelischen Kirche von Westfalen“<sup>34</sup> veröffentlicht ist. Dort heißt es u. a.: „Supervision hilft auch, Grenzerfahrungen, wie sie insbesondere in der seelsorglichen Begegnung vorkommen, zu bearbeiten und zum eigenen Glauben in Beziehung zu setzen. [...] Der Nutzen für die kirchliche Arbeit kann erwartet werden in [...] größerer Gewissheit dem Auftrag gegenüber [...]“. Evident ist, dass religiöse Themen in der Supervisionsarbeit sowohl mit Religionslehrern/innen als auch mit Pfarrern/innen vorkommen und dass diese Themen auch berufsrelevant sind. Evident ist auch, dass Supervisoren/innen von Religionslehrern/innen und Pfarrer/innen die entsprechende religiös-theologische Feldkompetenz mitbringen müssen, um diese Themen innerhalb des Prozesses bearbeiten zu können. Die Formulierungen des ‚Merkblattes‘ enthalten jedoch einige Unklarheiten, die mich als Supervisor, der ergebnisoffen arbeiten will, stutzen lassen: So frage ich mich, auf *wessen* ‚eigenen Glauben‘ Bezug genommen werden soll? Ich vermute, dass in dem landeskirchlichen Papier der ‚*persönliche christliche Glaube*‘, also das individuelle Gotteskonstrukt gemeint ist. Ein Blick in die hier vorgetragene Prozessanalyse zeigt allerdings, dass es sich bei der Wirksamkeit von Gotteskonstrukten um ein multikomplexes Geschehen mit durchaus widersprüchlichen Interessen handelt (individuelles Gotteskonstrukt des/der Supervisanden/in, ‚mainstream‘-Gotteskonstrukte einer Kirchengemeinde, eines Kreissynodalvorstandes, der offiziellen Vertreter/innen des Lan-

<sup>32</sup> K. Kießlings theologischer Gewährsmann ist Karl Rahner, den er mit folgenden Worten zitiert: „Ja wer bescheiden und ausdauernd die Geheimnisse der Wirklichkeit zu erforschen versucht, wird ... [sic!] von dem Gott an der Hand geführt, der alle Wirklichkeit trägt.“ Allein dieser Weg der ‚natürlichen Gotteserkenntnis‘ deutet bereits an, dass sich unsere jeweiligen individuellen Gotteskonstrukte vermutlich unterscheiden. K. Kießling, aaO., S. 447.

<sup>33</sup> Dass in dem Forschungsbericht „Supervision auf dem Prüfstand“ (H. G. Petzold, aaO.) die kircheninterne Supervision, die in den meisten großen Kirchen seit Jahren etabliert ist, überhaupt nicht erscheint, stimmt nachdenklich. „Interne Supervision ist dem europäischen oder zumindest deutschsprachigen Verständnis von Supervision nach ein Sonderfall und die Ausnahme, es sei denn, es geht um die supervisorische Begleitung im Rahmen der ärztlichen Weiterbildung, etwa in der Oberarzt-, Assistenzarzt-, Famulus-Stationsarzt-Konstellation.“ Ebd., S. 78.

<sup>34</sup> KABL 2002 der EKvW, S. 105; der Ausdruck „Supervisionsverordnung“ sollte hellhörig machen!

deskirchenamtes etc. können durchaus im Widerstreit liegen). Eine Bearbeitung dieser Credo-Systeme muss bei einer ergebnisoffenen Supervision nicht zwangsläufig „in größerer Gewissheit dem Auftrag gegenüber“<sup>35</sup> münden, sondern kann durchaus auch Ungewissheit, Verwirrung und vielleicht sogar eine berufliche Um- bzw. Neuorientierung auslösen. Bei ‚Auftrag‘ denke ich als Pfarrer an den pastoralen Auftrag, der mir mit der Ordination zugesprochen oder ‚auferlegt‘ wurde. Aber in Artikel 1.1. der ‚Supervisionsverordnung‘ heißt es, dass sich „das Angebot der Supervision“ an „alle haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Evangelischen Kirche von Westfalen“<sup>36</sup> richtet. Ist also gar nicht die kirchenamtliche ‚Dienstanweisung‘ der Bezugspunkt, sondern Mt 28, 19 ‚Darum gehet hin und machet zu Jüngern alle Völker [...]‘?

### *Probleme interner Supervision*<sup>37</sup>

Exemplarisch offenbart sich hier ein Problem, das bei interner Supervision und Dreieckskontrakten<sup>38</sup> unter Einbeziehung des Arbeitgebers (fast) immer gegeben ist, nämlich die klare Abgrenzung zwischen erstem und zweitem Auftraggeber.<sup>39</sup> Wie kann eine über – vielleicht nicht alle, aber doch die wesentlichsten – Zweifel erhabene Unabhängigkeit des Supervisionsprozesses gewährleistet werden, wenn der Arbeitgeber die (zu dem noch recht diffusen) Themen und Ziele vorgibt und der/die Dienstvorgesetzte Superintendent/in Supervision zu genehmigen hat? Auf die Unvereinbarkeit von Weisungsbefugnis und supervisorischer Beratung, von dienstlicher und privater Beziehung verweist auch M. Klessmann.<sup>40</sup> Im

<sup>35</sup> Ebd., S. 105.

<sup>36</sup> Ebd., S. 102; zu ‚geheimen Aufträgen‘ bei Dreieckskontrakten s. a. N. Belardi 2/1998, aaO., S. 66ff.

<sup>37</sup> Grundsätzliche Fragen interner Supervision (Positionierung, Rolle, Legitimation, Abhängigkeit, Loyalität, Verantwortung, Motivation, Mesallianzen und Diskretion des Supervisors bzw. der Supervisanden) diskutiert Peter Berker: Externe Supervision – Interne Supervision. In: H. Pühl (Hg.): Handbuch Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 286 – 296.

<sup>38</sup> „Die Frage der Auftragsklärung wird nur in der deutschsprachigen Literatur ernsthaft diskutiert“ – darauf verweisen H. G. Petzold et al. „Allerdings basieren die Fachdiskussionen nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, jegliche Grundlagenforschung zu diesem Thema steht bisher aus. Die rechtlichen Aspekte werden in der Regel vernachlässigt, z. B. Konstruktionen wie ‚Dreieckskontrakt‘ (juristisch höchst fragwürdig) werden ohne Prüfung der rechtlichen Grundlagen [...] und Umsetzungsmöglichkeiten angewandt.“ In: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 116.

<sup>39</sup> Die in der Supervisionsliteratur bearbeiteten Probleme im Zusammenhang von interner Supervision sind „Themen wie etwa die Abhängigkeit der SupervisorIn wie der SupervisandInnen von der Institution, die Kenntnis internen (sic!) Organisationszusammenhänge, die Befangenheit oder unangemessene Vertraulichkeit der SupervisandInnen im Umgang mit SupervisorInnen, das Loyalitätsverhältnis der SupervisorIn in Bezug auf Team und Organisation, die Position der SupervisorIn in der Organisation“. H. G. Petzold et al., ebd., S. 79.

<sup>40</sup> M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 655.



Unterschied dazu sind die Rahmenbedingungen im PI so, dass den Supervisorinnen/innen sowohl schulorganisatorische als auch religiöse Feldkompetenz garantiert wird. Zugleich sind die Supervisorinnen/innen von den Systemen, in denen die Supervisorinnen arbeiten, in jeglicher Hinsicht unabhängig. In den einzelnen Diözesen und Landeskirchen ist die Supervisionspraxis sehr unterschiedlich geregelt. Manche bieten ausschließlich interne Supervision an, andere „kaufen sich externe Supervisorinnen/innen ein“, wieder andere gehen einen kombinierten Weg wie z.B. die Ev. Kirche in Hessen und Nassau, die zwar allgemeine Supervisionsstandards formuliert, sich aber weder in die Inhalte einmischt noch regelt, ob man sich für interne oder externe Supervisorinnen/innen entscheidet.<sup>41</sup>

### *Referenzsysteme und Ethik in der Supervision*

In Lehrbüchern der Supervision und supervisorischen Praxisanleitungen zählt zu den Standardformulierungen, dass Supervision als „vorurteilsfreie und wert-offene Reflexion über das berufliche Tun“<sup>42</sup> verstanden wird. Auch wenn diese Vorgabe i.d.R. gleich wieder eingeschränkt wird – „natürlich ist kein Supervisor frei von Vorurteilen und ebenso besitzt er Wertmaßstäbe. Im Supervisionsprozess kommt es jedoch darauf an, diese explizit zu machen, damit sie nicht zur heimlich-machtvollen Richtschnur der Supervisionsarbeit werden“<sup>43</sup> –, verweist M. Klessmann mit seinem Aufsatz „Die Sinndimension in der Supervision“<sup>44</sup> auf einen ‚blinden Fleck‘ in der supervisorischen Fachdiskussion: In der Literatur finden sich offensichtlich genauso wenig Veröffentlichungen darüber, „welche Sinnannahmen, welche philosophisch-anthropologischen Basisannahmen der jeweiligen Supervisionstheorie und -praxis zugrunde liegen“<sup>45</sup> wie über das Thema Supervision und Religion. „Man kann nicht behaupten, dass der Ursprung der Supervision von ethischen Motiven geplagt war“, stellt der Klagenfurter Philosoph Peter Heintel fest.<sup>46</sup> M. Klessmann verweist darauf, dass alle Faktoren supervisorischer Arbeit – von der Wahrnehmung, über das Handlungskonzept, die Praxeologie, das konkrete methodische Instrumentarium, bis hin zu den Zielen – durch die zugrunde lie-

<sup>41</sup> S. Ev. Kirche in Hessen u. Nassau (Hg.): Grundsätze für die Supervision von haupt-, neben- und ehrenamtlichen kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Entwurf 2004.

<sup>42</sup> W. Pallasch: Unterrichtliche Supervision, in W. Pallasch / W. Mutzeck / H. Reimers, aaO., S. 202.

<sup>43</sup> Ebd., S. 202.

<sup>44</sup> Michael Klessmann: Die Sinndimension in der Supervision. In: Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation, aaO., S. 15 – 22.

<sup>45</sup> Ebd., S. 17.

<sup>46</sup> Um sich dann allerdings dem Thema „Supervision und ihr ethischer Auftrag“ zuzuwenden. Peter Heintel, in: supervision 1/2003, S. 32 – 39. Dort listet er vier Quellen auf, aus denen sich die Skepsis gegenüber ethischen Fragen speist: Angst vor dem „moralischen Zeigefinger“; die Befürchtung, dem eigenen Qualitätsanspruch nicht zu entsprechen; universalistische ethische Postulate sind „schwer operationalisierbar“ und „unvereinbare Unterschiede zwischen funktionalen Systemlogiken und ethischen Ansprüchen“ S. 32.

genden Sinnannahmen bestimmt werden. „Wird darüber im Feld der Supervision ein Diskurs geführt, welche Systemreferenz wir zugrunde legen und welche mehr oder weniger angemessen erscheint? Und welches Bild vom Menschen in den unterschiedlichen Systemreferenzen steht und welche Auswirkungen sich daraus ergeben?“<sup>47</sup> Und er fragt weiter: „Führen wir einen Diskurs über das Bild vom Menschen und von der Gesellschaft, das uns vorschwebt – oder überlassen wir das den Philosophen und Theologen?“<sup>48</sup> Kritisch zählt M. Klessmann den inflationären Gebrauch der Komparative in den Zielformulierungen supervisorischer Arbeit auf: ‚brauchbarer‘, ‚erfolgreicher‘, ‚besser‘, ‚zufriedenstellender‘, ‚effektiver‘ – und fragt zugleich, ob sich darin möglicherweise auch die „Ökonomisierung aller Lebensbereiche“<sup>49</sup> widerspiegelt. Um diesen gesellschaftlichen Sinnkonstruktionen nicht unreflektiert ‚auf den Leim zu gehen‘, schlägt Klessmann vor, das Supervisionsmodell von Weigand um die Sinndimension als Hintergrund für alle Aspekte supervisorischen Handelns zu ergänzen. „Bewusste und unbewusste Sinnannahmen und Weltdeutungsmuster, die wir alle mit uns herumtragen, prägen die Wahrnehmung unseres Alltags und unseres beruflichen Handelns mit und beeinflussen das Beziehungsgeschehen in der Supervision tiefgreifend.“<sup>50</sup> Deshalb zeichnet Klessmann die Sinndimension auch nicht neben beruflicher Rolle, Person, Arbeitsfeld bzw. Organisation und Klienten als fünften Aspekt in Weigands Diagramm ein, sondern sieht diese vier Dimensionen von der Sinndimension umschlossen, weil sie „unvermeidlich von dieser Sinndimension mitbestimmt“<sup>51</sup> werden.<sup>52</sup> So verstanden ließe sich Supervision mit Peter Heintel als „selbstreflexive[.r] Akt der Praxisdistanzierung“<sup>53</sup> definie-

<sup>47</sup> Michael Klessmann: Die Sinndimension, aaO., S. 16.

<sup>48</sup> Ebd. S. 18.

<sup>49</sup> Ebd., S. 16. So auch P. Heintel, aaO., S. 35f.

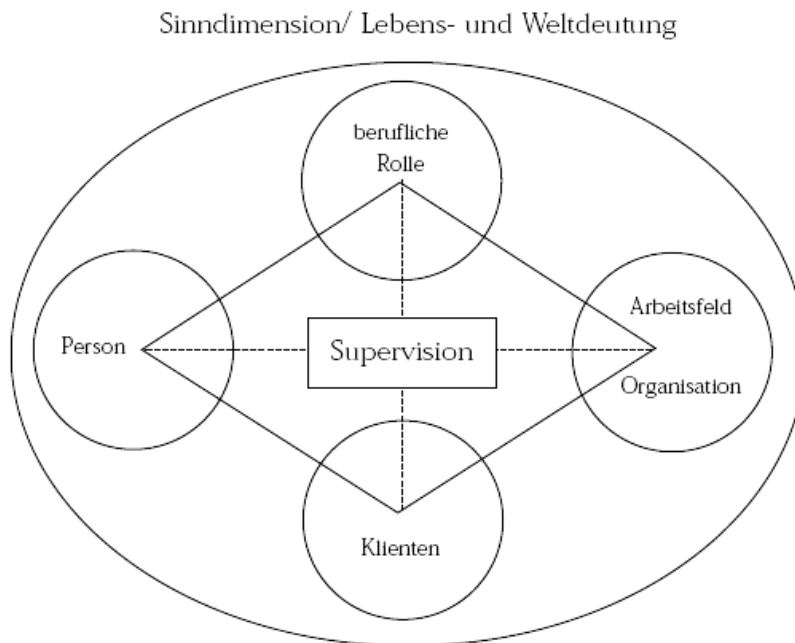
<sup>50</sup> Michael Klessmann: Die Sinndimension, aaO., S. 22. „Vor allem wird deutlich, dass Systemlogiken nicht bloß rationale, funktionale Sachentscheidungen bedeuten, sondern immer schon implizite vorweggenommene Wertentscheidungen sind“, betont auch Peter Heintel, aaO., S. 37.

<sup>51</sup> M. Klessmann: Die Sinndimension, aaO., S. 20.

<sup>52</sup> Ähnlich wie M. Klessmann argumentiert auch Hilarion G. Petzold: Während man die ‚Sinndimension‘ unter den 15 Variablen bzw. Faktoren seines ‚integrativen‘ Supervisionsansatzes zunächst vergeblich sucht (S. 28 – 33), taucht sie später als „normativ-ethische Perspektive“ (S. 38f) als eine der „Vier Zentralen Perspektiven (VZP)“ (S. 35) neben der ‚politischen‘, der ‚supervisionstheoretischen‘ und der ‚praxeologischen‘ Perspektive auf. H. G. Petzold: Integrative Supervision, aaO., S. 28 – 39. Das Supervisionskonzept des Aachener Instituts für Beratung und Supervision (IBS) stellt das Beziehungsgefüge von Organisationssystem, Interaktionssystem, Arbeitssystem, Biologischem System, Kognitionssystem, Psychischem System und Werte- und Normensystem in Form eines Hexagramms dar, in dem das Werte- und Normensystem das Zentrum bildet. In: Heinz J. Kersting (Hg.): Supervision und Qualität. Das Aachener Modell der Supervisionsausbildung. Schriften zur Supervision Bd. 10. Aachen 2001, S. 113.

<sup>53</sup> P. Heintel, aaO., S. 37.

ren, in dem „immer die Frage nach dem Guten“<sup>54</sup> mit enthalten ist. „Supervision in diesem Sinne ist daher nie bloß ein Darüber-Denken und rationales Beurteilen (funktionale Sachzwangadäquatheit), sie stellt – wenigstens indirekt – immer auch die Frage: ‚Wollen wir es (die Praxis) so, wie es ist; ist es gut für uns?‘“<sup>55</sup> Entscheidungen – auch ethische Entscheidungen – werden ‚letztinstanzlich‘ in der Supervision stets vom Supervisanden/ der Supervisandin getroffen.



56

Was aber Supervision nach Auffassung P. Heintels leisten kann, ist die Überwindung einer „dreifache[n] Unsicherheit“,<sup>57</sup> die viele Menschen umtreibt: Habe ich mir genug Zeit genommen, meine ethische Entscheidung zu prüfen? Hatte ich genügend Abstand zu mir selbst, um auch andere Perspektiven kritisch mit einzubeziehen? Habe ich die richtige Entscheidung getroffen?<sup>58</sup> „Supervision ist ein Arrangement gestatteter Selbstreflexion. [...] Sie gewährt Ruhe und Spielraum für ausführliche Recherche und nur diese ermöglicht reflexive Distanz“; sie macht „sozial eher anschlussfähig“ und relativiert die „Selbstüberforderungstendenz“.<sup>59</sup> „Kollektive ethische Fremdbestimmung, die Selbstreflexion verboten hat, haben wir in der Geschichte oft genug erfahren. Supervision im Sinne eines

<sup>54</sup> Ebd., S. 37.

<sup>55</sup> Ebd., S. 37.

<sup>56</sup> Grafik M. Klessmann: Die Sinndimension, aaO., S. 19.

<sup>57</sup> Peter Heintel, aaO., S. 38.

<sup>58</sup> S. ebd., S. 38.

<sup>59</sup> Ebd., S. 38.

ethischen Auftrages ist mit tätig bei der Entwicklung eines autonomen kollektiven Gewissens.“<sup>60</sup>

Ich habe Peter Heintel und Michael Klessmann hier so ausführlich dargestellt, weil sie die Forderung nach einer Sinndimensionen und Ethik einschließenden Feldkompetenz letztlich auf alle Supervisoren/innen ausweiten. Der Anspruch, den sie formulieren, ist hoch, aber billiger ist eine ethisch verantwortete Supervisionspraxis wohl nicht zu haben. Die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Lebensphilosophie, der eigenen Sinnkonstruktionen ist eine *conditio sine qua non* der Supervisionsausbildung, der Kontrollsupervisionen, der Supervisionsforen und natürlich der eigenen Supervisionspraxis.

### *Reflexion der Referenzsysteme im Prozess*

Wenn aber Supervision eine ‚face-to-face‘-Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘ ist, in der sich feldkompetente Kollegen/innen – in der Sprache der Transaktionsanalyse gesprochen – von ‚Erwachsenen-Ich‘ zu ‚Erwachsenen-Ich‘ begegnen, dann gehört der Diskurs über Religions- und Sinnfragen auch direkt in den Supervisionsprozess hinein. Dann darf nicht nur in der Supervisionsausbildung, in der Kontrollsupervision und auf Foren über „bewusste und unbewusste Sinnannahmen und Weltdeutungsmuster“<sup>61</sup> gesprochen werden, sondern muss auch unmittelbar im Prozess mit den Supervisanden/innen ein Austausch darüber erfolgen. Im Unterschied zu Wolfgang Drechsel bin ich nicht der Ansicht, dass sich der Bereich des Religiösen „durch eine grundsätzliche Nicht-Kontraktierbarkeit“<sup>62</sup> auszeichnet, die in „gegenseitigen Absprachen“ nicht zu fassen ist und „gewissermaßen einen jeden Supervisionskontrakt“ „unterläuft“.<sup>63</sup> Was W. Drechsel beschreibt, gilt für das unmittelbare Wirken Gottes, das ich natürlich auch für meine Supervisionsprozesse weder ausschließen will noch kann. Gottes Geist weht bekanntlich, wo er will!<sup>64</sup> Die supervisorische Selbstbeschränkung, die bereits bei der Abgrenzung zur Therapie und zur Seelsorge hilfreich war, kommt auch hier zum Tragen. Supervision gehört in den Bereich des ‚Vorletzten‘, in dem durchaus über die Kraft des Gebetes gesprochen werden kann, aber nicht miteinander gebetet wird, in dem die konstruktiven oder destruktiven Wirkungen der unterschiedlichen Gotteskonstrukte präzise bedacht werden, aber nicht gemeinsam Gottesdienst gefeiert wird. Und diese Offenheit und ggf. auch

<sup>60</sup> Ebd., S. 38.

<sup>61</sup> M. Klessmann: Die Sinndimension, aaO., S. 22.

<sup>62</sup> W. Drechsel, aaO., S. 346.

<sup>63</sup> Ebd., S. 346.

<sup>64</sup> „Der befreiende Gottesgeist, der Frauen, Männer und Kinder von einem asymmetrischen, abhängig haltenden Rollensystem in ein neues, geschwisterliches, also symmetrisches Rollenverständnis hinein ruft, kennt keine kirchliche Etikette. Er weht wo er will“, formuliert Matthias Scharer zu Recht: Supervision zwischen (strategischer) Interpretationsmacht und kommunikativer ‚Ohnmacht – Macht‘. In: Klaus Hampel und Hans-Bernhard Köppen (Hg.): Macht – Supervision – Sinn. Münster 2004, S. 24f.

Entschlossenheit, die grundlegenden Referenzsysteme in den Supervisionsprozess mit einzubeziehen, kann durchaus Gegenstand eines Kontraktes sein.

Der Forderung, die eigene religiöse Biographie und Gedankenwelt gründlich durcharbeiten und als ‚Beobachter zweiter Ordnung‘<sup>65</sup> darauf zu achten, wie die Bearbeitung der religiösen Elemente auf den Prozess, den/die Supervisanden/in und auf mich als Supervisor (zurück)wirkt, habe ich mich natürlich auch selbst zu stellen.

## 2 Religiöse Reminiszenzen und Reflexionen des Supervisors

Es würde sicherlich den Rahmen dieser Arbeit sprengen, meine inzwischen über 50jährige ‚Religions-Geschichte‘ hier komplett zu präsentieren. Deshalb beschränke ich mich auf einige wenige autobiographische Reminiszenzen und Reflexionen.

Den ‚Geruch‘ (Ruach?) der darbystischen christlichen Versammlung<sup>66</sup> habe ich zugleich mit der Muttermilch eingesogen und mit dem Lederriemen eingebläut bekommen. Dieser Geist roch nach Strenge, Gehorsam und Gericht. Doch ab und an war er angereichert durch süße Düfte eines Jesusbildes, die ich tief inhalierte, weil sie mir versprachen, dass Gott alle Menschen – also auch mich – liebt und in sein Herz schließt. Diese religiöse Spannung von Angst vor Gericht und Verdammnis (einer meiner häufigsten kindlichen Alpträume war: Ich wache auf und niemand von meiner Familie ist mehr da, weil sie alle ‚ent-rückt‘ sind. Nur ich – das schwarze Schaf – bin noch da) auf der einen Seite und den faszinierenden Jesusgeschichten auf der anderen Seite, die eine tiefe Sehnsucht nach Heil und Heilung in mein Herz gelegt haben, prägte meine gesamte Kindheit. Religion – das ist für mich bis heute: Angst und Panik versus Leichtigkeit und ‚Flow-Gefühl‘,<sup>67</sup> ein Zerfließen, ein Sich-Auflösen etwa in Musik.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Der Beobachter 1. Ordnung glaubt außerhalb des zu beobachtenden Systems zu stehen. „Der klassisch-empirische Beobachter ist also jemand, der sich um eine möglichst objektive, von subjektiven Einflüssen gereinigte Beobachtungsform bemüht.“ (Heinz J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 26) Der Beobachter 2. Ordnung weiß sich als Teil des Systems, das er beobachtet. Der Beobachter ist sich bewusst, dass seine Beobachtungen das Beobachtete beeinflussen.

<sup>66</sup> S. Erich Geldbach: Christliche Versammlung und Heilsgeschichte bei John Nelson Darby. Wuppertal 3/1975.

<sup>67</sup> S. Mihaly Csikszentmihalyi: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart 9/2005.

<sup>68</sup> Zum ‚Flow-Gefühl‘ in der Musik s. Hans-Martin Gutmann: Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Zum Verhältnis von Ritual und Inszenierung. In: Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003, S. 92 – 113, bes. die Seiten 102 – 105.

Diese Basalreligion bleibt ein Teil meiner Persönlichkeit. Doch war ich ihr als Kind wehrlos ausgeliefert, so kann ich heute ihre Wohltaten genießen und mich abgrenzen, wenn es bedrohlich oder gar gefährlich wird. Ich genieße es, beim Hören einer Bachkantate auf der ‚himmlischen Wolke‘ zu schweben, wende mich aber bewusst ab, wenn Religion benutzt wird, um Menschen zu manipulieren und ‚klein zu machen‘.

Intellektuelle Aufklärungsarbeit im Sinne Kants<sup>69</sup> habe ich in späteren Jahren schätzen gelernt. Die Emanzipation aus dem religiösen Sumpf meiner Kindheit begann mit dem Besuch eines kirchlichen Kollegs, an dem ich mein Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erwarb. Dort und dann natürlich im anschließenden Studium der Ev. Theologie entdeckte ich die wissenschaftliche Theologie als ein nach innen (mir selbst gegenüber) und nach außen (in der Auseinandersetzung mit meiner Herkunftsfamilie, der darbystischen Gemeinde etc.) probates Mittel, mich von meiner religiösen Herkunft nach und nach zu distanzieren, ohne den Glauben in einer kindlichen Trotzhaltung ganz abzustoßen zu müssen. ‚Fides quaerens intellectum‘<sup>70</sup> = Glaube *fordert* Einsicht. Und reflektierter Glaube *fördert* Einsicht in die Zusammenhänge des Lebens.

Den manipulativen Energieströmen, die bei so manchen evangelikalen Evangelisationen (nach wie vor) fließen, bin ich selbst mehrfach erlegen. Das macht mich sensibel und wachsam für Situationen, in denen unbeachtet (oder vielleicht sogar bewusst) kommunikative Techniken instrumentalisiert werden, um Menschen in den Bann zu ziehen und (‚gurumäßig‘) abhängig zu machen.

Meine Schulpraxis als Religionslehrer hat mir sehr elementar vor Augen geführt, dass ich in religiöser Hinsicht ein Suchender bin und bleibe. Nicht ohne Grund lag meiner Einführungspredigt als Berufsschulpfarrer das Pauluswort aus Phil 3, 12 zugrunde: „Nicht, dass ich’s schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich’s wohl ergreifen könnte, weil ich von Christus Jesus ergriffen bin.“<sup>71</sup>

Suchen, jagen, nach etwas greifen, ergriffen sein – und doch unfertig, unvollkommen, der Wahrheit auf der Spur bleiben, ohne sie je selbst zu besitzen – da drängen sich Analogien zur supervisorischen Arbeit und zum

<sup>69</sup> „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? DB Sonderband: Kant: Werke, S. 1693 (s. Kant-Werke Bd. 11, S. 53).

<sup>70</sup> So lautet der Titel von Karl Barths Auseinandersetzung mit Anselm von Canterburys ‚ontologischem Gottesbeweis‘. Karl Barth: Fides quaerens intellectum. Anselms Beweis der Existenz Gottes im Zusammenhang seines theologischen Programms (1931). Gesamtausgabe II. 13. Zürich 1981.

<sup>71</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

systemisch-konstruktivistischen Ansatz geradezu auf: Supervision als gemeinsamer Suchprozess, Prozessorientierung, Zirkularität, strukturelle Kopplung<sup>72</sup> etc. Sollte ich die supervisorische Arbeit mit Religionslehrern/innen theologisch ‚verorten‘, scheint mir Phil 3, 12 ein angemessener Orientierungspunkt zu sein.

### 3 ,Der sein Leben hingibt ... – fünfte Sitzung

#### 3.1 Transkript – fünfte Sitzung

In der 5. Sitzung, die als Zwischenauswertung kontraktiert war, kam der Supervisand von sich aus wieder auf die Spannung von Rechtfertigung und Heiligung, Zuspruch und Anspruch zurück mit der Frage: ‚Wo ist der Part, den ich wirklich tragen muss, wo ich Verantwortung übernehmen muss?‘ Im weiteren Verlauf der Sitzung habe ich den geschilderten Konflikt mit der Schülerin (die der Supervisand aggressiv ‚angefahren‘ hatte) und das Gefühl der Authentizität, das er in diesem Moment empfand, wieder aufgegriffen:

- Sv In der letzten Sitzung fand ich die Stelle besonders interessant, wo Sie sagten, dass Sie sich in dem Konflikt mit der Schülerin authentisch gefühlt hätten, weil Sie zu Ihren Gefühlen gestanden haben.
- Sd Das war allerdings keine Situation, die selbstbestimmt war.
- Sv Brauchen Sie Anstöße von außen, um sich authentisch fühlen zu können? Sie haben das immer mal wieder angedeutet, dass Sie ein Mensch sind, der Anstöße von außen braucht, z. B. die blinde Führerin; da haben Sie das auch gesagt, dass Ihnen das gut getan hätte, das An-die-Hand-genommen-werden, – es könnte ja sein, dass diese Schülerin, die Sie solange provoziert hat, bis Sie es nicht mehr ausgehalten haben, dass sie die auch als Katalysator gebraucht haben, um ‚aus sich heraus‘ zu kommen. [...] Ich habe Sie als einen Menschen erlebt, der sehr risikobereit ist und für mich ist eine sehr spannende Frage, wie diese Polarität Passivität und Risikobereitschaft bei Ihnen zusammengehört. Sicherheit, Standfestigkeit, Statik auf der einen Seite, aber sehr risikobereit auf der anderen Seite. [...]

---

<sup>72</sup> Strukturelle Kopplung ist einer der zentralen Begriffe der Systemtheorie des chilenischen Biologen Humberto Maturana, der besagt, dass sich autonome Systeme durchaus verbinden, sprich ‚koppeln‘ können. Nach außen hin geben sie einen Teil ihrer Selbstständigkeit auf, behalten aber nach innen durchaus ihre Autonomie. Trotz der äußeren Verbindung bleiben die Systeme füreinander Umwelt. Hinzu kommt, dass „eine Koppelung [...] umso eher möglich [ist], je größer die Plastizität der beteiligten Systeme ist.“ Willibald Neumeyer: Systemische Supervision – Grundlagen und Implikationen: Ein Überblick. In: supervision 1/2004, S. 52.

- Sd Das ist ja auch spannend, ich merke, dass ich das eine brauche, um das andere tun zu können. Ich würde auch nicht überall so eine Fantasie-reise machen; ich habe auch schon schlechte Erfahrungen damit gemacht.
- Sv Ich meine, es wäre ein spannender Punkt, diese beiden Polaritäten noch genauer bei Ihnen zu verorten, genau auszuloten auch im Blick auf den Unterricht: Was Sie hier können, was müsste eigentlich passieren, damit Sie das im Unterricht dann vielleicht auch könnten, sich loszulassen und dem Unterrichtsgeschehen anzuvertrauen, dass da eine Ordnung ist, der Sie sich anvertrauen können und Ihr kreatives Potenzial zum Zuge kommen lässt. [...] In dem Zusammenhang fällt mir ein, haben Sie eigentlich hinterher die geleitete Imagination noch weiter verarbeitet, gemalt, aufgeschrieben o. ä.?
- Sd Das mit dem Malen war mir eher fremd – ich hab erst einmal gar nichts gemacht. Wenn ich etwas gemacht hätte, dann eher aufgeschrieben. Auch wenn Sie sagen, ich könnte mich fallen lassen, da hätte ich mich nicht allein hineinfallen lassen wollen. Mit Worten wäre mir das dann doch vertrauter gewesen.
- Sv Ist es okay für Sie, nichts davon gemacht zu haben?
- Sd Okay – [fragendes Zögern]? Ich fühle mich wohl damit, dass mir trotzdem noch sehr viel von dieser Geschichte einfällt, andererseits – manche Sachen sind bestimmt jetzt schon weg, kommen vielleicht irgendwann wieder, wenn es an anderer Stelle aufgegriffen wird. Ja, wenn ich es aufgeschrieben hätte, fände ich das schön. Aber ich fühle mich nicht so, dass ich dafür zwei bis drei Stunden geopfert hätte, um das aufzuschreiben. Obwohl sich auch lohnen würde, darüber nachzudenken: das Opfer!
- Sv Das Opfer?
- Sd Für wen hätte ich denn die Zeit geopfert?
- Sv Ich bin bei dem Begriff ‚Opfer‘ zusammengezuckt.
- Sd Ich bin ja selbst dabei zusammengezuckt.
- Sv Das ist ja ein ganz zentraler Begriff in dieser Imagination. Opfer, aber auch Schuld; diese beiden Begriffe sind mir aufgefallen – beim Skelett stellen Sie auch die Schuldfrage – Schuld und/oder Opfer. Haben Sie sich denn auf diese Auswertungssitzung vorbereitet?
- Sd Nee!
- Sv Und wie ist das?
- Sd Schlecht. [Abwarten]
- Sv Und warum haben Sie sich dann nicht vorbereitet?
- Sd Ich hätte das heute Nachmittag tun müssen. Ich kam erst um halb vier nach Hause und hatte meiner Frau versprochen, einzukaufen und als ich dann wiederkam, musste ich fahren. Mein Versprechen war mir wichtiger, als mich vorzubereiten. Das hat damit zu tun, dass Sie immer viele Angebote gemacht haben und ich mir gedacht habe, der Herr



- Sv macht das schon. –
- Sv Genau, das ist mir sehr wichtig, dass wir das präzisieren: Pflichtgefühl gegenüber Ihrer Frau versus Selbstsorge, kann man das so nennen, die Sorge für andere ist gewichtiger als die Sorge für sich selbst. Kennen Sie das auch aus anderen Situationen?
- Sd Was sind meine Bedürfnisse? Ich möchte gern beides: Selbst für mich sorgen, aber auch wissen, was denn jetzt gut für mich ist?
- Sv Ich hänge noch gerade dem Gedanken nach, – wie ist das mit dem Beruf –, ob das, wie Sie in diesen Beruf hineingeschliddert sind, auch damit zusammenhängen könnte?
- Feste Stelle haben, Geld verdienen können, für die Familie sorgen -
- Sd War da, aber nicht so wichtig. Der Sicherheitsgedanke war für mich selbst wichtig, unerträglich fand ich die Planungsunsicherheit in der Gemeinde. Jetzt habe ich mehr Planungssicherheit, eine feste Stelle, bin nicht mehr auf andere angewiesen. [längere Pause]
- Auf der anderen Seite steht die Erfahrung in der Gemeinde, dass ich da wenig für mich gesorgt habe. Es war schwierig, zur Ruhe zu kommen, immer könnte etwas sein. Es ist schön, jetzt feste Arbeitszeiten zu haben – wenn ich zuhause bin, bin ich nicht jederzeit abrufbar. Von daher würde ich sagen, dass ich eher in die Berufsschule geflohen bin, um mir etwas Gutes zu tun.
- Wenn ich an die Situation mit der Schülerin denke, dann hatte ich durchaus auch ähnliche Situationen in der Gemeinde. Aber ich hätte dort nicht den Mut gehabt, so zu reagieren: Gemeindekreise waren schrecklich für mich, dieses Schnattern in der Frauenhilfe und dann das hartnäckige Festhalten an bestimmten Sachen, festen Sitzplätzen – wo ich denen am liebsten gesagt hätte: Haben Sie einen an der Klatzsche?! Und ich habe dort keinen Weg für mich gefunden, damit umzugehen: weder zu platzen, noch – eher gar nichts zu machen, in mich hineinzufressen, was auf die Dauer auch nicht gut für mich gewesen wäre und ich hoffte in der Berufsschule (BS) besser für mich sorgen zu können.
- Sv In der letzten Sitzung hatten Sie die Lehrerrolle auf sehr beeindruckende, aber auch erschreckende Weise beschrieben: als bestialisch, als Gegner der Schüler ...
- Sd Nicht erst in der Stunde, bereits in der Kontraktsitzung!
- Sv Nur da war mir das noch nicht so aufgefallen, in der letzten Sitzung war das so eine Häufung der Begriffe: der Satan, der Versucher, der Gegenspieler – der Pfarrer ist wie Gott, allmächtig, Stellvertreter Gottes, sagten Sie, und der Lehrer kam knapp darunter, fast allmächtig, der Gegenspieler.
- Und mir kam der Gedanke, ob das nicht auch etwas Gutes ist, *advocatus diaboli* sein zu dürfen; in der letzten Sitzung kam das bei mir nur als negative Botschaft an, aber nachdem was sie eben zum Pfarrerbild gesagt haben, kommt mir der Gedanke, ob nicht auch Potenzen darin

- liegen? Als Lehrer müssen Sie nicht immer ‚gut‘ sein.
- Sd Aber ich will ja gar nicht der Gegenspieler sein.
- Sv Fällt es Ihnen schwer, weil Sie sich selbst sagen: Ich darf das nicht!? Oder weil die Schüler von Ihnen erwarten, dass Sie das nicht sind?
- Sd Es liegt in beidem drin – in meiner Erwartung und der Erwartung der Schüler. Religion als Fach, wo man eh eine gute Note bekommt und ich bin ja trotzdem noch Pfarrer und die Angst, dass die Leute abwählen, wenn ich zu hart auftrete. Das hat mir schon mal einer gesagt: Dass Sie hier so herumbrüllen, das habe ich bei noch keinem Pfarrer mitbekommen. Das sind meine Ängste, dass ich persönlich nicht schlecht dastehen will und ich stehe ja auch stellvertretend für die Kirche: Wenn die wegen mir aus der Kirche austreten, dann stehe ich ja blöde da vor der Kirche, die mich dahin gesetzt hat.
- Sv Mein Vorschlag – eine Facette der Lehrerrolle beinhaltet eben auch den Aspekt, mal herumtoben zu dürfen wie Rumpelstilzchen, aus der Seele keine Mördergrube zu machen – können Sie das hören, dass das auch eine Chance ist?
- Sd Das ist mir sehr fremd: *advocatus diaboli*.
- Sv Das ist ja schon wieder die intellektuelle Variante davon.
- Sd Ja, diese intellektuelle Variante, das Böse hinterfragen von Meinungen, damit bin ich noch nicht weit gekommen.
- Sv Die Schüler piesacken und zwacken, ärgern und daran auch noch Spaß haben. [...]
- Sd Intellektuelles Piesacken ist für mich noch einmal etwas anderes als das Tobende, Aggressive – das mache ich manchmal auch ganz gerne, aber bei denen, wo ich mir sicher bin, dass sie verstehen, dass ich damit etwas Positives will. Gemeine Fragen stellen, hinters Licht führen, aber in der Schule, in den paar Malen, wo ich das versucht habe, hatte ich den Eindruck, dass es nicht angekommen ist.
- Sv Würden Sie sagen, dass Sie Humor haben?
- Sd Ja.
- Sv Ja? Kommt das denn rüber?  
[...]  
Es gibt ja so etwas wie eine humorvolle Ausstrahlung vom Wesen her, wie wahre Schönheit kommt von innen, ein Humor, der nicht unter Beweis gestellt wird muss.
- Sd Ich denke, dass ich dann eher nicht humorvoll bin, dass ich die Dinge eher verkniffen sehe, – weil ich nicht möchte, dass Religion ein Fach ist, das zu lässig ist, ohne Ansprüche, Religionsunterricht ohne Gott – ich möchte, dass das ein ernsthaftes Fach ist, in das man auch Energie investieren muss, um eine gute Note zu haben, – da bin ich verkniffen.

### 3.2 Reflexion

#### *Das Lilith-Thema*

Nachdem der Supervisand die Frage nach seiner Verantwortung als ‚gerechtfertigter Sünder‘ von sich aus aufgegriffen und auch noch einmal betont hat, wie sehr ihm das Theologietreiben Spaß macht, nehme ich von mir aus die Figur der Lilith auf und verbinde sie mit der Schülerin, die ihn solange provozierte, bis er aus seinem ‚Gefühlspanzer‘ ausbrach. Meine Hypothese war: Wie er die sinnlich-weibliche Lilith braucht, um aus dem frühkindlichen Raum nicht gelebten Lebens herausgeführt zu werden, braucht er emotionale Schüler/innen, um auf seine eigenen Gefühle zugreifen zu dürfen. Nur – die Intervention ist viel zu wortreich formuliert. Zu viele Überlegungen werden aneinander gereiht, als dass diese Intervention – jedenfalls direkt – wirksam werden könnte. Präziser wäre gewesen, ausschließlich zu fragen: ‚Die Schülerin, die Sie provozierte, war sie in dieser Unterrichtsstunde Ihre Lilith?‘

#### *Das Opferthema*

Im weiteren Verlauf der Sitzung nimmt der Supervisand die Opferthematik wieder auf. In der Reflexion der Imagination hatte er sich dafür entschieden, sich nicht zu opfern, sich nicht hinzugeben, sondern lieber dem Ruf des Grillplatzes und der Freunde zu folgen. Jetzt bringt er die Nachbereitung der letzten Sitzung und die Vorbereitung auf die Zwischenauswertung ebenso mit dem Opferbegriff in Verbindung wie die Verpflichtung, die er seiner Frau gegenüber zur Hausarbeit eingegangen ist. Welches das *größere* Opfer ist, kann ich nicht sagen. Das *gewichtigere* ist auf jeden Fall die Zusage gegenüber seiner Frau. In der konkreten Situation wird mir das nicht so präzise bewusst und so spreche ich den Supervisanden auf die Alternative Pflichtgefühl contra Selbst(für)sorge an, obwohl es ja eigentlich um die Alternative Pflichtgefühl gegenüber seiner Frau versus Pflichtgefühl gegenüber dem Supervisor ging. Vor diese Alternative gestellt und in dem Wissen, der Supervisor ist immer gut vorbereitet, hat er sich für seine Frau entschieden. Es wäre sicherlich interessant gewesen, diese Alternative direkt zu benennen und dann zu fragen ‚Hätten Sie Ihre Zeit auch verbringen können, ohne ein Opfer zu bringen und schuldig zu werden?‘ Und im Anschluss daran eine provokante Intervention, angemessen eingeführt mit ‚Darf ich Sie einmal ärgern?‘: ‚Schon Isaak wurde von Gott durch einen Widder ersetzt, um die Menschenopfer zu beenden. Und spätestens die Kreuzigung Christi sollte das letzte Menschenopfer gewesen sein.<sup>73</sup> Wozu ist es gut, wenn Sie sich opfern?‘

---

<sup>73</sup> „Das Bekenntnis zur Auferweckung des Gekreuzigten fordert dazu heraus, im Namen Gottes erhobene Opferforderungen als Missbrauch des Namens Gottes zu entlarven, die Verschleierung von Opferverhältnissen aufzudecken, der Bereitschaft zur Selbstaufopferung entgegenzuwirken, die Faszination, die von der Opferrolle durchaus auch

### *Spiritualität des Opfern*

Die Opferthematik hat in der kirchlichen Tradition eine lange und Generationen prägende Geschichte, die auch den Supervisanden und seine Familie noch in ihrem Bann zu halten scheint. Er ‚opfert‘ seine Zeit den Haushaltspflichten und verbindet auf diese Weise das Opferthema mit dem Genderthema, wie es auch schon in der Bilderwelt seiner Imagination geschah. „Über Generationen wurde die Differenz zwischen dem, was nach kirchlichen oder anderen weltanschaulichen bzw. ethischen Maßstäben gelten sollte, und dem, was real lebbar war, durch eine Spiritualität des Opfern ausgeglichen“, führt der Innsbrucker Theologe Matthias Scharer<sup>74</sup> aus, um im weiteren Verlauf aufzuzeigen, dass dieses Verschlungensein von Opferthema und Familienrollen ebenfalls weit zurückgreift: „Der Ehe- und der Generationenvertrag, das Verhältnis zwischen den Partnern und das Verhältnis zwischen ‚Alt‘ und ‚Jung‘ waren ein beliebtes Feld, den Verzicht und die wechselseitige Abhängigkeit durch ‚Aufopfern‘ zu regulieren: Speziell Frauen opferten sich für ihre Männer; Eltern, besonders Mütter opferten sich für ihre Kinder und erwarteten ihrerseits Dankbarkeit und Opfer der Kinder, wenn sie im Alter derer bedurften. Über dieses ‚Tauschgeschäft‘ wölbte sich die Religion – auch das Christentum – wie ein ‚heiliges Zelt‘ (vgl. P. Berger)<sup>75</sup> und stabilisierte ein eindrucksvolles Opfersystem, das auf der einen Seite hohe Stabilität in den Rollen und Beziehungen garantierte, das aber andererseits nicht wenigen Menschen die Freiheit und das Lebensglück raubte. Jede und jeder wusste in diesem System, ‚was sich gehört‘, welche Rolle sie/er darin zu spielen hat und welches Risiko sie/er eingeht, wenn den wechselseitigen Erwartungen von einer Seite nicht entsprochen wird. Speziell Menschen in den ‚dienenden‘ Rollen durften sich keinen Ausstieg erlauben.“<sup>76</sup> Treffender kann man das geistige Umfeld kaum charakterisieren, in dem sich auch der Supervisand zu bewegen scheint. Beachtenswert gerade auf diesem Hintergrund die Rollenverschiebung, die sich andeutet: Der *Mann* opfert seine Zeit für die Haushaltsführung. Das ist selbstverständlich und wird nicht hinterfragt. Die Vorstellung, er könnte sich selbst etwas Gutes tun, sich Zeit für sich nehmen, in aller Ruhe noch einmal das in der Imagination Erlebte aufmalen oder aufschreiben, löst Irritation bei ihm aus: ‚Für wen hätte ich diese Zeit dann geopfert?‘ Diese Vorstellung sprengt offenbar sowohl seinen Horizont als auch den von ihm verwendeten Opferbegriff.

---

ausgehen kann, zu ent-täuschen“, formuliert M. L. Frettlöh konzentriert in ihrem Vortrag: Gott braucht keine Opfer! AaO., S. 78.

<sup>74</sup> M. Scharer, aaO., S. 23.

<sup>75</sup> Peter Berger: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Frankfurt/M. 2/1988.

<sup>76</sup> M. Scharer, aaO., S. 23f.

*Christliche Opfer-Theologie und Supervision*

Auf die theologische Diskussion, ob das Opfer als Teil eines christlichen Gotteskonstruktes noch tragfähig und vermittelbar ist und eine Zukunft hat, hatte ich im vorangegangenen Kapitel bereits hingewiesen. Ich beschränke mich deshalb an dieser Stelle, auf M. Scharer zu verweisen, der die Dialektik des Opferbegriffs im Kontext supervisorischer Arbeit beleuchtet. Einerseits betont er in aller Deutlichkeit: „Supervision kann – speziell im kirchlichen Kontext – als ‚Befreiungsarbeit‘ aus dem Opferkreislauf gesehen werden.“<sup>77</sup> Aber gleichzeitig warnt er vor Überheblichkeit und dem Irrglauben, „endlich alle Opfer befreit zu haben.“<sup>78</sup> Denn „gleichzeitig produziert die Emanzipation aus den tradierten Rollen auch neue Opfer, die nicht selten übersehen oder verschleiert werden.“ Scharer geht es nicht darum, wie er ausdrücklich hervorhebt, die ‚neuen‘ Opfer mit den ‚alten‘ aufzurechnen oder „in ihrer Dramatik“ zu vergleichen. „Es geht einzig darum, vor der Illusion endgültig ‚befreiter‘ nachreligiöser oder nachkirchlicher Menschen zu warnen und dabei die Verschleierung (post-)moderner Opfer zu übersehen.“<sup>79</sup> Scharer schärft die Aufmerksamkeitsrichtungen für den weiteren Prozessverlauf: Wo gibt es im Leben des Supervisanden Opfer? Wer opfert sich wem wofür?<sup>80</sup> Wie ist das Opferthema mit der Genderfrage verknüpft? Inwiefern tangiert die private Rollenverteilung auch das Berufsleben des Supervisanden?<sup>81</sup>

*Das ó διάβολος-Thema*

In einer späteren Phase dieser Sitzung kommt der Supervisand selbst auf die oben genannte Situation mit der Schülerin noch einmal zurück und setzt sie in Beziehung zu Situationen, die er als junger Pfarrer z. A. in der

<sup>77</sup> M. Scharer, aaO., S. 26.

<sup>78</sup> Ebd., S. 25.

<sup>79</sup> Ebd., S. 26.

<sup>80</sup> Magdalene L. Frettlöh will nicht gänzlich auf den Opferbegriff verzichten. Aber „nicht um selbsterniedrigende und selbstquälerische Aufopferung, sondern um die Einstimmung in den Willen Gottes und das Einbringen aller Sinne in das Tun des Guten geht es Paulus hier“, schreibt sie mit Blick auf Röm 12,1f. „Mit einem solchen *Gottesdienst im Alltag der Welt* können wir – wie Jesus in Konflikt und Bedrängnis geraten, und wir werden zu prüfen haben, welches Opfer lebensförderlich sein kann und welches nicht. In der noch unerlösten Welt bleiben wir darauf angewiesen, daß Menschen ungezwungen, aus freiem eigenen Entschluß und im Wissen darum, daß sie ihr Leben mit allen seinen Begabungen Gott verdanken – füreinander eintreten, ihre Zeit, ihre Kraft, ihre Liebe investieren, ohne auf Gegenseitigkeit rechnen zu können.“ In: Braucht Gott Opfer, aaO., S. 53.

<sup>81</sup> Im Unterschied zu M. L. Frettlöh wehrt sich Helga Kuhlmann dagegen, den Opferbegriff in diesem Kontext zu verwenden und empfiehlt stattdessen, „vom ‚Geben‘ und von (freiwilliger) ‚Hingabe‘“ (aaO., S. 539) zu sprechen. Dabei hat sie durchaus im Blick, dass es notwendig ist, Grenzen zu setzen, um sich durch ‚diese Hingabe‘ nicht selbst zu beschädigen. Die Perspektive der ‚Empfangenden‘ in „nicht-reziproken Beziehungen“ (ebd.) und ihre Möglichkeiten bzw. eher ihre Beschränkungen, ihr ‚Lebensrecht‘ einzufordern, kommt allerdings nicht in den Blick.

Frauenhilfe erlebte. Auch dort erlebte er eine unbändige Wut und einen extrem hohen Affizierungsgrad, der sich sehr plastisch in seiner Wortwahl ausdrückt: ‚Die haben einen an der Klatsche‘, ‚Schnattern‘. Seinen Wechsel in die Berufsschule beschreibt er als Flucht und Rettung aus einer beruflichen Falle: Durch sein – in Anlehnung an seinen Vater entwickeltes – recht starres Pfarrerbild (allmächtig, emotionslos) fällt es ihm schwer, konstruktiv mit den Alltagskonflikten dieses Berufes umzugehen. Es bleiben in seinen Augen nur die Auswege Flucht oder Implosion / Explosion. Bei der Flucht in die Berufsschule scheint es mir, als hätte er sich aus der Hölle ins Fegefeuer gerettet. Denn auch in der Schule bleibt er als Religionslehrer und Berufsschulpfarrer *Pfarrer* und damit Repräsentant der Kirche. Stellvertreter Gottes ist er zwar nicht mehr, aber immer noch Stellvertreter der Kirche und ihr rechenschaftspflichtig. Wie mächtig bestimmte Anteile seines Gotteskonstruktes (‚Du musst gut sein, immer nett und freundlich, darfst nicht kritisieren, keine negativen Gefühle zeigen‘) und seines Pfarrerbildes in ihm verwurzelt sind, lässt sich auch in der Unsicherheit, die neue Lehrerrolle zu übernehmen, erkennen: Ihn reizt die Lehrerrolle, weil er da nur ‚fast allmächtig‘ sein muss und auch Gefühle zeigen, ja sogar ausrasten darf. Aber er leidet unter dem ‚Erziehungsauftrag‘ des Lehrers. Selbst Autorität zu sein, Grenzen zu setzen, konsequent Konflikte auszutragen, fällt ihm schwer. Auf mein Angebot, dem Diabolischen doch vielleicht etwas Positives abzugewinnen (‚Potenzen‘), reagiert er sehr zurückhaltend. Sein Gotteskonstrukt, sein Elternbild, sein Selbstbild sehen es offensichtlich nicht vor, die eigene ‚Schattenseite‘ (Carl Gustav Jung) bewusst zu integrieren.<sup>82</sup> Diese innere Zerrissenheit wird von dem Supervisanden im Erlebnisprotokoll dieser Sitzung sehr prägnant geschildert:

---

<sup>82</sup> Mit dem Begriff des ‚Schattens‘ bezeichnet Jung in seiner „Analytischen Psychologie 1. ‚das, was ich nicht sein möchte‘, d. h. die persönlichen dunklen, minderwertigen und schuldhaften Bereiche des Unbewussten; 2. infantile, emotionale und irrationale Fixierungen und Symptome; 3. ‚das andere meiner selbst‘ im Sinne einer noch nicht erkannten schöpferischen Potenz.“ Martin Kunz: Artikel ‚Schatten‘. In: Gerhard Stumm / Alfred Pritz (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 2000, S. 607. S. a. M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 166f und S. 532 – 537.

### 3.3 Erlebnisprotokolle des Supervisanden

#### *Erlebnisprotokoll der fünften Sitzung*

„Der dritte Gedankengang bezieht sich auf den Teufel, genauer gesagt auf den Gesprächsgang, der sich darum drehte, ob ich manchmal gerne den Teufel spielen möchte bzw. den *advocatus diaboli*. Ich habe darüber noch auf der Rückfahrt nachgedacht. In der Tat möchte ich gerne den Teufel *spielen*, aber ich möchte nicht der Teufel *sein*. Und ich möchte den Teufel so spielen, dass ich mich nachher wieder zurückziehen kann – nach dem Motto: ‚War ja alles nicht so gemeint‘. Wenn ich das ins Theologische drehe, dann denke ich dabei an Bonhoeffer, der zum Thema Schuldübernahme meinte, dass gerade die Bereitschaft, Schuld zu übernehmen, der einzige Weg sei, keine Sünde auf sich zu laden. In der Schule möchte ich weder Teufel sein, noch als Buhmann dastehen. Ich möchte nicht, dass Leute von mir sagen, dass ich ein ‚Arschloch‘ sei. Mit anderen Worten: Ich möchte keine Schuld auf mich laden. Das geht aber nur, wenn ich mich letztlich meiner Verantwortung entziehe. Erst jetzt fällt mir auf, dass auch dies mit den oben genannten Punkten in Beziehung steht, denn allein als Kind darf man es sich erlauben, keine oder zumindest keine volle Verantwortung zu tragen.“

#### *Polarität ‚aggressiv‘ – ‚ingressiv‘*

In der folgenden, der sechsten Sitzung, habe ich die Frage des Umgangs mit Aggressionen wieder aufgegriffen und den Supervisanden im Zusammenhang der Entwicklung eines Polaritätensterns<sup>83</sup> einen Gegenpol dazu suchen lassen. Er entschied sich für die Polarität ‚aggressiv – ingressiv‘. Ich kannte den Ausdruck ‚Ingression‘ nicht, aber für den Supervisanden schien er angemessen auszudrücken, was mit ihm geschieht, wenn ihn von außen etwas ‚überflutet‘ bzw. wenn er andere ‚überflutet‘.<sup>84</sup> Der folgende Ausschnitt aus dem Erlebnisprotokoll dieser Sitzung macht deutlich, wie es in ihm ‚arbeitet‘, wie er in einem inneren ‚Verhandlungs- und Validierungsprozess‘<sup>85</sup> an seinem Gottes- und Selbstbild ‚feilt‘, um bisher nicht gelebtes Leben aktiv integrieren zu können:

#### *Erlebnisprotokoll (Fortsetzung)*

„Schließlich entschied ich mich (vorläufig zumindest) dafür, ‚ruhig sein / ingressiv‘ zwischen ‚Menschen verachtend / würdelos‘ und ‚eine Struktur / eine Ordnung schaffen‘ zu legen. ‚Aggressiv‘ fand den Platz zwischen ‚im Chaos versinken‘ und ‚Respekt / würdevoll‘. Erstaunt war ich ohnehin da-

<sup>83</sup> S. J. Zinker, aaO., S. 191 – 223; s. a. H. Fallner und M. Pohl, aaO., S. 183 – 188. Ausführlicher dazu im nächsten Kapitel.

<sup>84</sup> ‚Ingression‘ lt. ‚Bertelsmann Wörterbuch der deutschen Sprache‘: „langsameres Eindringen des Meeres in ein durch Senkung entstandenes Festlandsbecken (z. B. Bodden, Haff, Ästuar) [lat. *ingressio*, Gen. –onis, ‚Eintritt‘, zu *ingredi* ‚hineingehen, betreten‘]. Gütersloh/München 2004, S. 692.

<sup>85</sup> S. Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 86.

rüber, wie nah das, was ich ablehne (Menschen verachtend, würdelos), dem war, was mich unterstützt (Struktur / Ordnung schaffen). Ich frage mich jedoch seit der Supervisionssitzung, ob darin nicht viel Sinn liegt. Wenn ich Strukturen schaffe oder Ordnung (Dieses Wort hat ja durchaus ambivalente Konnotationen!), dann dringe ich tief ein in das Verständnis einer Sache, aber die Menschen bleiben bei dem Strukturieren oft auf der Strecke. Ein Zuviel an Struktur oder Ordnung ist letztlich menschenverachtend (wenn auch auf eine andere Art als die, die ich im Kopf hatte, als ich die Stichworte aufschrieb). Um mich den Menschen zu nähern, brauche ich mehr als Struktur, ich muss nicht eindringen (eindringlich bzw. aufdringlich sein), sondern auf sie zugehen, also in gewissem Sinne aggressiv sein. Dem entspricht die Ordnung ja auch auf der anderen Seite. Ein gewisses Quantum an Aggressivität ist nicht menschenverachtend, sondern zeugt von einem gewissen Respekt für andere. Und das Versinken im Chaos hat ja auch positive Seiten. Denn was wäre Liebe ohne das ganze Gefühlschaos, das dadurch verursacht wird. Es kommt also darauf an, die nötige Balance in der jeweiligen Situation zu finden, und das setzt wiederum voraus, – wie ja wohl vom Supervisor geplant – auszuloten, in welchem Maße ich welche Polaritäten zur Verfügung habe.“

Sein ‚Ja‘ *zum Gefühlschaos!* ist vielleicht nur ein kleiner Schritt für Außenstehende, aber ein großer Schritt für den Supervisanden!

#### 4 Der Blick zurück -

##### auf den Supervisionsprozess

- Hypothese: Der Supervisand braucht die *emotionale Provokation* von außen, um seine eigene Emotionalität leben zu dürfen.
- Hypothese: Das Leben ist für den Supervisanden in erster Linie *Pflicht*. Um dieser Pflicht nachzukommen, muss er sich und seine Bedürfnisse ‚opfern‘. Nachdem sich der Supervisand zunächst den Vorstellungen seiner Ursprungsfamilie ‚hingegen‘ = ‚geopfert‘ hat, opfert er sich nun seiner eigenen Familie (seiner Frau). Auch der Pfarrberuf war überwiegend Pflicht und Opfer.
- Hypothese: Der *Wechsel in die Berufsschule* war und ist mit der Hoffnung verbunden, dort – jedenfalls mehr als bisher – nicht gelebte Seiten ausagieren zu können. Zugleich fürchtet er sich allerdings vor möglichen Konsequenzen – aus der Gnade Gottes, der Eltern, der Ehefrau ... – zu fallen, nicht mehr geliebt zu werden.
- Der Supervisand beginnt, sein *Gottes- und Selbstbild zumindest partiell in Frage zu stellen* und durch neue Erfahrungen zu erweitern.



- Meine eigenen Versuche, die religiösen Elemente, die von dem Supervisor/innen eingebracht wurden, für den Prozess fruchtbar zu machen, scheiterten oft an der *mangelnden ‚Geistesgegenwart‘*. Jetzt ‚im Nachhinein‘ ist natürlich viel einfacher zu erkennen, welches Potenzial und welche Interventionsmöglichkeiten sich durch die religiösen Bilder und theologischen Denkfiguren ergeben.

### auf die Untersuchung

- *Religiöse und theologische Feldkompetenz* ist für die supervisorische Arbeit mit Religionslehrern/innen unerlässlich und damit eine Frage der supervisorischen Ethik.
- *Merkmale religiös-theologischer Feldkompetenz* (nach M. Klessmann) sind prinzipielle Offenheit und Neugier gegenüber religiösen Themen, dem religiösen Thema eine eigenständige Bedeutung zuzugestehen, Kenntnis religiöser Themen und Traditionen und ihrer Bedeutung, persönliche Spiritualität als Bestandteil der professionellen Kompetenz anzuerkennen und zu bearbeiten.
- Je intensiver der/die Supervisor/in seine/ihre *eigene religiöse Vita durcharbeitet*, desto freier und unbefangener wird er/sie mit den von den Supervisor/innen eingebrachten religiösen Bildern und Theologumena arbeiten können; denn gerade auch hier gilt: in Kontakt mit sich selbst und im Gegenüber zum/r Supervisor/innen!
- *Supervision* mit Religionslehrern/innen und *Seelsorge* haben z. T. die gleichen *Ideale*. Supervision beschränkt sich auf das, was kontraktiert ist: Die Stärkung der beruflichen Zufriedenheit. Ein gemeinsames Gotteskonstrukt als Voraussetzung bzw. als Ziel der supervisorischen Arbeit lässt sich mit dem ergebnisoffenen Charakter von Supervision nicht vereinbaren.
- *Interne Supervision* wird bedenklich, wenn der sekundäre Auftraggeber auf das individuelle Gotteskonstrukt / ‚den Glauben‘ des Supervisor/innen Einfluss nehmen will.
- *Es gibt keine Wertfreiheit* – auch nicht in der Supervision. Deshalb sollte die Reflexion der Sinnkonstruktionen der Supervisor/innen, der Supervisor/innen, aber auch der Weltdeutungsmuster, die gegenwärtig die Gesellschaft und so auch das Berufsfeld bestimmen, bewusst in den supervisorischen Arbeitskontrakt mit aufgenommen werden.



## VIII. Kapitel

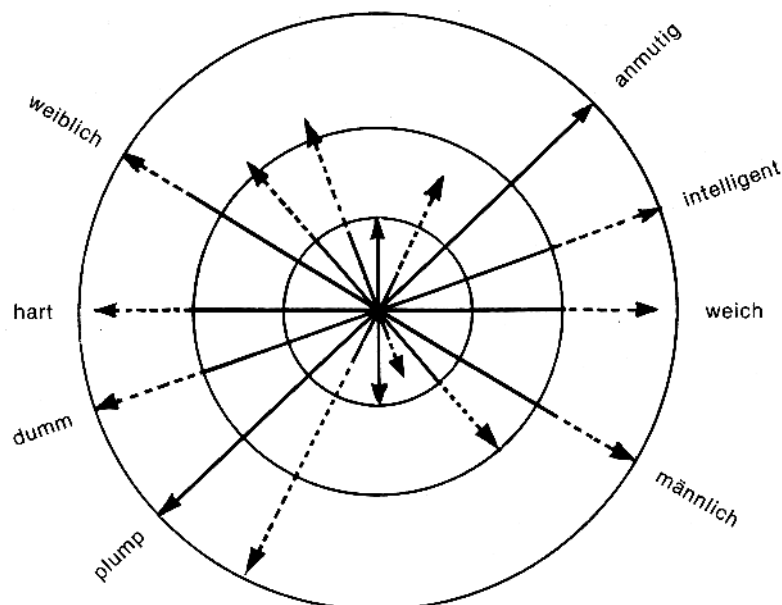
### „Gott begegnen“

## Konstruktive und destruktive Funktion von Religion

### 1 „Gott begegnen“ – sechste und siebte Sitzung

#### 1.1 Transkript – sechste Sitzung

Der im Folgenden zitierte Prozessabschnitt führt nachdrücklich vor Augen, wie sehr die familiäre religiöse Sozialisation (Mutter und Vater, der Beruf des Vaters), das religiöse Umfeld (Kirchengemeinde, landeskirchliche Gemeinschaft, Bibelkreis, CVJM) und die dort eingeübten Bewältigungsmuster das Fühlen, Denken und Verhalten des Supervisanden geprägt haben und auch weiterhin prägen. Wie bereits angedeutet, ist der Abschnitt im Kontext der Arbeit an einem Polaritätenstern zu sehen. Der Fokus der zitierten Sitzung lag in der Auseinandersetzung mit dem positiv besetzten Pol ‚zweckdienliches Handeln‘ und dem negativen Gegenpol ‚Herumgammeln‘.



<sup>1</sup> Beispiel eines Polaritätensterns nach J. Zinker, aaO., S. 198. Zinker stellt sich den Menschen als Kreis vor, in dem „Tausende von integrierten und ineinander verwo-

Auf meine Frage *„Haben diese Pole für Sie irgendwelche Namen oder vielleicht auch Gesichter?“* wich der Supervisand zunächst aus, stellte dann aber eine Assoziation zu seiner Mutter her. Darauf folgt diese Passage:

Sv Darf ich Sie berühren?

Sd Ja.

Sv [stellt sich hinter den Sd und legt seine Hände auf die Schultern, nur ganz sachte Druck ausübend]: Wer steht Ihnen denn da im Nacken?

Du musst noch viel mehr machen; – es gibt noch soviel Vernünftiges, was du tun kannst. Du kannst dich doch nicht gehen lassen, du willst doch etwas werden, du willst aus deinem Leben doch etwas machen, es gibt so viel, -

Sd Nee, das ist es, glaube ich, nicht, dass ich etwas aus mir machen muss.

Sv Steht jemand hinter Ihnen?

Sd Ja, aber ich kann es nicht als Person identifizieren. Mein erster Gedanke war gerade: Da steht Gott.

Der Unterschied zwischen Herumgammeln und zweckdienlichem Handeln ist vielleicht, dass ich das Herumgammeln für mich mache und das zweckdienliche Handeln ist eine Tugend. Eine christliche Tugend. Du bist verantwortlich für die Umwelt, dafür, dass ganz viele zur Kirche gehören, wahrscheinlich auch aus der Jugend heraus, ich weiß nicht, ob ich das erzählt habe; ich habe einen pietistischen Background bei mir [...] erwekungsbewegt in [...], meine Eltern kommen aus dem frommen [...].

Sv Aus einer Freikirche?

Sd schüttelt den Kopf

Sv Landeskirchliche Gemeinschaft?

Sd Gemeinschaft, ja, CVJM, und mein Vater war da Pfarrer, [...] stark geprägt durch die landeskirchliche Gemeinschaft.

Sv Ihre Mutter sagt: Mach' erst mal deine Hausaufgaben und dann steht Gott auf einmal hinter Ihnen.

Wer war denn nun der Repräsentant dieses Gottes? [Hinweis auf die pietistisch-evangelikal geprägte Region, in der der Supervisand aufgewachsen ist; Anspielung auf reformiertes Ethos, Max Weber ...]

Sd Ja, genau.

Sv Aber das ist ja nicht vom Himmel gefallen, das hat Ihnen doch jemand vermittelt. Beide – Vater und Mutter?

Sd Ja, aber auf unterschiedliche Weise – mein Vater hat in seinem ganzen Leben keine Fortbildung gemacht, denn er durfte seine Gemeinde ja nicht im Stich lassen. Er war immer in der Nähe, immer auf dem Sprung, falls er gebraucht würde.

---

benen Polaritäten [...] miteinander verschmolzen sind. Der gesunde Mensch ist sich der meisten Polaritäten in sich bewusst, einschließlich solcher Gefühle und Gedanken, die die Gesellschaft nicht billigt, und er ist in der Lage, sich selbst auf diese Weise zu akzeptieren.“ Ebd., S. 193.

- Sv Haben Sie als Familie denn mal Urlaub gemacht?
- Sd Ja, aber wir mussten einmal zurückfahren, weil mein Vater eine Beerdigung machen musste. Wir sind auch nie besonders weit weggefahren. Und bei meiner Mutter war immer der Spruch: Erst die Pflicht und dann das Vergnügen. Aber ganz wichtig war sicherlich auch der Hausbibelkreis – sagt Ihnen das was?
- Sv Ja, ich komme selbst ursprünglich aus einer Freikirche.
- Sd Mit dem Anspruch, das Wort Gottes, die Ethik, muss dann auch im Alltag da sein. Wo dann immer wieder die Tendenz war: bereit sein, alles zu geben.
- Sv Den Bibelkreis sollten sie auch noch aufschreiben, wenn das wichtig ist. Dieses Ethos kommt mir schon bekannt vor: Alles steht im Dienste des Herrn. Alles – auch Beziehungen – müssen dem Kriterium unterworfen werden: Dient es der Ausbreitung des Reiches Gottes?
- Sd Genau.
- Sv Was ist mit dem anderen Pol ‚Herumgammeln‘? Sie hatten angedeutet, Ihr Vater hätte schon auch mal loslassen können. Kennen Sie Jürgen Moltmanns kleines Büchlein ‚Die ersten Freigelassenen der Schöpfung‘?<sup>2</sup> Wie sieht das mit dem ‚freien Spiel der Kinder Gottes‘ aus, einfach die Gaben der Schöpfung zu genießen?
- Hat es jemanden gegeben, an dem Sie diesen Pol festmachen können?
- Sd Ein Bild, was quasi mich bewegt hat, den Mangel auszudrücken -
- Sv Was dazu geführt hat, die Energie so früh abzublocken, direkt hinter dem Mittelpunkt, dass da so wenig herübergekommen ist, muss ja auch einen Grund haben, es muss ein Muster gegeben haben, das Ihnen signalisiert hat: Vorsicht, Vorsicht! Hat es abschreckende Beispiele gegeben?
- Sd [Schweigen]
- Zwei Bilder kommen – das eine war, als ich so 18/19 Jahre alt war – ein junger Mann, der bei uns in der Nachbarschaft wohnte, der war drogenabhängig, dann war er auf Entzug und dann wieder da, und der war schon ein Außenseiter und wurde so dargestellt:
- Die armen Eltern, was haben die nur falsch gemacht? Das ist auch eine Form des ‚Sich-gehen-lassens‘, der ist nicht mehr Herr seiner selbst. Der wurde madig gemacht mit der Zielrichtung: Bleib du bei deinen Sachen, bei deinem Glauben, deiner Religion, geh nicht in die Welt hinaus.
- Und ein anderer fällt mir jetzt ein. Der hat auch Drogen genommen, Heroin, hatte mehrere Suizidversuche überlebt. Der vierte oder fünfte war dann erfolgreich und dann hieß es: Ja, ja, da sieht man, wohin die Drogen führen.
- Psychische Krankheiten gab es nicht für meine Eltern, die gibt es auch bis jetzt nicht.

---

<sup>2</sup> Jürgen Moltmann: Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel. München 4/1974.

- [Längeres Schweigen]
- Sv Ich hänge bei dem, was Sie fast so nebenbei gesagt haben: Dass es für Ihre Eltern bis heute keine psychischen Krankheiten gibt.
- Sd Psychotherapeuten sind Humbug.
- Sv Scharlatane.
- Sd Es gibt fiese Situationen, aber dann gibt es Tabletten dafür. Man kann mal ein paar Tage schlecht drauf sein –
- Sv Aber das heißt ja, dass Sie als eine Grundbotschaft von zuhause mitbekommen haben:  
Es liegt alles an dir. Du kannst dein Leben meistern, du musst es nur entsprechend kontrollieren, im Griff haben, dich an die rechte Lehre halten und die Pflicht erfüllen.
- Sd [Fügt immer ‚ja‘, ‚ja‘, ‚ja‘ ein.]  
Das war schon so ein Klima in der Gemeinde – wenn man sonntagmorgens nicht in die Kirche ging, dann gab es böses Blut, dann kam ein Presbyter –
- Sv Was wäre passiert – in der Pubertät probiert man doch alles Mögliche aus – haben Sie einmal probiert, Ihren Spielraum in diese Richtung auszuweiten? Einfach so, intuitiv?
- Sd Ja, – ein bisschen ausgeweitet, ja – aber ich glaube, ich bin auf halbem Wege stehen geblieben. Also, was ich nie gemacht habe – etwa im Gegensatz zu meinem Bruder, der ist dann abends los und mit irgendwelchen Jugendlichen durchs Dorf gezogen. Wahrscheinlich hat er dann geraucht, mit Sicherheit auch auf dem Marktplatz herumgegammelt.
- Sv Der ist älter als Sie?
- Sd Vier Jahre älter als ich und das war nicht meine Welt. Das habe ich nie gemacht! Ich habe mir lange Haare wachsen lassen und mir dadurch den Zorn meiner Mutter auf mich gezogen, die Kleidung auch, dass ich es gewagt habe, eine Latzhose in die Schule anzuziehen – da gab es Krach zuhause mit meiner Mutter.
- Sv Und was wurde da gesagt?
- Sd In diesem Aufzug kannst du doch nicht in die Schule gehen!
- Sv Als moralischer Zeigefinger?
- Sd Ja, da wurde nicht gesagt: Das macht man als Christ nicht, sondern eher so kleinbürgerlich.  
Es gab dann so Zeiten, wo ich mit Leuten auch am Wochenende sehr viel unternommen habe, keine Discos, aber Feten. Da gab es dann auch Leute, die Haschisch geraucht haben, aber da habe ich nie mitgemacht. Drogen kamen nicht in Frage auf dem Hintergrund, den ich gerade erzählt habe.
- Sv Und ist aus Ihrem Bruder etwas geworden?
- Sd Ja, ich habe ihn immer bewundert für das, was er macht. Ja, aber das ist natürlich eine schwierige Frage.  
Es ist nicht das aus ihm geworden, was meine Eltern gedacht haben. Meine Eltern sind froh, dass er sich über Wasser halten kann, aber es ist

- nicht das, was sie sich gedacht haben. Und ich könnte das noch böse weiterspinnen und sagen, dass auch mein ältester Bruder nicht das geworden ist, was sie sich vorgestellt haben. Ich stehe da in der familiären Pflicht.
- Sv Ja, die liegt jetzt ganz auf Ihren Schultern.
- Sd Ja, ich muss immer noch mehr tun, um die Ziele zu erreichen. Das ist die Fußlänge, die auf dieser Seite noch bis zum Extrem fehlt.
- Sv Da könnten Sie immer noch mehr machen –  
Was sitzt Ihnen im Nacken? Diese Frage geht mir immer noch nach. Gott versus Teufel? Drogen haben sie genannt. Sicherlich etwas sehr Bedrohliches. Damit kann man Kindern und Jugendlichen sehr viel Angst machen.
- Sd Habe ich selbst erlebt.
- Sv Vielleicht können Sie in diese Richtung noch weiterdenken, was Sie da blockiert. Denn das blockiert Sie ja auch in der Praxis. Ich glaube ganz fest, dass Sie das Potenzial haben, auch in Ausnahmesituationen einen ganz tollen Unterricht zu machen.
- Sd Ich bin auch der Meinung, dass ich da noch Potenziale habe und meine Rückmeldungen sind ja auch nicht schlecht. Aber die Frage ist in der Tat, was kann ich tun, um diese Blockade zu bewegen. Das ist es. Ich glaube schon, dass da noch etwas ist, was ich nicht weiterschieben kann. Aber wie?
- Sv Das ist der Knackpunkt.

## 1.2 Reflexion

### *Frömmigkeit als soziale Anpassung*

Der erste Gedanke des Supervisanden ist 'Gott', als ich ihn frage, wer ihm im Nacken sitzt. Dieses Prozesssegment ‚fasst‘ sehr eindrücklich das Familiencredo des Supervisanden ‚in Sprache‘ und ‚enthüllt‘ zugleich die ‚Kopplung‘ von Familiencredo und individuellem Gotteskonstrukt. Gott steht in diesem konkreten Fall – zumindest auch – als Chiffre für eine restriktive, pietistisch beeinflusste, zugleich aber auch sozial angepasste, auf Sekundärtugenden achtende Frömmigkeit: die durch den Pietismus und die Erweckungsbewegung geprägte Region, die landeskirchliche Gemeinschaft, der CVJM, der Bibelkreis, das Pfarrhaus mit den dazugehörigen Erwartungen ergeben ein Gemisch, in der sich religiöses Ethos und ‚kleinbürgerlich-preußische‘ Erziehungsnormen untrennbar miteinander zu vermengen scheinen. Christliche Umweltverantwortung steht gleichberechtigt und -gewichtig neben sog. Sekundärtugenden wie ‚Erst die Pflicht, dann das Vergnügen!‘, ‚Erst die Hausaufgaben, dann darfst du zum Spielen nach draußen!‘. Wie der Vater ‚seine‘ Gemeinde nicht im Stich lassen darf und das gesamte Familienleben darauf ausgerichtet sein muss, darf auch der Sohn ‚sich nicht gehen lassen‘, muss er ‚bereit sein, alles zu geben‘.

*Instrumentalisierung von Religion*

Wenn wir die Funktion der Religion in diesem Prozessausschnitt genauer betrachten, dann fällt auf, dass im Grunde genommen alle religiösen Themen – besonders durch die Mutter – für ihre restriktiven und sozial-angepassten Interessen instrumentalisiert werden:

Sich zu Gott halten, heißt dann –

- Erst die Pflicht, dann das Vergnügen!
- Aber: Wie viel du auch tust, es ist nie genug!
- Reiß dich zusammen, sonst wirst du drogenabhängig!
- Sei ein Mann (und zieh keine Latzhose an, lass dir nicht die Haare lang wachsen), sonst blamierst du uns in der Öffentlichkeit!

*Destruktive Grundbotschaften*

Im Sinne der Transaktionsanalyse sind das klassische „Antreiber“<sup>3</sup> bzw. „destruktive Grundbotschaften“<sup>4</sup>, die das Scriptbuch<sup>5</sup> eines Menschen nachhaltig prägen. Bei diesen familiären Botschaften und dem daraus generierten und internalisierten Credo drängt sich die Vermutung auf, hier würden im Freudschen Sinne alle nur denkbaren Überich-Projektionen<sup>6</sup> wie durch ein Brennglas konzentriert.<sup>7</sup>

Der Vater, der zugleich Pfarrer ist, die preußisch geprägte Erziehung der Mutter, die landeskirchliche Gemeinschaft und der CVJM, abschreckende Beispiele in der Nachbarschaft – ‚wie aus dem Lehrbuch der Psychoanalyse!‘, möchte man ausrufen. Systemisch betrachtet, kommt Gott hier ins System, indem er als Koalitionär der Mutter, „als Beziehungsfigur von ei-

<sup>3</sup> S. L. Schlegel, aaO., S. 205ff; Antreiber sind Forderungen, die „Perfektion, Fehlerlosigkeit, höchste Leistungen in allem, was der Betreffende tut“ (ebd., S. 205) verlangen.

<sup>4</sup> Destruktive Grundbotschaften vermitteln Kindern und Jugendlichen, dass sie das Leben *nicht* meistern werden, dass sie sich *nicht* entwickeln sollen, dass sie *nicht* glücklich sein sollen etc.; ebd., S. 197ff.

<sup>5</sup> Nach Eric Berne, dem Begründer der Transaktionsanalyse, hat jeder Mensch einen unbewussten Lebensplan, der stark durch solche frühkindlichen Botschaften bestimmt wird. Siehe ebd., S. 176ff.

<sup>6</sup> Gerhard Pawlowsky erläutert ‚Überich‘ als einen „inzwischen in die Umgangssprache eingegangene[n] Begriff [...] aus dem zweiten topischen oder Strukturmodell Freuds“, das „den Bereich der internalisierten Regeln, Gebote und Verbote“ bezeichnet. „Es wird zumeist als Gegenüber und Kontrollinstanz des Es, des Sitzes der Triebregungen, gesehen. Dieses Modell erlaubte, im Rahmen der Triebtheorie neurotische Probleme als psychischen Konflikt zwischen den Instanzen (Es-Überich-Konflikt, Ich-Überich-Konflikt etc.) darzustellen.“ Artikel ‚Überich‘. In: Gerhard Stumm / Alfred Pritz (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie, aaO., S. 734.

<sup>7</sup> Offensichtlich steht der Supervisor mit dieser Erfahrung nicht allein: S. a. die Beratung der Theologiestudentin Christina Bandi durch Chr. Morgenthaler und G. Schibler, aaO., S. 21: „Es ist überraschend, wie nahe die Begriffe, die Frau Bandi zu ihrem ‚alten‘ Gottesbild zusammenstellt, mit den Charakteristika des ‚Überich-Gottes‘ korrespondieren.“ S. a. S. 29.



nem Subsystem der Familie“<sup>8</sup> gegen den Sohn in das Gesamtfamilien-system eingebaut wird.

*Keine generelle Pathologisierung religiöser und theologischer Themen*

Dennoch möchte ich davor warnen, den vorschnellen Schluss zu ziehen, dass Gottesbilder generell die drohende, strafende und bedrängende Facette des Überichs repräsentieren. Als Supervisor, der zugleich auch Theologe ist, tue ich mich schwer, Religion – und damit natürlich auch Gottesvorstellungen – als Zeichen von Unreife, Verdrängung oder gar als pathologische Ausformung der Persönlichkeit zu definieren. „Selbst die klassischen Freudianer halten heute nicht mehr für der Weisheit letzten Schluss, was Sigmund Freud über die Religion als eine Zwangsneurose und eine reine Vaterprojektion aus Angst und Wunsch darstellte“,<sup>9</sup> gibt Tilmann Moser bekannt. „Nicht einmal die klassische Psychoanalyse ist heute darauf aus, Religion und den Glauben an Gott nur als neurotische Schiefheilung anzusehen“,<sup>10</sup> was aus systemischer Sicht eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte. Chr. Morgenthaler: „Was als ‚Krankheit‘ erscheint, kann unter anderen Gesichtspunkten gerade als die Fähigkeit des Systems verstanden werden, sich unter den gegebenen Bedingungen optimal zu arrangieren.“<sup>11</sup> Das gilt auch für den Supervisanden, der sich innerhalb seines familiären Systems ‚eingerichtet‘ hat. Das funktioniert auch, bildet eine Homöostase, wie die Systemiker diesen Zustand eines ‚Systemgleichgewichts‘ nennen. Jedes Element dieses Systems funktioniert auf seine ihm zugedachte Weise und trägt so zur Stabilität des Systems bei. Aber irgendwann gerät dieses Systemgleichgewicht durch innere oder äußere Anstöße in ‚Un-Ordnung‘: Der Vater geht in den Ruhestand, der Bruder scheitert im Beruf, der Supervisand studiert im Ausland und heiratet eine Frau, die für ihn unbekannte ‚Spielregeln‘ einführt. Und auf einmal funktionieren die gelernten Lösungsmuster und -strategien nicht mehr – weder im Privatleben, noch im Beruf. Aufgabe der Supervision ist es nicht, diese jetzt ‚überholten‘ Konstrukte zu pathologisieren, sondern gemeinsam mit dem Supervisanden neue ‚Lösungswege‘ zu suchen. Auch wenn in diesem konkreten Prozesssegment die bedrängende und manipulative Energie des Familiencredos zu Tage tritt, bleibt gültig, was im vorangegangenen Kapitel gefordert wurde: Religiöse Bilder und religiöse Lebensinszenierungen sind zunächst genauso ‚ergebnisoffen‘ wahrzunehmen wie alle anderen Modelle der Selbstorganisation auch. Wenn – gewissermaßen als konstruktivistisch-systemischer Minimalkonsens – der ethische Imperativ Heinz von Foerstens „Sag ihnen, sie sollten immer so handeln, die Anzahl der Möglichkeiten zu vermehren; ja, die Anzahl ihrer Möglichkeiten zu ver-

<sup>8</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 81.

<sup>9</sup> T. Moser: Erträglicher Gott, aaO., S. 20.

<sup>10</sup> Ebd., S. 42.

<sup>11</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 69.

mehren“<sup>12</sup> auch im Blick auf die Behandlung religiöser Elemente im Supervisionsprozess zugrunde gelegt wird, dann dürfen religiöse Bewältigungsmuster nicht von vorneherein mit einem negativen Vorzeichen versehen werden. Was Menschen – und das gilt für Supervisanden/innen wie für Supervisoren/innen gleichermaßen – in ihrem ‚Innersten bewegt‘ und vielleicht auch ‚zusammenhält‘, ist konstitutiver Bestandteil der Wirklichkeitskonstruktion privaten und beruflichen Lebens. Deshalb sollten Supervisoren/innen vorbereitet und gefasst sein für den Augenblick, wenn der/die Supervisand/in Religion zum Thema macht. Was T. Moser für die Psychotherapie fordert – „Der Therapeut, vor allem auch der Körpertherapeut, sollte fromm und andächtig sein können, aber muss nicht gläubig sein. [...] Was der Patient glauben soll oder was er nicht glauben soll, dies zu entscheiden ist nicht Sache der Therapie“<sup>13</sup> – gilt sinngemäß auch für die Supervision mit Religionslehrern/innen.<sup>14</sup>

*Vor religiösen Fragen und Sinn-Fragen, flüchten oder standhalten’?*

Deshalb ist mir zum einen wichtig, vor religiösen Themen und Sinnfragen ‚nicht zu flüchten, sondern standzuhalten‘;<sup>15</sup> denn der Supervisand besitzt die ‚Themenhoheit‘, der Supervisor/in bestimmt das Setting! Die andere Frage ist, wie religiöse Elemente/Themen in der Supervision bearbeitet werden. Religiosität ist für den Supervisanden eine Ressource, das ist deutlich und kein/e Supervisor/in hat da etwas ‚wegzuthrapieren‘. Angesichts der negativen religiösen Folie, die der Supervisand im Prozess ausgebreitet hat, stellt sich dennoch die Aufgabe, an welcher Stelle dort in dem Problem die Lösung verborgen liegt. Meinen ‚theologischen Köder‘, den ich in Gestalt von Jürgen Moltmanns Buch ‚Die ersten Freigelassenen der Schöpfung‘ auswerfe, um evtl. verborgene emanzipatorische religiöse Ressourcen aus dem Supervisanden hervorzulocken, lässt er ‚links liegen‘.

*Supervision als (religions)kritische Praxis*

Vielleicht könnte weiterhelfen, in der Supervision das Familiencredo und den grundsätzlich unverfügbaren Gott des christlichen Glaubens erst einmal sorgfältig auseinander zu halten. Wenn Chr. Morgenthaler von der Theologie verlangt, „auf der Differenz zwischen Familienreligiosität und jenem Glauben zu beharren, der auf Transzendenz bezogen ist“,<sup>16</sup> dann rekurriert er damit auf die religionskritische Funktion von Theologie, die die individuellen Gotteskonstrukte in Frage stellt, ohne damit zugleich Gott generell in Frage zu stellen. „Was uns in unseren Systemen unbedingt

<sup>12</sup> H. v. Foerster: Ethik und Kybernetik, aaO., S. 60.

<sup>13</sup> T. Moser: Erträglicher Gott, S. 43f.

<sup>14</sup> J. L. Griffith und M. E. Griffith warnen: „Any suspicion of prejudice against spirituality by the therapist can be enough to close the door.“ Encountering, aaO., S. 45.

<sup>15</sup> S. Horst-Eberhard Richter: Flüchten oder Standhalten. Reinbek bei Hamburg 1976.

<sup>16</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 140.

angeht, ist nicht deckungsgleich mit Gott.“<sup>17</sup> Übertragen auf die kritische und aufdeckende Funktion supervisorischer Arbeit („Supervision als Aufklärungsarbeit“) würde das bedeuten

- zunächst gemeinsam das individuelle Gotteskonstrukt und die Familiencredos (der Herkunftsfamilie, seiner jetzigen Familie, ggf. auch das Familiencredo und individuelle Gotteskonstrukt seiner Frau) möglichst präzise wahrzunehmen,
- die Verflechtung dieser Credos zu analysieren,
- zu untersuchen, ob diese Gotteskonstrukte im beruflichen Leben konstruktiv oder destruktiv wirksam werden,
- um dann mit den Supervisanden/innen Perspektiven der Veränderung zu entwickeln
- und zu überlegen, wie erste konkrete Schritte der Veränderung realisiert werden können.

Nur wenn es durch die supervisorische Arbeit gelingt, die eigene „Religiosität bewusster zu machen und aus ihrer vorreflexiven Hintergrundfunktion zu erlösen“,<sup>18</sup> kann sie zu einer lebendigen und dynamischen Ressource eigenen Lebens und auch der Berufspraxis werden. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Frage, wie die konstruktive bzw. destruktive Funktion von Religion exakter zu erfassen ist und welche Konsequenzen für die supervisorische Arbeit daraus zu ziehen sind.

## 2 Konstruktive und destruktive Funktion von Religion<sup>19</sup>

Wie ein roter Faden zieht sich die ambivalente Grundstruktur von Religion durch den Supervisionsprozess. Eindrucksvoller als es der Supervisand im folgenden Erlebnisprotokoll der sechsten Sitzung schildert, lässt es sich kaum formulieren:

### *Erlebnisprotokoll*

„Betroffen hat mich in diesem Zusammenhang die Bemerkung des Supervisors, dass (sinngemäß) der Abschied von den Allmachtsgedanken ein Kennzeichen des Erwachsenwerdens sei. Dies trifft sich mit meiner Selbstwahrnehmung, dass ich mich in vielen Situationen nicht gerade sehr erwachsen fühle. Mir kommt es so vor, dass meine zwanghafte Zweckdienlichkeit ein gewinnbringendes Verfahren war, um mir früher Anerkennung zu sichern und um erwachsener / ernstzunehmender zu wirken, als ich es war – dass

---

<sup>17</sup> Ebd., S. 140.

<sup>18</sup> Ebd., S. 139f.

<sup>19</sup> Dieser Frage haben J. L. und M. E. Griffith in ihrem Buch ‚Encountering the Sacred in Psychotherapy‘, aaO., ebenfalls ein ganzes Kapitel gewidmet (S. 215 – 257), das ich in meine Überlegungen mit einbeziehe.

dieses Verfahren in neuer Situation aber genau das Gegenteil auslöst, nämlich ein Steckenbleiben in einem kindlichen / unreifen Stadium.

Als der Supervisor hinter mir stehend und meine Schultern fassend mich ansprach und fragte, von wem meine mich in die Pflicht nehmenden Sätze stammen, fiel mir neben Vater und Mutter auch Gott ein.

Dass mein Gottesbild eine Mitschuld tragen könnte an meiner Persönlichkeitsstruktur, war neu für mich. Es deckt sich aber mit meinem Denken, dass Religion die höchste und die niedrigste menschliche Wesensäußerung ist: Religion kann befreien und versklaven, heilen und vernichten, und wahrscheinlich tut sie beides immer wieder gleichzeitig oder besser gesagt: Ich erlebe es beides an mir selbst.

Mit diesem Gedanken decken sich auch meine Assoziationen bei der Berührung an den Schultern. Nach einer ersten Phase des Unwohlseins frage ich mich, ob der Supervisor mir den Rücken stärken will oder mir in den Rücken fallen will. Dies ließe sich dann auch auf Gott bzw. mein Gottesbild übertragen: Derselbe Gott könnte mir in den Rücken fallen oder meinen Rücken stärken.“

### *Ambivalenz von Religion*

Die Ambivalenz von Religion ist seit den Attentaten des 11. September 2001 den meisten Menschen der westlichen Welt auf erschreckende Weise präsent, aber nicht erst seitdem ein bekanntes und von den unterschiedlichsten Wissenschaften untersuchtes Phänomen. Gerade wenn Religion für politische Interessen eingesetzt oder Politik zum verlängerten Arm der Religion wird, sind die Auswirkungen oft verheerend.<sup>20</sup> Aber auch in der individuellen Entwicklungsgeschichte kann Religion ungeheure destruktive Kräfte entfalten, wie Tilmann Moser in seiner „Gottesvergiftung“ stellvertretend für Generationen von Menschen, die eine ähnliche ‚schwarze‘ religiöse Sozialisation durchlitten haben, die destruktive Wirksamkeit von negativen Gotteskonstrukten beschrieben hat.<sup>21</sup> Dem gegenüber stehen die positiven Wirkungen von Religion, die in der Gegenwart in der boo-

<sup>20</sup> Um den Blickwinkel einmal von der islamischen Welt weg und zur eigenen ‚christlichen‘ Geschichte hin zu lenken, verweise ich auf den Dreißigjährigen Krieg, die Kreuzzüge und die Eroberung Lateinamerikas. J. L. Griffith / M. L. Griffith: *Encountering*, aaO., S. 9, belegen dieses „dual face of religion“ sehr eindrucksvoll mit ihren Erfahrungen in den Südstaaten der USA, in denen Ku Klux Klan („hateful exclusion“) und „loving acceptance“ in aller Härte aufeinander prallten. „I have never been able to idealize religion. I have always respected and sometimes feared its power to enact both good and evil.“ „Even today biblical references are invoked to justify attitudes and actions of racist, anti-Semitic, and heterosexist hate groups in our country.“ Ebd., S. 222.

<sup>21</sup> Tilmann Moser: *Gottesvergiftung*. Frankfurt 1980; auf diesem Hintergrund besonders beachtenswert seine neue Veröffentlichung im ‚Kreuz-Verlag‘ (!), Stuttgart, 2003: „Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott. Psychoanalytische Überlegungen zur Religion.“; s. dazu auch seinen Artikel in *Psychologie heute* 11/2003, S. 36 – 41.

menden Nachfrage nach Meditation und Teilhabe am klösterlichen Leben, in der Suche nach ‚heiligen Orten‘ und der ausufernden Literatur über Engel die Spitze ihrer Erfolgsgeschichte zeigen.<sup>22</sup> So ist es auch kein Zufall, dass 2002 die Ergebnisse einer groß angelegten interdisziplinären Forschungsarbeit unter dem Titel ‚Megatrend Religion?‘<sup>23</sup> veröffentlicht wurden. In den vergangenen Jahren sind in gewissen Abständen immer wieder Forschungsberichte erschienen, die die ambivalente Wirksamkeit von Religion empirisch belegen.<sup>24</sup>

*Empirische Untersuchungen zu ‚Religiosität und Gesundheit‘*

Helm Stierlin stellt zwei empirische Untersuchungen vor, in denen fünf unterschiedliche Gruppen auf die Wechselwirkung von Religiosität und Gesundheit hin befragt wurden. Zentrale Intention war herauszufinden, ob es Hinweise gibt „für die gesundheitsfördernde, ‚salutogene‘ Kraft einer christlichen Religiosität und Lebensweise“.<sup>25</sup> Dabei kristallisierten sich fünf Gruppen und ihr jeweils unterschiedlicher Umgang mit Religion heraus:

- (1) Agnostiker, denen Gott gleichgültig ist;
- (2) Atheisten, die Gott aktiv bekämpfen müssen;
- (3) Religiöse Mitläufer, die ein ‚vereinfachtes Christentum‘, wie Stierlin es nennt, praktizieren;
- (4) die Selbstquälerisch-Verstrickten, die verzweifelt mit Gott ringen;
- (5) diejenigen, die Religion spontan, befreiend und vitalisierend zelebrieren.

Die Personen der letzten Gruppe, „die sich zu einer spontanen Religiosität im obigen Sinne bekannten“, lebten „signifikant länger“. „Die spontan Religiösen regulierten sich im Durchschnitt besser, sie rauchten weniger, sie tranken weniger Alkohol, sie hatten einen niedrigeren Blutdruck, waren seltener übergewichtig und bezeichneten sich in ihren Berufen häufiger als zufrieden und kreativ als die ‚Normalbürger‘“. Darüber hinaus waren sie weniger stressanfällig, belastbarer, „weniger nachtragend und weniger ver-

<sup>22</sup> Ebenfalls ein Symptom des augenblicklichen ‚Trends zur Religion‘ die Schlagzeile der Bild-Zeitung am 20.04.2005 nach der Wahl Joseph Ratzingers zum Papst: „Wir sind Papst!“

<sup>23</sup> R. Polak (Hg.): Megatrend Religion? AaO.

<sup>24</sup> ‚Psychologie heute‘ berichtet darüber regelmäßig (s. z. B. Heft 3/2005, S. 20 – 29). S. a. T. Moser, aaO., S. 75ff. Eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes in Ronald Grossarth-Maticke: Autonomietraining. Gesundheit und Problemlösung durch Anregung der Selbstregulation. Berlin/ New York 2000, S. 271 – 275. Zur Wirksamkeit von Seelsorge im Heilungsprozess s. Anke Lublewski-Zienau / Jörg Kittel / Martin Karoff: Religiosität, Klinikseelsorge und Krankheitsbewältigung. WzM 57/2005, S. 283 – 295.

<sup>25</sup> Helm Stierlin: Christsein hundert Jahre nach Nietzsche. Weilerswist 2001, S. 58. 14.000 Menschen wurden in Jugoslawien befragt, 12.603 in Heidelberg.

letzbar“. Im Gegensatz dazu „haben die noch mit Gott beziehungsweise dessen Schatten hadernden Atheisten die schlechteste Prognose. Sie sterben durchschnittlich schon mit 63 Jahren und erkranken bereits im 47. Lebensjahr schwer, darin den angstvoll neurotisch Verstrickten ähnelnd, die im Durchschnitt 64 Jahre alt werden und schon mit 52 Jahren die Symptome einer schweren chronischen Krankheit zeigen.“<sup>26</sup>

#### *Konstruktive und destruktive Funktion von Religion in Familien*

Chr. Morgenthaler hat die familientherapeutische Literatur ausgewertet und kommt zu dem Ergebnis, dass Religiosität dort „als Stärke und Defizit im Familienleben“<sup>27</sup> erscheint. Religiosität kann eine „Quelle von innerer Freiheit, von Lebensmut, Lebensfreude und Wohlbefinden“<sup>28</sup> sein, die Menschen besonders in Krisensituationen hilft, schwerste Verluste zu verarbeiten, ohne daran zu zerbrechen, „auf der anderen Seite zeigt die familientherapeutische Literatur aber auch, dass Religiosität in unkritischer, enger, rigider, entstellter, pathologischer und zerstörerischer Form ebenfalls einen Einfluss in Familien ausübt. Sehr drastisch bringen auch J. L. und M. E. Griffith ihre Erfahrungen mit der Ambivalenz des Religiösen zur Sprache: „An awful irony of human life is the recognition that spiritual beliefs and practices, intended as doorways into the wholeness of life and relationships, can as quickly become doorways to hell.“<sup>29</sup> Religiöse Glaubensvorstellungen und Praktiken können einhergehen mit der Unterdrückung und dem Missbrauch von Frauen, mit der Todesangst von Kindern, mit dysfunktionalen Einstellungen und Verhaltensweisen im sexuellen Leben, mit unprofessioneller Behandlung, mit der Entwicklung von Kulte, mit pathologischem und bizarrem Verhalten, Autoritarismus, Moralismus und Selbstentfremdung und mit Schuldgefühlen, die Menschen daran hindern, Entscheidungen zu treffen“.<sup>30</sup> Diesem ‚Lasterkatalog‘, den Morgenthaler auf der Basis einer Arbeit von E. W. Kelly zusammengestellt hat, ist nichts mehr hinzuzufügen, außer der Ableitung, die Chr. Morgenthaler daraus zieht: „Es ist für eine konstruktive Integration religiöser Dimensionen in Forschung und Praxis der Familien- und Systemtherapie entscheidend, dass die Ambivalenz des Religiösen im Familienleben erkannt wird.“<sup>31</sup> In der Überzeugung, dass diese Ambivalenz aufgedeckt werden muss, stimmen der systemisch denkende Theologe Morgenthaler und der Analytiker Moser überein: „Einerseits gibt es drückendes, mit der Religion

<sup>26</sup> Zitate ebd., S. 57 – 63; s. a. Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 90ff.

<sup>27</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 90; vielfältige, z. T. geradezu aufwühlende Beispiele dokumentieren J. L. Griffith / M. E. Griffith: Encountering, aaO., S. 215ff.

<sup>28</sup> So H. Stierlin: Christsein, aaO., S. 37.

<sup>29</sup> J. L. Griffith / M. E. Griffith: Encountering, aaO., S. 218.

<sup>30</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., ebd. S. 91.

<sup>31</sup> Ebd., S. 91. „The power of spirituality and religion must be respected but not idealized“, schließen J. L. Griffith / M. E. Griffith aus ihrer langjährigen Arbeit mit religiösen Ausdrucksformen in der Psychotherapie. In: Encountering, aaO., S. 218.

verbundenes neurotisches Elend, und auf der anderen Seite gibt es heute zwischen seelischer Gesundheit und stützenden Formen des Glaubens einen nachweisbaren Zusammenhang. Sozusagen aus psychohygienischen Gründen müsste man also für Religiosität eintreten“. Kritisch wird es allerdings, wenn es darum geht, die Theologumena ‚dingfest‘ zu machen, die für die oben genannten Laster verantwortlich sind – „Schuld, Sünde, Jenseits, Kreuzestod, die“, wie T. Moser<sup>32</sup> zu Recht meint, „für mich immer zentrale Punkte des Christentums ausmachen.“ Wie hätte der ‚christliche Torso‘ eines ‚konstruktiven Christentums‘ dann auszusehen? Die Assoziationen, die mir dabei kommen, sind nicht nur ‚positiv‘!

### *Religion Typ 1 und Religion Typ 2*

Wenn wir die Frage nach der Ambivalenz des Religiösen, den Quellen bzw. Auslösern negativer bzw. positiver religiöser Wirkungen vertiefen wollen, kommen wir an der wechsellvollen Geschichte der Religionskritik von Feuerbach über Marx, Freud bis Adorno nicht vorbei.<sup>33</sup> Gert Otto bündelt diese Geschichte im Anschluss an Hans-Eckehard Bahr, indem er ‚Religion Typ 1‘ und ‚Religion Typ 2‘ unterscheidet:<sup>34</sup>

‚Religion Typ 1‘ wird charakterisiert durch Begriffe wie ‚Gehorsam‘, ‚Sicherheit‘, ‚Schutzordnungen (Nomos)‘ etc., die zum Ausdruck bringen, dass hier „die bewahrend-stabilisierende Intention von Religion absolut gesetzt“<sup>35</sup> wird. ‚Religion Typ 1‘ dient „der Stabilisierung herrschender Verhältnisse“ und suggeriert „die Versöhnung mit einer unbefriedigenden Realität durch Religion.“<sup>36</sup> Die klassischen Formulierungen von Marx und Lenin klingen einem in den Ohren, wenn man diese Umschreibungen von ‚Religion Typ 1‘ liest. Und der moderne Fundamentalismus sowohl christlicher als auch islamischer Prägung kommt einem in den Sinn, wenn H. - E. Bahr formuliert: „Wo Religion Nichtverfügbares handhabbar macht, wo fragilste religiöse Erfahrung einfriert zum geschlossenen Religionssystem, ist selbst die ursprüngliche Intention von Religion 1 nur in Zerrform noch sichtbar.“<sup>37</sup> Im Unterschied dazu wird Religion Typ 2 konnotiert mit Ausdrücken wie ‚Emanzipation‘, ‚Aufhebung aller Entfremdungen‘, ‚Erneuerung aller Verhältnisse‘, ‚große politische Antithese zu bestehenden

<sup>32</sup> Zitate: T. Moser: *Erträglicher Gott*, aaO., S. 79.

<sup>33</sup> Ohne sie hier ausführlich diskutieren zu können. Siehe dazu Michael Weinrich (Hg.): *Religionskritik in der Neuzeit*. Gütersloh 1985 und ders.: *Theologiekritik in der Neuzeit*. Gütersloh 1988; zur theologischen Religionskritik Hans-Joachim Kraus: *Theologische Religionskritik*. Neukirchen-Vluyn 1982; s. a. Chr. Morgenthaler: *Systemische Seelsorge*, aaO., S. 93f.

<sup>34</sup> S. Gert Otto: *Praktische Theologie Bd. 2. Handlungsfelder der praktischen Theologie*. Gütersloh 1988, S. 26ff; G. Ottos Gewährsmann ist Hans-Eckehard Bahr, der selbst wiederum Unterscheidungen von Carsten Colpe und Impulse der Kritischen Theorie aufnimmt.

<sup>35</sup> Ebd., S. 27.

<sup>36</sup> Ebd., S. 27.

<sup>37</sup> Zitiert nach G. Otto, ebd., S. 27.

Ordnungspraktiken', ‚Bilder einer Humanität ohne Gewalt und Tränen‘<sup>38</sup> und ist so auch Ausdruck der ‚universalen Verheißungen des Christentums‘.<sup>39</sup>

Das Verhältnis dieser beiden Religionstypen zueinander ist weder ein ‚schieflich-friedliches Nebeneinander‘ noch als reine Antithese zu sehen. Während ‚Religion Typ 1‘ mit seinen autoritären, manipulativen, Abhängigkeiten schaffenden Strukturen die visionären, messianischen, emanzipatorischen Kräfte von ‚Typ 2‘ zu neutralisieren versucht, generiert Religion Typ 2 sich als ‚kritische Norm einer jeden Hoffnung, deren Inhalt auch die Überwindung der Angewiesenheit auf die Wünsche von Religion 1 ist‘.<sup>40</sup> ‚Einerseits ist Religion als ‚Religion 1‘ der Kritik bedürftig, andererseits aber ist Religion selbst Kritik – nämlich an Mensch, Welt und Gesellschaft, samt aller ihrer Umstände, die nicht sind, wie sie sein können oder sollten.‘<sup>41</sup>

#### *Theologische Religionskritik und Supervision*

Welche Folgerungen hat der Supervisor und Theologe, der ‚Aufklärungsarbeit im beruflichen Kontext‘<sup>42</sup> unter Einbeziehung religiöser Inhalte praktizieren will, aus dieser Unterscheidung zu ziehen? Die Tatsache, dass Religion immer auch eine kritische Funktion hat, dass es seit den Ursprüngen der jüdisch-christlichen Religion immer auch eine innere theologisch begründete Religionskritik gab und gibt, bietet so etwas wie ein ‚Pack-ende‘, das der Supervisor ergreifen und an dem er in der Supervision mit Religionslehrern/innen anknüpfen kann: Da sind die Propheten der vorexilischen Zeit, die bereits die religiösen menschenverachtenden Deformationen ihrer Gegenwart ebenso kritisierten wie die politische Dekadenz ihrer

<sup>38</sup> Ebd., S. 28.

<sup>39</sup> Ebd.; was der Religionssoziologe Religion Typ 1 bzw. Typ 2 nennt, sind für den Neurobiologen Nervenzellverschaltungen, die bestimmen, wie ein Mensch fühlt, denkt und handelt. ‚Von der Beschaffenheit dieser einmal entstandenen inneren Bilder hängt es ab, wie und wofür ein Mensch sein Gehirn benutzt und welche neuronalen und synaptischen Verschaltungen deshalb in seinem Gehirn gebahnt und gefestigt werden. Es gibt innere Bilder, die Menschen dazu bringen, sich immer wieder zu öffnen, Neues zu entdecken und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen. Es gibt aber auch innere Bilder, die Angst machen und einen Menschen zwingen, sich vor der Welt zu verschließen. Es gibt Bilder, aus denen Menschen Mut, Ausdauer und Zuversicht schöpfen und solche, die Menschen in Hoffnungslosigkeit, Resignation und Verzweiflung stürzen lassen.‘ (G. Hüther: Die Macht, aaO., S. 9) Aus neurobiologischer Sicht geht es auch in der Supervision darum, destruktive innere Bilder durch Vernachlässigung verkümmern zu lassen und neue konstruktive Bilder zu phantasieren und dauerhaft einzuüben.

<sup>40</sup> G. Otto, aaO., S. 28.

<sup>41</sup> Ebd. S. 30.

<sup>42</sup> In Anspielung auf Fallner/Pohl, die von ‚Klarlegungsarbeit [...] im professionellen Kontext‘ sprechen. AaO., S. 40. ‚Nur im Sinne des Klarkriegens ist die Supervision ein Ort der Aufklärung‘, mahnt H. J. Kersting Supervisoren/innen zu Nüchternheit und Bescheidenheit. In: Zirkelzeichen. Aachen 2002, S. 151.



Zeit; aber auch das Ringen um das richtige Verständnis der eigenen Geschichte mit Gott, wie es durch die komplexe Verflechtung der Erzählstränge des Jahwisten (J), des Elohisten (E), der Priesterschrift (P) und des Deuteronomistischen Geschichtswerkes (DtrG) widerspiegelt wird.<sup>43</sup> Im zweiten Testament erinnern z. B. die Antithesen der Bergpredigt<sup>44</sup> oder auch die paulinische Einsicht, „dass wir den Schatz nur in irdenen Gefäßen haben“,<sup>45</sup> an die Vorläufigkeit allen (religiösen) Denkens, Redens und Handelns. Religion ist im Sinne der theologischen Religionskritik nie mit Gott oder seinem Wort identisch (auch die Bibel ist nur insofern ‚Gottes Wort‘, als „Gott sich durch die Verknüpfung der Christusbotschaft in Christus durch den Geist den Hörern des Evangeliums vergegenwärtigt“),<sup>46</sup> sondern der immer nur vorläufige Versuch des Menschen, die göttliche Wirklichkeit in Sprache zu fassen und so kommunikabel zu machen. Supervisor/in und Theologe/in befinden sich also gewissermaßen ‚auf Augenhöhe‘ und können sich gegenseitig unterstützen, wenn es darum geht, destruktive und konstruktive Elemente zu unterscheiden und gemeinsam mit dem/der Supervisanden/in ‚Los-Lösungen‘ von blockierenden religiösen Mustern zu entwickeln.

*‚Sünden-Konstrukte‘ bzw. theologisches ‚Reframing‘*

Am Beispiel des Sündenbegriffs lässt sich konkretisieren, wie die Theologie durch ihre ‚Konstruktionen‘ zur Lösungsorientierung beitragen kann. So geht T. Moser von einer Konstruktion des Sündenbegriffs aus, die ein-

<sup>43</sup> S. Werner H. Schmidt: Einführung in das Alte Testament. Berlin/ New York 5/1995, S. 40 – 62, 76 – 112, 123 – 139. Die Einsicht in die Zirkularität des theologischen Denkens im Hiob-Buch verdanke ich Hans Strauß, dem Verfasser des Hiob-Kommentars in der Reihe Biblischer Kommentar Altes Testament (Hiob 19,1 – 42,17), der im Herbst 2005 bei einer Lehrerfortbildungstagung als Referent mitwirkte. Nicht nur die Argumentationsbewegungen der sog. Freunde sind ‚kreisend‘, sondern auch die Theophanie (38, 1 – 42, 6). Durch die ‚Kanonade‘ der rhetorischen Fragen soll Hiob nicht ‚klein gemacht‘, sondern mit hinein genommen werden in einen neuen Kreislauf des Denkens und Staunens. S. a. Hans Strauß: Zwischenruf. Wie viel ‚Hiobspost‘ darf es denn sein? In: Bibel und Kirche 2/2004, S. 108 – 109.

<sup>44</sup> Mt 5, 17 – 48 und das jesuanische ‚Ich aber sage euch!‘ Zu den Deutungsmöglichkeiten der Antithesen (Radikalisierung, Relativierung, Aufhebung der Tora s. Jürgen Roloff: Neues Testament. Neukirchener Arbeitsbücher. Neukirchen-Vluyn 7/1999, S. 151 – 166; zu „Luthers Auslegung der Bergpredigt“ s. Hans-Georg Geyers gleichnamigen Aufsatz, in: Ders.: Andenken (hg. von Hans Theodor Goebel / Dietrich Korsch / Hartmut Ruddies / Jürgen Seim). Tübingen 2003, S. 435 – 446; die Antithesen für den Religionsunterricht aufbereitet von Reinhold Mokrosch: Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II. GTB/Siebenstern 746. Gütersloh 1991, 67 – 100.

<sup>45</sup> 2. Kor 4, 7: „Wir haben aber diesen Schatz in irdenen Gefäßen, damit die überschwängliche Kraft von Gott sei und nicht von uns.“ Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>46</sup> Christopf Schwöbel: Artikel ‚Bibel IV. Dogmatisch‘. In: RGG 4, Bd. 1. Tübingen 1998, Sp. 1430.

deutig auf die Seite der „neurotisches Elend“<sup>47</sup> auslösenden und somit auszumerzenden christlichen Theologumena gehört, die den Menschen klein, schlecht und erlösungsbedürftig erscheinen lassen. Der Mensch als Sünder ist konstitutives Element eines ‚vergifteten‘ Gotteskonstruktes. Ganz ähnlich sehen auch P. Held und H. Stierlin (s. Kapitel V) den Sündenbegriff bei Luther als ein Scheitern an der Vollkommenheitsforderung Jesu. „Darum sollt ihr vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.“ (Mt 5, 48)<sup>48</sup> Versteht man diese Vollkommenheitsforderung im Sinne von Perfektion, gibt es kein Entrinnen aus dem *circulus vitiosus*. Der Mensch ist ein Versager und wird es immer bleiben.

Dass es auch anders geht, zeigt Henning Luther. Er führt am christlichen Sündenverständnis vor, wie theologisches ‚Reframing‘ aussehen kann: „Sünde heißt, sein wollen wie Gott“<sup>49</sup> – so lautet sein Ausgangspunkt, eine theologische Aussage, die sicherlich kein/e Christ/in und/oder Theologe/in bestreiten wird. Wenn das richtig ist, dann kann aber Sünde nicht darin bestehen, dass der Mensch eben *nicht* wie Gott, also unvollkommen ist. Nicht die Unvollkommenheit ist für H. Luther Sünde, sondern das Streben, die eigene Begrenztheit, Fehlerhaftigkeit, seine Fragmentarität, wie H. Luther es nennt, zu leugnen. „Sünde ist vielmehr das Aus-Sein auf vollständige und dauerhafte Ich-Identität, das die Bedingungen von Fragmentarität nicht zu akzeptieren bereit ist.“<sup>50</sup> Und Glauben heißt dann für ihn, die Unvollkommenheit, die Unfertigkeit zu akzeptieren, „als Fragment zu leben und leben zu können“.<sup>51</sup> Dass solche theologischen Konstruktionen nicht nur ‚Taschenspielertricks‘ sind, sondern Auswirkungen auf das supervisorische Selbstkonzept und die konkrete Arbeit im Prozess haben, bekräftigt auch M. Klessmann mit seinem Vortrag „Die Sinndimension in der Supervision“.<sup>52</sup>

### *Theologische Kritik der Supervision*

Kritisch setzt sich Klessmann mit den Komparativen, Superlativen und Euphemismen auseinander, mit denen Supervisoren/innen ihre Dienste anpreisen: besser, effektiver, brauchbarer, optimierter usw., ich hatte bereits darauf hingewiesen (s. K. VII). Hinzu kommen Begriffe wie Ganzheitlichkeit, Autonomie, Vollständigkeit, Perfektion und Qualität,<sup>53</sup> die

<sup>47</sup> T. Moser: Erträglicher Gott, aaO., S. 79.

<sup>48</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>49</sup> Henning Luther: Identität und Fragment, in: Religion und Alltag, aaO., S. 172.

<sup>50</sup> Ebd., S. 172.

<sup>51</sup> Ebd., S. 172.

<sup>52</sup> M. Klessmann: Die Sinndimension, aaO.

<sup>53</sup> „Qualität‘ als moderner Begriff bedarf einer gründlichen Bestimmung auf seine Inhalte und Hintergründe, damit er fruchtbar werden kann, und die modernen Formen der Supervision bedürfen der dekonstruktivistischen Untersuchung und kritischen Sichtung, damit sie in ihren offenen und verdeckten Zielen, wie sie in Arbeitsformen, Arbeitsfeldern und Zielbereichen zum Tragen kommen, eine ‚hinläng-

suggestieren, Supervision könne den vollkommenen (perfekten!) Menschen erschaffen. Sensibilisiert – auch durch die theologische Reflexion des Sündenbegriffs – bringt Klessmann das kritische Ferment der Theologie zur Geltung: „Es sind wieder die Religionen und manche philosophische Richtungen, die die Grenzen des Menschen, die Endlichkeit des Lebens, die Fehlerhaftigkeit und Zwiespältigkeit allen Handelns betonen und einschränken: Leben gibt es nur als Fragment, Wahrheit nur vermischt mit Irrtum, Gutes durchsetzt mit Bösem, Bildung bleibt immer unabgeschlossen, Identität nur vorläufig. „Das Ganze ist das Unwahre“, hat Theodor Adorno<sup>54</sup> pointiert formuliert. Wie gehen wir in der Supervision mit Grenzen und Erfahrungen von Scheitern sowohl bei den Supervisanden als auch bei uns selbst um? Dürfen sie sein? Oder sind wir (bewusst und unbewusst) auf Vollkommenheit aus und versprechen die Machbarkeit aller Veränderungswünsche? Können wir auch der Annahme des Fragmenthaften etwas Kreatives und Produktives abgewinnen?“<sup>55</sup>

*Unabgeschlossenheit und ‚Fragmentarität‘ biblischer Gotteskonstrukte*

Die im ersten Fallbeispiel präsentierte Rollenproblematik – Pfarrer = Gott der Allmächtige / der Lehrer = Gegenspieler, Satan – und ihre theologische Würdigung setzt eine Geschichte fort, die – wie in Kapitel V schon angedeutet – bereits in der Bibel kontrovers diskutiert wird: Für die Verfasser/Sammler/Redakteure des DtrG, auf die auch die Samuelbücher zurückgehen, ist Gott in 2. Sam 24, 1 selbst noch der Ursprung allen Seins, auch der ‚dunklen Seiten‘ der menschlichen Existenz und der Urheber von Versuchungen, die den Menschen in seiner Loyalität zu Gott auf die Probe stellen. Etliche Jahrhunderte später wird die Geschichte 1. Chr. 21, 1 von dem Chronisten noch einmal erzählt, doch nun ist es Satan, der im Dienste Gottes als himmlischer Staatsanwalt tätig wird.<sup>56</sup> Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass später in der Apokalypse des Johannes die Dualität ‚gut‘ – ‚böse‘ gänzlich aus Gott heraus und auf die Gestalten Gott/διάβολος verteilt wird. Schon an diesem Beispiel lässt sich aufzeigen, dass auch die biblischen Gotteskonstrukte in sich ambivalent und unabgeschlossen sind.

---

liche Transparenz‘ gewinnen“, fordert auch H. G. Petzold. In: H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 199f.

<sup>54</sup> Theodor W. Adorno: *Minima Moralia*. Frankfurt/M. 1984, S. 57.

<sup>55</sup> M. Klessmann: *Die Sinndimension*, aaO., S. 21; ähnliche Ansätze auch bei M. Scharrer, aaO.; zur Fragmentarität des Lebens sind der Roman von Philip Roth ‚Der menschliche Makel‘ (Reinbek bei Hamburg 2003) und ‚Stings‘ (Gordon Matthew Sumner) Song ‚Fragile‘ (CD ‚Nothing like the sun. A&M Records 1987) ‚sprechende‘ bzw. ‚klingende‘ Kommentare.

<sup>56</sup> Zur Entwicklungsgeschichte der Satans-Figur im Ersten Testament s. Horst Dietrich Preuß: *Theologie des Alten Testaments Band 1. JHWHs erwählendes und verpflichtendes Handeln*. Stuttgart/Berlin/Köln 1991, S. 297 – 299.

*Was heißt es für den Supervisanden, was bedeutet es für die supervisorische Arbeit mit/an religiösen Themen, dass die Bibel selbst Abbild eines systemischen Prozesses ist, der frühestens – wenn überhaupt – in eschatologischer Perspektive ‚am Ende der Tage‘ seinen Abschluss finden wird?*<sup>57</sup>

*Exkurs: War Martin Luther ein ‚Systemiker‘?*

Der in Kapitel V kurz aufgenommene Faden nach Analogien zwischen Martin Luthers Art und Weise, Theologie zu treiben, und systemisch-konstruktivistischen Denkstrukturen soll hier noch einmal aufgegriffen werden. Dass die Theologie durch die Reformation einen kräftigen Impuls bekommen hat, die Prozesshaftigkeit der jüdisch-christlichen Religion wieder zu entdecken und neu zu beleben, ist für mich als Theologen und Supervisor von kaum zu überschätzender Bedeutung. Gerade Martin Luther war alles andere als zurückhaltend, wenn es darum ging, Informationen zu geben, die einen Unterschied machen.<sup>58</sup> Überhaupt erscheint mir Luther an manchen Stellen systemischer als manche Systemiker.<sup>59</sup> Als Bibelübersetzer war er sich sehr wohl bewusst,

<sup>57</sup> „Ist es nicht tröstlich, dass die Kirche selbst nur die vorläufige und vergängliche Form einer Problemlösung unseres Herrn ist und nur für die Zeit, bis er wiederkommt. Dann endet diese Problemlösung, die uns manchmal ganz schöne Probleme und eine Menge Ungeklärtheiten beschert“, lautet Heinz J. Kerstings ekklesiologische Antwort auf diese Frage. In: Ders.: Zirkelzeichen, aaO., S. 152.

<sup>58</sup> S. G. Bateson: Geist und Natur, aaO., S. 123: „Informationen bestehen aus Unterschieden, die einen Unterschied machen.“ Bateson führte, wie H. J. Kersting darlegt, diese Definition von Information ein und George Spencer-Brown (Laws of Form – Gesetze der Form. Lübeck 1997) „lieferte die logische Konstruktion zu dieser genialen Erkenntnis nach“ (H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 32); auch N. Luhmann bezieht sich auf Spencer-Browns erste Anweisung ‚Draw a distinction!‘ = ‚Triff eine Unterscheidung!‘ (s. Christian Schuldt, aaO., S. 50). „Das Neue an dieser Logik von Spencer Brown ist“, wie Kersting weiter ausführt, „dass er im Gegensatz zur abendländischen philosophischen Tradition den Formenbegriff als Unterscheidung begreift. Also, im Unterschied zu den althergebrachten dualen, zweiseitigen Unterscheidungen z. B. Materie/Form, Substanz/Form oder Inhalt/Form (z. B. als Teig in der Backform) konstruiert Spencer Brown einen Formenbegriff, der selbst eine Unterscheidung bezeichnet. Dieser Formenbegriff ist also immer schon eine Zwei-Seiten-Form. [...] Wenn wir beobachten, wenn wir etwas beschreiben, wenn wir sprechen, wenn wir denken, wenn wir uns entscheiden, dann können wir das nur tun, indem wir Unterscheidungen treffen. Immer scheiden wir mögliche Beobachtungen und Beschreibungen aus. Wir wählen bestimmte Worte zur Bezeichnung und wählen aus. Wir machen Unterschiede. Wenn wir denken, tasten wir genau so wie beim Beobachten die Welt nach Unterschieden ab. Im Wort Entscheiden ist das Unterscheiden schon enthalten. Jede Form hat zwei Seiten. Die Form aber ist die Unterscheidung schlechthin. Das Wort Unterscheiden trägt immer schon den Hinweis auf wenigsten zwei Seiten mit sich, die unterschieden werden können. Unterscheiden hat zwei Seiten. Als Form ist Unterscheiden eine Zwei-Seiten-Form.“ Zirkelzeichen, aaO., S. 32f.

<sup>59</sup> Ich denke da besonders an Jay Haley: Die Jesus-Strategie. Die Macht der Ohnmächtigen. Heidelberg 2002, S. 12 – 40: „Die Machtstrategien Jesu Christi“, und Helm Stierlin: Christsein hundert Jahre nach Nietzsche, aaO., die m. E. in der Interpretation der Jesustradition eine lineare Denkmentalität an den Tag legen, die der Komplexität und Vielschichtigkeit des Überlieferungsmaterials wohl kaum Weise gerecht wird. Ausführlich dazu in Kapitel XI.

nicht nur ‚Beobachter erster Ordnung‘ des griechischen bzw. hebräischen Textes zu sein, sondern auch ‚Beobachter zweiter Ordnung‘, der sich nicht nur bei der Formung der deutschen Hochsprache, sondern auch bei der Interpretation des biblischen Ursprungstextes kräftig ein-mischt. So verlangt er, dass „ein prediger [...] mitten in der schrift siczen [soll]“ (WA 41, 271, 14). Luther fragt nicht danach, wo die *Bibel* ihren ‚*Sitz im Leben*‘ hat, sondern fordert, dass der *Ausleger* seinen *Sitz in der Bibel* sucht und findet.<sup>60</sup> „Seine hermeneutische Weisung, als Christ und Theologe solle man sich nicht nur *an* die Schrift halten, sondern *in* der Schrift bleiben (WA 10, 1, 1; 233, 11-17), hat Luther in einer vielfältigen, jedoch stets präzise gebrauchten Schutzraum-Metaphorik anschaulich werden lassen. Die Bibel, heißt es im Anschluß an Jes 46,3, sei der Mutterleib Gottes: ‚uterus dei est Verbum divinum‘ (WA 31,2; 370,21).“<sup>61</sup> Das, was die historisch-kritische Forschung mit dem ‚hermeneutischen Zirkel‘ (W. Dilthey 1900)<sup>62</sup> sprachlich präzisierte, war der Sache nach bei Luther längst angelegt: Die Kunst des zirkulären Fragens,<sup>63</sup> das Bewusstsein, dass der Leser und Übersetzer immer auch Mit-Konstrukteur der Wirklichkeit ist, die er gerne hören und sehen möchte. Und nur wenn er sich dieser ‚konstruktiven‘ Funktion gewiss ist und sie bewusst reflektierend immer wieder neu in den Verstehensprozess einbringt, wird er der Gefahr der Selbsttäuschung nicht unweigerlich erliegen. „Augenscheinlich konnte Luther eine bewußte Umdeutung einzelner Bibelverse in Kauf nehmen, um damit eine eigene theologische Entscheidung, deren Übereinstimmung mit dem Geist der Bibel für ihn außer Frage stand, selbst durch gewaltsam anmutende Exegese zu legitimieren. Die subjektive Aufrichtigkeit seines Bibelgebrauchs wird man dem Reformator schwerlich bestreiten können“, vermutet der Münsteraner Lutherforscher Albrecht Beutel.<sup>64</sup> Wenn diese Annahme zutrifft, ist es vielleicht nicht unangemessen, Luthers Theologie – in der Sprache der Systemtheorie – folgendermaßen zu kommentieren: „[...] die Beobachtung zweiter Ordnung [...] nimmt] keine privilegierte Position ein. Sie ist nicht hierarchisch höher angesiedelt, sondern bleibt ebenso an einen eigenen blinden Fleck gebunden und ist insofern eine Beobachtung erster Ordnung. Aber sie ermöglicht Rückschlüsse auf das eigene Beobachten: Ein Beobachter zweiter Ordnung kann zumindest sehen, dass er nicht sehen kann, was er nicht sehen kann. Er erkennt, dass jede Beobachtung, also auch die eigene, an einen blinden Fleck gebunden ist bzw. dass jede Beobachtung eine seltsame Kombination aus Blindheit und Sehen ist.“<sup>65</sup> Trefflicher als Luther selbst kann man die theologische Deutung dieser ‚Kombination aus Blindheit und Sehen‘ kaum zum Ausdruck bringen: „Denn die schrift ist offen, unßer augen sind nit gar offen“ (WA 10, 1, 1; 180, 3).

<sup>60</sup> S. Albrecht Beutel: Theologie als Schriftauslegung. In: Ders. (Hg.): Luther Handbuch. Tübingen 2005, S. 444 – 449, bes. S. 447.

<sup>61</sup> Ebd., S. 447.

<sup>62</sup> Wilhelm Dilthey: Die Entstehung der Hermeneutik (1900). In: Gunter Reiß: Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Band 1. Tübingen 1973, S. 55 – 68.

<sup>63</sup> „In der systemischen Therapie verwendete Fragetechnik“: „Die Mitglieder [werden] reihum über Unterschiede und Beziehungen zwischen anderen Mitgliedern befragt.“ So „entwickelt und vermittelt sich ein Bild der familiären Struktur, das einem zirkulär-kausalen Verständnis entspricht [...] Inzwischen hat sich der Sprachgebrauch so entwickelt, dass die unterschiedlichsten systemischen Interview-Techniken unter dem Begriff ‚zirkuläres Fragen‘ zusammengefasst werden.“ F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 349f.

<sup>64</sup> A. Beutel: Theologie als Schriftauslegung, aaO., S. 449.

<sup>65</sup> Chr. Schuldt, aaO., S. S. 51f.

*Theologie als offenes und evolutionäres System*

Martin Luther führte als erkenntnisleitende Unterscheidungen die Formeln ein: ‚Was Christum treibet‘<sup>66</sup> und ‚die Heilige Schrift legt sich selbst aus‘ (*scriptura sacra sui ipsius interpres*)<sup>67</sup> – wobei der Ausleger immer ‚das Ganze‘ der Schrift im Blick behalten soll: „Du must *scripturam sacram* nicht stückweise ansehen, *sed integram*“ (WA 47, 681, 1f). Mit diesen theologischen ‚Interpunktionen‘<sup>68</sup> stand ihm ein prozessorientiertes und zugleich kommunikables Instrumentarium zur Verfügung, z. B. den Jakobusbrief als ‚eine rechte stroherne Epistel‘<sup>69</sup> zu qualifizieren. „Indem er Christus als den *sensus principalis scripturae* erkannte, hat Luther die Einheit der Schrift weder durch harmonisierende Verflachungen noch mit spekulativen Uniformitätskonstruktionen sicherzustellen versucht“, urteilt G. Beutel. „Für ihn war die Einheit nicht eine Summe, zu der man die einzelnen Schriften der Bibel addiert, sondern ‚die Spitze, in der alles zusammentrifft, das Ziel, auf das alles hinausläuft‘ (Ebeling 1971b, 293).“<sup>70</sup> Wenn Theologen heute den niemals endenden Prozess der Aneignung und Vergegenwärtigung der biblischen Schriften benennen, sprechen sie vom sog. ‚Kanon im Kanon‘ oder der ‚Mitte der Schrift‘ und meinen damit *die* Aussagen der Bibel, die geeignet zu sein scheinen, den Geist Christi *heute*

<sup>66</sup> Martin Luther: VORREDE AUFF DIE EPISTELN S. JACOBI UND JUDE. „Und darinne stimmen alle rechtschaffene heilige Bücher vber eins / das sie alle sampt Christum predigen und treiben. Auch ist das der rechte Prüffstein alle Bücher zu taddeln / wenn man sieht / ob sie Christum treiben oder nicht.“ In: Bibel. Die gantze Heilige Schrifft. Wittenberg 1545 (WA, DB 7, 384, 25ff).

<sup>67</sup> Die Heilige Schrift „sei die allergewisseste, die leichtest zugängliche, die allerverständlichste, die, die sich selber auslegt, die alle Worte aller bewährt, urteilt und erleuchtet (ut sit ipsa per sese certissima, facillima, apertissima, sui ipsius interpres, omnium omnia probans, iudicans et illuminans)“ – so Martin Luther in: *Assertio omnium articolorum*, 1520, zitiert nach Emanuel Hirsch: *Hilfsbuch zum Studium der Dogmatik*. Berlin 4/1964, S. 85 (WA 7, 96ff).

<sup>68</sup> „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“, lautet das dritte metakommunikative Axiom von Paul Watzlawick (In: *Menschliche Kommunikation*, aaO., S. 61). Zwischenmenschliche Kommunikation besteht für Watzlawick aus „unendlichen oszillierenden Reihen“ (S. 60) bzw. ist ein „ununterbrochener Austausch von Mitteilungen“ (S. 57), die erst durch die Interpunktionen (Deutungen der einzelnen ‚Akte‘ als Reiz, Reaktion oder Verstärkung) der Beteiligten strukturiert wird.

<sup>69</sup> „In Summa: das Evangelium des Johannes und sein erster Brief, die Briefe des Paulus, insbesondere der an die Römer, Galater, Epheser und der erste Brief des Petrus, das sind die Bücher, die dir Christus zeigen und dich alles lehren, was dir zu wissen not und selig ist, ob du schon kein ander Buch und Lehre nimmer sehest noch hörst. Darum ist der Jakobusbrief eine rechte stroherne Epistel gegen sie; da er doch keine evangelische Art an sich hat.“ In: Martin Luther: *Vorrede zum Neuen Testament* (1522), S. 10 (WA, DB 6, 10, 29ff).

<sup>70</sup> A. Beutel: *Theologie als Schriftauslegung*, aaO, S. 446, unter Aufnahme eines Zitates von G. Ebeling. In: Gerhard Ebeling: *Luther und die Bibel*, S. 293. In: Ders.: *Lutherstudien* Bd. 1. Tübingen 1971, S. 286 – 301.

angemessen wahrnehmen zu können.<sup>71</sup> Über diesen Kanon im Kanon bzw. über die Mitte der Schrift muss immer wieder in kommunikativen Prozessen um Zustimmung geworben werden. Oder wie es der Tübinger Systematische Theologe Eilert Herms in seinen Überlegungen zu einem „funktionalen Kanonbegriff“<sup>72</sup> formuliert, ist die Einheit der Schrift im „Selbstbewußtsein des Lebens in der Gemeinschaft des Glaubens an den Gott Israels“<sup>73</sup> zu finden. In der Sprache der Systemtheorie: Wenn die ‚strukturelle Kopplung‘ (Maturana/Luhmann)<sup>74</sup> möglichst vieler christlicher Einzelsysteme dazu führt, dass das christliche Gesamtsystem zu ‚driften‘ (Maturana und Varela bezeichnen den evolutionären Prozess als ‚strukturelles Driften‘)<sup>75</sup> beginnt, bewährt sich darin die (vorläufige) Wahrheit dieser Unterscheidungen. Theologisch gesprochen heißt das dann ‚consensus ecclesiae‘ (Übereinstimmung der Kirche). Außerdem ist dabei der doppelten Kontextualität (des Textes und der Gegenwart) Rechnung zu tragen. Wenn in dieser – auf dem Boden der Reformation stehenden Weise – Theologie als ‚offenes und evolutionäres System‘<sup>76</sup> verstanden wird, kann sie auch im supervisorischen Prozess in der Weise eingebracht werden, dass sie die ‚Aufklärungsarbeit‘ des/der Supervisanden/in stützt.<sup>77</sup>

<sup>71</sup> S. Peter Stuhlmacher: *Vom Verstehen des Neuen Testaments*. Göttingen 1979, S. 243ff; A. Beutel: *Theologie als Schriftauslegung*, aaO., S. 446.

<sup>72</sup> Eilert Herms: *Was haben wir an der Bibel? Versuch einer Theologie des christlichen Kanons*. In: *Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh)* Bd. 12. Neukirchen-Vluyn 1998, S. 100.

<sup>73</sup> Ebd. S. 133. Und S. 136 heißt es weiter: „Die eine und einheitliche Sache, die von allen Schriften der Schrift bezeugt wird, ist die geschichtliche Bewegung des Lebens in der Gemeinschaft des Glaubens an den Gott Israels. In der gegebenen Einheit dieses Zusammenhangs ist die reale Synthese des Kanons zu finden.“

<sup>74</sup> Die strukturelle Kopplung eigenständiger Systeme (einzelner Menschen / Gemeinden / Denominationen / Konfessionen etc.) erfordert „immer die Inanspruchnahme mindestens eines Mediums“ (W. Ebert, aaO., S. 221) – in diesem Fall zum Beispiel eines gemeinsamen Glaubensbekenntnisses. Auf die Tatsache, dass „eine Kopplung [...] umso eher möglich [ist], je größer die Plastizität der beteiligten Systeme ist“ (Willibald Neumeyer: *Systemische Supervision – Grundlagen und Implikationen: Ein Überblick*. In: *supervision* 1/2004, S.52) hatte ich bereits im voran gegangenen Kapitel hingewiesen. N. Luhmann erkennt in der ‚strukturellen Kopplung‘ „eine Art wechselseitiger Befruchtung, [...] Symbiosen zwischen Systemen“, betont Christian Schuldt: *Systemtheorie. Wissen 30000*. Hamburg 2003, S. 31. Siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel X.

<sup>75</sup> „Der Begriff ‚Driften‘ stammt aus der biologischen Evolutionstheorie“, erklärt H. Siebert. „Lebewesen driften, indem sie sich an veränderte Umweltbedingungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten anpassen. Im pädagogischen Sinn markiert die Driftzone den Rahmen, in dem Menschen lernen und verstehen, in dem Neues ‚anschlußfähig‘ und in kognitive Systeme integrierbar ist.“ H. Siebert: *Pädagogischer Konstruktivismus*, aaO., S. 188; s. a. W. Ebert, aaO., S. 149. Dort auch die Darstellung weiterer Differenzierungen des ‚Drift-Begriffs‘.

<sup>76</sup> S. a. P. Held, aaO., S 194.

<sup>77</sup> „Für TheologInnen, die mit historisch-kritischer Forschung groß geworden sind und mit allen Wassern hermeneutischer Arbeit gewaschen sind, bringen die Ansätze

„Theologie, auch die Rede von Gott ist nichts als menschlicher Entwurf, haltlos und korrigierbar. Jedes Verstehen Gottes ist Mißverstehen; aber es ist unumgänglich. Das ist das Gesetz der Welt“, können Bernd Beuscher und Dietrich Zilleßen in ihrer ‚profanen Religionspädagogik‘ in überraschender Eintracht mit K. Barth, P. Tillich und J. Lacan formulieren.<sup>78</sup>

*Theologie und Spiritualität können dann ins Spiel gebracht werden „als Quellen von Deutungen, Werten, Perspektiven und Geschichten, die in Systemen eine gestaltende Wirkung entfalten, verstanden aber auch als Quellen von Reflektion und kritisch-konstruktivem Denken.“<sup>79</sup>*

#### *Unterscheidung von Letztem und Vorletztem*

Aber gerade auch als Sachwalterin der Jahrtausende währenden und sich immer wieder erneuernden theologischen Religionskritik hat Theologie eine kritische und damit befreiende Wirkung: „Sie pocht auf Unterschiede, die einen Unterschied machen. Sie legt Wert auf die Differenz von Vorletztem und Letztem, von Gedachtem und umfassenden Erfahrenem, von bisher Gültigem und Möglichem, von Gottesbild und Erfahrung“<sup>80</sup> und eröffnet so dem/der Supervisanden/in neue Handlungsräume.

#### *Supervision und Religion – Supervision als Religion*

Deutlich geworden ist, dass Supervision und Theologie als kritische Theorien und Praxen sich gegenseitig befruchten können. Supervision unterstützt die Religion in ihrem Bemühen, die eigenen Wirkungen kritisch zu begleiten und zu reflektieren. Umgekehrt unterstützt Religion Supervision, die Fragen nach dem Sinn und Unsinn allen menschlichen Tuns offen zu halten und die Sinne dafür zu schärfen, Letztes von Vorletztem zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang ist die Differenzierung der Sinnkonstruktionsebenen, die M. Klessmann<sup>81</sup> vornimmt, von elementarer Wichtigkeit: Supervision *macht* Sinn, wenn es um den Sinn eines Projektes, einer

---

des Konstruktivismus und des Narrativen nicht so viel Neues, wie es scheinbar für andere Wissenschaftsbereiche der Fall ist“, meint die Dresdener Theologin und Supervisorin Ursula Pfäfflin. „Daß es Parallelen zwischen dem Verstehen von Texten in ihrem traditionsgeschichtlichen Werden und dem Verstehen der Geschichte von Menschen gibt, ist für TheologInnen zumal der Praktischen Disziplinen eine Selbstverständlichkeit, präsentiert sich doch die ganze Tradition in Biblischer Geschichte, Religionsgeschichte und Philosophiegeschichte, deren Kontextgebundenheit schon lange deutlich wurde.“ Ursula Pfäfflin: Narrative Ansätze in Therapie und Theologie. Indikation neuer ethischer Perspektiven? WzM 47/8, S. 491 – 501. Zitat S. 498; zur Prozesshaftigkeit der Theologie und des von ihr transportierten Gottesbegriffs s. a. ebd., S. 500.

<sup>78</sup> Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998, S. 35.

<sup>79</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 116.

<sup>80</sup> Ebd. S. 269; s. .a. die Ausführungen in Chr. Morgenthaler / G. Schibler, aaO., bes. K. 3.4: „Theologie als kritische Reflexionskraft“, S. 46 – 50.

<sup>81</sup> M. Klessmann: Die Sinndimension, aaO., S. 17.



beruflichen Phase, eines bestimmten Lebensabschnittes geht. Aber – und darin liegt eine große Gefahr und Verführung – „der Boom von Supervision hat damit zu tun, dass die traditionellen Welterklärungsmuster (Religion, Tradition) ihre Tragkraft verloren haben und nun Sinn, angesichts des entstandenen Vakuums, immer neu kommunikativ entworfen werden muss.“<sup>82</sup> Die Versuchung, nicht nur kritische Theorie und Praxis, sondern darüber hinaus auch zur großen Sinnstifterin, also selbst zu Religion zu werden, ist durchaus gegeben. Nicht nur die Religion ist ambivalent, sondern auch die supervisorische Kompetenz und das supervisorische Wissen. „Zur zentralen theologischen Herausforderung wird das supervisorische Wissen im Hinblick auf die Frage, wie es eingesetzt wird und wie es wirkt: Als strategische Wissens- und Informationsmacht oder als kommunikative Beziehungsmacht.“<sup>83</sup> Deshalb fordert M. Scharer die Supervision mit einem paradoxen Wortspiel zur freiwilligen Selbstbeschränkung auf:

„Die Supervision macht Sinn, wenn sie keinen *Sinn* macht, sondern Menschen daraufhin begleitet, die Sinndimension ihres Lebens auf einen größeren Horizont hin offen zu halten.“<sup>84</sup>

### 3 Transkript und Erlebnisprotokoll – siebte Sitzung

Wie wichtig es ist, die inneren religiösen Spannungen des Supervisanden weder zu ignorieren noch zu bagatellisieren, sie aber auch nicht zu dramatisieren oder zu sakralisieren, sondern sie vielmehr möglichst nüchtern anzuschauen und Schritt für Schritt gemeinsam (!) durchzuarbeiten, legen m. E. folgende Auszüge aus der siebten Sitzung und dem Erlebnisprotokoll des Supervisanden nahe. Wieder wurden in dieser Sitzung Elemente der Körperarbeit integriert. Ich hatte, nachdem ich den Supervisanden um Erlaubnis gefragt hatte, seinen innerlich verspürten Druck verleiblicht. Das ermöglichte ihm, in Kontakt zu abgespaltenen Hass- und Hämegefühlen gegen/über seine Mutter zu kommen:

- Sd Es macht mich böse, – ich bin böse, wenn ich zu meinen Gefühlen stehe – Aggression, Regression, Ingression.  
Das hat schon wieder was mit Sünde zu tun.
- Sv Die schwache Frau, die Mutter, und die weint.
- Sd Und ich mache die fertig, – das kann doch wohl nicht christlich sein.
- Sv Mein Eindruck ist, dass Sie das auch gegenüber Ihrer Frau hilflos macht.

<sup>82</sup> Ebd., S. 17; W. Drechsel spricht vom „Mythos Supervision“, aaO., S. 336, und M. Scharer fragt: „Ist Supervision eine (neue) Religion? AaO., S. 14.

<sup>83</sup> M. Scharer, aaO., S. 23.

<sup>84</sup> Ebd., S. 31.

Zu dieser Sitzung schreibt der Supervisand im Erlebnisprotokoll:

„Ich erwähne dies hier im Erlebnisprotokoll, weil ich nicht nur überrascht bin, sondern auch erschrocken, wie viel Abgründiges sich noch in meiner Person entdecken lässt und wie häufig doch Verhaltensmuster wieder zum Vorschein kommen, die ich doch vor Jahren erkannt habe und mich doch immer wieder beeinflussen, zum Beispiel meine Scheu, Konflikte einzugehen.“

Gerade dieses Fallbeispiel macht noch einmal deutlich, dass nicht nur von Seelsorgern/innen und Therapeuten/innen, sondern auch von Supervisoren/innen gefordert werden muss, destruktive religiöse Elemente nicht einfach zu überspringen „oder als unwesentlich beiseite zu lassen, sondern [...] dabei zu helfen, günstige und schädliche Formen religiösen Glaubens zu unterscheiden.“<sup>85</sup>

#### 4 Der Blick zurück -

##### auf den Supervisionsprozess

- Hypothese: *„Gott“ erscheint als Chiffre* für eine restriktive, pietistisch beeinflusste, sozial-angepasste Frömmigkeit. Die Pflicht tritt als ein wesentlicher Bestandteil des Familiencredos in den Vordergrund.
- Die *Mutter instrumentalisiert diese Frömmigkeit* für ihre Interessen (Koalition von Mutter und Gott/Gotteskonstrukt).
- ‚Antreiber‘ und *‚destruktive Grundbotschaften‘* scheinen die Sozialisation des Supervisanden geprägt zu haben.
- Der Supervisand kann die negativen Gefühle, die er gegenüber seiner Mutter empfindet, mit seinem individuellen Gotteskonstrukt nicht vereinbaren. Hypothese: Deshalb müssen diese *Gefühle abgespalten* werden.
- Dennoch kann es in der Supervision *nicht* darum gehen, Gotteskonstrukte zu *pathologisieren*. Ziel könnte sein, die Wirksamkeit des Familiencredos und seines individuellen Gotteskonstruktes bewusster zu machen und gemeinsam nach konstruktiven Veränderungen zu suchen.

##### auf die Untersuchung

- Menschen gehen *Koalitionen mit „Gott“* ein, die systemisch wirksam werden.
- Auch destruktive Gotteskonstrukte sollten *nicht pathologisiert* werden.

---

<sup>85</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 92.

- Die *Gottesfrage* sollte auch von dem/der Supervisor/in zumindest ‚*offen gehalten*‘ werden. Auch im Blick auf religiöse Elemente gilt der ‚systemisch-ethische Imperativ‘: ‚Handle stets so, dass sich die Anzahl der Möglichkeiten des/der Supervisanden/in vermehren‘.
- *Religion ist grundsätzlich ambivalent*. Das gilt auch für jüdisch-christliche Gotteskonstrukte, auch für die Bibel selbst.
- *(Selbst-)Kritische Theologie* ist sich der Zirkularität und Vorläufigkeit ihrer Interpunktionen und ihrer Gotteskonstrukte bewusst. Sie weiß um die Differenz von ‚Letztem‘ und ‚Vorletztem‘.
- Als ‚Kritische Theorie‘ kann die Theologie einen wichtigen Beitrag leisten, im Supervisionsprozess ‚heilsame‘ Gotteskonstrukte von ‚schädlichen‘ zu *unterscheiden*.
- Auch Supervision ist in sich ambivalent und bedarf der ‚*freiwilligen Selbstbeschränkung*‘.



## IX. Kapitel

### „Maria und Martha“

### „Narrative Theologie“ in der Supervision

#### 1 „Maria und Martha“ – achte bis zehnte Sitzung

##### 1.1 Genogrammarbeit und transgenerationale Aufträge (achte und neunte Sitzung)

In der achten Sitzung arbeitete der Supervisand sehr konkret an der Frage, ob er sich auf eine andere Stelle bewerben solle. Die berufliche Alternative hätte ihm ermöglicht, sich intensiv – u. a. auch wissenschaftlich – mit einem seiner theologischen Interessenschwerpunkte zu beschäftigen. Der unmittelbare Kontakt zu Schülern/innen wäre nicht mehr gegeben gewesen.

*Im Erlebnisprotokoll dieser Sitzung schreibt der Supervisand:*

„Für mich bleiben zwei Fragen, an denen ich weiterdenke:

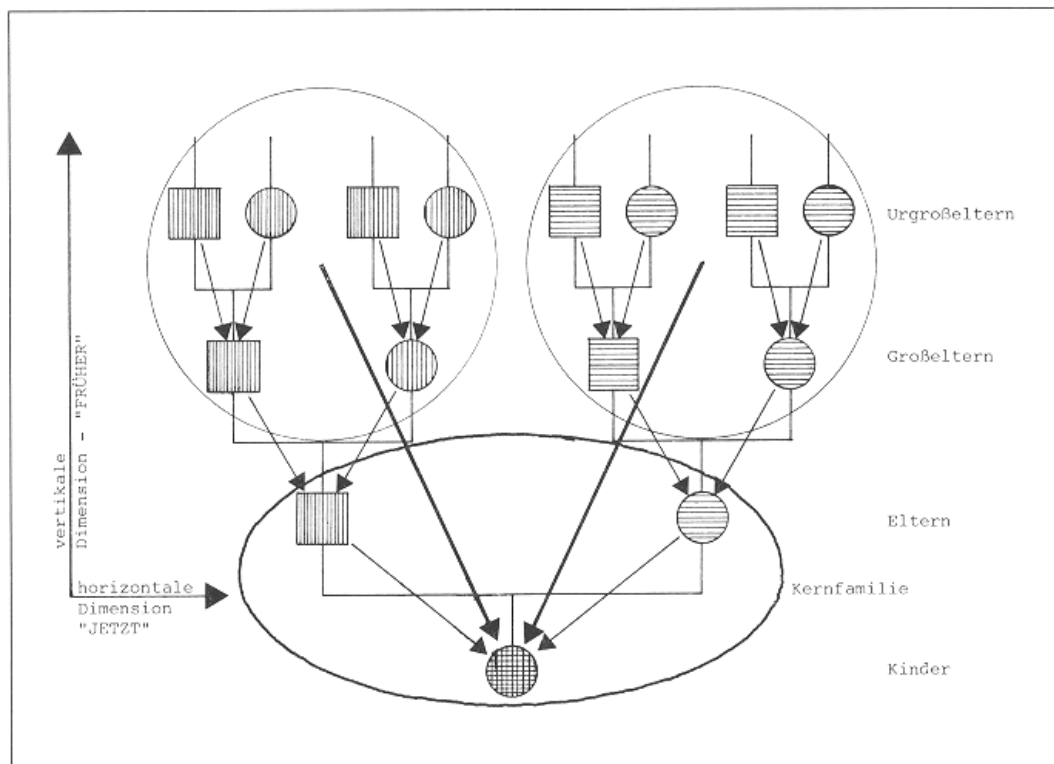
Wie kann ich diejenigen Faktoren, die mich an der [...] -Stelle reizen, z. B. die Auseinandersetzung mit dem [...] -Thema oder die wissenschaftliche Arbeit, in meine jetzige Tätigkeit integrieren, oder wo habe oder nehme ich mir Zeit dafür? Denn sie sind ja anscheinend wichtig für mich.

Das Image eines Berufsschulpfarrers, wie es mir z. T. von Pfarrerkollegen und von Freunden und Verwandten entgegengebracht wird, ist nicht besonders gut. Der Berufsschulpfarrer ist anscheinend kein richtiger Pfarrer oder eine Art Faulenzer und Drückeberger. Auch wenn ich dies anders sehe, belastet es mich mehr, als ich anfangs gedacht habe. Die Frage bleibt, wie gehe ich damit um und wie kann ich dagegen steuern, damit ich es nicht selbst irgendwann glaube oder immer nur defensiv auf entsprechende Bemerkungen reagiere.“

##### *Genogrammarbeit in der Supervision*

In der folgenden neunten Sitzung bot ich dem Supervisanden an, in Form eines Genogramms der Frage weiter nachzugehen, ob bei all den (hohen) Erwartungen, die er an seine berufliche Existenz stellt, möglicherweise auch Aufträge früherer Generationen mitschwängen. „Genogramme dienen der übersichtlichen Darstellung von komplexen Informationen über Familiensysteme. Man benutzt dazu meist eine Zeichensprache, für die

sich bestimmte Symbole eingebürgert haben [...]: Ein Genogramm umfasst je nach Gesprächsverlauf bis zu drei Generationen“.<sup>1</sup>



2

Der Einsatz der Genogrammarbeit in der Supervision wird kontrovers diskutiert, weil damit zweifellos auf der personalen Ebene entsprechend getieft werden muss.<sup>3</sup> In meiner Supervisionsausbildung, in meiner Lehr- und Kontrollsupervision und in meiner eigenen Praxis nahm und nimmt sie allerdings einen nicht mehr wegzudenkenden Platz ein. Generationsübergreifende Muster, Familien- bzw. Sippen-Credos und damit verbunden entsprechende Aufträge machen nun einmal auch vor dem beruflichen Auftrag nicht Halt! Bestimmte berufliche Entscheidungsmuster, die Supervisanden/innen oft über mehrere Stellenwechsel hinweg begleiten bzw.

<sup>1</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 130. S. a. H. Stierlin: Ich und die anderen, aaO, S. 64: „Als Spieler im Problemsystem erweisen sich in der Tat oft die gleichsam existentiell miteinander verbundenen Mitglieder eines Familiensystems. Und dieses umfasst nicht selten drei oder gar vier Generationen.“

<sup>2</sup> Grafik B. Roedel, aaO., S. 11.

<sup>3</sup> Erste Informationen zum Thema Genogrammarbeit in A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 130 – 134; eine Anleitung in die Praxis der Genogrammarbeit bietet Bernd Roedel: Praxis der Genogrammarbeit. Die Kunst des banalen Fragens. Dortmund 4/2001, der ein dreitägiges Seminar auf Video mitgeschnitten und anschließend transkribiert hat. Auf dem Hintergrund der klinischen Genogrammarbeit zeigen Monica McGoldrick und Randy Gerson (Genogramme in der Familienberatung. Bern 2/2005) Einsatz- und Interpretationsmöglichkeiten auf.

immer wieder einholen, werden in besonderer Weise durch Genogrammarbeit evident. Dabei sollte stets gewärtig sein, dass es sich bei Interpretationen von Genogrammen immer nur um „vorläufige Hypothesen handelt“, die „im besten Fall [...] provokative Hinweise für die weitergehende Exploration“<sup>4</sup> liefern.<sup>5</sup>

Während der Sitzung spielten die Vorstellungen der Eltern und die Frage, wie die Söhne die Erwartungen der Eltern realisiert bzw. gerade nicht realisiert haben, eine zentrale Rolle. Daraus entwickelte sich organisch die nächste Frage, wie die religiösen Familienaufträge heute noch wirken.

*Die Erlebnisse dieser neunten Sitzung fasst der Supervisand so zusammen:*

„Mir schien also durch die von mir so erlebte Abwesenheit meines Vaters (siehe oben zu "Wiederholung"), das Fehlen der Großväter und die mangelnde Sympathie zu den Onkeln keine Vorbilder im männlichen Bereich zur Verfügung gestanden zu haben. Dazu kommt – was ich schon öfter gedacht habe –, dass meine Eltern sich (bewusst oder unbewusst) eine Tochter gewünscht haben. Dies dürfte wohl einen gewissen Druck auf meinen älteren Bruder A. als auch auf mich ausgeübt haben, diesen Wunsch irgendwie zu kompensieren, wobei A. sich dem Druck durch besondere ‚Männlichkeit‘ (frühes Rauchen, Cliquenbildung, Motorrad usw.) widersetzte, ich eher nachgab und weibliche Rollenanteile (Spielen mit einer Puppe, Weinen, Helfen im Haushalt, Kochen; kein Motorrad) annahm. Vielleicht erklärt dies auch eine gewisse Unselbstständigkeit, die ebenfalls in ein bestimmtes weibliches Rollenverständnis hineinpasst. Ebenso könnte dies ein Erklärungsansatz dafür sein, dass ich in den meisten Fällen immer noch Probleme habe mit einer gewissen Art von Männern, die mir klischeehaft ‚männlich‘ erscheinen, während ich das Gespräch mit Frauen oft als leichter und intensiver empfinde.

In gewisser Weise erlebe ich meine ‚weiblichen‘ Seiten aber auch als Vorteil, bzw. ich bin weiterhin darüber froh, kein ‚typischer‘ Mann zu sein, der sich über Autos, Stärke und Sex definiert, aber keine Gefühle zeigen und keine intensive Beziehung aufbauen kann. (Das ist natürlich auch nur ein Klischee, aber wie alle Klischees erlebe ich einzelne Aspekte bei verschiedenen Männern meiner Umgebung.) Woran ich aber auf jeden Fall arbeiten möch-

<sup>4</sup> M. McGoldrick / Randy Gerson, aaO., S. 20.

<sup>5</sup> Die Genogrammanalyse „wird in der Supervision zur Falldarstellung genutzt und ist Ausgangspunkt und Rahmen für die Hypothesenbildung und zum Herausarbeiten von handlungseinschränkenden Mustern. Der Einsatz operiert als Sammlung lebensbedeutsamer Erlebnisszenen mit der Strategie der szenischen Verknüpfung und versucht auf diese Weise, Zusammenhänge und Problemsituationen zu erschließen, zu verstehen und dadurch überschreitbar zu machen, d. h. neue Problemlösungen zu entwerfen.“ Wolfgang Kopyczinski: Das szenische Verstehen in der Supervision. Über die Relevanz eines psychoanalytischen Konzepts auch für die systemische Arbeit. In: supervision 1/2004, S. 38. S. a. Rosmarie Welter-Enderlin / Bruno Hildenbrand: Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart 1996, bes. S. 34.

te, ist der Punkt ‚Unselbstständigkeit‘, den ich im Erlebnisprotokoll einer anderen Sitzung eher als ‚nicht erwachsen werden‘ angesprochen habe.

(Im Hinblick auf diesen Aspekt noch zwei Anmerkungen zu meiner Religiosität: In diesem Zusammenhang finde ich es interessant, dass ich als Mann eher religiös bin, während meine Frau weniger damit anfangen kann, wo es doch in den meisten Familien eher die Frau ist, die sich religiös gebunden fühlt, so meine Erfahrung. Die zweite Anmerkung betrifft meine Schwierigkeit zur Entspannung: In der biblischen Erzählung von Maria und Martha habe ich mich immer über Maria geärgert und es als ganz selbstverständlich angesehen, was Martha macht. Ich würde mich ebenfalls eher als Martha-Typ sehen und muss erkennen, dass sie typisch weibliche Rollenmuster vertritt, während Maria gegen die weibliche Rollenerwartung angeht.)“

### *Maria und Martha*

Im letzten Absatz greift der Supervisand die Geschichte von Maria und Martha aus Lukas 10 auf:<sup>6</sup>

„Als sie aber weiterzogen, kam er in ein Dorf. Da war eine Frau mit Namen Marta, die nahm ihn auf. Und sie hatte eine Schwester, die hieß Maria; die setzte sich dem Herrn zu Füßen und hörte seiner Rede zu. Marta aber machte sich viel zu schaffen, ihm zu dienen. Und sie trat hinzu und sprach: Herr, fragst du nicht danach, dass mich meine Schwester lässt allein dienen? Sage ihr doch, dass sie mir helfen soll! Der Herr aber antwortete und sprach zu ihr: Marta, Marta, du hast viel Sorge und Mühe. Eins aber ist Not. Maria hat das gute Teil erwählt; das soll nicht von ihr genommen werden.“

### *Männerrollen – Frauenrollen<sup>7</sup>*

In der darauf folgenden zehnten Sitzung, in der – wie vereinbart – an dem Genogramm weitergearbeitet werden sollte, griff ich diese Geschichte be-

<sup>6</sup> Lk 10, 38 – 42 zitiert nach Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>7</sup> „‚Männlichkeit‘ ist eine Konstruktion. Es handelt sich nicht um etwas unwandelbar und universal Vorgegebenes, sondern um etwas in menschlichen Gesellschaften in unterschiedlicher Weise Gemachtes und Wandelbares. Konstruktionen von Männlichkeit (wie von Weiblichkeit) haben verschiedene Dimensionen. Sie beinhalten Körperkonzepte, Geschlechterbeziehungen, Geschlechterordnungen auf der Ebene der Gesellschaft und gesellschaftlicher Subsysteme, Geschlechterkonzepte, sexuelle Orientierungen und sexuelle Beziehungen und Ursprungstheorien“ (S. 600) – schreibt Martin Leutzsch zur Einführung in seinen Aufsatz über „Konstruktionen von Männlichkeit im Urchristentum“. Im Blick auf die Männlichkeitskonstruktionen im Urchristentum kommt er zu dem Ergebnis, dass die urchristlichen „Männlichkeitsideale und ihre jeweiligen Negativfolien [...] eine große Variationsbreite auf[wiesen] und [...] zueinander zum Teil in Spannung [stehen].“ (S. 615) Daraus zieht er die Schlussfolgerung, dass „christliche Männlichkeit [...] also stets eine Konstruktion [ist], die vor Gott und den Frauen und Männern und den Mitgeschöpfen zu verantworten ist.“ (S. 616) Martin Leutzsch: Konstruktionen von Männlichkeit im Urchristentum. In: Frank Crüsemann et al. (Hg.): Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel. Festschrift für Luise Schottroff zum 70. Geburtstag. Gütersloh 2004, S. 600 – 617.



wusst auf, um den Supervisanden zu provozieren. In seiner beruflichen Rolle, im Gegenüber zu seinen Schülern/innen hat er immer seine Intellektualität, seine Theologenrolle, seinen wissenschaftlichen Anspruch hervorgehoben und sich damit – so war mein Eindruck – im Blick auf seinen Berufsalltag und die dort benötigte Rollenkompetenz selbst blockiert. So kommt auf meine Frage, wie er sich mit einem Wort selbst charakterisieren würde, auch spontan: ‚Intellektuell‘. Umso überraschter war ich, als sich der Supervisand selbst mit der ‚Hausfrau‘, der Martha aus Lk 10, identifiziert, die zudem noch nicht einmal ‚Frau genug‘ ist, ihren potenziellen Konflikt mit der Schwester selbst auszutragen, sondern sich Jesu ‚männlichen Beistand‘ zu versichern sucht.

Im Verlauf des Prozesses tritt immer deutlicher ans Licht, was das Lilith-Thema und die Opfersymbolik in den voran gegangenen Sitzungen bereits ahnen ließ, – dass der Supervisand im privaten Kontext eher die ‚Frauenrolle‘ einnimmt: Er kümmert sich um den Haushalt, er engagiert sich für die kleine Tochter, er geht Konflikten eher aus dem Weg, er hat die klassische ‚Frauen-Doppelrolle‘ (Haushalt und Beruf), damit seine Frau ihre Diplomarbeit schreiben und sich beruflich weiterentwickeln kann.

Eine meiner Hypothesen ist, dass er beruflich zu kompensieren sucht, was er privat nicht leben kann.

## 1.2 Transkript – zehnte Sitzung

Sv Und wie würden Sie sich selber charakterisieren – mit einem Wort – was sind Sie für einer?

Sd Als erstes ist mir eingefallen: intellektuell.

Sv Würden Sie sich selbst als intellektuell bezeichnen? In einem der Erlebnisprotokolle haben Sie sich mit Martha verglichen. Das hat mich überrascht.

Sd Sie denken, dass Maria die Intellektuelle ist?

Sv Ja, hätte ich zunächst so assoziiert. Und Martha, die praktische, die tut, was getan werden muss. Und das können Sie ja auch. Sogar Kellerwischen. Welcher Mann kann das schon. – Wischen ist das Letzte. Steht ganz unten auf der Skala der potenziellen männlichen Tätigkeiten. Bevor ein Mann einen Wischlappen in die Hand nimmt, muss schon ganz viel passieren. Maria ist diejenige, die studiert. Sie sitzt zu Füßen des Meisters und bildet sich fort.

Sd Das war nicht mein Gegensatz.

Sv Der zwischen Arbeit und Studium?

Sd Sondern mehr der zwischen Arbeit und Freizeit, Pflicht und sich was gönnen.

Sv Ich denke auch an die Tochterrolle, Ihr Interesse an Religion, all das, was Ihrer Meinung nach mehr auf die weibliche Seite gehört.

Sd Ich weiß nicht, ob intellektuell alles abdeckt, aber ich würde da nicht den Konflikt zu den von Ihnen genannten Punkten sehen. Frausein

- und intellektuell gehört für mich auch zusammen.  
Der Hilfreiche kommt dazu; – dienen, anderen zur Hand gehen.
- Sv Der Barmherzige.
- Sd Ist Helfen barmherzig – ? Ich spüre da zunächst etwas Widerstand.
- Sv Ich habe Ihnen das spielerisch-suggestiv vorgelegt.  
Wenn Sie gefragt würden: Was bist du für einer – was würden Sie antworten?
- Sd Ich würde sagen: so’n Weicher.
- Sv Softie.
- Sd Das hört sich gleich wieder so negativ an: ‚Weichei‘.
- Sv Wie würden Sie es positiv ausdrücken?
- Sd Sensibel.
- Sv ‚Frauerversteher‘- ist das schlimmste Schimpfwort, das es gibt, hat mir meine Frau gesagt.
- Sd Nie gehört.
- Sv ‚Weichei‘, ‚Warmduscher‘, dazu gehört auch der ‚Frauerversteher‘ – auf der Suche nach einem neuen Männerbild gibt es natürlich Feindbilder, Abgrenzungen. Um seine eigene Coolness zu beweisen, muss man andere klein machen, damit man selbst größer wirkt.
- Sd Hinter jedem Feindbild steckt eine Sehnsucht.
- Sv Gibt es einen Begriff, mit dem Sie sich anfreunden könnten?
- Sd Am ehesten der ‚Weiche‘, etwas anderes als ‚Weichei‘, anders als ‚soft‘.
- Sv Der ‚Weiche‘.
- Sd Ob das alles trifft ---?
- Sv Das müssen Sie entscheiden – in mir löst das aus: Der ist so wie Watte, total nachgiebig, kein Widerstand, kein Profil, der schluckt alles, saugt alles auf, ---
- Sd Ich habe Schwierigkeiten, das alles auf einen Begriff zu bekommen.
- Sv Das müssen Sie auch nicht. Sie müssen sich da nicht quälen. Intellektuell und weich habe ich jetzt aufgeschrieben. [...]
- Sd Aber trotzdem ist da ein enormer Druck halt. Der Beruf macht schon Druck.
- Sv Das ist jetzt aber eine ganz andere Fragestellung als Sie im Erlebnisprotokoll hatten! Da haben Sie gesagt: Wie will ich das eine in das andere integrieren. Jetzt sagen Sie: Da ist ganz viel Druck! Und da ist für mich die Frage: Wie kann an diesem Druck gearbeitet werden? Aber nicht: Wie kann ich diesen Druck noch erhöhen? Aber Sie wollten den Druck noch erhöhen.
- Sd Indem ich noch etwas anderes mache.
- Sv Ich muss nicht nur den Job in der Berufsschule machen, sondern den anderen Job noch mit dahinein packen.
- Sd Ich bin noch nicht so ganz weg davon, das zu tun.
- Sv Dient das der Entlastung oder erhöht das den Druck?
- Sd Das ist, glaube ich, eine ganz wichtige Frage.

- Sv Wenn Sie sagen, das dient der Entlastung – gut. Aber bei mir war so angekommen, ich will zwar das Eine tun, aber ich nehme noch soviel an Druck mit von meiner Mutter, Großmutter ..., wenn ich diesen Job mache, dann muss ich auf jeden Fall alle diese Aufträge innerhalb dieses Jobs auch noch machen.
- Sd Könnte sein.
- Sv Es reicht nicht, wenn ich meine Arbeit mache als kleiner Berufsschulpfarrer, dann muss ich da wenigstens noch Karriere machen. Es gibt Berufsschulpfarrer, die schreiben 20 Bücher nebenher –. Machbar ist das alles, die Frage ist nur, ob das gut für Sie ist? Ob Sie das wirklich wollen?
- Sd Gut.

### 1.3 Reflexion

#### *„Widerstand“ als „Fenster“ ins System*

In dieser Sitzung war die Abwehrhaltung des Supervisanden so deutlich zu spüren wie nie zuvor. Kein Wunder angesichts der Provokationen, denen er sich vom Supervisor ausgesetzt sah. Dass ich seine Identifikation mit Martha nicht nur auf sein häusliches Pflichtverständnis bezog, sondern auch noch seine ‚intellektuelle Männlichkeit‘ bezweifelte, war in der Situation dann doch ‚des Guten zuviel‘. Er verlor den Kontakt zwischen Kopf und Bauch, bekam ‚einen trockenen Hals‘ und verstand in einer gewissen Phase gar nicht mehr, was ich von ihm eigentlich wollte. Und doch bewahrheitet sich die These, dass Widerstandssymptome oft Fenster zum eigentlichen Problem sind, auch hier. Helm Stierlin lehnt deshalb den psychoanalytischen Begriff des ‚Widerstandes‘ grundsätzlich ab.<sup>8</sup> Und was Stierlin als Familientherapeut formuliert, gilt entsprechend auch für die supervisorische Arbeit: „Hier geht es darum, im jeweiligen Problemangebot des/der Klienten/in auch schon immer Lösungsangebote und -möglichkeiten zu sehen. [...] Denn was etwa in einem psychoanalytischen Kontext als Widerstand hervortritt, zeigt sich nunmehr als Kooperationsangebot.“<sup>9</sup> Der Ort, durch den der Supervisand in so hohem Maße energetisiert wird, ist Problem und Lösung zugleich. Charakterisiert wird er durch die Polarität der beiden Frauen Maria und Martha. Maria, die ungefragt tut, was sie für richtig hält, und Martha, die voller Pflichterfüllung versucht, die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen. Das Selbstbewusstsein Marias ärgert ihn (Affizierung!), die (selbstverständliche?) Pflichterfüllung Marthas ist ihm als Handlungsmuster vertraut. Als ich ihn gezielt provoziere und

<sup>8</sup> „Es gibt keinen Widerstand, es gibt nur (mehr oder weniger) inkompetente Therapeuten.“ H. Stierlin: Ich und die anderen, aaO., S. 74; und auf S. 108 heißt es weiter: „In solcher [familietherapeutischer] Sicht erweist sich insbesondere der Begriff des Widerstandes als nicht länger brauchbar.“

<sup>9</sup> Ebd., S. 108; zur Arbeit mit dem ‚Widerstand‘ s. a. K. F. Richter, aaO., S. 87f.

ihm Martha auch noch als die Barmherzige und intellektuell etwas Zurückgebliebene anbiete, ist die Grenze des Erträglichen erreicht. Doch auf eben diesem Grat, auf dieser Grenze müsste die Lösung zu suchen sein, wenn Helm Stierlin mit seiner Grundannahme recht hat: Meine Hypothese ist, dass der Supervisand auch beruflich an eben diese Grenze stößt, wenn von ihm auch noch am Arbeitsplatz – wie bereits schon zuhause – überwiegend Pflichterfüllung, also genau das, was ihm von den Botschaften seiner Mutter vertraut ist, verlangt wird. Irgendwann ist es genug. Irgendwann läuft das Fass über, – wenn ihm dann auch noch die Intelligenz abgesprochen wird, gleichgültig ob vom Supervisor oder den Schülern/innen, die in dem Religionslehrer möglicherweise nur das schwächste Glied in der Kette sehen.

*Zwei Wege, die eigenen Interessen durchzusetzen*

Doch schauen wir uns die Bewältigungsmuster, für die Maria und Martha stehen, einmal genauer an: Die Geschichte von Maria und Martha ist für zahlreiche feministische Theologinnen ein Beleg für die revolutionäre Rolle der Frauen im Umfeld Jesu, die die patriarchalen Strukturen durchbricht und „die Nachfolge von Frauen gegen ihre Zuweisung auf die Rolle als Mutter und Hausfrau“<sup>10</sup> verteidigt. Erhellend finde ich in diesem Zusammenhang, dass auch das Aussprechen des Ärgers und der offene Streit Marthas mit Jesus alles andere als selbstverständlich ist und in der feministischen Theologie auch als Spur „der Kämpfe von Frauen, die sich innerhalb patriarchaler Strukturen hörbar gemacht haben“,<sup>11</sup> gedeutet wird. Also beide, Maria und Martha machen sich auf jeweils ihre Weise für ihre eigenen Interessen stark. Und doch sind die Lösungsstrategien der beiden sehr unterschiedlich:

Maria tut einfach das, was sie für richtig hält. Sie nimmt sich, was sie braucht. Sie sorgt gut für sich! Martha tut, was sie für ihre Pflicht hält, passt sich zunächst an, um dann aber die Unterstützung der Autorität für ihre Interessen gewinnen zu wollen. Im Blick auf die Bewältigungsmuster des Supervisanden lässt sich in Analogie zu Martha ebenfalls sagen: Er sorgt nicht gut für sich. Er tut seine Pflicht bis zur absoluten Erschöpfung: Schule, Hausarbeit, Versorgen der Tochter, Ins-Bett-Bringen der Tochter, dann Unterrichtsvorbereitung bis 00.00 Uhr. Sich selbst gönnt er (fast) nichts, kaum Freizeit, keinen Luxus, Zeiten zum Musikhören ringt er sich minutenweise ab (und dann nur mit dem Kopfhörer, um niemanden zu stören). Später dann klagt er an wie Martha und versucht, anderen ein schlechtes Gewissen zu machen. –

<sup>10</sup> Claudia Janssen/ Regene Lamb: Das Evangelium nach Lukas, in: Luise Schottroff und Marie-Theres Wacker (Hg.): Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh 1998, S. 522.

<sup>11</sup> Ebd., S. 522.

Ob ich mit meinen Interventionen das schöpferische Potenzial dieser Geschichte voll genutzt habe, steht dahin. Es wäre bestimmt lohnenswert gewesen, den Supervisanden zu fragen, ob für ihn eine berufliche Situation oder auch eine familiäre Lebenssituation vorstellbar wäre, in der er sich mit Maria identifizieren könnte. Oder könnte es auch eine dritte, ‚männliche‘ Variante geben? Was wäre, wenn Lazarus, der Bruder Marias und Marthas anwesend gewesen wäre? Wie hätte der sich verhalten?

*Wie meine Intervention mittelfristig wirksam geworden ist, lässt sich aus dem Erlebnisprotokoll des Supervisanden erahnen:*

„Der Supervisor nannte das Stichwort ‚Widerstand‘ als Bemerkung zur vorhergehenden Sitzung und sprach davon, dass da, wo Widerstände sind, auch viel Energie sitzt. Mich erinnerte das an mein Gemeindevikariat, vor allem an eine Aussage meiner Mentorin, die in Anlehnung an Paulus davon sprach, dass dort, wo meine Schwäche sei, auch meine Stärke zu finden sei. Diese Brücke machte mir die Beschäftigung mit meinen Widerständen und mit meinem Unwillen schmackhaft. Ja, ich erlebte es als ein kleines Hoffnungszeichen, dass die Schwäche sich zur Stärke wandeln kann, bzw. dass hinter dem Widerstand viel Energie sitzt, die an anderer Stelle viel bewirken kann. Ich musste im Hinblick auf den Widerstand an meine Tochter denken, genauer gesagt an ihren Herzfehler: Dieser ist nicht in den ersten Wochen, sondern erst später entdeckt worden. Am Anfang war das Loch in der Herzscheidewand noch so groß, dass es keine ‚Widerstands-Geräusche‘ gab. Erst als sich das Loch verkleinerte, gab es solche Geräusche. Meine Assoziation war also, dass meine Widerstände vielleicht ein Zeichen dafür sind, dass es hier um eines der Kernprobleme geht und dass die Widerstände an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich an anderer Stelle keine Widerstände mehr haben muss, weil ich mich dort weiterentwickelt habe.“

*„Paulinisches Reframing“*

Der Supervisand rekurriert hier vermutlich auf 2. Kor 12, 9+10:<sup>12</sup>

„Lass dir an meiner Gnade genügen; denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig. Darum will ich mich am allerliebsten rühmen meiner Schwachheit, damit die Kraft Christi bei mir wohne. Darum bin ich guten Mutes in Schwachheit, in Misshandlungen, in Nöten und Ängsten um Christi willen; denn wenn ich schwach bin, so bin ich stark.“

Dieser Paulus-Text lässt sich in systemischer Perspektive durchaus als früher Versuch des ‚Re-framing‘ bzw. der ‚positiven Konnotation‘ verstehen. Paulus kann seine Schwäche – an den Spekulationen, worin sie bestanden haben mag, will ich mich hier nicht beteiligen – für sich selbst positiv wen-

---

<sup>12</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

den, indem er sie in den größeren Rahmen (neuen Kontext) des Wirkens Gottes stellt: Gottes Kraft kann sich dann besonders entfalten, wenn der Mensch zu seiner Unvollkommenheit, Fragilität steht und ihm mit seinem Selbstverwirklichungs-Ehrgeiz nicht im Wege steht. Ich finde spannend zu beobachten, dass die Überlegungen H. Luthers zum Sündenbegriff hier durch den Supervisanden – vermittelt durch Paulus – nun auf einmal in ihrer emanzipatorischen Kraft zum Zuge kommen. Für den Supervisanden ist diese religiöse Denkfigur eine „Brücke“, wie er sagt, die es ihm erlaubt, auch seine eigenen ‚Schwächen‘ anzunehmen und als Chance zu begreifen. Es hat mich berührt zu sehen, wie sehr in dieser Rückmeldung des Supervisanden sein religiöses System, die Deutung seines familiären Kontextes und sein personales Binnensystem (‚inneres Parlament‘) ineinander verflochten und aufeinander bezogen sind (Herzfehler der Tochter).

*Biblische Geschichten als supervisorische Leitmetaphern*

Die Geschichte von Maria und Martha, die Lilith-Legende, die Abendmahlsüberlieferung, die Satansgeschichten des Ersten und Zweiten Testaments, die Kreuzestod- und Opferthematik und jetzt die paulinische Denkfigur sind für den Supervisanden so etwas wie ein ‚Denk- und Sprachlabor‘, das ihn unterstützt, in Sprache zu fassen, was in ihm vorgeht, aber darüber hinaus auch Lösungskonstrukte freisetzt, festgefahrene Systeme wieder ‚zu verflüssigen‘. Im Prozess hatte ich bisher eigentlich immer nur auf die biblischen Bilder und Geschichten *re-agiert*, die der Supervisand eingebracht hat. Die Interventionen, die *aktiv* das biblisch-theologische Material nutzten, waren minimal. Die Hartnäckigkeit, mit der der Supervisand seine Lebenssituation in biblischen Bildern und Geschichten ausdrückt und neu konstruiert, ermutigen mich, intensiver darauf zu achten, ob der Schatz biblischer Geschichten nicht doch gezielt eingesetzt werden kann. Im ersten Kapitel hatte ich auf die Analogien zwischen G. Hühners Geschichte und den Gleichnissen Jesus bereits aufmerksam gemacht – das Freisetzen von Ressourcen, das Eröffnen neuer Fühl-Denk-Verhaltensräume, die Ermöglichung von Umkehr (μετάνοια). Jetzt geht es darum, die durch den Arbeitsprozess aufgeworfenen Fragen noch einmal grundsätzlicher zu stellen:

Lassen sich Lebensgeschichten, Berufsbiographien auf der einen Seite und Geschichten aus der jüdisch-christlichen Tradition auf der anderen Seite strukturell so koppeln, dass diese Lebens- und Berufsbiographien „nicht nur erweitert und in ein neues Licht gestellt werden“, <sup>13</sup> sondern „Hoffnungsperspektiven, Ressourcen, Neues, Einmaliges und Unerhörtes“ <sup>14</sup> durch die biblischen Geschichten zur Sprache kommen und diese dadurch sogar zu so etwas wie „Leitmetaphern“ <sup>15</sup> der Supervision werden?

<sup>13</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 120f.

<sup>14</sup> Ebd., S. 126.

<sup>15</sup> Ebd., S. 121.

## 2 ‚Narrative Theologie‘ in der Supervision?<sup>16</sup>

### *Eine Religion des Geschichtenerzählens*

Die jüdisch-christliche Tradition ist eigentlich und ursprünglich eine Tradition des Geschichtenerzählens. Es beginnt mit den ältesten Geschichten des Ersten Testaments, vom sog. Jahwisten und Elohisten gesammelt und redigiert, und setzt sich fort über die Propheten, die eine Fülle neuer Sprachformen kreieren, das kunstvoll komponierte Hiob-Buch bis hin zu den Jesusgeschichten und Paulus, der vielen nur als verbissener intellektueller Theologe erscheint, aber mit 1. Kor 13 eine wunderbare poetische Miniatur verfasst hat. Die Weitergabe der jüdisch-christlichen Religion(en) erfolgt(e) zunächst und vor allem durch das Erzählen von Geschichten:

„Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird: Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die euch der HERR, unser Gott, geboten hat?, so sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharao in Ägypten, und der HERR führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand; und der HERR tat große und furchtbare Zeichen und Wunder an Ägypten und am Pharao und an seinem ganzen Hause vor unsern Augen und führte uns von dort weg, um uns hineinzubringen und uns das Land zu geben, wie er unsern Vätern geschworen hatte. Und der HERR hat uns geboten, nach all diesen Rechten zu tun, dass wir den HERRN, unsern Gott, fürchten, auf dass es uns wohlgehe unser Leben lang, so wie es heute ist. Und das wird unsere Gerechtigkeit sein, dass wir alle diese Gebote tun und halten vor dem HERRN, unserm Gott, wie er uns geboten hat.“

– so lautet die katechetische Ur-Formel des Deuteronomisten Dtn 6, 20 – 25.<sup>17</sup> Auf die Frage der nachfolgenden Generation, warum bestimmte religiöse Regeln eingehalten werden, soll die vorausgehende Generation mit dem Erzählen des Exoduswunders antworten. Die transgenerationale Überlieferung der handlungsleitenden und Orientierung bietenden inneren Bilder geschieht in der christlich-jüdischen Religion zunächst durch Ge-

<sup>16</sup> Zur Funktion und Bedeutung ‚spiritueller Geschichten‘ in der Therapie s. J. L. Griffith und M. E. Griffith, *Encountering*, aaO., Chapter Four „Stories of Spiritual Experience“, S. 81 – 102.

<sup>17</sup> In der Übersetzung der Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984. „Das Erzählen der Taten Gottes zur Übermittlung wesentlicher Glaubensinhalte hatte (und hat) in Israel einen hohen Stellenwert“ (Horst Dietrich Preuß: *Theologie des Alten Testaments* Bd. 1, aaO., S. 244). Die Aktualität dieser narrativen Religionstradierung belegt die Losung des Deutschen Evangelischen Kirchentags 2005 in Hannover: „Wenn dein Kind dich morgen fragt“. „Wenn dein Kind dich morgen fragt: Wozu sind wir auf der Welt? Wenn es anfängt, sich zu wundern, wenn es wissen will, was zählt – seine Augen sind so groß wie ein weites Menschenmeer – dann bleib nicht die Antwort schuldig, fällt es dir auch manchmal schwer“ – so konnte man (fast) täglich den Pop-Musiker Heinz Rudolf Kunze (Titel: „Mehr als dies“. Edition M8 Musik und Weltverbesserer Musikverlag 2005) auf WDR 2 hören und damit den Einzug dieser katechetischen Ur-Formel in die Pop-Kultur live miterleben.

schichten.<sup>18</sup> Klara Butting weist darauf hin, dass das Judentum Jahrhunderte lang darauf beharrt, „die mündliche Lehre’ mündliche Lehre“ bleiben zu lassen. Wer sie niederschreibt, ist dem gleich, der die Tora verbrennt“.<sup>19</sup> Und der Jude Jesus steht mit beiden Beinen in dieser Tradition, durch Geschichten- und nicht durch ‚Texte’ – die Weisheit, das Geheimnis und das Wunder der kommenden Herrschaft Gottes in den Köpfen, Herzen und Seelen der Menschen zu verankern.<sup>20</sup>

*„Narrative Theologie“*

Das ist weder eine Neuigkeit noch eine besonders originelle Erkenntnis. Und doch scheint sie in der durch abendländische Philosophie und scholastische Theologie geformten Christenheit – besonders des Westens – immer wieder in Vergessenheit zu geraten. Nur so kann ich mir erklären, dass in den siebziger Jahren der erzählende Charakter der biblischen Überlieferung durch die sog. ‚Narrative Theologie’, die mit dem Münsteraner katholischen Theologen Johann Baptist Metz<sup>21</sup> und dem Linguisten Harald Weinrich<sup>22</sup> im deutschsprachigen Raum die bedeutendsten Vertreter hatte, neu ‚entdeckt’ und in den Fokus der Theologie gerückt wurde. Für Weinrich und Metz kann auf dem Hintergrund der biblischen Erzähltradition die christliche Gemeinde nur als ‚Erzählgemeinschaft’ beschrieben werden, in der die systemkritischen und insofern ‚gefährlichen’ Erinnerungen und Geschichten’ aufbewahrt, tradiert und in ihrer explosiven Kraft immer wieder neu zur Geltung gebracht werden.<sup>23</sup>

<sup>18</sup> S. a. Dtn 4, 9: „und du sollst deinen Kindern und Kindeskindern kundtun ...“; Jos 4, 21f: „Wenn eure Kinder später einmal ihre Väter fragen: Was bedeuten diese Steine?, dann sollt ihr ihnen kundtun und sagen: Israel ging auf trockenem Boden durch den Jordan.“

<sup>19</sup> Klara Butting: Lies das alte Buch – und werde ein Buch! Von der Verwandlungskraft der Bibel. In: Frank Crüsemann / Marlene Crüsemann / Claudia Janssen / Rainer Kessler / Beate Wehn (Hg.): Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel. Festschrift für Luise Schottroff zum 70. Geburtstag. Gütersloh 2004, S. 408 – 420. Zitat S. 416.

<sup>20</sup> „Im Neuen Testament sind Gleichnisse typisch für Jesus“, hält L. Schottroff fest. In: Gleichnisse Jesu, aaO., S. 138.

<sup>21</sup> Johann Baptist Metz: Kleine Apologie des Erzählens. Concilium 9/1973, S. 334 – 341. S. a. die 2004 von Ottmar Fuchs vorgelegte „Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift“, bes. K. 3.1 „Narrativität und Widerspenstigkeit“ (S. 155 – 181). Ottmar Fuchs: Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift. Praktische Theologie heute 57. Stuttgart 2004.

<sup>22</sup> Harald Weinrich: Narrative Theologie. Ebd., S. 329 – 334.

<sup>23</sup> Dazu und zur weiteren Entwicklung der ‚Narrativen Theologie’, s. Willibald Sandler: Christentum als große Erzählung. Anstöße für eine narrative Theologie. In: Peter Tschuggnall (Hg.): Religion – Literatur – Künste. Salzburg 2002, S. 523 – 538; ganz ähnlich auch Fulbert Steffensky: Das Haus, das die Träume verwaltet. Würzburg 5/1999.



*Die Wirkmächtigkeit des Geschichtenerzählens*

Narrative Theologie und Systemtheorie berühren sich in der Einschätzung, dass Geschichten nicht nur Wirklichkeit ‚konservieren‘, sondern auch selbst (er)schaffen. Segen und Fluch als performative Akte hatte ich bereits benannt. Für Gregory Bateson, einen der kreativsten Denker der Systemtheorie, sind Geschichten „Muster in der Zeit“,<sup>24</sup> die das eigene ‚Selbst-Verständnis‘, das Bild, das sich ein Mensch von sich und seiner Geschichte macht, in ‚Zeit und Raum‘ linear strukturieren. Die unzähligen Sinneseindrücke, die wir im Laufe unseres Lebens sammeln, das Chaos der inneren Bilder, wird durch Geschichten gebändigt, geordnet und so überhaupt erst kommunikabel. Geschichten erzählen, seine eigene Geschichte erzählen, sind im wahrsten Sinne des Wortes *creative* Akte. Sprache – und die zu Geschichten kondensierte Sprache – erzählt nicht nur *von* Systemen, sondern *erzeugt* Systeme und damit zugleich *wirk-*mächtige *Wirk-*lichkeiten. Indem Geschichten die Wirklichkeit strukturieren, „Lebenserfahrung bändigen, ordnen und aufbewahren“, stiften sie, so Helm Stierlin, zugleich auch Sinn und leiten „im Lichte solchen Sinnes“ Verhalten an.<sup>25</sup> Geschichten sind der Stoff, so H. Stierlin weiter, „der es einem Selbst ermöglicht, sich sowohl auf Dauer seiner Identität zu versichern als auch diese Identität durch neue Erfahrungen in Frage zu stellen, zu verändern und zu bereichern.“<sup>26</sup> „Wo eine Geschichte ist, da ist eine Person“, formuliert eine Klientin am Ende ihrer Therapie sehr pointiert.<sup>27</sup> Ohne Geschichten gäbe es uns nicht als unterscheidbare und damit zugleich identifizierbare Individuen. Aber ohne Geschichten gäbe es auch keine Entwicklung der Persönlichkeit. Denn Geschichten stiften nicht nur Identität, sondern sind zugleich die Medien, durch die Identität ‚um-geschrieben‘ wird und sich so

<sup>24</sup> G. Bateson: Geist und Natur, aaO., S. 24.

<sup>25</sup> H. Stierlin: Ich und die anderen, aaO., S. 95. In die gleiche Richtung argumentiert auch Ursula Pfäfflin: Narrative Ansätze in Therapie und Theologie. Indikation neuer ethischer Perspektiven? WzM 47/8/1995, S. 491 – 501. „Aus diesem [systemisch-konstruktivistischen] erkenntnistheoretischen Ansatz wird deutlich, wie es zu einer Bevorzugung narrativer Ansätze vor ontologischen oder naturwissenschaftlich sog. objektiven Wahrheitsaussagen kommt: wenn jedes lebende System sinnkonstituierend arbeitet, dann kann Sinn nur in Form von Geschichten und Interpretationen zum Ausdruck kommen, die aus jeweils eigener Orts- und Zeitgebundenheit entstehen und nicht aus einem Jenseits der eigenen Erfahrung, die universale Gültigkeit beansprucht. Denn das bedeutete eine Missachtung der autopoietischen Arbeitsweise selbst verschiedener Systeme in einem Menschen. Damit wird ein konstruktivistischer und narrativer Ansatz für alle Bereiche des Wissens, Lehrens und Lernens, der Wissenschaft und der Ethik konsequent.“ Ebd., S. 493.

<sup>26</sup> H. Stierlin: Ich und die anderen, aaO., S. 95. S. a. Frans Boeckhorst: Narrative Systemtherapie. Systema. 1994/8/2/ S. 2 – 22. Intensiv mit Geschichten, Briefen, Gedichten etc. arbeiten auch Chr. Morgenthaler / G. Schibler: Religiös-existentielle Beratung, aaO., S. 136 – 142; H. J. Kersting spricht von einer supervisorischen „Geschichtswerkstatt: Geschichten als Intervention“ (Zirkelzeichen, aaO., S. 181).

<sup>27</sup> So wiedergegeben von U. Pfäfflin, aaO., S. 499.

etwas wie ‚Zukunft‘ eröffnen bzw. ereignen kann.<sup>28</sup> In aller Härte drückt der Neurobiologe G. Hüther aus, dass Menschen ohne solche inneren sinnstiftenden Bilder und Geschichten, ohne eine „Orientierung stiftende Matrix für die Zuordnung und Einordnung all der vielen anderen inneren Bilder, die das menschliche Gehirn ständig aus alten Erinnerungen und neuen Wahrnehmungen hervorbringt“, „verloren“ sind.<sup>29</sup>

*‚Narrative Supervision‘*

Auf diesem Hintergrund ist unmittelbar evident, dass narrative Interventionen in der systemischen Arbeit einen immer größeren Stellenwert erhalten.<sup>30</sup> Ziel dieser narrativen Interventionen ist es, so H. Stierlin, die (Lebens)geschichten der Klienten „in einer positiven, wenn möglich neue Hoffnungen weckenden, neue Optionen eröffnenden und neue Kräfte aktivierenden Sinne“ zu verändern,<sup>31</sup> also im Grunde so zu intervenieren, wie es ‚der Fremde‘ durch das Erzählen seiner Geschichte im Bahnabteil mit G. Hüther praktiziert (s. Kapitel I) oder Jesus auf dem Weg nach Emmaus mit den verzweifelten Jüngern. „Musste nicht der Messias all das leiden, um so in die Herrlichkeit einzugehen?“ versucht es der Herr auf dem Weg nach Emmaus bei seinen todtraurigen Jüngern mit einer positiven Konnotation und einer machtvollen Umdeutung seiner – bei Gott – furchtbaren Geschichte von Kreuz und Tod.“<sup>32</sup>

Bezogen auf die supervisorische Praxis sähe das konkret so aus, sich zunächst die (Lebens)Geschichten der Supervisanden/innen anzuhören, um dann mit ihnen herauszuarbeiten, an welchen Stellen es sich um Erfolgs-, Lösungs-, Problem-, Entwicklungs-, Zukunfts- ...Geschichten handelt, wie die Erzählstränge verknüpft, wer die aktiven bzw. die passiven Personen sind und welche Botschaften ‚mit, in und unter‘ diesen Geschichten

<sup>28</sup> Eindringlich schildert der Konstruktivist unter den skandinavischen Krimiautoren, Håkan Nesser, die Begegnung zwischen Kommissar a. D. Van Veeteren mit der zwanzigjährigen Tochter eines Mordopfers – 15 Jahre nach der Tat: „Etwas war in seinen Augen, als er das sagte. Sie begriff es nicht sofort, erst später. Vielleicht wollte sie es auch nicht sofort wahrhaben. Ich sage nicht die ganze Wahrheit, sagten die Augen, aber ich gebe dir eine Wahrheit, mit der du leben kannst. Das versteht du doch, oder? Es ist nicht immer notwendig, alle Dinge in Frage zu stellen. Das Leben ist eine Erzählung. Sie gab ihm keine Antwort. Fabeln und Geschichten, mit ihnen bekommen wir ein Verständnis von dieser Welt, erklärte er. Ein erträgliches Verständnis. Und wenn wir aus unserem Leben keine Geschichten mehr machen, dann kann es passieren, dass wir auf dem Weg kaputt gehen. Verstehst du?“ Håkan Nesser: Sein letzter Fall. München 2/2004, S. 536.

<sup>29</sup> G. Hüther: Die Macht, aaO., S. 39. Wie ‚Geschichten‘ ‚Geschichte‘ konstruieren und je nach Erzählperspektive ermutigen bzw. zu Resignation führen, zeigt U. Pfäfflin am Beispiel von indianischen Stämmen. U. Pfäfflin, aaO., S. 495.

<sup>30</sup> S. H. Stierlin: Christsein, aaO., ebd. S. 88ff.

<sup>31</sup> Ebd., S. 89.

<sup>32</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 150.

transportiert werden.<sup>33</sup> In einem nächsten Schritt würde es dann darum gehen, wie Chr. Morgenthaler es ausdrückt, „sich in die Bedeutungslandschaft hinein(zu)begeben und durch die Einführung veränderter und verändernder Perspektiven und Geschichten zur Veränderung des Systems bei(zu)tragen.“<sup>34</sup> Konkret könnten die „bisher dominanten Muster ‚externalisiert‘ und damit besser durchschaubar und handhabbar gemacht werden“, wie die Dresdener Theologin und Supervisorin Ursula Pfäfflin vorschlägt. „Dann wird nach Ausnahmen geschaut, nach Momenten, Erlebnissen, Interpretationen, die anders sind, die bisher ausgelassen wurden, vergessen, unbeachtet usw. Diese werden dann, wenn sie mehr Optionen bieten und gewünschtes Erleben/Verhalten ermöglichen, verstärkt, erweitert, in eine neue Geschichte geformt. Ihnen wird so lange Raum verschafft, bis sie mehr Wirkung haben als das bisherige Muster.“<sup>35</sup>

### *Biblische Geschichten in der Supervision*

In der Eingangssituation in Kapitel I ist es der Anwalt, der durch das Erzählen seiner Lebensgeschichte das Weltbild des Professors für Neurobiologie irritiert und so ein Fenster in das System und damit zugleich aus ihm heraus öffnet. Indem er diese Geschichte in seinem Buch veröffentlicht, wirkt er damit auf seine Leser – wie z. B. mich – ein und ich als ein weiterer Multiplikator prolongiere diese Wirkung wiederum auf meine (potenziellen) Leser/innen. Und dennoch, so meine ich, büßt die Geschichte nichts von ihrer ermutigenden, Ressourcen weckenden Kraft ein. Meine Idee ist, dass es mit biblischen Geschichten ähnlich sein könnte. Religionspädagogen/innen und Theologen/innen stehen in der Regel durch ihre persönliche Herkunft und ihre Berufsbiographie in der oben beschriebenen jüdisch-christlichen Tradition des Erzählens. Durch ihre religionspädagogisch-theologische Ausbildung, aber auch durch ihre berufliche Erzählpraxis haben sie einen besonderen Zugang zu diesem außerordentlichen Reservoir an biblischen Geschichten. Die Frage ist, in welcher Weise angemessen mit diesem ‚Schatz an Geschichten‘ in der Supervision gearbeitet werden kann? Wie ist es möglich, Lebensgeschichte(n) und biblische Geschichten so aufeinander zu beziehen, dass sie weder funktionalisiert noch naiv vereinnahmt werden, ihre Eigenart, Sperrigkeit oder auch Fremdheit behalten und dennoch zu einer konstruktiven Entwicklung beitragen?

---

<sup>33</sup> Auf die Script-Analyse der Transaktionsanalyse hatte ich in Kapitel VIII bereits verwiesen.

<sup>34</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 71f.; so auch J. L. Griffith und M. E. Griffith: Encountering, aaO., S. 93: „Co-creating stories in therapy focuses on the back-and-forth of quiet appreciation of the teller’s composition and on asking questions out of curiosity that introduce new distinctions, elicit stories yet unnoticed, and prompt reflection.“

<sup>35</sup> U. Pfäfflin, aaO., S. 496f.

*Konstruktion und Dekonstruktion – oder wie man Nüsse knackt!*

Ein wichtiger Anstoß ist der Hinweis von Michael Klessmann, dass Konstruktivismus und Dekonstruktivismus zwei Seiten einer Medaille sind.<sup>36</sup> Während der Konstruktivismus (kräftig unterstützt von den Neurobiologen und Hirnforschern) davon ausgeht, dass es keine objektiven Wirklichkeiten oder Wahrheiten gibt, sondern der Mensch ‚seine‘ Welt im Gehirn konstruiert, geht der französische (Sprach)Philosoph und Dekonstruktivist Jacques Derrida davon aus, dass Sprache und die durch Sprache generierten (Be)Deutungssysteme niemals in der Lage sind, Realität umfassend zu beschreiben. Es gibt keine (Be)Deutung von Wirklichkeit, die eindeutig ‚wahr‘, derer man sich ‚sicher‘ sein könnte. Der Dekonstruktivist begibt sich in ein (Be)Deutungssystem hinein mit der Absicht, „es aufzubrechen.“<sup>37</sup> „Die Philosophie [oder die Theologie und andere menschliche Sinnsysteme] ‚dekonstruieren‘ hieße demnach, die strukturierte Genealogie ihrer Begriffe auf die getreueste und immanenteste Weise zu denken, aber zugleich von der Position eines gewissen Außen her, das sie selbst weder bestimmen noch benennen kann, festzustellen, was diese Geschichte verdecken oder verbieten konnte, indem sie sich gerade durch diese Unterdrückung, an der sie selbst irgendwie interessiert war, als Geschichte konstituierte“, definiert Jacques Derrida in seinen „Positionen“.<sup>38</sup> Dekonstruktion beansprucht nicht eine ‚bessere Wahrheit‘ zu sein. Vielmehr versteht sie sich als *kritische Praxis*, „die uns auf Aporien einstimmt [...], die sich aus den Versuchen ergeben, uns die Wahrheit zu erzählen. Sie [...] bietet keine Lösung, sondern pendelt mit einer Gewandtheit, von der sie hofft, daß sie sich als strategisch erweisen wird, zwischen nicht synthetischen Momenten einer allgemeinen Ökonomie. Sie bewegt sich innerhalb und außerhalb der philosophischen Ernsthaftigkeit, der philosophischen Beweisführung [...], arbeitet [...] innerhalb und außerhalb des diskursiven Rahmens und hofft gleichwohl, damit Umkehrungen und Deplazierungen zu bewirken“,<sup>39</sup> bündelt der Literaturwissenschaftler Jonathan Culler die Stoßrichtung dekonstruktivistischen Denkens. Dekonstruktion ist eine kritische Praxis, die Hierarchien umstürzt, geläufige Begriffssysteme ‚knackt‘, nach Ausnahmen und alternativen Geschichten sucht, immer wieder neue, ungewohnte Per-

<sup>36</sup> So M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 70.

<sup>37</sup> Jonathan Culler: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek bei Hamburg 1999, S. 95.

<sup>38</sup> Jacques Derrida: Positionen. Graz/Wien 1986, S. 38. Auf diesem Hintergrund beschreibt Dekonstruktion eine Haltung, die eine Behauptung zur Kenntnis nimmt, „um sich dann sogleich darauf zu konzentrieren, was dieses Behauptete alles nicht behauptet, auslässt und verneint. Sie richtet den Fokus demnach auf das Nichtgesagte. Dieses soll herausgestellt und konzentriert werden, sodass der Fußabdruck der Aussage deutlich wird. Dekonstruktion muss demnach je nach dem betrachteten Gegenstand unterschiedlich verfahren. Sie ist nicht immer auf die gleiche Art anwendbar“, erläutert der Artikel ‚Dekonstruktion‘. In: [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de) (Stand 12/2005) diesen komplexen Sachverhalt sehr anschaulich.

<sup>39</sup> J. Culler, aaO., S. 172f.

spektiven einnimmt, nach ungewöhnlichen Details Ausschau hält, Ursache-Wirkungszusammenhänge umkehrt, das Vertraute unvertraut macht und so zum „spielerischen Umgang mit alternativen Realitäten“<sup>40</sup> ermutigt. „Was wirklich in den Dingen geschieht, was wirklich passiert, ist immer zukünftig. ... Wo immer Dekonstruktion eine Nussschale findet – ein sicheres Axiom, eine unerschütterliche Maxime – geht es darum, sie zu knacken und die Ruhe zu stören ... Man kann sagen: Nüsse knacken, ist das, was Dekonstruktion meint ...“<sup>41</sup> Systemisch-konstruktivistische Supervision kann von diesem dekonstruktivistisch-spielerischen Umgang mit den ‚Realitäten‘ lernen und profitieren, auch wenn sie als lösungs- und ressourcenorientierte Supervision nicht darin aufgeht. Bisher unhinterfragte Systemcredos und Gotteskonstrukte können sich im Supervisionsprozess durchaus als ‚harte Nüsse‘ erweisen, die es in beharrlicher Arbeit zu ‚knacken‘ gilt. Nur – wann und wie das zu geschehen hat, muss zwischen Supervisand/in und Supervisor/in ausgehandelt werden, – um im Bild zu bleiben: Der/die Supervisor/in ist weder der ‚Nussknacker‘ noch ‚knackt‘ er/sie die ‚Nüsse‘ stellvertretend für den/die Supervisanden/in. Aber das Werkzeug und deren professionelle Handhabung gehören in den Kompetenzbereich des/der Supervisors/in. In diesem Zusammenhang wäre dann auch zu prüfen, ob sich biblische Geschichten ggf. als wirksame ‚Nussknacker‘ so ‚harter Nüsse‘, wie es religiöse Systemschleifen und religiöse Problemtrancen nun einmal sein können, erweisen?<sup>42</sup>

### *Hermeneutik systemischen Geschichtenerzählens*

Ein Handikap besteht darin, dass viele biblische Geschichten in den Köpfen ihrer Zuhörer/innen selbst zu religiösen Systemschleifen erstarrt sind, weil sie immer und immer wieder mit denselben Bedeutungskategorien und nicht selten in restriktiver Absicht erzählt wurden und so zunächst selbst erst einmal durchs Bad dekonstruktivistischer Relativierung gehen müssen. Die Bibel „muss uns fremd erscheinen, sonst hat sie keine Kraft“, fordert der Heidelberger Neutestamentler und Bibelübersetzer Klaus Ber-

<sup>40</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 85.

<sup>41</sup> J. Derrida im Gespräch mit J. Caputo; zitiert nach M. Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., S. 68f. Joachim Valentin sieht sich in Derridas „potenziell endlosen Kette kritischer Befragungen [...] an die Tradition der Negativen Theologie erinnert. In dem Sinne, dass die Texte Derridas im nahezu endlosen Abschreiten der Möglichkeiten menschlicher Sprache nicht zur Ruhe kommen, kann von der Dekonstruktion als einer impliziten Theologie gesprochen werden. Ihre zentrale Intention liegt in einer Offenlegung der Beschränktheit menschlicher Ausdrucksformen angesichts eines außersprachlichen Absoluten“. Joachim Valentin: Jacques Derrida: Religion – noch zu bestimmen. In: Drehsen, Volker / Gräb, Wilhelm / Weyel, Birgit (Hg.): Kompendium Religionstheorie. UTB 2705. Göttingen 2005, S. 286.

<sup>42</sup> S. a. Chr. Morgenthaler / G. Schibler, aaO., K. 6.3.: „Das Aufbrechen des Realen durch Verschreibung des Realen“ mit dem konkreten Beispiel einer ‚Neuerzählung‘ der Passions- und Ostergeschichte unter dem Vorzeichen „Wie wäre es, wenn Jesus nur gestorben wäre?“, ebd., S. 119 – 122.

ger. „Die Bibel muss wieder befremdlich werden, verstörend, sperrig, theoretisch nutzlos, unbrauchbar.“<sup>43</sup> Die kritische Funktion der Theologie, die im vorangegangenen Kapitel diskutiert wurde, entwickelt ihre (de)konstruktive Kraft glücklicherweise auch, wenn es um die Hermeneutik biblischer Geschichten geht. Gerade kontextuelle Theologien wie etwa die feministische(n) Theologie(n) und die Theologie(n) der Befreiung erwiesen in den letzten Jahrzehnten immer wieder eine erstaunliche Kraft, wenn es darum ging, die herrschenden Deutungssysteme in ihre Schranken zu weisen. Ganz aktuell wirbelt Luise Schottroff mit ihrer kontextuell-sozialgeschichtlichen, feministisch geschärften und eschatologisch ausgerichteten Gleichnisinterpretation die „„ekklesiologische‘ Auslegungstradition“,<sup>44</sup> in der ich als Pfarrer natürlich auch verwurzelt und mit meinen inneren Bildern verwoben bin, durcheinander.<sup>45</sup> Das nenne ich (de)konstruktive Praxis; – denn L. Schottroff hinterlässt ja kein ‚tabula rasa‘, sondern vielmehr eine Neugier, weiter zu lesen und weiter zu forschen, wie ich sie nicht (mehr) für vorstellbar gehalten hätte. (De)Konstruktion muss sich also in doppelter Richtung beweisen: zum einen in Richtung *auf die biblischen Geschichten* selbst und zum anderen *mit den biblischen Geschichten* in Richtung der eigenen Biographie. Diese doppelte (De)Konstruktion verfolgt auch Chr. Morgenthaler mit dem Entwurf einer „Systemhermeneutik“,<sup>46</sup> die – orientiert an der feministischen Hermeneutik Schüssler-Fiorenzas – auch für die Supervision mit Religionslehrern/innen wegweisend sein kann:

<sup>43</sup> Klaus Berger: Jesus. München 2004, S. 28.

<sup>44</sup> L. Schottroff: Die Gleichnisse Jesu, aaO., S. 17.

<sup>45</sup> Zunächst hatte ich beabsichtigt, eine von mir verfasste Predigt über Mt 25, 14 – 30 (Das Gleichnis von den anvertrauten Talenten) in dieser Untersuchung zu verwenden. Nach der Lektüre von Luise Schottroffs Auslegung (ebd., S. 290 – 294) habe ich darauf verzichtet, weil es ihr gelungen ist, meine angeblichen theologischen Gewissheiten nachhaltig zu erschüttern. Die Geschichte von dem brutalen und unbarmherzigen Geschäftsmann ist für sie alles andere als ein Gleichnis für das Reich Gottes und der Sklavenhalter ist erst recht keine Metapher für Gott. Die gängige Deutung ist ihres Erachtens „nur möglich, wenn die Gleichnisbilder ohne Bezug zum Leben der Menschen gelesen werden, als fast abstrakte Chiffren für etwas anderes, also allegorisch. Diese Deutungstradition ist so mächtig, dass ich immer wieder in sie zurückfalle, wenn ich nicht für die Sozialgeschichte aufmerksam bleibe – und für die inhaltlichen Widersprüche zwischen der Botschaft Jesu, in diesem Fall nach dem Matthäusevangelium, und dem Verhalten der Gleichniskönige und Gleichnisherren.“ Ebd., S. 292. Für Schottroff ist das Gleichnis von den Talenten keine Analogie, sondern ein Kontrastgleichnis zu der von Jesus verkündigten und gelebten Botschaft. Die unmittelbar anschließende Gerichtsrede Mt 25, 31 – 46 gehört für sie untrennbar zum Gleichnis hinzu, ja ist gewissermaßen die „Anwendung des Gleichnisses“ (ebd., S. 293): „Der dritte Sklave im Talentgleichnis wird zu denen gehören, die erstaunt fragen: Wann haben wir dich hungrig gesehen? Er hat sich geweigert, bei der ungerechten Enteignung des Landes der kleinen Bauern mitzumachen.“ Ebd. S. 293.

<sup>46</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 129.

- In einer ‚*Hermeneutik des Verdachts*‘ wird der Text zunächst auf autoritäre und destruktive Elemente im Sinne der Religion Typ 1<sup>47</sup> hin gewissermaßen ‚durchgescannt‘.
- In einem zweiten Schritt, der ‚*Hermeneutik der Beurteilung*‘, wird der Text „im Blick auf sein „lebensspendendes Potential“<sup>48</sup> und seine faktische Wirkungsgeschichte hin kritisch beurteilt.
- In einer ‚*Hermeneutik der Verkündigung*‘ wird die Autorität lebensverneinender Texte unterlaufen, indem sie mit emanzipatorischen Gegentexten kontrastiert und damit relativiert werden.
- In der ‚*Hermeneutik der Erinnerung*‘ wird der historische Kontext verlebendigt.
- In einem letzten hermeneutischen Schritt werden ‚*Methoden der kreativen Ritualisierung*‘ entwickelt, um neue Handlungsvarianten miteinander einzuüben.

Mir geht es nicht darum, diese Schritte eins zu eins auf die supervisorische Arbeit zu übertragen. Gerade der letzte Schritt, die kreative Ritualisierung, ist in der systemischen Beratungsarbeit nicht unumstritten, wie Rosmarie Welter-Enderlin und Bruno Hildenbrand mit dem von ihnen herausgegebenen Aufsatzband „Rituale – Vielfalt in Alltag und Therapie“<sup>49</sup> belegen.

#### *Arbeit mit Ritualen in der Supervision*

Der Ritualbegriff ist alles andere als eindeutig, kann eng oder weit, religiös oder sozialwissenschaftlich funktional interpretiert werden.<sup>50</sup> Welter-En-

<sup>47</sup> Siehe Kapitel VIII.

<sup>48</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 128.

<sup>49</sup> Rosmarie Welter-Enderlin / Bruno Hildenbrand (Hg.): Rituale – Vielfalt in Alltag und Therapie. Heidelberg 2/2004.

<sup>50</sup> Welter-Enderlin / Hildenbrand spannen den Bogen von der radikal ritualkritischen Position Mario Erdheims (Mario Erdheim: Ritual und Reflexion. In: Corinna Caduff / Johanna Pfaff-Czarnecka (Hg.): Rituale heute. Berlin 1999, S. 165 – 178) über Luc Ciompis Affektlogik (Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart 1982) zu Mary Douglas’ (Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur. Frankfurt/M. 1981) Klage der „Abwendung vom Ritual als ‚eines der ernstesten Probleme unserer Zeit‘“ (ebd., S. 11). Neben dem religiösen Ritualbegriff Clifford Geertz’ (Dichte Beschreibung, aaO., S. 61) stehen die ‚weiten Ritualbegriffe‘ Arnold van Genneps (Übergangsriten. Frankfurt/M. 1986), Victor Turners (Das Ritual – Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/M. 2000) und Arnold Gehlens Vorstellung von der Alltagsentlastung durch ‚Institutionalisierung‘ (Arnold Gehlen: Anthropologische Forschung – Zur Selbstbestimmung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek bei Hamburg 1961). Auf die engagierte praktisch-theologische Rezeption und Diskussion der unterschiedlichen Ritualtheorien seit dem Erscheinen des Bahn brechenden Werkes von Werner Jetter (Symbol und Ritual: Anthropologische Elemente im Gottesdienst. Göttingen 1978) kann ich hier nur verweisen: s. z. B. Eilert Herms: Gottesdienst als Religionsausübung. Erwägungen über die ‚jugendlichen Ritualisten‘. In: Ders.: Theorie für die Praxis. Beiträge

derlin und Hildenbrand bevorzugen selbst die Ritualkonzeption Catherine Bells, „weil sie einen breiten Schirm bietet, unter dem vielfältige und zum Teil einander widersprechende Definitionen ihren Platz finden können.“<sup>51</sup> Für A. von Schlippe und J. Schweitzer sind Rituale „vielleicht [...] die älteste Form der Psychotherapie“.<sup>52</sup> Denn Psychotherapie selbst ist „auch eine Form des Rituals, das Klienten einen Statusüberhang vom Problemzustand zum Nicht-Problemzustand ermöglicht und dafür einen Rahmen vorgibt“.<sup>53</sup> Aus systemtheoretischer Sicht – und damit auch für systemisch orientierte Supervision von Belang – sind Rituale „Handlungen, die zusammengefasst, verdichtet und zugespitzt das aufzeigen, was ohnehin passiert – [...]: symbolisierte Redundanzen.“<sup>54</sup> Ihre Alltagsfunktion ist es, unter Einbeziehung nonverbaler Kommunikation Ordnung aufrecht zu halten und Sinnsysteme zu strukturieren. So gesehen repräsentieren Rituale den ‚Ist-Zustand‘ (s. Kapitel VI ‚Systemschleifen‘, ‚Redundanzen‘ und ‚Trancen‘). A. v. Schlippe und J. Schweitzer zeigen nun auf, wie durch kleine Veränderungen, Abweichungen und Irritationen diese ‚Rituale‘ genutzt werden können, um das Gesamtsystem zu beeinflussen: „So kann man bei

---

zur Theologie. München 1982, S. 337 – 364; Manfred Josuttis: Der Gottesdienst als Ritual. In: Friedrich Wintzer (Hg.): Praktische Theologie. Neukirchen-Vluyn 1982, S. 40 – 93; ders.: Religion als Handwerk. Zur Handlungslogik spiritueller Methoden. Gütersloh 2002; Wolf-Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart / Berlin / Köln 1998; Hans-Günter Heimbrock: Rituale: Symbolisches und leibhaftes Handeln in der Seelsorge. Eine Problemanzeige. In: Michael Klessmann / Liebau, Irmhild (Hg.): Leiblichkeit ist das Ende der Werke Gottes. Körper – Leib – Praktische Theologie. Göttingen 1997, S. 123 – 134; Hans-Martin Gutmann: Artikel ‚Ritual‘ in LexRP Bd. 2. Neukirchen-Vluyn 2001, S. 1854 – 1858; ders.: Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Zum Verhältnis von Ritual und Inszenierung. In: Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003, S. 92 – 113; Michael Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO., bes. S. 280 – 293.

<sup>51</sup> Ebd., S. 19f. Catherine Bell (Ritual – Perspectives and Dimensions. New York / Oxford 1997) konzentriert sich auf „den Prozess der Ritualisierung als einer flexiblen und strategischen Handlungsweise“ (Welter-Enderlin/Hildenbrand: Rituale, S. 17, Hervorhebung M. J.) und „schlägt eine Typologie von sechs rituellen Aktivitäten vor, die breit angelegt ist und einen Kompromiss aus Komplexität und Einfachheit darstellen soll“ (ebd., S. 17). Unterschieden werden (1) *Passageriten*, (2) „*Jahreszeitliche (kalendarische) Riten*“, (3) „*Riten des Austausches und der Kommunikation*“, (4) *Trauerrituale*, (5) *Politische Rituale* und (6) *Rituale des Fastens und des Feierns*“. (Ebd., S. 17). Darüber hinaus „formuliert Catherine Bell sechs Kategorien ritualähnlicher Handlungen“ (ebd.), zu denen sie (1) den „*Formalismus*“ zählt (z. B. Gesten und Rituale des Grüßens), (2) den „*Traditionalismus*“ (alte Kostüme, alte Bräuche), (3) die „*Invarianz*“ (Disziplin, Wiederholung und Kontrolle), (4) die „*Regelgeleitetheit*“ (z. B. im Sport und im Krieg), (5) den „*heiligen Symbolismus*“ (z. B. die Flagge als Symbol) und (6) die „*Performanz*“ (die ‚Aufführungspraxis‘ der Rituale). Ebd., S. 17 – 19.

<sup>52</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 191.

<sup>53</sup> Ebd., S. 191.

<sup>54</sup> Ebd., S. 191.



Ritualen den Zeitpunkt variieren, an dem sie stattfinden, den Ort, die Zuschauer und Mitmacher, die Handlung selbst und diese Veränderung mit einer veränderten Sinngebung verbinden“.<sup>55</sup> Kleine Änderung – große Wirkung,<sup>56</sup> das würde, so vermute ich, auch auf die Arbeit mit den *Alltagsritualen* des Supervisanden zutreffen: sowohl im privaten Bereich (was würde z. B. geschehen, wenn das nächtliche Musikhören auf den Nachmittag und die Hausarbeit in die Nacht verlegt würde?) als auch in der Schule (auch dort gibt es eine Vielzahl von Ritualen – die Sitzordnung im Lehrerzimmer, das Betreten des Klassenraums, die Klassenbuchführung etc.; auch hier können minimale Neuerungen große Irritationen auslösen). Die *Veränderung von Gotteskonstrukten und grundlegenden Referenzsystemen* ist davon noch einmal zu unterscheiden; denn Gotteskonstrukte und Referenzsysteme sind – wie in Kapitel V gezeigt wurde – als ‚innere Bilder‘,<sup>57</sup> als ‚Fühl-Denk-Verhaltens-Programme‘<sup>58</sup> tief im Menschen sowohl in Form von neurologischen Verschaltungen als auch in Gestalt des persönlichen ‚Leibarchivs‘<sup>59</sup> verankert. Die Frage, wie Systeme nachhaltig beeinflusst und verändert werden können, ist eines der zentralen Themen des folgenden Kapitels. Die Grenzen der Beeinflussung werden dann in Kapitel XI praktisch nachvollziehbar.

Wie solch ein Prozess der wechselseitigen Durchdringung und Dekonstruktion von biblischen Geschichten und Lebensgeschichten konkret aussehen kann, illustriert Chr. Morgenthaler mit folgender Grafik.<sup>60</sup>

---

<sup>55</sup> Ebd., S. 191.

<sup>56</sup> B. - J. Ertelt / W. E. Schulz sprechen in diesem Zusammenhang von dem „Riffellen-Effekt“, der dann eintritt, „wenn Klienten erste kleine Aktionen vornehmen, die dann größere Veränderungen auslösen. Anstatt Beraterisch den ‚großen Wurf‘ zu landen, sollten Berater ihre Klienten vielmehr auf kleine, überschaubare Schritte lenken, nach dem Motto: „Auch eine weite Reise beginnt mit dem ersten Schritt“ (KONFUZIUS).“ AaO., S. 184

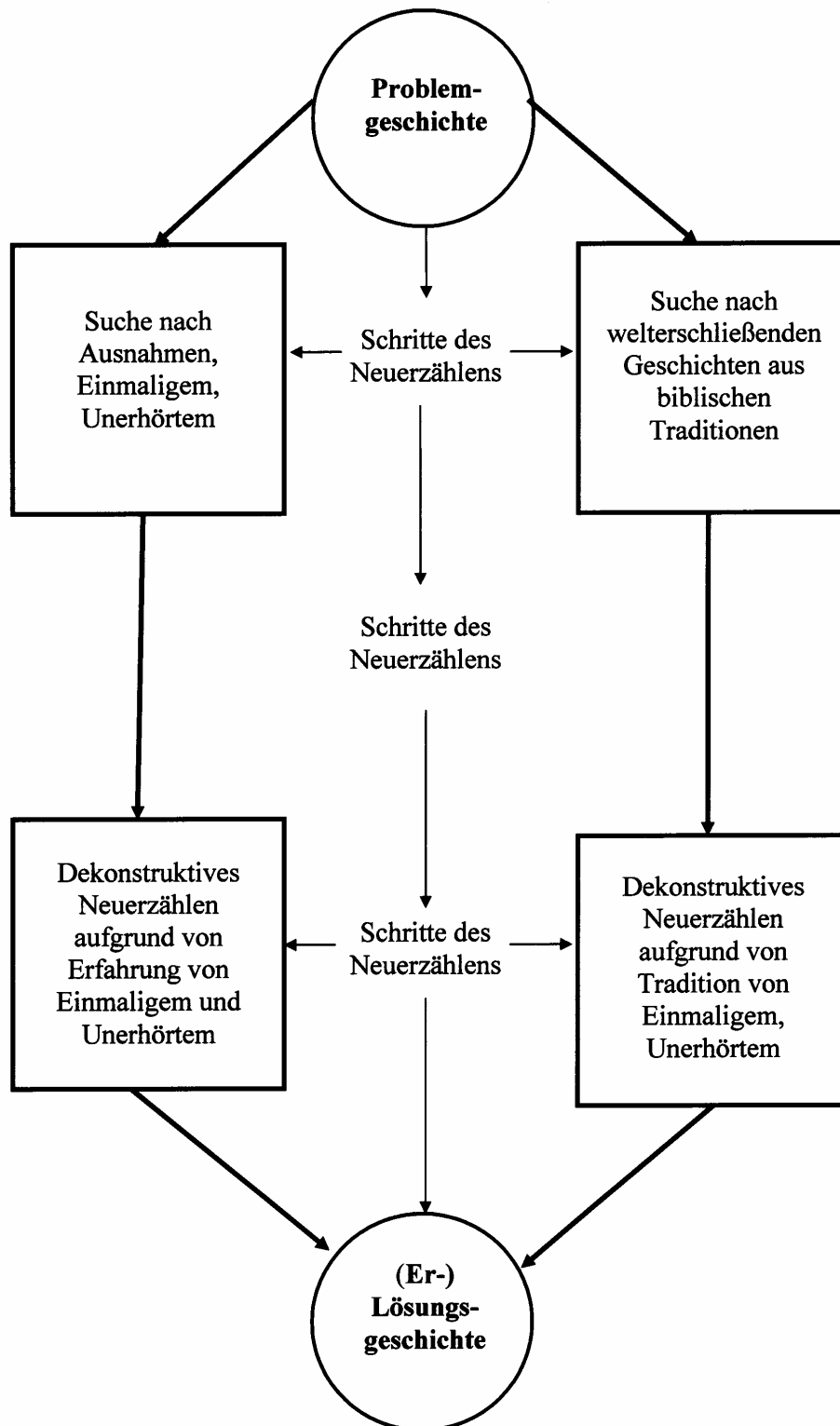
<sup>57</sup> S. G. Hüther: Die Macht der inneren Bilder, aaO.

<sup>58</sup> S. L. Ciompi: Gefühle, aaO., S. 31.

<sup>59</sup> S. K. F. Richter: Erzählweisen des Körpers, aaO., S. 104.

<sup>60</sup> Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 124.

### Von den Problem- zu den Lösungsgeschichten



Ein faszinierendes Praxisbeispiel dieser wechselseitigen Durchdringung von biblischer Geschichte und Klientenbiographie im dekonstruktiven Neuerzählen schildern Chr. Morgenthaler und G. Schibler in ihrer ‚religiös-existentiellen Beratung‘.<sup>61</sup> Dort veröffentlichen sie einen Dialog zwischen Jesus und Christus, die sich „im Gasthof ‚Sternen‘ in Herzogenbuchsee“ zu einem kleinen Imbiss treffen. Verfasst wurde der Dialog von einer Theologiestudentin, die kurz vor ihrem Ersten Theologischen Examen steht und ihre innere Spannung zwischen eigenem Glauben, wissenschaftlicher Theologie und Rollenerwartung an die werdende Pfarrerin auf diese Weise im Rahmen eines Beratungsprozesses bearbeitet.

### 3 Der Blick zurück –

#### auf den Supervisionsprozess

- Der Supervisand greift eine biblische Geschichte auf und hebt das ‚Lebens-Muster‘ der Martha als *Identifikations-Matrix* hervor.
- Der Supervisor ‚begibt sich in diese Geschichte mit hinein‘ und verstärkt die Deutung dieser *Polarität* von Maria-Martha im Sinne von ‚intellektuell-männlich‘ versus ‚fleißig-häuslich-unselbstständig-weiblich‘ und löst damit ‚Abwehr‘ aus.
- Dass ‚*Widerstand*‘ systemisch betrachtet ein Kooperationsangebot ist, beweist sich auch hier. Der Supervisand nutzt die Reflexion seines Abwehrverhaltens, um die paulinische Paradoxie ‚Wenn ich schwach bin, dann bin ich stark‘ für sich als Chance zu entdecken, inneren und äußeren Leistungsdruck abzubauen. Henning Luthers Überlegungen zum Sündenbegriff werden hier praktische Realität.
- Die Art und Weise, wie der Supervisand biblische Motive als ‚*Denk- und Sprachlabor*‘ nutzt, motiviert mich zu fragen, wie biblische Bilder und Geschichten aktiv und gezielt für die Supervision mit Religionslehrern/innen als ‚Leitmetaphern‘ fruchtbar gemacht werden können.

#### auf die Untersuchung

- Die jüdisch-christliche ‚Religionsgeschichte‘ ist vor allem eine *Tradition des Geschichtenerzählens!*
- Die *jüdisch-christliche Erzählgemeinschaft* bewahrt zum großen Teil Geschichten, deren primäre Intention es ist, Hoffnung zu wecken und ‚heilsame Veränderungen‘ in Gang zu setzen.
- In systemischer Sicht sind Geschichten ‚*Muster in der Zeit*‘, die Systeme erschaffen, verfestigen, interpretieren (‚punktieren‘) und nicht zuletzt auch verändern.

---

<sup>61</sup> Chr. Morgenthaler /G. Schibler, aaO., S. 126f.

- Geschichten generieren aus einer beliebig erscheinenden Ereignisfolge eine sinnvolle Einheit und *stiften damit Identität*.
- Mit (eigenen) Geschichten kann sich der/die Supervisor/in in die Geschichte(n) der Supervisanden/innen hineinbegeben und zur *Veränderung erstarrter Systeme* beitragen.
- Die biblischen Erzählungen sind ein *Potenzial*, aus dem bei der Supervision mit Religionslehrern/innen in besonderer Weise geschöpft werden kann.
- In der Supervision können biblische Geschichten sowohl der *(Neu)Konstruktion* von Wirklichkeit als auch der *Dekonstruktion* unheilvoller Lebensmuster dienen. Da biblische Geschichten oft selbst zu religiösen Systemschleifen erstarrt sind, bedürfen sie selbst der Dekonstruktion, bevor sie erlösend wirksam werden können.
- Um die doppelte (De)Konstruktion wirksam werden zu lassen – in Richtung auf die biblischen Geschichten und in Richtung auf die Lebensgeschichten(n) – bedarf es einer ‚*Systemhermeneutik*‘, die diese beiden Blickrichtungen konstruktiv verknüpft.

## X. Kapitel

„Wenn ich nicht für mich bin – wer dann?“

### Systemische Supervision mit religiösen Elementen

#### 1 „Wenn ich nicht für mich bin – wer dann? – elfte Sitzung

##### *Das Haus der unerfüllten Wünsche*

Nachdem sich in den beiden letzten Sitzungen immer deutlicher herauskristallisierte, wie schwer es dem Supervisanden fällt, Zugang zu seinen eigenen Bedürfnissen zu bekommen, schlug ich ihm in der elften Sitzung noch einmal eine geleitete Imagination vor. Ich hatte die Imagination stichwortartig vorformuliert und sie für mich mit dem ‚Arbeits-Titel‘ ‚Das Haus der unerfüllten Wünsche‘ versehen. Bereits in der Vorbereitung hatte ich eingeplant, die Fragmente aus der Abendmahlsliturgie, an denen der Supervisand für sich die Rechtfertigungstheologie verankerte, in diese Imagination zu integrieren. Ich beabsichtigte damit, die positiven Empfindungen, die der Supervisand bei der ersten Imagination mit diesen Worten verband, das Einladende, die Zusage des Menschseins und die damit verbundene Erlaubnis, zu seinen Empfindungen stehen zu dürfen, ihm als Ressource für die weitere Entwicklung nochmals anzubieten.

##### *Hillel*

Als zusätzliche ‚Verstärkung‘ hatte ich aus dem reichen Fundus jüdisch-christlicher Weisheit eine Hillel, einem Zeitgenossen Jesu, zugeschriebene Spruchweisheit ausgesucht, die ganz ähnlich wie Jesus im Gleichnis von dem ‚Barmherzigen Samaritaner‘ (Lk 10)<sup>1</sup> Nächstenliebe und Selbstliebe aufeinander bezieht, aber zugleich noch den Aspekt des ‚Beginns‘, ‚des Anfangens‘ ausdrücklich thematisiert.<sup>2</sup>

„Wenn ich nicht für mich bin,  
wer ist für mich?  
Wenn ich nur für mich Sorge,  
was bin ich?

Wenn nicht jetzt,  
wann dann?“

Mischna Abot 1/14

<sup>1</sup> Lk 10, 27: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von allen Kräften und von ganzem Gemüt und deinen Nächsten wie dich selbst.“ Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>2</sup> S. H. Stierlin: Christsein, aaO., S. 87, der schreibt, dass „positive Gegenseitigkeit [...] durch eine immer wieder gelingende Versöhnung von Nächstenliebe und Selbstliebe“ ermöglicht wird, „wie diese in der Bibel auch von Jesus gefordert wird.“

Was nutzen alle die guten Vorsätze, wenn ‚ich‘ nicht heute mit dem ersten kleinen Schritt beginne: ‚wenn nicht jetzt, wann dann‘ – worauf wartest du noch? Was muss geschehen, damit du den ersten Schritt in die Veränderung deines Systems gehst?

### 1.1 Transkript – elfte Sitzung

Sv [schlägt eine Imaginationsübung vor mit dem Ziel, näher an die Bedürfnisse des Sd heranzukommen, um dann in einer der folgenden Sitzungen zu schauen, was davon auch im Berufsalltag ggf. verwirklicht werden kann.]

Sd [ist einverstanden.]

Sv Setzen Sie sich bitte auf den ‚Stuhl der Entspannung und des Loslassens‘.

[Der Supervisand setzt sich auf einen anderen Stuhl (bewusst nicht auf die Erde!)]

Alles Äußere ist jetzt unwichtig, was jetzt geschieht, wird vor Ihrem inneren Auge ablaufen -  
Atmen Sie dreimal tief durch.

Sie sehen ein großes Haus, repräsentativ, mit vielen Räumen.

Es sieht sehr einladend aus.

Es hat eine große Freitreppe, die zur Haustür mit den geschwungenen Jugendstilfenstern hinführt.

Über der Haustür sehen Sie ein Schild mit der Aufschrift: Haus der unerfüllten Wünsche.

Sie betreten das Haus und kommen in einen großen Eingangssaal, sehr hell und prachtvoll, beleuchtet von einem kostbaren Leuchter.

Von diesem Saal gehen zahlreiche Türen ab, die alle eine Aufschrift tragen.

Sie schauen sich diese Aufschriften in aller Ruhe an.

Dann hören Sie eine Stimme, die Sie ruft mit den Worten:

Komm, denn es ist alles bereit!

Sie folgen dieser Stimme. Sie gehen die Treppe hinauf und entdecken, dass die Stimme aus einem Raum mit der Aufschrift kommt:

Alles, was dir gut tut:

Sie öffnen die Tür.

Sie gehen in diesem Raum umher, schauen sich in aller Ruhe um.

Einen Gegenstand können Sie von dieser Reise mitnehmen und mitbringen.

Wenn Sie sich entschieden haben, machen Sie sich wieder auf den Rückweg.

Nehmen Sie Abschied von dem Haus, den Räumen, in denen Sie waren. Denken Sie an Ihren Gegenstand und dann kommen Sie mit Ihrer Aufmerksamkeit wieder zurück in diesen Raum. Nehmen Sie den Raum und Ihren Körper wieder bewusst in Besitz.

Sd [erzählt, was er in dieser Imagination gesehen hat:]

Ich hatte Scheu, das Haus zu betreten. Meine Assoziation: Haus der verbotenen Wünsche, der verbotenen Träume. Ich hatte den Eindruck, es ist etwas Anrühiges; meine Assoziation war:  
Jetzt betrete ich ein Bordell.

Als ich das Haus betrat, dachte ich: Was für ein schöner, aber kalter Saal. Ich war erstaunt über die vielen Fenster.

Sv Was war mit den vielen Türen und den Aufschriften darüber?

Sd Daran kann ich mich überhaupt nicht mehr erinnern. Waren da Aufschriften?

Die Türen hatten bei mir Fenster, durch die ich in die Zimmer hineinschauen konnte. In einem Zimmer lag lauter Spielzeug aus meinen Kindertagen, sehr gut erinnere ich mich an ein Schaukelpferd.

Als ich dann die Stimme hörte ‚Komm, denn es ist alles bereit‘, habe ich mich geärgert. Dieser Satz gehörte nicht hierher. Ich empfand ihn als störend, als geklaut, der gehört in die andere Imagination an den Strand!

In dem Zimmer selbst befand sich meine Tochter, ein altes Buch, eine hochgestellte Matratze, – das alte Buch mit einem Bild auf der ersten Umschlagseite –

Sv [gibt dem Supervisanden den Text von Hillel]

Kennen Sie die Hillel zugeschriebene Aussage aus Mischna Abot 1/14?

„Wenn ich nicht für mich bin,  
wer ist für mich?

Wenn ich nur für mich Sorge,  
was bin ich?

Wenn nicht jetzt,  
wann dann?“

Sd Vielen Dank. Die ersten beiden Sätze kann ich ganz gut nachvollziehen. Aber den letzten Satz verstehe ich nicht.

Sv Wenn Sie jetzt damit nichts anfangen können, dann setzen Sie sich nicht unter Druck. Lassen Sie es erst einmal liegen.

## 1.2 Reflexion

### *Noch einmal ‚Widerstand‘*

Wie schon in der vorhergehenden Sitzung ist die erste Reaktion des Supervisanden Abwehr – hier konkret im Blick auf die von mir eingebauten Versatzstücke der Abendmahlsliturgie und auf den Teil des Hillel-Zitates, der mir gerade besonders wichtig ist, nämlich die Aufforderung, nicht mehr länger abzuwarten, sondern mit dem ersten Schritt zu beginnen. Wie zuvor schon häufiger reagiert der Supervisand, wenn ihm Dinge zu nahe rücken, mit ‚Unverständnis‘. Ich habe in der Sitzung auf diese Form des ‚Widerstandes‘ reagiert, in dem ich nicht nachgesetzt oder insistiert, sondern erst einmal Raum gegeben habe in der Hoffnung, dass auch diese Intervention möglicherweise mittelfristig eine positive Wirkung zeigt.<sup>3</sup>

*Auf diesem Hintergrund erwartete ich mit Spannung die Reaktion des Supervisanden, die etwa drei Tage später als Erlebnisprotokoll kam:*

„Der Supervisor nannte mir im Verlauf der ersten Hälfte der Supervisions-sitzung sehr direkt einen Knackpunkt meiner Persönlichkeitsstruktur, nämlich, dass ich schlecht für mich Sorge. In dieser Aussage konnte ich mich gut wiederfinden, sie trifft es leider ja. Getroffen hat mich dieser Satz; aber dennoch hat mich diese Aussage in der Supervisionssitzung nicht schockiert oder frustriert, geschweige denn resignieren lassen. Eher hatte ich so ein Gefühl von Aha-Erlebnis, so wie ein Lösen eines Knoten. Tja, manchmal ist es ganz gut, wenn einem etwas ‚extra nos‘ zugesagt wird.

Die Imaginationsübung hat mir trotz anfänglicher Schwierigkeit, mich fallen zu lassen, viele Anregungen gegeben. Mich beschäftigen immer noch einige Einzelheiten, z. B. warum ich mich zunächst nicht so richtig in das Haus hineingetraut habe, sondern das Gefühl hatte, ich tue etwas Verbotenes. Auch, dass die Türen keine Beschriftung hatten, hat mich irritiert. Aber mir fehlen in der Tat oft nicht nur die Worte dafür, was mir gut tut, sondern die fehlenden Worte sind für mich auch ein Indiz dafür, dass ich zuwenig darauf achte, ob mir eine Sache wirklich gut tut oder ob ich es nur wegen anderer Personen mache. Ein anderer Punkt, über den ich weiter nachdenke, ist, dass in dem Zimmer mit dem, was mir gut tut (Hieß das Zimmer wirklich so?), neben all den anderen von mir genannten Dingen auch eine selbstgedrehte Zigarette war, die schon angezündet war und qualmte. Warum habe ich vergessen, diese Zigarette in der Sitzung zu erwähnen? Vielleicht weil es etwas ist, was ich immer abgelehnt habe, aber dennoch den Ruf des Verbotenen hatte und ich vielleicht doch Lust darauf habe.

Der letzte Punkt, den ich erwähnen möchte, hat auch mit der Imaginationsübung zu tun, aber auch mit dem Anfang der Sitzung. An einem Punkt habe ich bei mir große Widerstände gespürt, nämlich bei dem Zitat ‚Komm,

<sup>3</sup> K. F. Richter: „Einen sicheren Raum schaffen, in dem sich der Klient seinen, im Widerstand zurückgehaltenen, Gefühlen stellen kann.“ AaO., S. 88.



denn es ist alles bereit'. Dieser Satz stammte für mich aus der ersten Imaginationübung, ich wollte ihn mir aber in der jetzigen Übung nicht sagen lassen. An diesem Punkt fühle ich mich ‚beklaut‘ oder anders gesagt, ich fühlte meine erste Imagination zweckentfremdet und damit nicht mehr mein eigenes, sondern etwas ‚Vermarktetes‘. Letztendlich erklärt das aber nicht, warum ich an diesem Punkt solche Widerstände entwickelt habe, warum ich mich z. B. nicht einfach freue, dass meine Gedanken aufgegriffen werden. Ich vermute, dass sich hier ein Erlebnis niedergeschlagen hat, das in meinen frühen Jahren mehrfach wiederholt hat, dass nämlich andere die Ernte meiner Arbeit eingefahren haben, u. a. weil ich zu schüchtern war, um selbst mich in den Vordergrund zu stellen. Vielleicht reagiere ich deshalb ablehnend, wenn andere etwas sagen oder tun, was ich mir selbst zurechne (wobei ja dieser Satz wiederum auch nicht von mir kommt, sondern aus der Abendmahlsliturgie).“

*Auch der längste Weg beginnt mit einem einfachen Schritt! (Japanisches Sprichwort)*

#### *Extra nos*

Dass ich dem Supervisanden in der Sitzung bewusst fordernd direktiv mitgeteilt hatte ‚Sie sorgen nicht gut für sich!‘, deutet er für sich als Befreiungsschlag. Hier geht er nicht in die Abwehr, zeigt keine ‚Widerstandssymptome‘. Das wird ihm wahrscheinlich mit ermöglicht durch eine von ihm positiv besetzte Denkfigur, die Martin Luther im Rückgriff auf Paulus entwickelte: Der lebensverändernde Zuspruch Gottes, das ‚Ja‘ Gottes, das dann als Antwort ‚Metanoia‘ (μετάνοια) = Umkehr ermöglicht, erfolgt auf zweifache Weise: Zum einen muss es von außen (‚extra nos‘) kommen. Die gute Botschaft ‚Du bist von Gott geliebt!‘, ‚Gott nimmt dich ohne Vorbedingungen an!‘, ‚Du musst dein Heil nicht erst erwerben‘ kann man sich nicht selbst sagen, sondern sie muss einem von außen zugesprochen werden. Damit ich diese gute Botschaft annehmen kann, muss aber für Luther noch ein zweites hinzukommen, das ‚testimonium spiritus sanctum internum‘ – ‚das Zeugnis des Heiligen Geistes in uns‘ oder wie es bei Paulus heißt „Der Geist selbst gibt Zeugnis unserm Geist, dass wir Gottes Kinder sind“ (Rö 8, 16).<sup>4</sup> Erst wenn Gott selbst das ‚äußere‘ Menschenwort ‚heiligt‘, kann auch innerlich der Glaube wachsen und wird Veränderung möglich.<sup>5</sup> „Der Sünder existiert als *Freigesprochener*“, formuliert E. Jün-

<sup>4</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>5</sup> „Er setzt auch des Heiligen Geistes und der Apostel Zeugnis zusammen und spricht: Der Heilige Geist ‚wird zeugen von mir, und auch ihr werdet meine Zeugen sein, denn ihr seid von Anfang bei mir gewesen‘. Denn wahr ist es, der Heilige Geist hat seine Wirkung inwendig im Herzen. Aber doch will er solche Wirkung in der Regel und im allgemeinen nicht anders als durch das mündliche Wort ausrichten, wie Paulus Röm. 10, 14 sagt: ‚Wie sollen sie aber an den glauben, von dem sie nichts gehört haben?‘, ebenso Vers 17: ‚Der Glaube kommt aus der Predigt, das Predigen

gel. „Er existiert mit diesem Freispruch. Er hat ihn nicht nur im Ohr, sondern auch im Herzen. Er weiß sich von ihm angesprochen, er weiß sich im Innersten seiner Existenz so angesprochen, dass er nunmehr mit seinem Leben diesem Freispruch entspricht. Luther hat es geradezu als Charakteristikum des Christenmenschen bezeichnet, die *forma verbi*, die *Gestalt des Wortes* anzunehmen.“<sup>6</sup> Die Reihenfolge von Zuspruch und Anspruch, Rechtfertigung und Heiligung, Evangelium und Gesetz hatte uns in Kapitel VI.2 bereits beschäftigt. So wie der Supervisand sie im Sinne der Familienliturgie fleißig repetierte, lautet sie: Erst die Pflicht, erst die Arbeit, erst die Anderen, erst sich zusammenreißen und dann – mal sehen, ob dafür noch Zeit ist ... Diese Reihenfolge wird nun – gut reformatorisch – umgekehrt!

*Der Supervisor als ‚minister verbum divini‘?*

Bezogen auf den Supervisionsprozess heißt das: Der Supervisor, der den Supervisanden irritiert, provoziert, fordert, um destruktive Anteile seines Systems zu erschüttern, wird hier von dem Supervisanden in Analogie zum Prediger des Wortes Gottes gedeutet.<sup>7</sup> Für nichttheologische Supervisoren mag das befremdlich klingen und ich frage mich natürlich auch, ob solch eine Projektion mit der geforderten Distanz eines Supervisors und der Lösungsorientierung supervisorischer Arbeit vereinbar ist. Aber vielleicht muss das doch kein Widerspruch sein. Denn ich gehe davon aus, dass *ich* meine innere Distanz *gegenüber dem Supervisanden* durchaus wahrnehmen kann, auch wenn ich mich *in* seine religiöse Problemgeschichte *mit hinein begeben*, um neue Impulse zu setzen. Wenn es dem Supervisanden dient, meine Interventionen in Analogie zur Predigt des Evangeliums zu verstehen, dann nutzt er gerade darin seine Ressourcen! Umgekehrt daraus ein supervisorisches Prinzip zu machen, gewissermaßen „ein (kirchliches) ‚Amt‘ von Pastoralpsychologen und kirchlichen SupervisorInnen“,<sup>8</sup> die gewissermaßen qua Amt auf die „Rechtfertigung ‚allein aus Gnade‘“<sup>9</sup> verwie-

---

aber durch das Wort Christi.’ Darum nennt Christus den Heiligen Geist auch einen Zeugen, nicht allein weil er inwendig und heimlich im Herzen zeuget, sondern auch weil er äußerlich und öffentlich durch den Mund und durch das Wort der Apostel und aller Prediger zeuget, die das Evangelium von Christus rein und lauter verkündigen. Denn zum Zeugen gehört der Mund und das Wort.“ Martin Luther: Sonntag Exaudi. Joh. 15, 26-16, 4, S. 10. Digitale Bibliothek Band 63: Martin Luther, S. 5489 (WA Bd. 8, S. 241).

<sup>6</sup> E. Jüngel: Das Evangelium, aaO., S. 170.

<sup>7</sup> „Für eine Therapie der Metanoia, des Umdenkens, des Standpunktwechsels, ist die Distanzierungsfähigkeit oder Neutralität des Therapeuten mindestens ebenso wichtig wie Empathie und Mitgefühl. Identifikation als Anhaften fördert Helfertum und Mitleidpathos, während die Praxis der Desidentifikation, der Selbstverleugnung, wie Jesus dies nannte, der Boden ist für die Entwicklung von Mitgefühl und bedingungsloser Liebe“; S. Essen, zitiert nach Chr. Morgenthaler: Systemische Seelsorge, aaO., S. 92.

<sup>8</sup> W. Drechsel, aaO., S. 347.

<sup>9</sup> Ebd., S. 346.

sen und sich gemeinsam mit den Supervisanden/innen „vor Gott als dem ‚gemeinsamen Supervisor‘“<sup>10</sup> stehen sehen, geht mir einen entscheidenden Schritt zu weit. Supervision, auch die Supervision mit Religionslehrern/innen ist berufliche Beratung und die Beziehung zwischen Supervisor/in – Supervisanden/innen bleibt eine *Arbeitsbeziehung*, auch wenn, wie in Kapitel VII bereits ausgeführt wurde, der Geist natürlich weht, wo er will!

*Im System geht nichts verloren!*

Die innere Aneignung der Abendmahlsliturgie geht bei dem Supervisanden so weit bzw. reicht so tief, dass meine Verwendung in der Imaginationsübung von ihm als ‚geistiger Diebstahl‘ empfunden wird. Offenbar bringt dieser – Christus in den Mund gelegte – liturgische Ruf für ihn eine existentielle Lebensgrundlage auf symbolhafte Weise in großer Verdichtung zur Sprache. Einmal mehr ist hier mit Händen zu greifen, wie sehr die religiöse Geschichte mit der personalen und beruflichen verwoben ist. Auch wenn die beabsichtigte positive Verstärkung nicht linear-kausal eintritt, so wirkt die Intervention gewissermaßen paradox, indem sie den Supervisanden aktiviert, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie er seine eigenen Interessen durchsetzt und wahrht. ‚Im System geht nichts verloren!‘ lautet einer der zentralen systemischen Merksätze, das ‚Thema hinter dem Thema‘ kommt immer wieder – so auch hier. Ob in der Maria und Martha-Geschichte oder jetzt in seinem ‚Widerstand‘ gegen meine Verwendung ‚seiner‘ Abendmahlsliturgie stößt der Supervisand immer wieder auf ‚sein Thema‘: ‚Wie Sorge ich für mich?‘, ‚Wie kann ich den selbstbestimmten Teil meines (Berufs)lebens erweitern?‘.

Angesichts der Tatsache, dass meine theologisch eingefärbten Interventionen meist anders wirksam wurden, als ich ursprünglich intendiert hatte, stellt sich mir die Frage, wie die Möglichkeiten und Grenzen systemischer Arbeit mit religiösen Elementen in der Supervision noch präziser bestimmt werden können:

---

<sup>10</sup> Ebd., S. 345.

## 2 Systemische Supervision – was kann, was will sie leisten?

Die Differenz zwischen supervisorischer Absicht und faktischer Wirkung zahlreicher Interventionsversuche sensibilisiert noch einmal dafür, die Begrenztheit direkter Beeinflussung anderer Menschen – eben auch in der Supervision – im Blick zu behalten und verstärkt den Zweifel an der Forderung H. G. Petzolds, in der Supervision „mit hinlänglicher Zuverlässigkeit voraussagbare Effekte erzielen“<sup>11</sup> zu können. Bereits in Kapitel II hatte ich darauf hingewiesen, dass der stärkste Innovationsschub im Supervisionsfeld zurzeit von den systemischen und konstruktivistisch beeinflussten Modellen ausgeht, die zahlreiche Grundannahmen und Interventionen aus den Systemtheorien bzw. systemischen Familientherapien für die supervisorische Arbeit fruchtbar machen. Ein Blick auf die Grundannahmen systemisch-konstruktivistischen Denkens kann zum einen das Bewusstsein schärfen für das, was Supervision leisten bzw. nicht leisten kann, und zum anderen wertvolle Anregungen geben für die Konstruktion wirksamer Interventionen. Dabei ist mein Blick weniger wissenschaftstheoretischer Natur<sup>12</sup> als vielmehr der eines ‚methodengegründeten Praxeologen‘, der sich einer ‚„Bottom-up-Definition‘ des ‚Theorie-Praxis-Verhältnisses‘“<sup>13</sup> verpflichtet weiß: „*Methodengegründete Praxeologien*“, so definiert H. G. Petzold, „sind durch Erfahrung, systematische Beobachtung und methodisches Erproben erarbeitet, in sich hinlänglich konsistente Formen und Wege praktischen Handelns. Durch *Methoden*, die als solche reflektiert wurden, sind Wissensbestände entstanden, ein Praxiswissen. Aus diesem können im Prozess seiner Elaboration theoretische Konzepte und Konstrukte generiert werden, die sich zu Theorien von zunehmender Komplexität entwickeln können, welche wiederum in die Praxis zurückwirken und diese zu verändern vermögen.“<sup>14</sup> In diesem Sinn ist der folgende Kapitelabschnitt zu verstehen: als ein reflektierender Zwischenschritt im zirkulären Prozess der supervisorischen Arbeit und der wissenschaftlichen Analyse, die Schritt für Schritt ineinander greifen. „*Supervidieren* und *Forschen* wären demnach als Teilmomente *eines* Prozesses zu würdigen.“<sup>15</sup>

„Wie in einem fremden Land mag sich mancher fühlen, der den Versuch unternimmt, in die Systemtheorie einzudringen. Die Gefahr, sich darin zu

<sup>11</sup> In: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 229.

<sup>12</sup> Eine ausführliche „Darstellung theoretischer Grundlagen traditioneller, moderner und neuerer Systemkonzepte“ bietet Wolfgang Ebert, aaO., S. 73 – 320. S. a. den Versuch Willibald Neumeyers, der „Konfusion über den Begriff ‚systemisch‘“ (S. 49) Herr zu werden: Willibald Neumeyer: Systemische Supervision – Grundlagen und Implikationen: Ein Überblick. In: supervision 1/2004, S. 49 – 57.

<sup>13</sup> In: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 218

<sup>14</sup> Ebd., S. 218.

<sup>15</sup> H. Möller zitiert B. Nitschke: „*Heilen* und *Forschen* wären demnach als Teilmomente *eines* Prozesses zu würdigen“ (Was ist gute Supervision? AaO., S. 91). S. a. meine Ausführungen dazu und weitere Literatur in Kapitel IV.

verirren, ist groß.“<sup>16</sup> Immer wieder mache ich die Erfahrung, dass Lehrer/innen eher abgeschreckt als motiviert reagieren, wenn sie mit Begriffen wie ‚nichttrivialen Maschinen‘, ‚Autopoiese‘ oder ‚Emergenz‘ konfrontiert werden, die sie offensichtlich eher an Geheimsprache, Arkandisziplin oder gar Herrschaftswissen denken lassen. Leider geht es so ganz ohne dieses ‚Neu-Sprech‘ nicht, obwohl spezielle Wörterbücher inzwischen den Zugang erleichtern helfen.<sup>17</sup> Erschwerend kommt hinzu, „dass die einzelnen Systemtheorien in unterschiedlichen Disziplinen und häufig unabhängig voneinander entstanden sind“, so dass „eine Fülle unterschiedlicher Fachtermini mit ähnlicher Bedeutung, die zudem häufig vermischt werden, [existieren]. Dies wird häufig als ‚babylonische‘ Sprachverwirrung beklagt. Begriffliche und inhaltliche Ungenauigkeiten sind die Folge“,<sup>18</sup> worauf W. Ebert hinweist. Deshalb werde ich in einem ersten Schritt die Grundannahmen bzw. Grundentscheidungen möglichst kompakt und präzise darstellen: präzise insofern, als ich mich möglichst dicht an den Definitionen der ‚Vätergeneration‘<sup>19</sup> entlang bewege; kompakt, indem ich mich auf die Essentials beschränke, die man kennen muss, um die konkreten Anwendungen in der supervisorischen Arbeit nachvollziehen zu können.

### *Grundannahmen systemisch-konstruktivistischen Denkens*

#### *Biologie und Autopoiese*

Ein wichtiger systemtheoretischer Impuls kommt aus der Biologie bzw. Neurobiologie. Die chilenischen Biologen Humberto Maturana<sup>20</sup> und Francisco Varela<sup>21</sup> führten den terminus technicus ‚Autopoiese‘ bzw. ‚Autopoiesis‘<sup>22</sup> Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts in die radikal konstruktivistische Systemtheorie ein. Inzwischen ist der Begriff „in der Sphäre des akademischen Publikums explodiert“, wie Bernhard Pörksen feststellt.<sup>23</sup> „Er ist zu einem Synonym für eine eigengesetzliche Form der Wirklichkeitsproduktion geworden und führt

<sup>16</sup> So Alfred K. Trembl, zitiert nach W. Ebert, aaO., S. 73.

<sup>17</sup> S. Simon, Fritz B. / Clement, Ulrich / Stierlin, Helm: Die Sprache der Familientherapie. Stuttgart 5/1999; Detlef Krause: Luhmann-Lexikon. Stuttgart 4/2005.

<sup>18</sup> W. Ebert, aaO., S. 103. So auch W. Neumeyer, aaO., S. 50.

<sup>19</sup> Warum gibt es eigentlich keine ‚Mütter‘ der Systemtheorie, aber sehr wohl der systemischen Familientherapie?

<sup>20</sup> 1928 in Chile geboren, Mediziner und Biologe.

<sup>21</sup> 1946 in Chile geboren, Schüler von H. Maturana. „Zusammen mit Humberto R. Maturana schrieb er an der Theorie der Autopoiesis, entwickelte am Beispiel der einzelnen Zelle eine neue Definition des Lebens, die später als ein universal angewendetes Erklärungsmodell die wissenschaftliche Welt in Aufruhr versetzen sollte“, schreibt Bernhard Pörksen in der Einführung zu seinem Interview mit Francisco Varela. In: Bernhard Pörksen: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg 2002, S. 112.

<sup>22</sup> Der Sprachgebrauch ist bei H. Maturana uneinheitlich.

<sup>23</sup> B. Pörksen, aaO., S. 70.

in systemtheoretischen Zeitschriften und familientherapeutischen Journalen, auf den Tagungen der Soziologen und Kongressen der Medienwissenschaftler – auch gegen den Widerstand seines Erfinders – ein vitales Eigenleben als universal verwendetes Modewort.“<sup>24</sup> Autopoiese ist ein neu geschaffener Begriff, ein ‚Kunstwort‘, das sich aus dem Griech. *αὐτός* = ‚selbst‘ und *ποιεῖν* = ‚tun, machen, erzeugen‘ zusammensetzt.<sup>25</sup> Autopoiese = ‚aus sich selbst heraus erschaffen‘ – das klingt auf den ersten Blick fast metaphysisch oder – je nach Perspektive – auch blasphemisch, bezeichnet jedoch nur den biologischen Vorgang, dass Organismen bzw. biologische Systeme Produkte ihrer eigenen Organisation sind. „Das Konzept der Autopoiesis liefert die Antwort auf die Frage, was ein lebendes System ausmacht“,<sup>26</sup> stellt Maturana fest: „Wenn man ein lebendes System betrachtet, findet man stets ein Netzwerk von Prozessen oder Molekülen, die auf eine Weise interagieren, die ihrerseits zur Produktion von Molekülen führt, die durch ihre Interaktion ebendieses [sic] Netzwerk der Produktion von Molekülen erzeugen und in seinem Umfang begrenzen. Ein solches Netzwerk nenne ich autopoietisch. Wenn man also auf ein Netzwerk stößt, dessen Operationen es im Ergebnis selbst hervorbringen, hat man es mit einem autopoietischen Netzwerk und demzufolge mit einem lebenden System zu tun. Es produziert sich selbst. Dieses System ist für die Zufuhr von Materie offen, jedoch – wenn man die Dynamik der Beziehungen, die es hervorbringen, betrachtet – geschlossen. Kurzum, das Konzept der Autopoiesis verwende ich, um das Schlüsselmerkmal des Lebendigen zu beschreiben, das ist alles.“<sup>27</sup> Natürlich nehmen Organismen zwar Substanzen aus der Umwelt auf, entscheidend ist dabei aber allein, ob diese für den eigenen Stoffwechsel verwertbar sind oder nicht. Substanzen, die für die eigenen Reproduktion des Organismus ‚uninteressant‘ sind, werden ‚ignoriert‘. „Was in allen lebenden Systemen vor sich geht“, so H. Maturana, „ist [...] notwendig durch ihre Struktur bestimmt, nicht aber durch externe Einflüsse determinierbar.“<sup>28</sup> Selbstverständlich kann man von außen auf Lebewesen einwirken, sie schlimmstenfalls gar töten und damit dieses biologische System vernichten. Aber abgesehen von diesem ‚worst case‘ kann man bei strukturdeterminierten Systemen, wie Maturana und Varela es ausdrücken, durch äußere Anstöße zwar innere Dynamiken auslösen, aber „deren Folgen [...] werden] durch die Struktur des Systems selbst spezifi-

---

<sup>24</sup> Ebd., S. 70.

<sup>25</sup> „Viele Jahre später prägte ich den Begriff ‚Autopoiese (nach dem griechischen *autos* und *poiein* für Selbstgestaltung: *autopoieses*), womit ich ausdrücken wollte, wie sich Systeme als Produkte ihrer eigenen Operationen realisieren.“ Humberto Maturana: Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München 2001, S. 18.

<sup>26</sup> Im Gespräch mit B. Pörksen, aaO., S. 103.

<sup>27</sup> Ebd., S. 103.

<sup>28</sup> H. Maturana im Gespräch mit: B. Pörksen, aaO., S. 88.

ziert und bestimmt“.<sup>29</sup> Nur ein Wunder könnte diesen Strukturdeterminismus aufheben.<sup>30</sup>

*Auch Menschen sind autopoietische Systeme*

Auch Menschen sind solche autopoietischen Systeme und als solche strukturdeterminiert, haben ein „operational und funktional geschlossene(s) Nervensystem“<sup>31</sup> und dienen keinem anderen Zweck, „als sich selbst zu reproduzieren“.<sup>32</sup> Maturana und Varela folgern daraus, dass sich lebende Systeme von außen nicht monokausal-linear determinieren lassen und sprechen deshalb auch von autonomen Systemen. „Autonomie = Selbstgesetz meint im wörtlichen Sinn, dass die autopoietischen Prozesse völlig autonom, d. h. entsprechend der Eigengesetzlichkeit des Systems ablaufen und sich der Allonomie = Fremdgesetz, nämlich äußerer Kontrolle oder Regulierung entziehen.“<sup>33</sup> Inwieweit es sinnvoll ist, dieses biologische Modell auf *soziale* Systeme – also auf Familien, Schulklassen, Staatswesen etc. – zu übertragen wird kontrovers diskutiert.<sup>34</sup> Für Maturana ist es allerdings keine Frage, dass die Strukturdeterminiertheit auch für die Organisation *menschlicher* Systeme gilt: „Nahm ich mir diese Einsicht als Biologe und Wissenschaftler zu Herzen, dann lag auf der Hand, daß sie mich selbst ebenso betraf wie alle anderen: Als strukturdeterminierte Systeme sind wir von außen prinzipiell nicht gezielt beeinflussbar, sondern reagieren immer im Sinne der eigenen Struktur. So kann ich nicht steuern, wie meine Worte wirken. Jeder liest, was er oder sie liest, dafür trage ich keine Verantwortung. Nicht dieser Text legt fest, was Sie lesen, sondern Ihre Struktur, Ihre

<sup>29</sup> Ebd., S. 88f. „Autopoietische Systeme übersetzen Außeneinwirkungen in ihre eigene Prozesslogik, die mit der des intervenierenden Systems nichts zu tun haben muss.“ W. Neumeyer, aaO., S. 51.

<sup>30</sup> S. B. Pörksen, aaO., S. 89.

<sup>31</sup> K. Ludewig, zitiert nach A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 67; „Maturana und Varela erbrachten den Nachweis, dass es zwischen Gehirnfunktionen und Umweltreizen keine eindeutigen Beziehungen gibt.“ W. Neumeyer, aaO., S. 51; s. a. F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 38ff. „Der Begriff impliziert, dass sich das lebende System von der Umgebung unabhängig selbst steuert.“ S. 39.

<sup>32</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 68.

<sup>33</sup> P. Held, aaO., S. 31.

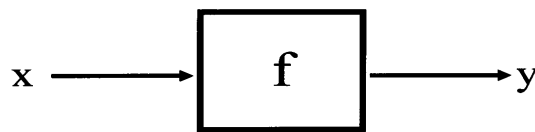
<sup>34</sup> S. F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 39. Maturana selbst lehnt diesen Transfer konsequent ab: „Das Konzept der Autopoieses – verstanden als ein biologisches Phänomen – handelt von einem Netzwerk von Molekülen, die Moleküle hervorbringen. Moleküle produzieren Moleküle, fügen sich zu Molekülen zusammen, lassen sich in Moleküle zerteilen. Niklas Luhmann geht jedoch nicht von Molekülen aus, die Moleküle erzeugen, sondern alles dreht sich um Kommunikationen, die Kommunikationen produzieren. Er glaubt, es handele sich um ähnliche Phänomene, es handele sich um vergleichbare Situationen. Das ist nicht korrekt, denn Moleküle erzeugen Moleküle ohne fremde Hilfe, ohne Unterstützung. Aber Kommunikationen setzen Menschen voraus, die kommunizieren.“ H. Maturana im Gespräch mit B. Pörksen, aaO., S. 106. Zur Rezeption des Autopoieses-Begriffs durch N. Luhmann s. W. Ebert, aaO., S. 188f., S. 208 – 211; W. Neumeyer, aaO., S. 52.

jeweilige Befindlichkeit. Dabei obliegt es jedoch allein mir, keinen Unsinn zu verzapfen, denn ich bin selbst verantwortlich für das, was ich *schreibe* – bloß bin ich nicht verantwortlich für das, was *Sie lesen*.“<sup>35</sup>

### *Kybernetik – ‚triviale‘ und ‚nichttriviale Maschinen‘*

Der Mathematiker und Kybernetiker Heinz von Foerster kommt mit seiner Unterscheidung von ‚trivialen‘ und ‚nichttrivialen‘ Maschinen zu ganz ähnlichen Schlussfolgerungen wie die biologischen Konstruktivisten.<sup>36</sup> „Die trivialen Maschinen sind genau die Maschinen, die unserem Bild von Maschine entsprechen. Eine triviale Maschine ist dadurch gekennzeichnet, dass sie genau *eine*, noch dazu unveränderliche Regel hat“, nach der sie den Input in den Output „übersetzt“, ‚transformiert‘, ‚errechnet‘ etc.“<sup>37</sup> „Das Bestechende an den trivialen Maschinen ist“, führt von Foerster weiter aus, „daß sie analytisch bestimmbar und daher wegen ihrer Vergangenheitsunabhängigkeit voraussagbar sind. Kein Wunder, dass man in allem, was man sieht, das Wirken einer trivialen Maschine sehen möchte. Denkt man doch an Pierre Simon Marquis de Laplace, der etwa 150 Jahre nach Descartes nicht nur seinen Körper, sondern sogar das ganze Universum als triviale Maschine sehen wollte.“<sup>38</sup>

#### Triviale Maschine nach Heinz von Foerster<sup>39</sup>



x = Input (Ursache, Reiz, Motiv)

y = Output (Wirkung, Schluss, Reaktion, Tat)

f = Operation (Funktion, Organismus, System)

a. synthetisch terminiert

b. vergangenheitsunabhängig

c. analytisch bestimmbar

d. voraussagbar

Im Unterschied zu diesen ‚trivialen Maschinen‘, die mit einfachen Ursache-Wirkungsmechanismen beeinflusst werden können, sind ‚nichttriviale Maschinen‘ rekursiv, d. h. sie können auf sich selbst einwirken, sich selbst steuern und sind so von außen gerade nicht linear-kausal manipulierbar.

<sup>35</sup> H. Maturana: Was ist erkennen, aaO., S. 18f. „Menschliche Kognition vollzieht sich also in einem geschlossenen, selbstreferentiellen Feld und ist daher prinzipiell einsam“, daran erinnert Ursula Pfäfflin, aaO., S. 492. „Die Autopoieses des Bewusstseins ist das Fortspinnen mehr oder minder klarer Gedanken“, vermutet Niklas Luhmann. In: Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: Soziale Welt 36/1985, S. 406.

<sup>36</sup> Heinz von Foerster: Wissenschaft des Unwissbaren, S. 166, in: Short Cuts 5, aaO.

<sup>37</sup> Ebd., S. 163.

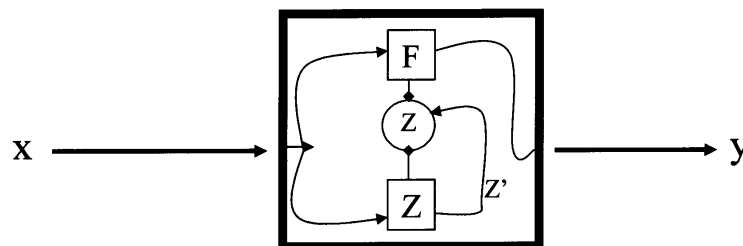
<sup>38</sup> Ebd., S. 165.

<sup>39</sup> Originalgrafik s. F. v. Foerster, aaO., S. 163.



Eine ‚nicht-triviale Maschine‘ ist, wie von Foerster es ausdrückt „eine Maschine in der Maschine“,<sup>40</sup> die einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Input und Output nicht mehr erkennen lässt. Selbst die einfachste ‚nicht-triviale Maschine‘ ist im Unterschied zur ‚trivialen Maschine‘ „vergangenheitsabhängig“ (Faktor der Geschichtlichkeit), „analytisch unbestimmbar“ und „unvoraussagbar“<sup>41</sup> = kybernetisches Prinzip der Zirkularität. „Daraus folgt zunächst,“ wie der Osnabrücker Systemtheoretiker Jürgen Kriz betont, „daß es schon bei viel einfacheren ‚Systemen‘ als Menschen oder Familien *praktisch* unmöglich ist, aus bestimmten ‚Input-Größen‘ die ‚Output-Größen‘ – d. h. irgendein Verhalten – vorauszusagen“. <sup>42</sup> Erst recht ist es „unrealistisch“, so ebenfalls Jürgen Kriz, „das Verhalten lebender Systeme (oder gar Systeme von Systemen, wie z. B. ‚Familien‘) im Sinne einfacher Reiz-Reaktionsketten zu verstehen“<sup>43</sup> oder zu glauben, sie durch lineare Impulse von außen determinieren zu können. Die Vertreter des kybernetischen Konstruktivismus sind davon überzeugt, dass Veränderungen ‚nichttrivialer Maschinen‘ von außen durch ‚Perturbationen‘ = Verstörungen<sup>44</sup> zwar ausgelöst, aber nicht in ihren Ergebnissen berechnet werden können.

#### Nichttriviale Maschine nach Heinz von Foerster<sup>45</sup>



x = Input (Ursache, Reiz, Motiv)

y = Output (Wirkung, Schluss, Reaktion, Tat)

f = Operation (Funktion, Organismus, System) – hier dargestellt mit einem innerem Regelkreis, der durch zwei ‚innere Zustände Z‘ beeinflusst bzw. geregelt wird.

a. synthetisch terminiert

b. vergangenheitsabhängig

c. analytisch unbestimmbar

d. unvoraussagbar

<sup>40</sup> Ebd., S. 166.

<sup>41</sup> Ebd., S. 167.

<sup>42</sup> Jürgen Kriz: Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. UTB 2084. Wien 1999, S. 90f.

<sup>43</sup> Ebd., S. 88.

<sup>44</sup> Der lateinische Begriff ‚perturbare‘ wurde ebenfalls von Maturana und Varela eingeführt und bedeutet ursprünglich ‚verwirren‘, ‚etwas aus der Fassung bringen‘; s. F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 252f.

<sup>45</sup> Nach einer Originalgrafik von H. v. Foerster: Wissenschaft des Unwissbaren, aaO., S. 167.

### *Gregory Bateson und das Homöostase-Stochastik-Konzept*

Neben Maturana, Varela und von Foerster ist es insbesondere der Anthropologe und Psychologe Gregory Bateson, der mit dem Homöostase-Stochastik-Konzept die Frage aufgreift, wie sich komplexe-autopoietische Systeme verändern lassen.<sup>46</sup> „Ihm [Bateson] ist es wie kaum einem anderen zu danken, dass eine kybernetische Denk- und Vorgehensweise im psychosozialen Bereich Eingang fand, die, zumindestens in meiner Sicht, zur Entwicklung der bislang wohl wirksamsten therapeutischen Instrumente beitrug, die wir heute besitzen“, so schätzt H. Stierlin G. Batesons Leistung für die Familientherapie ein.<sup>47</sup>

### *Homöostase*

Homöostase<sup>48</sup> meint dabei das ‚Gleichgewicht der Kräfte‘ in einem System, also gewissermaßen den ‚realexistierenden Ist-Zustand‘, das ‚eingespielte Team‘. „Auch Organismen sind homöostatische Systeme. Sie agieren, um ihr Gleichgewicht [...] aufrechtzuerhalten, z. B. den Sauerstoffgehalt im Blut oder die Körpertemperatur. [...] Auch Gesellschaften versuchen ihre Stabilität aufrechtzuerhalten und können als homöostatische Systeme betrachtet werden. Wirtschaft, Politik, Rechtssprechung, Erziehung usw. werden von Sollwerten geleitet, die durch kulturelle oder semiotische Codes gesetzt werden“<sup>49</sup> – davon ist der Kommunikationswissenschaftler David J. Krieger überzeugt. Der Homöostase-Status weist eine hohe Tendenz zur Beharrlichkeit auf oder anders formuliert: Komplexe, rekursive Systeme sind von Natur aus konservativ. Störungen von innen oder von außen können bis zu einem gewissen Grad ‚aufgefangen‘ und ‚systemimmanent‘ verarbeitet werden. Die Familientherapeutin Mara Selvini Palazzoli und ihre Kollegen/innen der legendären ‚Mailänder-Schule‘<sup>50</sup> sprechen bei Familien dann von einer ‚homöostatischen Tendenz‘, wenn diese „ein sich selbst regulierendes System“ geschaffen haben, „das von eigenen Gesetzen regiert wird, die es sich im Laufe der Zeit durch Versuch

<sup>46</sup> G. Bateson: Geist und Natur, aaO., da besonders die Seiten 181 – 233; s. a. Heinz von Foerster: Meine eigene Geschichte ist anders verlaufen. In: Short Cuts 5, aaO., S. 109f: „Welches sind die Bedingungen, unter denen ein System stabil bleibt oder instabil wird?“

<sup>47</sup> Helm Stierlin: Systemischer Optimismus – systemischer Pessimismus: zwei Ausblicke auf den Wandel. In: Familiendynamik 1988/13/1, S. 74.

<sup>48</sup> Griechisch von ὁμοίος = gleich, ähnlich; und στάσις = Stand, Beschaffenheit; der Begriff wurde 1932 von W. B. Cannon eingeführt zur Bezeichnung von geschlossenen Systemen, die durch Rückkopplungsstrukturen „die Konstanterhaltung bestimmter physiologischer Größen“ (P. Held, aaO., S. 25) garantieren.

<sup>49</sup> David J. Krieger: Einführung in die allgemeine Systemtheorie. UTB 1904. München 2/1998, S. 27.

<sup>50</sup> S. Bodo Christian Pisarsky: Die Mailänder Schule. Systemische Therapie von der paradoxen Intervention zum epigenetischen Ansatz. Göttingen 2000.

und Irrtum erarbeitet hat“.<sup>51</sup> Alle Kommunikations- und Beziehungsmuster zielen dann im Grunde genommen darauf ab, „die einmal erreichte Form der Homöostase oder der operativen Geschlossenheit“<sup>52</sup> festzuhalten.

### *Stochastischer Prozess*

Daraus folgt, dass komplexe Systeme nur verändert werden können, wenn es zu einem massiven Anstoß von außen kommt, der zum einen in der Lage sein muss, die vorhandene Homöostase zu erschüttern, und zum anderen so lange andauern und eine so große Beharrlichkeit aufweisen muss, bis sich eine neue Homöostase etablieren zu kann. Diesen Vorgang bezeichnet Bateson als „stochastischen Prozess“:<sup>53</sup> „In den stochastischen Prozessen [...] sowohl der Evolution als auch des Denkens kann das Neue nur dem Zufälligen entrissen werden; und das Neue dem Zufälligen zu entreißen, falls und wenn es sich zufällig zeigt, verlangt eine Art selektiver Maschinerie, um die andauernde Beharrlichkeit der neuen Idee zu erklären. [...] Um zu beharren, muß das Neue so geartet sein, daß es länger andauert als die Alternativen.“<sup>54</sup> Da komplexe Systeme, wie von Foerster nachgewiesen hat, nicht linear-kausal, sondern zirkulär-rekursiv aufgebaut sind, „können Wirkungen von Ereignissen an jedem Punkt des Kreislaufs ganz herum getragen werden, um Veränderungen an diesem Ausgangspunkt hervorzurufen.“<sup>55</sup> Dabei ist G. Bateson alles andere als ein naiver Fortschrittsoptimist und es gilt keineswegs als ausgemacht, dass Veränderungen sowohl in der Evolution als auch des Geistes per se immer heilsam und „segensreich“<sup>56</sup> sein müssen. „Der verfeinerte Blick des zwanzigsten Jahrhunderts wird jede Erfindung misstrauisch betrachten und daran zweifeln, dass blinde stochastische Prozesse immer zum Guten zusammenwirken.“<sup>57</sup>

<sup>51</sup> Selvini Palazzoli, Mara / Boscolo, Luigi / Cecchin, Gianfranco / Prata, Giuliana: Paradoxon und Gegenparadoxon. Ein neues Therapiemodell für die Familie mit schizophrener Störung. Stuttgart 1981, S. 14.

<sup>52</sup> Helmut Willke: Systemtheorie II. Interventionstheorie. UTB 1800. Stuttgart/Jena 2/1994, S. 126.

<sup>53</sup> G. Bateson: Geist und Natur, aaO., S. 21 und vor allem S. 181ff. „Stochastik [griech. Stochastiké (techné)] ‚zum Erraten gehörend(e) Kunst‘ –die, Oberbegriff für Wahrscheinlichkeitstheorie (mit dem Teilgebiet stochast. Prozesse) und mathemat. Stochastik. Die S. umfasst somit alle quantifizierbaren Aspekte zufälliger Erscheinungen, einschließlich zahlr. Anwendungen in Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften und Technik“, definiert die Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. Bd. 21. Leipzig/Mannheim 19/1998, S. 164f.

<sup>54</sup> G. Bateson: Geist und Natur, aaO., S. 60.

<sup>55</sup> Ebd., S. 130.

<sup>56</sup> Ebd., S. 216.

<sup>57</sup> Ebd., S. 216.

*Systemisches Denken führt zu Bescheidenheit*

Angewandt auf menschliche Kommunikationsprozesse im Allgemeinen und die Tätigkeit professioneller Kommunikatoren wie Pädagogen/innen, Politiker/innen, Therapeuten/innen und eben auch Supervisoren/innen im Besonderen führt der konstruktivistisch-systemische Ansatz zu Bescheidenheit. „Mit dem Aufgeben der Vorstellung, der Mensch könne Systeme gedanklich erfassen, geht die neue Sichtweise einher, dass lebende Systeme grundsätzlich offen sind und ihre zukünftigen Formen im Prozeß des evolutionären Feedbacks grundsätzlich nicht voraussagbar sind.“<sup>58</sup> Die Einwirkungsmöglichkeiten sind begrenzt. „Lebewesen sind somit – zumindest nicht konstruktiv – instruierbar, sondern allenfalls ‚verstörbar‘. A kann nicht einseitig bestimmen, was B tun, erleben oder denken möge. Instruktive Interaktion ist nicht möglich.“<sup>59</sup> Das gilt für die helfenden Intentionen in gleicher Weise wie für die manipulativen. Das ist ernüchternd, aber zugleich auch befreiend. Auf das Modell der strukturellen Kopplung hatte ich bereits hingewiesen. Strukturelle Kopplung, Ko-Evolution<sup>60</sup> lässt sich nicht erzwingen. „Ob eine brauchbare Wirklichkeit konstruiert wird, liegt nicht in der Hand des Supervisors, der Supervisorin. Sie sind nur die Störer, die Ver-störerInnen, die AnregerInnen.“<sup>61</sup> Die in Kapitel VII geforderte Selbstbeschränkung und der Abschied von der Allmachtsphantasie der Machbarkeit aller Dinge gehören untrennbar zum systemisch-konstruktivistischen Ansatz: das gilt für Naturwissenschaftler/innen, Pädagogen/innen, Politiker/innen, Therapeuten/innen und – eo ipso – Supervisoren/innen. „Eine methodenplurale und am systemischen Modell orientierte Supervision wird eher anstoßenden, denn durcharbeitenden Charakter haben und tut angesichts der hohen Komplexität der in den Fokus von Supervision geratenen Systeme gut daran, sich die Endlichkeit beraterrischer Kompetenz immer wieder vor Augen zu führen“, bekräftigt auch W. Ebert.<sup>62</sup> Und es wirft – gerade im Blick auf die Arbeit mit religiösen Elementen – die Frage nach der Unhabhängigkeit bzw. Abhängigkeit von

<sup>58</sup> P. Held, aaO., S. 49. Die Einsicht in die eigene Begrenztheit teilen Ethnologen wie Cl. Geertz und Systemiker: „Die Untersuchung von Kultur ist ihrem Wesen nach unvollständig. Und mehr noch, je tiefer sie geht, desto unvollständiger wird sie. Es ist eine eigenartige Wissenschaft: gerade ihre eindrucksvollsten Erklärungen stehen auf dem unsichersten Grund, und der Versuch, mit dem vorhandenen Material weiter zu gelangen, führt nur dazu, dass der – eigene und fremde – Verdacht, man habe es nicht recht im Griff, immer stärker wird. Das aber – und das Plagen schlauer Leute mit dummen Fragen – kennzeichnet einen Ethnologen.“ C. Geertz: Dichte Beschreibung, aaO., S. 41.

<sup>59</sup> W. Neumeyer, aaO., S. 51.

<sup>60</sup> „Die Interaktion von zwei oder mehreren autopoietischen Systemen (z. B. Supervisor – Supervisand) organisiert sich nach dem Konzept der Ko-Evolution. Das heißt, zwei lebende Systeme könne sich ‚strukturell koppeln‘, wenn sie sich so organisiert haben, dass ihre Interaktionen einen rekursiven und sehr stabilen Charakter erlangt haben, dass sie zueinander ‚passen‘.“ W. Neumeyer, aaO., S. 51f.

<sup>61</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 118.

<sup>62</sup> W. Ebert, aaO., S. 419.

Sinn- und Wertesystemen, die uns in den Kapitel VII und VIII beschäftigt hat, noch einmal auf: Ich bin Teil meines Wertesystems, das auch in meiner supervisorischen Arbeit wirksam wird. Der Supervisand hat sein Wertesystem. Wenn der Supervisor durch seine Interventionen die Homöostase des Wertesystems des Supervisanden durcheinander wirbelt, kann und sollte er nicht erwarten, dass am Ende die neue Homöostase eine Struktur-Analogie oder gar Struktur-Identität mit dem eigenen Wertesystem aufweist. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht wäre das anmaßend. „Denn wer sich einem Wertesystem zu sehr [!] verpflichtet fühlt, setzt sich der Gefahr aus, zum Instrument dieses Wertesystems zu werden, zum Agenten einer quasi ewigen gesetzten Ordnung“,<sup>63</sup> warnt Heinz J. Kersting.

Wenn diese Annahmen richtig sind – die neuesten Ergebnisse der Hirnforschung<sup>64</sup> und der praktische Erfolg systemischen Arbeitens verbreitern gewissermaßen täglich die Referenzbasis – dann ergeben sich daraus

*handlungsrelevante Schlussfolgerungen für die supervisorische Arbeit.*<sup>65</sup>

- (1) *Systeme, auch religiöse Systeme, sind beharrlich.* Die Entwicklung und Wirksamkeit religiöser Systemschleifen habe ich in Kapitel VI beschrieben. Die Beharrlichkeit des Familiencredos, das den Supervisanden auch nach Studium, Familiengründung und jahrelanger Berufstätigkeit noch fest ‚im Griff‘ hat, wird in diesem Prozess eindrucksvoll belegt. Sind Verstörungen nicht stark und nachhaltig genug, verfällt das System in die ursprüngliche Homöostase zurück, die ‚Systemleier‘, ‚Systemschleife‘ oder ‚Problemtrance‘<sup>66</sup> beginnt von neuem. „Wenn Rückkehrschleifen zum Problemsystem auftreten, haben sich die Beteiligten entweder mit dem Problem ‚abgefunden‘ oder zusammen mit dem Supervisor ein neues geschaffen [...]. Die neuen Problemsysteme unterscheiden sich aber dadurch von den ursprünglichen, dass sie den Supervisor als Mitglied enthalten“, führt W. Neumeyer wahrscheinlich ungewollte, aber

<sup>63</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 119.

<sup>64</sup> Zum Thema Neurobiologie und Lernen s. a. Manfred Spitzer: Lernen. Heidelberg/Berlin 2002; Gerald Hüther: Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 411 – 417; Anette Scheunpflug: Erinnern und Vergessen. Biologische Grundlagen des Lernens. In: Ebd., S. 418 – 423 und Meinfried Jetzschke: „... mit Herzen, Mund und Händen.“ Gehirngerechte Lern-Settings in AHR-Bildungsgängen der berufsbildenden Schule. In: Ebd., S. 424 – 446.

<sup>65</sup> Vgl. die 24 Thesen von W. Ebert „zu einem methodenpluralen Supervisionskonzept, das systemisches Denken konnektiert“ (aaO., S. 414 – 419), „zur Praxis eines methodenpluralen und systemisches Denken konnektierenden Supervisionskonzeptes“ (S. 419 – 422) und „über die Aufgabe des Supervisors in einem methodenpluralen und systemisches Denken konnektierenden Supervisionskonzept“ (S. 422 – 425).

<sup>66</sup> Zur Arbeit mit Trancen s. R. Riedel / J. Wieland, aaO., S. 26ff.

durchaus mögliche Supervisionsfolgen vor Augen.<sup>67</sup> Die Grenzen des Paraphrasierens im Sinne der Gesprächspsychotherapie habe ich bereits benannt. Empathie, dem/der Supervisanden/in das Gefühl vermitteln, angenommen zu sein und verstanden zu werden, ist eine unerlässliche Arbeitsgrundlage, aber allein nicht ausreichend, eine Homöostase aus ihrem Gleichgewicht zu bringen.<sup>68</sup>

- (2) *Der circulus vitiosus = Kreislauf des Verderbens*: Nach G. Bateson impliziert jedes System nicht nur die Chance zur Veränderung, sondern auch des Todes und der Vernichtung, wobei hier ‚Chance‘ nicht ironisch gemeint und verstanden werden muss.<sup>69</sup> Jedes System kann nach dem ‚Katastrophen-Motto‘ ‚mehr desselben‘<sup>70</sup> so verstärkt werden, dass es ‚durchdreht‘ (eskaliert) oder sich ‚totläuft‘ und zum Stillstand kommt. Sog. „Verschlimmerungsfragen“<sup>71</sup> – wie z. B.: Was müssen Sie tun, damit das Chaos an Ihrem Arbeitsplatz vollkommen wird? Oder auf den Prozess bezogen: Wie können Sie es erreichen, noch weniger Zeit für sich zu haben? Wie viel Stunden Schlaf reichen Ihnen? Sie könnten doch versuchen, Ihr Schlafbedürfnis auf fünf Stunden zu reduzieren! – decken auf, was geschehen muss, um ein destruktives System eskalieren zu lassen. Die Tatsache, dass der Supervisand immer wieder von ‚Teufelskreisläufen‘ spricht, signalisiert, dass ihm solche sich verschlimmernden Systemschleifen als Muster recht gut vertraut sind.<sup>72</sup>
- (3) *Verbesserungsfragen*: Systeme können in sich ambivalent und oszillierend sein. Verstärkung muss nicht unbedingt Verschlimmerung bedeuten, sondern kann auch heißen, konstruktive Systemaspekte im Sinne einer Lösungsorientierung gezielt anzusprechen. Dazu dienen u. a. sog. „Verbesserungsfragen“<sup>73</sup> wie z. B.: Wann ist das Problem nicht aufgetreten? Was haben Sie in dieser Zeit anders gemacht? Wie lassen sich diese ‚anderen Zeiten‘ ggf. ausweiten? Und wieder auf den Prozess bezogen: Sie gönnen sich, von 23.45 Uhr bis 0.00 Uhr Musik zu hören. Was wäre, wenn Sie diese Zeit des Genießens auf eine halbe Stunde ausweiten würden? Auch meine Adaption der Abendmahlsliturgie in der zweiten geleiteten Imagination war im Sinne einer positiven Verstärkung gedacht, wirkte dann aber faktisch auf den Supervisanden als Provokation.

<sup>67</sup> W. Neumeyer, aaO., S. 54.

<sup>68</sup> Auf die Weiterentwicklung der personenzentrierten Gesprächspsychotherapie zum Differenziellen Inkongruenz Modell (DIM) hatte ich bereits in Kapitel II.3.2 hingewiesen. Siehe dazu U. Straumann, aaO., S. 8f.

<sup>69</sup> G. Bateson: Geist und Natur, aaO., S. 160f.

<sup>70</sup> P. Watzlawick / J. H. Weakland / R. Fisch: Lösungen, aaO., S. 51.

<sup>71</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 160.

<sup>72</sup> S. dazu auch die Ausführungen zu den Systemschleifen in Kapitel VI.

<sup>73</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 157.

- (4) *Veränderungen zweiter Ordnung*: Menschen sind keine trivialen Maschinen. Dass nicht-triviale Systeme nicht kausal-linear verändert werden können, belegen im Grunde genommen alle Transkripte dieses Prozesses. „Menschen können nicht durch Menschen direkt oder unmittelbar beeinflusst werden.“<sup>74</sup> Um einen stochastischen Prozess auszulösen, bedarf es nach G. Bateson einer massiven, länger andauernden Irritation, die nicht nur das realexistierende System nachhaltig erschüttert, sondern auch so lange anhält, dass der/die Supervisand/in für sich durch Versuch und Irrtum herausfinden kann, ob das ‚zufällig Neue‘ für ihn auch das ‚Bessere‘ ist. Veränderungen, die nicht nur systemimmanent sind, sondern das System selbst strukturell verändern, nennt Paul Watzlawick „Veränderungen 2. Ordnung“.<sup>75</sup> Auf den Prozess bezogen ließe sich von einer Veränderung erster Ordnung sprechen, wenn der Supervisand, wie oben angedeutet, die Zeiten, in denen er sich etwas Gutes tut, – quantitativ – verlängerte. Erst das ‚Aha‘-Erlebnis, das Lösen des Knotens, wie er es nennt, die Einsicht, dass er kein schlechtes Gewissen haben muss, wenn er für sich selbst sorgt, dass es allen – auch seiner Familie und seinen Schülern/innen – besser geht, wenn er gut zu sich selbst ist, ließe sich als Veränderung zweiter Ordnung konnotieren.
- (5) *Perturbation*: Um deutlich zu machen, wie Veränderungen zweiter Ordnung angestoßen werden, greifen Systemiker gerne auf die Worte ‚verstören‘ und ‚Verstörung‘ zurück. So erläutert H. Stierlin Verstörung „als Übersetzung des englischen Verbuns to perturb und des Haupt-

---

<sup>74</sup> Heinz J. Kersting: Intervention. Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten. In: Theodor M. Bardmann, / Heinz J. Kersting / H. Christoph Vogel, / Bernd Woltmann: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen 1991, S. 108. Und weiter: „Außerhalb extremer gewalttätiger Machtausübungen, wo versucht wird, Menschen unter Zwang zu ‚trivialisieren‘, ist eine direkte Lenkung des Verhaltens anderer Menschen durch Menschen ausgeschlossen.“ Ebd. S. 110. Ein für systemisches Supervidieren ganz hervorragender Artikel! Das Buch ist leider vergriffen. Im Internet zugänglich unter [www.kersting-verlag.de](http://www.kersting-verlag.de). online-lesen. Dass dieser Sachverhalt natürlich auch für den Unterricht gilt und entsprechende pädagogische Auswirkungen haben müsste, bedenken Bernd Beuscher und Dietrich Zilleßen: „Unter diesen erkenntnis-, wahrnehmungstheoretischen und anthropologischen Voraussetzungen versteht sich von selbst, dass sich im Unterricht Wesentliches und Bedeutsames der Wahrnehmung und Kontrolle durch Lehrer, aber auch Schüler entzieht. Was wirklich gelernt wird, hängt nicht kausal und stringent davon ab, was gelehrt wird. Lehren und Lernen stehen in keiner kausalen Beziehung. Die Lernprozesse der Schüler können letztlich nicht in der Verfügungsmacht der Lehrer, unter ihrer Kontrolle bleiben.“ In: Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998, S. 130. S. a. Andreas Eitz / Meinfried Jetzschke: Der Lehrplan im Kopf und der Lehrplan im Buch – zwei feindliche Brüder? In: Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 336 – 340. W. Ebert, aaO., S. 413.

<sup>75</sup> P. Watzlawick / J. H. Weakland / R. Fisch: Lösungen, aaO., S. 30. Siehe dazu auch meine Ausführungen in Kapitel I.

wortes perturbation, die sich wiederum vom lateinischen perturbare und perturbatio herleiten. Systemische Therapeuten fragen sich etwa: Wie und wie weit verstört eine Intervention einen Klienten oder ein Familiensystem, wobei sie die Verstörung zumeist positiv bewerten. Denn ohne Verstörung gelingt in der Regel kein fälliges Umdenken, kommt es nicht zur Infragestellung von dysfunktionalen Grundannahmen und Leitunterscheidungen und kommt es damit kaum zu neuen funktionaleren oder, wenn man nun so will gesünderen Einstellungen und Verhaltensweisen.<sup>76</sup> Bezogen auf den Prozess versorgte besonders die erste geleitete Imagination den Supervisanden mit sehr viel ‚Material‘, um seine selbstkritischen Energien voll zu entfalten. Richtig in Bewegung kam er aber erst in dem Moment, als der Supervisor das Selbst- und Weltbild provozierte und damit irritierte. H. J. Kersting nennt Supervision deshalb „Störung als Beruf“.<sup>77</sup>

- (6) *‚Freudestiftendes Lernen aus Verunsicherungen‘*: Die Fallbeispiele dieses Prozesses ermutigen mich, in diesem Sinne auch die Wirksamkeit meiner eigenen Interventionen zu verstehen. Selbstverständlich ist es wichtig und notwendig, den Supervisionsprozess als permanent fortschreitenden Wechsel von Hypothesen-Interventionen-Wirkungen-neuen Hypothesen-neuen Interventionen und Wirkungen zu verstehen und zu reflektieren (s. dazu meine Überlegungen zur Diagnostik in der Supervision in Kapitel VI). Es muss aber kein Versagen des Supervisors sein, wenn der Supervisand die Intervention anders resorbiert/absorbiert/verarbeitet, als es möglicherweise geplant war. „Ebenso wie in der biologischen Evolution vielfältige Formen der System-Umwelt Verknüpfung auftreten und funktional sind, so können auch für den äußeren Betrachter (Supervisor) unwahrscheinliche und unter externen Kriterien bizarr bzw. ‚verrückt‘ erscheinende Verknüpfungen zwischen dem supervidierten System und seiner Umwelt aus der Perspektive des Systems sinnvoll und funktional sein“, wie W. Ebert in seinen Thesen zu einem methodenpluralen Supervisionskonzept, das systemisches Denken konnektiert, ausführt.<sup>78</sup> Heinz J. Kersting spricht in diesem Zusammenhang von einem Raum, „in dem ein freudestiftendes Lernen aus Verunsicherungen möglich wird“,<sup>79</sup> und P. Watzlawick schwelgt geradezu in transzendenten Konnotationen: ‚plötzliche Erleuchtung‘, ‚göttlicher Funke‘ (mit Verweis auf Koestler), einen ‚Akt der Gnade im

<sup>76</sup> H. Stierlin: Christsein, aaO., S. 27; s. a. H. J. Kersting „Ziel systemischer Supervision ist es, „eben jene Irritation zu erzeugen, die das intervenierte System von sich aus dazu bringt, sich von seinen unbrauchbaren Selbstdeutungen zu distanzieren.“ In: Intervention, aaO., S. 112.

<sup>77</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 116.

<sup>78</sup> W. Ebert, aaO., S. 414.

<sup>79</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 10.



theologischen Sinne'.<sup>80</sup> „Dies sollte nicht überraschen“, heißt es bei ihm weiter, „denn jede Veränderung zweiter Ordnung wird ja von außen her in das System eingeführt und lässt sich deshalb nicht in Begriffen des Systems selbst fassen; daher ihr scheinbar rätselhaftes, fast willkürliches Wesen.“<sup>81</sup>

- (7) *Nachhaltigkeit*: Stochastische Prozesse müssen so nachhaltig, aber zugleich auch so überraschend ‚zufällig‘ sein, dass sie eine länger anhaltende Suchbewegung bei dem/der Supervisanden/in auslösen. „Während Lösungen erster Ordnung sich meist auf den ‚gesunden Menschenverstand‘ gründen (zum Beispiel auf das ‚mehr desselben‘-Rezept), scheinen Lösungen zweiter Ordnung häufig absurd, unerwartet und vernunftswidrig; sie sind ihrem Wesen nach überraschend und paradox.“<sup>82</sup> Daraus folgere ich für mich den Merksatz: Lass dich als Supervisor nicht sofort von den verunsichernden Wirkungen deiner eigenen Interventionen selbst verunsichern, sondern beobachte deine eigene Intervention über einen längeren Zeitraum. Es braucht bisweilen einer gewissen Hartnäckigkeit und Beharrlichkeit, bis sie alle Ablenkungsmanöver des Systems überstanden und in ihrer irritierenden Absicht zum Zuge kommen kann.
- (8) *Paradoxe Interventionen*: Ebenfalls auf die ‚Mailänder Schule‘ geht die Interventionstechnik der ‚paradoxen Intervention‘ zurück.<sup>83</sup> M. Selvini Palazzoli und ihre Kollegen/innen sahen sich in ihrer Arbeit immer wieder mit der Paradoxie konfrontiert, dass Familien unter ihrer Lebenssituation litten, zugleich aber nicht bereit waren, etwas an den leidvollen Strukturen zu ändern: „Ändert uns, ohne uns zu ändern!“<sup>84</sup> „Anstatt gegen dieses Paradox anzukämpfen, empfehlen M. Selvini-Palazzoli und ihr Team dem Therapeuten, dieses ernst zu nehmen und es z. B. mit dem Gegenparadox zu kontern, dass der Familie empfohlen wird, sich nicht zu ändern. Dann liegt es an der Familie, mit dem Paradox der Verschreibung einer Nichtänderung im Kontext therapeutischer Veränderung fertig zu werden.“<sup>85</sup> Paul Watzlawick ermutigt, paradoxe Intervention gezielt einzusetzen und auf diese Weise sog. ‚Widerstände‘ positiv zu integrieren. Dass Widerstände oft „zu den

<sup>80</sup> P. Watzlawick / J. H. Weakland / R. Fisch: Lösungen, aaO, S. 42.

<sup>81</sup> Ebd., S. 43.

<sup>82</sup> Ebd., S. 105.

<sup>83</sup> S. Selvini Palazzoli, Mara / Boscolo, Luigi / Cecchin, Gianfranco / Prata, Giuliana: Paradoxon und Gegenparadoxon, aaO.; Bodo Christian Pisarsky, aaO., S. 60 – 69. Lt. H. Willke: Systemtheorie II, S. 125, findet sich der Ausdruck ‚paradoxical intention‘ bereits bei Viktor Frankl.

<sup>84</sup> A. v. Schlippe / J. Schweitzer, aaO., S. 29. Einer meiner Lehr- und Kontrollsupervisoren pflegte diesen immer wieder vorkommenden Erwartungen mit dem Satz zu kommentieren: ‚Wasch mich, aber mach mich nicht nass!‘

<sup>85</sup> H. Willke: Systemtheorie II, aaO., S. 126.

brauchbarsten Ansatzpunkten für die Lösung“<sup>86</sup> werden, bestätigt auch der hier beschriebene Prozess: Auf die Verwendung des Abendmahlsmotivs und die Verstärkung des durch Martha repräsentierten Rollenmusters reagiert der Supervisand mit deutlicher Abwehr und ‚Widerstand‘, scheine ich ihm ‚sehr nahe‘, ‚zu nahe‘ zu rücken. Mittelfristig lösen aber gerade diese Interventionen Suchprozesse nach ‚Lösungsfenstern‘ aus der ‚Problemtrance‘ aus. P. Watzlawick et al. verwiesen in diesem Zusammenhang auf Milton H. Ericksons ‚Konfusionstechnik‘: „Das Bedürfnis, aus der Konfusion herauszukommen und einen neuen Sinnbezug zu entdecken“<sup>87</sup> setzt außergewöhnliche Energien frei und setzt eine Suchbewegung nach einer neuen Lösung in Gang. „Eine solcherart absichtlich erzeugte Konfusion leitet daher in besonders wirkungsvoller Weise eine Umdeutung ein und kann somit ein wichtiger Schritt in der Herbeiführung einer Lösung zweiter Ordnung sein.“<sup>88</sup> Die Unruhe, die die Provokationen bzw. die Wahrnehmung der eigenen Abwehr auslösen, ist eine produktive Unruhe, die genau die oben beschriebene Suchbewegung in Gang setzt.

- (9) *Provokation und Humor*: Wie die Mischung aus Provokation und Humor für Veränderungsprozesse genutzt werden kann, zeigt und praktiziert Frank Farrelly mit seiner „Provokativen Therapie“.<sup>89</sup> In der ‚Provokativen Therapie‘ wird von dem/der Klienten/in „zu keinem Zeitpunkt“ „Geradlinigkeit, Entschiedenheit, Konsequenz, Zielorientierung und ähnliches“<sup>90</sup> erwartet. Ausgehend davon, dass „die psychische Zerbrechlichkeit der Patienten [...] in hohem Masse überschätzt“<sup>91</sup> wird, wagen es die Therapeuten/innen, den/die Klienten/in auf humorvolle Weise mit den eigenen Absurditäten zu konfrontieren. Der typisch englische ‚black humor‘ kommt hier gewissermaßen therapeutisch zum Einsatz. Gezielt wird mit ‚Unterstellungen‘, ‚absichtlichem Missverstehen‘, ‚überraschenden Sichtweisen‘, ‚absurden Umdeutungen‘, ‚Imitationen‘, ‚Katastrophenszenarien‘ etc. gearbeitet.<sup>92</sup> F. Farrelly und seine ‚Schule‘ sind nicht unumstritten, aber, wie ich finde, vom Ansatz her durchaus systemisch und – verantwortungsvoll eingesetzt – auch eine Bereicherung supervisorischer Praxis.<sup>93</sup>

<sup>86</sup> P. Watzlawick et al.: Lösungen, aaO., S. 129.

<sup>87</sup> Ebd., S. 125.

<sup>88</sup> Ebd., S. 125.

<sup>89</sup> Frank Farrelly und Jeffrey M. Brandsma: Provokative Therapie. Berlin und Heidelberg 1986.

<sup>90</sup> Frank Wartenweiler: Provozieren erwünscht. Paderborn 2003; S. 14; s. a. Eleonore Höfner / Hans-Ulrich Schachtner: Das wäre doch gelacht. Humor und Provokation in der Therapie. Hamburg 3/2001.

<sup>91</sup> F. Farrelly, zitiert nach F. Wartenweiler, aaO., S. 16.

<sup>92</sup> S. E. Höfner / H.-U. Schachtner, aaO., S. 92ff.

<sup>93</sup> „Es hat sich nur schwer – gerade bei Therapeuten – durchgesetzt, Humor in die Therapie mit einzubauen. Für viele Therapeutenkulturen geht Humor und witzige

- (10) *„Wohlvollende Sabotage“ – die dynamische Spannung von Sicherheit und Verunsicherung:* Das Vokabular systemischen Arbeitens, wie es hier vorgestellt wird, wirkt auf den/die unbefangene/n Leser/in nicht unbedingt als vertrauensbildende Maßnahme: Irritation, Perturbation, Verunsicherung, Provokation, paradoxe Intervention, Verschlimmerungsfragen – wer möchte sich da getrost „fallenlassen“? Deswegen ist mir wichtig, noch einmal ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass diese Irritationen in der Supervision in einem Kontext von Respekt, Wertschätzung und Empathie erfolgen. Durch meinen Lehrsupervisor habe ich gelernt, dass freundlich und empathisch vorgetragene Verunsicherungen nichts an ihrer Wirksamkeit einbüßen: „Darf ich Sie ärgern? Darf ich Sie provozieren?“<sup>94</sup> Der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther lässt nicht nach, immer wieder darauf hinzuweisen, dass das Gehirn ein Sozialorgan ist.<sup>95</sup> Gute soziale Beziehungen fördern nachweislich die Effektivität und Nachhaltigkeit des Lernens. Daraus folgt im Umkehrschluss, dass alles, was mit *Stress, Angst und Druck* zu tun hat, Lernen verhindert! In einem Klima der Unsicherheit kann nicht nur nichts Neues hinzugelehrt werden, sondern ist auch bereits Erlerntes nicht mehr „greifbar“ und kann nicht mehr genutzt werden. Menschen, die den Eindruck haben, schutzlos ausgeliefert zu sein, regredieren in „Ur-Zustände“ wie Angriff, Verteidigung oder Rückzug. Lerninhalte, die von negativen Gefühlen begleitet wurden, sind in einem anderen Gehirnareal gespeichert als solche, die mit positiven Gefühlen verbunden sind. Wenn diese Lerninhalte dann später wieder abgerufen werden, sind auch die ne-

---

Provokation mit Respektlosigkeit einher. Viele BeobachterInnen von Frank Farrelly haben gesagt: „So kann und darf man doch mit Menschen nicht umgehen.“ Dass man gerade, weil man die Menschen schätzt, respektiert und an ihnen ein ehrliches Interesse hat, so mit ihnen arbeitet, das beginnt sich erst ganz langsam durchzusetzen“, schätzt Heinz J. Kersting die Therapie- und Supervisionsszene ein. Barbara Hamann und Heinz J. Kersting im Interview mit Heike Hercher. In: Heinz J. Kersting (Hg.): Supervision und Qualität. Das Aachener Modell der Supervisionsausbildung. Schriften zur Supervision Bd. 10. Aachen 2001, S. 161. Den Forschungsstand zum Thema „Humor in der Supervision“ dokumentieren H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 127f. Wie sehr der eigene Standpunkt und Supervisionsansatz die Einschätzung mitbestimmt, ist offensichtlich: „So nannten systemisch arbeitende SupervisorInnen Humor als wichtige persönliche Kompetenz für ihre eigene Supervisionspraxis, eine Einschätzung, die ihre psychoanalytisch und integrativ arbeitenden KollegInnen nicht teilten.“ Ebd., S. 127f. S. a. von Fritz B. Simon: Hinter dem Eulenspiegel. Warum Supervision ohne Humor witzlos ist. In: Heidi Neumann-Wirsig / Heinz J. Kersting (Hg.): Systemische Supervision. Oder: Till Eulenspiegels Narreteien. Aachen 1993, S. 22 – 46.

<sup>94</sup> Systemische Supervision legt so Interventionsmechanismen offen und bezieht den/die Supervisanden/in in den Diskurs über die handlungsleitenden Konzepte mit ein, ein konkreter Schritt „praktische[r] Ethik“ in der Supervision“ (W. Ebert, aaO., S. 418).

<sup>95</sup> G. Hüther: Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse aus neurobiologischer Sicht, aaO., S. 412.

gativen Gefühle wieder präsent, wie der Ulmer Hirnforscher Manfred Spitzer nachgewiesen hat.<sup>96</sup> Deswegen heißt die supervisorische Devise ganz klar: Verunsichern, irritieren, provozieren – selbstverständlich, aber immer im ‚geschützten Raum‘,<sup>97</sup> mit Respekt, Achtsamkeit und – wenn es angebracht ist – auch mit Humor! Diese Polarität von Achtsamkeit und Irritation bringt P. Watzlawick mit seiner Formulierung von der ‚*wohlwollenden Sabotage*‘ sehr treffend auf den Punkt: An dem klassischen Beispiel der Auseinandersetzungen von Eltern mit ihren pubertierenden Kindern zeigt er, wie man liebevoll-kreativ dem Teufelskreislauf aus wechselseitigen Vorwürfen und Ignoranz entkommen kann.<sup>98</sup>

- (11) ‚*Im System geht nichts verloren*‘ habe ich von meinem Lehrsupervisor gelernt oder um mit G. Bateson zu sprechen: „Interventionen an jedem beliebigen Punkt haben Auswirkungen auf das gesamte System.“<sup>99</sup> Dadurch gewinnt die supervisorische Arbeit ‚Spiel-Räume‘, ohne an Ernsthaftigkeit zu verlieren.<sup>100</sup> „Supervision ist das Spiel mit Paradoxien, die sichtbar werden, wenn man die linearen Beobachtungsweisen verlässt“, definiert H. J. Kersting diesen Sachverhalt.<sup>101</sup> Ich versuche das ‚Spiel‘ des Supervisanden zu verstehen. Ich versuche, die Regeln zu begreifen und zu erkennen, wozu es nützt, den Supervisanden immer wieder als ‚Verlierer‘ in diesem Spiel zu sehen. Als Supervisor bin ich insofern ein Spielverderber, als ich Spielzüge einbaue, die das Regel-

<sup>96</sup> M. Spitzer, aaO., S. 161ff.

<sup>97</sup> s. a. W. Ebert, aaO., S. 424.

<sup>98</sup> P. Watzlawick / J. H. Weakland / R. Fisch: Lösungen, aaO., S. 168 – 172. In die gleiche Richtung votiert auch H. J. Kersting, wenn er schreibt: „Ohne Liebe sind Empathie und Kooperation nicht möglich. Ohne Liebe zu den Klienten wäre jede Irritation Gewaltausübung und Unterdrückung. Erst die Liebe, so fragmentarisch die sprachlichen Zuschreibungen auch sein mögen (vgl. Barthes 1984), die wir Menschen für dieses Beziehungsereignis uns einfallen lassen, ermächtigt uns andere Deutungen zuzulassen und passende Unterscheidungen zu treffen für die Freiheit, die Gleichwertigkeit und Kooperation der Menschen.“ In: Intervention, aaO., S. 114. Zur Fachdiskussion über „Lernen und Kompetenzvermittlung in der Supervision“ s. a. H. G. Petzold et al: Supervision auf dem Prüfstand, aaO., S. 145 – 147, die eine wissenschaftliche Erforschung der „Lernbedingungen und Lernwirkungen“ einfordern. „Dabei wird ein ‚komplexer Lernbegriff‘ bzw. ein komplexes Modell des Lernens notwendig, die (sic!) das Phänomen Lernen auf der neurophysiologischen, psychologischen und didaktisch-agogischen Ebene umfasst.“ Ebd., S. 147. W. Ebert verweist darauf, dass „das Gelingen einer Supervision [...] in einem hohen Maße von der optimalen Gestaltung“ der Balance „von ‚distanzierter Nähe‘ und ‚zugewandter Distanz‘“ abhängig ist. AaO., S. 415.

<sup>99</sup> G. Bateson: Geist und Natur, aaO., S. 129.

<sup>100</sup> Zur ‚systemischen Spieltheorie‘ s. Gregory Bateson: Ökologie des Geistes. Frankfurt/M. 8/2001, S. 302ff; s. a. F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 301ff; vgl. aber auch die Spieltheorie der Transaktionalen Analyse – Eric Berne’s Spiele der Erwachsenen, aaO.

<sup>101</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 30.

werk des Supervisanden in Frage stellen. Wenn im System nichts verloren geht, ist relativ beliebig, an welcher Stelle des Spiels ich mich regelwidrig verhalte. Auswirkungen auf das Spiel hat es allemal. „Immer wenn Menschen miteinander kommunizieren oder interagieren, entstehen (Spiel-)Regeln und Verhaltens-*Muster*, so dass man die Begriffe ‚Spiel‘ und ‚soziales System‘ synonym verwenden kann.“<sup>102</sup>

- (12) Wenn *„Supervision konstruktivistische Beratung“*<sup>103</sup> ist/sein soll, dann muss es Aufgabe des/der Supervisors/in sein, stochastische Prozesse zu inaugurieren. Diese werden durch ‚neue Informationen‘ ausgelöst, eben ‚von Unterschieden, die einen Unterschied‘ (G. Bateson)<sup>104</sup> machen. H. J. Kersting führt diesen grundlegenden Gedanken Batesons weiter aus, wenn er formuliert: „Allen Formen liegt eine Unterscheidung zugrunde. Wir können nichts erkennen, ohne zu unterscheiden. Wir können nicht sprechen, ohne zu unterscheiden. Wir können keine Theorien aufstellen, ohne zu unterscheiden. Wir können keine Glaubenssätze aufstellen, ohne sie von anderen Sätzen zu unterscheiden. Wir können nicht denken, ohne zu unterscheiden. [...] Die Folge Deines Unterscheidens ist: Du schaffst, Du kreierst ein Universum. Du markierst einen Raum im unmarkierten Raum.“<sup>105</sup> Kein/e Supervisor/in kann seine/n / ihre/n Supervisanden/in so genau kennen, dass er/sie bei der Planung der nächsten Interventionen immer genau wüsste, was das für Informationen sein müssten, die den entscheidenden Unterschied machen, die es dem/der Supervisanden/in ermöglichen, seine/ihre Systemgeschichte neu zu ‚markieren‘, in einem neuen Licht zu sehen. Diese Unsicherheit ist keine Begründung für Beliebigkeit oder mangelnde Vorbereitung, aber doch auch eine Basis für Kreativität, Phantasie und Experimentierfreudigkeit. „Für die Praxis der Supervision lässt sich daraus folgern, dass ein Supervisionskonzept ein flexibles Reagieren und ein aktives Gestalten zulassen und theoretisch fundiert konzeptualisieren muß.“<sup>106</sup> Oder um es mit den Worten Heinrich Fallners zu sagen: „Es gibt nicht *die* richtige Intervention!“ Denn wenn der Supervisand nicht ‚mitspielt‘, ist jeder noch so raffinierte Spielzug des/der Supervisors/in vergeblich und läuft ins Leere. „Erst der Interveniente erschafft den Interventionisten. Ohne Interventionisten, der sich herausfordern oder verführen lässt zur Intervention, gibt es keinen Intervenierten.“<sup>107</sup>

---

<sup>102</sup>P. Held, aaO., S. 62.

<sup>103</sup>„Supervision als konstruktivistische Beratung“ lautet der Untertitel von Heinz J. Kerstings Buch „Zirkelzeichen“. AaO.

<sup>104</sup>S. G. Bateson: Geist und Natur, aaO., S. 123.

<sup>105</sup>H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 32f.

<sup>106</sup>W. Ebert, aaO., S. 416.

<sup>107</sup>H. J. Kersting: Intervention, aaO., S. 111. S. a. W. Neumeyer, aaO., S. 52.

- (13) *Evaluation*: Auf der anderen Seite darf aber auch der Einwand G. Batesons nicht in Vergessenheit geraten, dass nicht jeder stochastische Prozess automatisch zu besseren Lösungen führen muss. Für die Bewusstseinsrevolution gilt genauso wie für die biologische Evolutionsgeschichte, dass es durchaus auch Rückschritte und Fehlentwicklungen geben kann. Deshalb ist am Ende eines Prozesses sorgfältig zu evaluieren, wie sich die Veränderungen in der Berufspraxis auswirken. Zudem sind dem/der Supervisanden/in Instrumente der Selbstevaluation an die Hand zu geben, damit er/sie auch nach Beendigung des Prozesses für sich selbst überprüfen kann, ob/wie sich seine/ihre Schritte der Veränderung nachhaltig entwickeln.<sup>108</sup> So kann Supervision „als eine Beratungsform verstanden werden, die Systeme unterstützt, einen für sie adäquaten und funktionalen Umgang mit Rückkopplungen und Regelkreisläufen zu entwickeln, und die ggf. die Modifizierung von Rückkopplungssystemen unterstützt.“<sup>109</sup>

### 3 Der Blick zurück –

#### auf den Supervisionsprozess

- Der *Supervisor greift religiöse Elemente*, die der Supervisand eingebracht hatte (Abendmahlsliturgie, die Figur der Martha), *auf* und setzt sie gezielt als Intervention ein.
- Der Supervisand reagiert sowohl auf die Verschärfungen und Provokationen als auch auf die Adaption der Abendmahlsliturgie mit *Abwehr* und ‚Unverständnis‘.
- Unter Einbeziehung seiner theologischen Ressourcen erkennt der Supervisand seinen ‚*Widerstand*‘ als *Fenster ins System* und ‚verwandelt‘ (‚Transsubstantiation‘) so seine Abwehr in ‚Gewinn‘. Auf diesem Wege wird der Supervisor, so die Deutung des Supervisanden, zum ‚Prediger des Wortes Gottes‘ und die ‚Rechtfertigung‘ des Supervisanden kommt zum Zuge.

<sup>108</sup>Die Forschungslage zum Thema ‚Evaluation von Supervision‘ wird von H. G. Petzold et al.: Supervision auf dem Prüfstand, S. 147 – 153 diskutiert. Während die Autoren an anderer Stelle mehrfach betonen (z. B. S. 28, S. 30), dass es keine wissenschaftlich fundierten Wirkungsnachweise supervisorischer Arbeit gäbe, wird hier ein differenzierteres Bild gezeichnet: „Supervision kann laut der analysierten Studien deutliche positive Veränderungen bei den SupervisandInnen hervorrufen. So werden etwa Muster und Wiederholungen besser erkannt oder Unterscheidungen zwischen veränderbaren und nicht veränderbaren Bedingungen leichter getroffen. [...] Auch wenn die meisten Studien mit Selbsteinschätzungsfragebögen arbeiten, so lässt sich immerhin feststellen, dass Supervision nach Meinung der NutzerInnen wirkt.“ Ebd., S. 147f.

<sup>109</sup>W. Ebert, aaO., S. 415.

- ‚*Im System geht nichts verloren*‘ – der Supervisand kommt immer wieder auf ‚sein Thema‘ ‚Wie Sorge ich für mich?‘ zurück.

### auf die Untersuchung

- Im Gegensatz zu Maturana sind Luhmann u. a. der Überzeugung, dass nicht nur Menschen, sondern auch *soziale Systeme als autopoietische Organisationen/ Organisationen* bzw. nichttriviale Maschinen zu verstehen sind.
- Diese hochkomplexen Systeme tendieren dazu, sich in einem Zustand des ‚*inneren Gleichgewichts*‘ zu organisieren (Homöostase).
- Verändern kann man solche Systeme nur durch *Anstöße von außen*, die die Homöostase erschüttern und, wenn sie lange genug andauern, zu einem neuen homöostatischen Zustand führen, der nicht zwangsläufig besser sein muss als der ursprüngliche.
- Auf kommunikative Prozesse angewandt führt die systemisch-konstruktivistische Sicht zu *Bescheidenheit* und entlarvt die Allmachtsphantasien von Supervisoren/innen in gleicher Weise wie die von Lehrern/innen.
- Auch religiöse Systeme sind *beharrlich* – wie sehr, bringt der Ausdruck ‚*circulus vitiosus*‘ oder ‚Teufelskreislauf‘ prägnant zum Ausdruck.
- ‚*Verschlimmerungsfragen*‘ zeigen auf, was geschehen muss, damit ein System sich totläuft.
- Positive Systemsegmente können durch ‚*Verbesserungsfragen*‘ gestärkt werden.
- Menschliche Systeme werden nicht linear-kausal beeinflusst. Veränderungen ‚2. Ordnung‘ bedürfen ‚*zufälliger*‘ und ‚*nachhaltiger*‘ Anstöße.
- Veränderung ‚un-heilvoller‘ Systeme funktioniert nicht ohne *Verstörung*.
- Weder die *Verstörung* noch das ‚Lernen aus dieser Verstörung‘ ist ‚einfach so‘ ‚machbar‘.
- Ein dafür notwendiger ‚*stochastischer Prozess*‘ sollte vom Supervisor bewusst angestoßen und über einen längeren Zeitraum ‚bewacht‘ werden. Dennoch ist das Ergebnis nicht ‚vorhersagbar‘.
- ‚*Paradoxe Interventionen*‘, ‚Konfusionstechnik‘, ‚Provokation und Humor‘ können geeignete Mittel sein, um einen ‚stochastischen Prozess‘ auszulösen.
- ‚*Im System geht nichts verloren*. Was wichtig ist, kommt wieder!‘
- *Supervision als konstruktivistische Beratung* ermutigt zu Kreativität, Phantasie und Experimentierfreudigkeit, macht aber zugleich auch bescheiden.
- *Rückschritte* sind nicht auszuschließen.
- Systemische Interventionen geschehen grundsätzlich im ‚*geschützten Raum*‘ in einem Klima des Respekts und der Wertschätzung.

- Sorgfältige *Evaluation* und Instrumentarien zur Selbstevaluation bewahren davor, Bescheidenheit mit Oberflächlichkeit oder Faulheit zu wechseln.



## XI. Kapitel

„Das freie Spiel der ersten Freigelassenen der Schöpfung“<sup>1</sup>

War Jesus ein Systemiker?

1 „Das freie Spiel der ersten Freigelassenen der Schöpfung“ – zwölfte und dreizehnte Sitzung

### *Theologie als Bewältigungssystem*

Die bisher wiedergegebenen Prozessanteile belegen, wie sehr Religiosität den privaten und beruflichen Alltag des Supervisanden bestimmt und Theologie für ihn ein ganz wesentliches, wenn nicht *das* (!) alles ‚entscheidende‘ (‚unter-scheidende‘) Reflexionsmedium ist, sowohl seine bisherige Biographie als auch die neu auf ihn zukommenden Lebensveränderungen zu ‚assimilieren‘. Die Theologie scheint für ihn ein Bewältigungssystemhaus zu sein, das die vielfältigsten Zugänge und Ebenen an Deutungsmustern für alle Lebenslagen bereithält:<sup>2</sup>

### *Last und Lust*

Theologisch deutet er seine Rolle in der Ehe, die Krankheit seiner Tochter, das Verhältnis zu seinen Eltern und auch einzelne Facetten seiner Berufsrolle(n). Immer wieder betont er im Verlauf des Prozesses, dass er auch in der Schule stärker als Theologe gefragt sein möchte. Darüber hinaus ist ‚Theologietreiben‘ für ihn so etwas wie ein ‚sophisticated game‘, eines seiner liebsten Freizeitaktivitäten. Nachdem in der zwölften Sitzung recht ausführlich thematisiert wurde, welche Möglichkeiten es gibt, durch handlungsorientierte und spielerische Elemente den ‚Spaßfaktor‘ im Unterricht für alle Seiten zu erhöhen, bekam ich ‚Lust‘, die theologischen Bewältigungsmuster des Supervisanden in der dreizehnten Sitzung einmal etwas ‚aufzumischen‘ und ‚durcheinander zu wirbeln‘:

Was würde geschehen, wenn er an seine schwere Unterrichts-*Last* einmal mit demselben *Lust*potential herangehen würde, wie er sonst seine theologischen ‚Spielereien‘ betreibt. Als Gewährsmann für diesen Vorschlag erschien mir niemand geeigneter als *Jesus* selbst.

<sup>1</sup> Anspielung auf einen Buchtitel von Jürgen Moltmann: Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel, aaO.

<sup>2</sup> Zur Metapher des ‚System-Hauses‘ s. H. Fallner / M. Pohl, aaO., S. 193.

## 1.1 Transkript – dreizehnte Sitzung

- Sv Ich habe in Erinnerung, dass ein ganz wichtiges Ziel für Sie war, Balance zu finden – innere Balance, aber eben gerade auch äußere Balance zwischen den Rollen und den unterschiedlichen inneren und äußeren Erwartungen. Ich höre bei Ihnen heraus, dass das schon mehr zusammenwächst.
- Sd Ja, es wächst mehr zusammen. –  
Eine andere Sache, die auch vor einem Jahr schon da war, hat sich wenig verändert. Ich würde gerne da auch mehr Theologe sein. Das war eine meiner Stärken; wo ich auch authentisch bin, und das kann ich nach wie vor wenig einbringen.
- Sv Da haben wir ja auch intensiv dran gearbeitet und Sie hatten darauf allergisch reagiert, als ich Sie fragte: Ist das Ihr ureigenster Wunsch, das einzubringen oder sind das vielleicht noch Aufträge, sich zu profilieren, sich wissenschaftlich einzubringen, die Sie aus früheren Familienkonstellationen mitbringen? Aber ich höre heraus, dass das Ihnen ein ganz tiefes inneres Bedürfnis ist, und ich höre heraus, dass das nicht nur etwas mit Pflicht zu tun hat, sondern dass das durchaus auch auf die Spaßseite gehört, dass es etwas mit Spaß zu tun hat.
- Sd Ja; das hat durchaus etwas mit Spaß zu tun. Einmal im Jahr treffe ich mich mit Kommilitonen, mit denen ich damals in Jerusalem studiert habe, immer so sieben bis acht Leute und dann sind wir immer heftig am Theologisieren, und das macht mir immer Spaß, da kriege ich keinen Dokortitel für und andere sind auch wesentlich profilierter als ich in dem, was sie wissen und sagen, das ist eben nicht nur der Auftrag, da ist noch mehr. Das ist einfach ungeheuer befriedigend.
- Sv Haben Sie vielleicht doch eine Idee, wie man das miteinander verbinden könnte?
- Sd Wir hatten ja auch diese Auseinandersetzung: Das ist der Beruf und da sind diese Nebenbeschäftigungen. Da war auch schon Thema, dass ich da Dinge verwirklichen kann, die ich im Beruf so nicht verwirklichen kann. Das wird schon eine Aufgabe sein zu gucken, da Dinge zu machen, die gerade diese Seite dann auffüllen, also sich Sachen herauszupicken, die diese Seite befriedigen: ich habe jetzt gerade einen Artikel geschrieben für [...] über die [...], das ist etwas, wo ich ein bisschen theologisieren kann, Bezüge herstellen, konstruktiv mit Wissen umgehen, das könnte ich mir vorstellen. Eine andere Sache auf längere Sicht: Eine Kollegin hatte mich angesprochen, ob ich nicht mitmachen wollte, ein Buch zu machen mit Unterrichtsentwürfen, – das könnte mir auch Spaß machen. Aber ich merke, das wird mir jetzt zuviel. Und soviel Erfahrung habe ich noch nicht. Da möchte ich zuvor noch viel mehr ausprobieren. Manches klappt, aber vieles auch noch nicht.
- Sv Aber Sie wollten, was die Nebenbeschäftigungen angeht, sich nicht so unter Druck setzen und auch kürzer treten, um sich selbst etwas Gutes

- zu tun. Sonst machen Sie meine ganze Freude wieder kaputt über die 13 Zeilen Erlebnisprotokoll.
- Sd Die Beschäftigung mit dem [theologischen Thema] lässt mich nicht los. Und ich würde das ab und zu ganz gerne machen.
- Sv Wenn's Spaß macht.
- Sd Wenn's Spaß macht. Ja.
- Sv Nicht als Pflicht und Druck, von wo auch immer, du kriegst nur deine Bestätigung und deine Streicheleinheiten, wenn du dich bis zum letzten Blutstropfen verausgabst, – das ist ja auch etwas Theologisches: Du bist in Ordnung, so wie du bist, – das ist der entscheidende Punkt -
- Sd Für mich war auch die Frage: Wo kriege ich dieses Theologische her? In der Schule überfordere ich die Schüler/innen schnell damit, aber auf der anderen Seite will ich auch meinen Spaß haben am Theologisieren.
- Sv Was ist der Spaß am Theologisieren?
- Sd Der liegt am ‚um die Ecke denken‘, im kritischen Nachdenken, an ‚den Sachen auf den Grund gehen‘, ‚Sachen gegen den Strich bürsten‘, ‚in das Absurde hineindenken‘, ‚wegkommen von den Alltäglichkeiten‘, ‚Flucht in die Phantasie‘ –
- Sv Mir kam gerade der Gedanke: Sie haben von Ihren Vorklassen erzählt, den Schülern, die vom sprachlichen Niveau her sehr bescheiden sind, aber auch gelangweilt und desinteressiert, – denen zu vermitteln, was christliche Existenz bedeutet, wäre das auch eine theologische Herausforderung für Sie?
- Sd Das ist eine theologische Herausforderung, aber nicht das, was ich da gerade suche.
- Sv Hm –
- Sd Eine Herausforderung ist es auf jeden Fall, eine theologische auch, aber Herausforderung wäre dann wieder etwas von außen – das wäre gut und wichtig und richtig zu tun, das höre ich dabei heraus. Und das sollte es ja gerade vielleicht nicht sein, – wenn nicht andererseits mein Freiraum, den ich brauche, um meinen Spaß zu haben, belegt ist. Ich kann ja andererseits auch Lasten tragen, wenn es sein muss, aber will mich auch gegen meine Lasten wehren, wenn es sein muss. Verstehen Sie, was ich meine?
- Sv Ja, ja, da kommt das gleich wieder in diesen Pflichteimer. Aber meine Idee, Vision, vielleicht eine ganz unrealistische, war, ist das nicht auch eine phantastische Herausforderung? Was müsste geschehen, damit Sie diese Situation als phantastische Herausforderung annehmen könnten? Wäre es möglich, auch diese Situation als eine die Kreativität, Phantasie, Verrücktheit Förderndes zu begreifen? – Aber ich bin gemein, ich merk das schon, ich will offenbar aus Ihnen einen zweiten Jesus machen.
- Sd Lacht
- Sv Möchten Sie nicht ein zweiter Jesus sein?
- Sd Nee! [Lacht]
- Sv Ich merke, dass ich nicht nur Supervisor, sondern auch Theologe bin.

Deswegen kam mir gerade dieser Gedanke und der ist ja vielleicht auch zu verrückt. Das Beeindruckende an Jesus ist für mich immer wieder, dass er ganz neue Sprach- und Kommunikationsformen entwickelt, Interventions- und Interaktionsformen, um Menschen zu provozieren, agent provocateur -, um die Menschen aufzurütteln. Und mir kam gerade die Idee, nicht dass mir das gelungen wäre, Sie bringen mich in unserem interaktionellen Prozess darauf, ob es nicht als theologische Herausforderung begriffen werden könnte, z. B. in Vorklassen zum agent provocateur zu werden. Aber dann legt man sich wahrscheinlich wieder mit dem System an.

Sd Gut, ja, vielleicht. Ist schon okay, – das kann schon Spaß machen. Aber ich merke, ich sträube mich gerade ein bisschen, wenn Sie mit der Herausforderung kommen. Ich denke durchaus in Ihrem Interesse, was wir hier herausgearbeitet haben.

Sv Das klingt ja so, als vermuteten Sie, ich wollte Sie irgendwo hinbekommen.

Sd Nein, in dem Sinne, wie wir hier gearbeitet haben. – Aber die Herausforderung hört sich schon wieder nach einem geheimen Auftraggeber, Aufträgen an, die ich mit meinem Leben so herumschleppe. Und Herausforderung gehört auch zu diesem Vokabular. Das, was ich unter Theologisieren verstehe, ist mehr ein großes Spiel und keine Herausforderung. Das liegt auf unterschiedlichen Ebenen. Wenn ich meine Spielfreude gesättigt habe, dann kann ich mich ganz gut der Herausforderung stellen. Ob ich dann zum zweiten Jesus werde, ist dann die Frage. Verstehen Sie, was ich meine? Denn herausgefordert bin ich eigentlich genug. Das ist mir eher zuviel, dass ich mich zu vielen Sachen herausgefordert fühle. Es ist das Spielerische, was ich suche.

Sv Das war jetzt sehr klärend und hilfreich, was Sie gesagt haben. Wenn ich Sie richtig verstanden habe, gehört zu Ihren internalisierten Aufträgen die christliche Forderung: Du musst dich den Schwächsten und Entrechteten zuwenden und dann auch noch phantasievoll, das kommt in diese Schublade, das finde ich wichtig, dass Sie das noch einmal sagen. Meine Idee war eigentlich eine andere, deshalb fand ich das auch so gut, dass Sie das mit dem Spiel noch mal gesagt haben. Sie fangen auch im Unterricht verstärkt an zu spielen, ob das möglich ist, das weiß ich nicht, das müssten Sie sagen, ob man nicht auch in so eine Vorklasse mit der Idee hineingehen kann: Das ist jetzt ein großes Spiel!? Ein verrücktes Spiel!

Sd So rein geht oder es Ihnen auch sagt?

Sv Das ist noch mal wieder eine andere Frage.

Diese Idee ist mir im Sinne dieses Prozesses in zwei Richtungen wichtig:

Einmal Spaß haben und Spielen – und Theologisieren, beides – und ob Sie es vielleicht sogar mit den Dingen, die jetzt noch als Last auf Ihnen liegen, machen können. Die Frage ist, ob es möglich ist, Ihre berufliche

Tätigkeit in einen anderen Rahmen zu stellen.

Deswegen fand ich das so hilfreich, was Sie gesagt haben. Wenn Sie da hinein gehen in so eine Klassee, in dem Rahmen, den Sie kennen – dann ist das Pflicht, ein Muss. Das sind dumme Schüler, die sind wirklich blöd, die schnallen nichts, und dann noch mit denen Religion machen, und dann meldet sich noch die fromme Ader; jetzt soll ich denen noch was von christlichen Glauben erzählen – das macht gar keinen Spaß mehr.

Und jetzt der andere Rahmen: Die Klasse ist dieselbe, Sie sind derselbe, das Material, die Inhalte, um die es geht, sind dieselben, ...nur der Rahmen lautet: Das ist ein riesengroßes Spiel. So meine ich das mit der Herausforderung. Das ist für so einen richtigen Spieler, der den letzten Kick sucht, die Herausforderung. Die Berufsschule ist der letzte Kick, nicht das Gymnasium. Gymnasium kann jeder. Aber mit denen ‚Religion‘ so zu spielen, dass alle Spaß dran haben: Das war mein Gedanke, ob Ihnen das Lust machen könnte, so etwas mal zu probieren.

Sd [Ganz zögerlich] – Jaaaaaa, ich denke schon, dass ich immer häufiger da auch spielerischer hineingehen kann. Nicht immer, aber immer öfter. Wo ich noch nicht zu gekommen bin, das so als ein gemeinsames Spiel zu sehen, dass man mit einer Klasse dasselbe Spiel spielt. Es gibt Spiele, wo man sich daran freut, gegeneinander zu spielen und es gibt Spiele, wo man miteinander spielt, gemeinsam etwas erreicht. Und das fällt mir immer noch sehr schwer – Ich störe mich immer noch an dem Wort ‚Herausforderung‘. Ich muss überlegen, warum das so ist. ... das heißt ja auch – heraus aus der Deckung. Ich gebe mich preis [...].

Theologisches Spiel ist für mich ein gemeinsames Spiel: Einer legt einen Faden aus, der andere greift ihn auf, – und das kann ich mir zurzeit noch schwer vorstellen für die meisten Klassen.

Sv Ich höre so heraus, Theologisieren ist für Sie auch stark ein intellektuell gefärbtes Spiel. Während das Spiel, das ich ins Spiel gebracht habe, für die Mitspieler gar kein intellektuelles Spiel sein dürfte, – es könnte höchstens für Sie eine intellektuelle Versuchsstrecke sein, Spielformen zu entwickeln, die Ihnen und den anderen Spaß machen. Ob das dann Theologie ist, ist für mich zu kompliziert für diese Abendstunde, aber – Sie als Spielmacher, als Spielentwickler, als kreativer Kopf in der Spielentwicklung, wie ich Jesus auch als Spielentwickler sehe, wie für mich Gleichnisse etwa kreative Spiele sind, denen ich mich nicht entziehen kann. [...]

Könnte das für Sie etwas Verlockendes sein, kreativer theologischer Spielentwickler für Ihre Schülerinnen und Schüler zu werden?

Sd Da muss ich mal drüber nachdenken. Ich bin jetzt so auf die Herausforderung gepolt -

Sv Deswegen jetzt kreativer Spielentwickler – das gefällt mir jetzt besser. Über die Herausforderung können Sie auch noch gerne nachdenken.

Aber ob Spielentwickler eine berufliche Perspektive für Sie sein könnte?  
Sd Hört sich ganz gut an.

Der Prozess und damit zugleich auch dieses Buch neigen sich ihrem Ende entgegen. Ich erinnere an den in Kapitel III vorgestellten optimalen Prozessverlauf: Spannungsbogen und Tiefungsbogen flachen zum Prozessende hin ab und machen Fragen Platz, die der Ergebnissicherung und dem Transfer dienen. In Anwendung der Ausführungen aus Kapitel IX – eine ‚Supervisionsgeschichte‘ – der Versuch, in narrativer Form die dynamische Beziehung von Familiencredo, Theologie und Berufswahl des Supervisanden zu bündeln.

## 1.2 Der Spieler – eine Supervisionsgeschichte<sup>3</sup>

Religiosität habe ich bei dem Supervisanden in den bisherigen Sitzungen primär in zwei Spuren verlaufen sehen: Die eine Spur von beiden Eltern auf unterschiedliche Weise gelegt und immer wieder neu nachgezogen – Religion als ein ‚never ending sense of duty‘, ein Pflichterfüllungsprogramm, das mit dem Besuch des Kindergottesdienstes beginnt, sich durch ein rechtschaffenes und anständiges ‚good will‘ auszeichnet, im Kampf für Menschenrechte seine Fortsetzung findet und beim WC-Reinigen und Windeln-Wechseln noch lange nicht aufhört. Die andere Spur hat sich der Supervisand selbst – als gut getarnten Fluchtweg, so meine Deutung – gelegt: Theologie und Religionswissenschaft als intellektuelle Spielwiesen, auf denen man sich gemeinsam mit anderen nach Herzenslust austoben kann. Wie gesagt, gut getarnt gegenüber den Eltern – der Vater als Pfarrer kann

---

<sup>3</sup> P. Held zitiert M. Selvini Palazzoli „Die Macht liegt in den Spielregeln, die sich in dem pragmatischen Zusammenspiel aller Beteiligten im Laufe der Zeit herausgebildet haben“, aaO, S. 62. Zur Rezeption aktueller Spieltheorien in der Theologie s. bes. die Arbeiten von Susanne Wolf-Withöft: Predigen lernen. Homiletische Konturen einer praktisch-theologischen Spieltheorie. Stuttgart/Berlin/Köln 2002; Artikel ‚Spiel II. Praktisch-theologisch. TRE Bd. XXXI. Berlin 2000, S. 677 – 683, und im Gespräch mit Hartmut Meesmann: ‚In der Freiheit des Spiels geraten wir in Bewegung‘. Zwischen Spieldidaktik, Spielprozessen und Theologie. In: Hartmut Meesmann (Hg.): Spiel und Religion. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen. Hartmut Meesmann im Gespräch mit Hans Saner, Harald Schroeter-Wittke und Susanne Wolf-Withöft. Waltrop 2003, S. 41 – 56. Das Thema ‚Spielentwicklung‘ und ‚Gott als Spieler‘ diskutieren Harald Schroeter-Wittke und Hartmut Meesmann. In: ‚Im Spiel üben wir, verlieren zu können‘. Über den Zusammenhang von Spielkultur, Spieleentwicklung und theologischem Spielwitz. Ebd., S. 18 – 40. Weitere Arbeiten zum Thema ‚Spiel und Theologie‘ von Christoph Vogel: Spiel-Raum der Gefühle. Die Funktion des Gefühls im seelsorgerischen Gespräch. Frankfurt 2000; Heiner Aldebert: Spielend Gott kennenlernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive. Hamburg 2001; Thomas Klie: Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktionen der Pastoraltheologie. PThK Bd. 11. Gütersloh 2003.

sagen: ‚Guter Junge, er studiert Theologie und wandelt in meinen Fußstapfen‘; die Mutter kann sagen: ‚Er studiert wenigstens was Anständiges‘ – und faktisch macht der Sohn, was ihm Spaß macht. Ein wirklich gelungenes, über viele Jahre erfolgreiches Konstrukt! Der geniale ‚Spielplan‘ bekommt erste Risse, als der Supervisand ihn nicht mehr nur zum ‚Zocken‘ braucht, sondern um damit ‚harte Währung‘ zu verdienen und eine Familie zu ernähren. Genau das wird an einer Stelle des Prozesses von dem Supervisanden auch ausdrücklich betont: ‚Im Studium war noch alles o. k., da ist es mir noch gelungen, meine Bedürfnisse und die Bedürfnisse der anderen auszutarieren. Aber bereits im Vikariat fingen die Schwierigkeiten an.‘ Auf einmal spürt er, dass die Menschen dort, die Gruppen und Kreise, die Senioren, die Frauenhilfe, das Presbyterium ein ganz anderes Spiel spielen als das, das er gelernt hat, das ihm Spaß macht und er selbst spielen möchte. Die ‚Mitspieler/innen‘ fangen an zu nerven, ‚haben einen an der Klatsche‘. Nun eröffnet sich dem Supervisanden die Möglichkeit, den ‚Spielplatz‘ zu wechseln, er verändert sich beruflich und verlässt die Kirchengemeinde zugunsten der Berufsschule in der Hoffnung, wie er ausdrücklich sagt, um dort *seinen* ‚Spielplan‘ erneut auszulegen und noch einmal von vorn zu beginnen. Zwar sind die Mitspieler/innen hier nicht ganz so nervig, aber sie verstehen von *seinem* Spiel, den Spielregeln, dem Spielziel genauso wenig wie die Spielkameraden/innen auf dem alten Spielplatz. Was nun? Was soll er, was wird er tun? Wird er wieder den Spielplatz wechseln? Aber in wirtschaftlich schwierigen Zeiten werden die zur Auswahl stehenden Spielplätze zum einen immer weniger und zum andern sind sie immer schlechter ausgestattet. Der Spieler ist ein kluger Mann – der Spielplatz ist nur schwer auszuwechseln, die Spieler kann er nicht beliebig ersetzen –, also zieht er einen professionellen Spielentwickler zu Rate. Dieser schlägt ihm vor, seine Mitspieler doch bewusst mit einzubeziehen, gewissermaßen selbst zum Spielentwickler zu werden bzw. das Spiel ‚Spielentwickeln‘ zu spielen. Doch darauf mag sich der Spieler nicht so recht einlassen. ‚Spielen‘ und ‚Spiele entwickeln‘ sind doch ‚zwei Paar Schuhe‘ und was so ein richtiger Spieler ist, der will selbst spielen und nicht mit anderen Spiele entwickeln. Also entwirft er für sich eine Lösung, die zu ihm passt: (Ausschnitt aus dem Erlebnisprotokoll dieser Sitzung)

### *Erlebnisprotokoll*

„In der zweiten Hälfte ging mir ein Licht auf, was meine theologischen Interessen angeht. In meiner jetzigen Situation ist weniger die theologische Herausforderung gefragt, denn herausgefordert fühle ich mich ständig. Eine theologische Herausforderung wäre allein eine neue Aufgabe, die passgenau zu meiner inneren Pflichterfüllungsstruktur passt. Was ich gerade brauche, ist: Theologie als Spiel. Theologie spielerisch zu betreiben, wäre eine weitere wichtige ‚Entspannungstechnik‘ neben den in früherer Zeit genannten (z.B. Musikhören und Joggen). Es wäre also gut, wenn ich eine feste Zeit in der Woche für solche theologische Gedankenspiele offen halten

würde und mir auch im Jahreskreis eine Zeit freihalte, um mit Freunden Theologie zu spielen.“

*„Würfelt Gott?“<sup>4</sup> – von göttlichen und anderen Spielen*

„Das Leben ist ein Spiel“<sup>5</sup> und dass von daher *jeder Mensch* spielt, da ist sich Harald Schroeter-Wittke ziemlich sicher. „Es geht nicht darum, *ob* jeder Mensch spielen sollte, weil wir *immer schon spielen*. Denn wir leben nicht in einer Welt, in der alles vorgezeichnet ist, sondern wir leben in einer Welt, wo immer Spiel drin ist. [...] Deswegen spielt jeder Mensch immer schon ein Spiel. Es gibt nichts jenseits von Spiel. Deswegen glaube ich auch, dass *Gott* wahrscheinlich der größte Spieler ist.“<sup>6</sup> Es kann also nicht darum gehen, das Spielbedürfnis des Supervisanden oder seinen spielerischen Umgang mit der Theologie zu werten. Wenn Gott der größte Spieler ist, was könnten seine ‚Botschafter/innen‘ dann besseres tun, als selbst auch Spiele zu inszenieren, selbst mitzuspielen und andere zum Mitspielen zu motivieren. Aber Spiel ist nicht gleich Spiel, wie wir wissen. Es gibt sowohl unter den Kinder- als auch unter den Erwachsenenspielen harmlose und aufwühlende, spannende und langweilige, ‚win-win‘-Spiele, Spiele mit Siegern und Verlieren, es gibt die fatalen, in Systemschleifen endenden und von Eric Berne beschriebenen ‚Spiele der Erwachsenen‘ und es gibt Spiele, die tödlich enden. Was für ein Spiel spielt Gott? „Wenn ich Gott als größten Spieler bezeichne, dann meine ich dieses Moment bei ihm, dass er sich selbst aufs Spiel setzt. Und dies ist wahrscheinlich der größte Unterschied zwischen Gott und dem, was man gemeinhin Natur nennt“, präzisiert H. Schroeter-Wittke seine Vorstellung von Gott als Spieler. „Gott hat sich in seinem Sohn aufs Spiel gesetzt. Und wie das Spiel ausgegangen ist, davon erzählen z. B. die Evangelien: Kreuz und Auferstehung. [...] Das Lebensspiel Jesu endete tödlich, weil es eben auch ein gefährliches Spiel war. [...] Wer solche gefährlichen Spiele spielt wie Jesus, kann nicht davon ausgehen, dass er ohne Verletzungen davon kommt. Aber, und da ist Gott für mich nun der allergrößte Spieler, da gibt es eben auch die Auferweckung. Da gibt es auf einmal Ostern, da gibt es Auferstehung, dieses tödliche Spiel führt zu neuem Leben. Das ist das Entscheidende, dass Gott nicht irgendwie jemand ist, der die Marionetten tanzen lässt, sondern dass Gott sich selbst aufs Spiel setzt und verletzlich macht“.<sup>7</sup> Aus diesem ludophilen Gotteskonstrukt erwächst für Schroeter-Wittke die Schlussfolgerung, dass „die größten Spieler“ diejenigen sind, „die im Spiel nicht versuchen, die

<sup>4</sup> So der Titel des Buches von Arnold Benz und Samuel Vollenweider (Würfelt Gott? Düsseldorf 2003) in Anspielung eines Briefes, den Albert Einstein 1926 an Max Born schrieb.

<sup>5</sup> Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998, S. 17.

<sup>6</sup> Harald Schroeter-Wittke im Gespräch mit Hartmut Meesmann, aaO., S. 20. Hervorhebungen M. J.

<sup>7</sup> Ebd., S. 23.



anderen im Griff zu haben, sondern die sich selbst aufs Spiel setzten können.“<sup>8</sup>

Im Blick auf den Supervisanden und seine in diesem Prozess dokumentierte Entwicklung möchte ich noch einen Zwischenschritt einschieben, denn auch ‚jegliches Spiel hat seine Zeit‘, seinen καιρός. Er hat für sich selbst *entdeckt*, dass es gut ist *los*-zulassen: die Ansprüche der Eltern, der Ehefrau, der Kirche, der Schule, des Supervisors und der von ihnen transportierten ‚Spielregeln‘. Die Faust zu lockern, mit der er sich immer fest im Griff haben wollte, ist vielleicht der Anfang seines ganz persönlichen Weges, auf dem dann auch immer weniger Kontrolle ‚der anderen‘, auch der Schülerinnen und Schüler, nötig ist. Und in einem weiteren Schritt wird es dann vielleicht möglich sein, auch Falschspieler oder sogar Spielverderber zuzulassen; denn auch die Störung gehört mit zum Spiel. Noch einmal Harald Schroeter-Wittke: „Aber wenn ich sage, Gott ist der beste Spieler, meine ich, dass er sich freiwillig ins Spiel begibt und dass er den Menschen die Freiheit gibt, das Spiel so oder anders zu spielen, mitzuspielen oder nicht mitzuspielen, falsch zu spielen oder Spielverderber zu sein. Ja mehr noch, er gibt den Menschen die Freiheit, ihr Spiel zu spielen statt sein Spiel spielen zu müssen. Dabei ist wie bei jedem Spiel oder jeder Spielverweigerung klar, dass nicht nur ich das Spiel bestimme, sondern dass immer auch das Spiel mit mir spielt. Und dann werden ganz andere Formen von Freiheit plötzlich denkbar, weil Gott ein partnerschaftliches Spiel mit uns spielt, dessen Setzung folgende Spielregel ist: ‚Ich setze mich aufs Spiel. Und ich will, dass ihr das Rückgrat habt, mit mir zu spielen.“<sup>9</sup> Eine Schule, die die dafür notwendigen Spielräume zur Verfügung stellte, eine (Religions)Pädagogik, die die entsprechenden Spielregeln entwickelte und einübte, würde – so meine Hypothese – auch den Supervisanden ermutigen, sich nach und nach mehr zu riskieren und so bei den Schüler/innen neue ‚Lust‘ am Lernen wecken.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Ebd., S. 23.

<sup>9</sup> Ebd., S. 25.

<sup>10</sup> „Viel Wissen, aber von nichts eine Ahnung haben, das kommt leider dabei heraus, wenn man dem Spiel als notwendigem Element des Lernens keinen Raum gibt“, warnt H. Schroeter-Wittke. Ebd., S. 26. Henning Schröer verweist auf Comenius, der bereits im 17. Jahrhundert die Bedeutung des Spiels für das Lernen entdeckte: „Comenius hat die Wichtigkeit des Spiels für die menschliche Kultur voll erkannt. Das zeigt schon seine ‚Große Didaktik‘, aber noch grundsätzlicher Pampaedia. Er schreibt dort: ‚Nicht ohne Grund heißt die Schule eine Stätte des Spiels.‘ Comenius verfasste bekanntlich auch eine Werksammlung Schola Ludus, um die spielerische Darstellung des Lehrstoffs einzuüben.“ AaO., S. 73.

## 2 War Jesus ein Systemiker? Eine Frage in supervisorischer Absicht

### *(De)Konstruktivistisches Potenzial der Jesusüberlieferung?*

Auch wenn der Supervisand meiner Anregung nicht folgen will, ein zweiter Jesus zu werden, ein ‚agent provocateur‘ seiner Schülerinnen und Schüler, so lassen die oben zitierten Interventionen doch erahnen, dass mich das (de)konstruktivistische Potenzial der Jesusüberlieferung nicht loslässt. Der Supervisor will ein zweiter Jesus sein, klingt für Theologen/innenohren blasphemisch. Der Supervisor wandelt in der Nachfolge Jesu, klingt nicht nur zu fromm, sondern trifft auch nicht die supervisorische Absicht, um die es hier geht. Mich interessiert, wie sich Lebensgeschichte(n) und Jesusgeschichten gegenseitig so ‚be-spiegeln‘ und ‚durchleuchten‘ können, dass ihre verdeckten Gehalte und Intentionen enttarnt werden und so „die Sichtbarmachung der gleichzeitigen An- und Abwesenheit der Wahrheit“<sup>11</sup> gelingt?

Das Ergebnis meiner Suche nach Beiträgen, die die Jesusüberlieferung systemisch-(de)konstruktivistisch in den Blick nehmen, war in doppelter Hinsicht diskrepant: Lediglich zwei systemische Therapeuten, Jay Haley und Helm Stierlin, beide allerdings eine Art ‚Vaterfiguren‘ der systemischen Familientherapie in den USA bzw. in Deutschland, setzen sich explizit mit der Jesusüberlieferung auseinander. Dagegen nimmt die Adaption systemisch-konstruktivistischer Ansätze im Bereich der Theologie in den letzten Jahren einen immer breiteren Raum ein. Die zweite Diskrepanz betrifft die Beurteilung der Jesusüberlieferung: Die Systemiker nähern sich Jesus eher kritisch. Die Theologen/innen versuchen demgegenüber das innovative Potenzial der Grundannahmen systemisch-konstruktivistischen Denkens für die Hermeneutik fruchtbar zu machen.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Artikel ‚Dekonstruktivismus‘. [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de) (Stand 10/2005).

<sup>12</sup> Dass Konstruktivisten und Systemiker gewissermaßen ‚systembedingt‘ Religionen, Kirchen und Theologie(n) – überhaupt weltanschaulichen Konstrukten, die einen exklusiven Wahrheitsanspruch vertreten, – eher mit skeptischem Misstrauen begegnen, liegt auf der Hand. Die Tatsache, dass wichtige Vor-Denker des radikalen Konstruktivismus überwiegend aus der Naturwissenschaft kommen, befördert nicht unbedingt einen unbefangenen wissenschaftlichen Austausch mit den Kollegen/innen aus den Geisteswissenschaften. Die Wirksamkeit von Religion und Theologie gehören bei Systemikern oft nicht zur Agenda. Ausnahmen bestätigen – wie meistens – die Regel: Niklas Luhmann beschäftigt sich in seiner Theorie sozialer Systeme intensiv mit Religion, Pädagogik, Politik etc. und der Frage, wie psychische und soziale Systeme sich strukturell koppeln. Pauls Watzlawicks Ausflüge in theologische Konnotationen haben uns im ersten Kapitel bereits beschäftigt. Im deutschsprachigen Raum sind Hannes Brandau [s. Brandau, Hannes (Hg.): Supervision aus systemischer Sicht. Salzburg/Wien 3/1996] und Heinz J. Kersting zu nennen, die positive Wirkungen des Religiösen für möglich und deshalb eine Beachtung dieser Wirkungen in der Supervision für notwendig halten.

*Jesus – ‚Urbild‘ aller Machtpolitiker*

Jay Haley thematisiert in einem fast dreißigseitigen Aufsatz (Originaltitel: „The Power Tactics of Jesus Christ“)<sup>13</sup> die Jahrhunderte hinweg wirksamen „Taktiken und Strategien Jesu“.<sup>14</sup> Sein Ergebnis, das er gleich auf den ersten Seiten benennt, ist allerdings für Theologen/innen ziemlich schockierend, stellt er doch Jesus an die Spitze der „messianischen Revolutionäre“ von Lenin bis Hitler.<sup>15</sup> Dass es geistesgeschichtliche Linien von Jesus über die unterschiedlichsten Befreiungsbewegungen bis hin zu Marx und Lenin gibt, ist unbestritten. Dass der deutsche Nationalsozialismus sich mit seinem Etikett des ‚positiven Christentums‘ ebenfalls der Person Jesu zu bemächtigen suchte, ist gleichfalls bekannt. Aber eine so ungebrochene Linie von Jesus zu Hitler, wie Haley sie zeichnet, ist nicht das, was ich mir unter (de)konstruktivistischem Neu-Erzählen vorstelle. Haleys Kritik ist so massiv, dass sie den Kritisierten vernichtet.

*‚Hermeneutik der Vernichtung‘*

Auf eine ‚Hermeneutik des Verdachts‘ (s. o. Kapitel X) war ich vorbereitet, aber nicht auf eine ‚Hermeneutik der Vernichtung‘. Da gibt es kein Spiel mit unterschiedlichen Standorten und Perspektiven, kein Oszillieren der Wahrheit(en), keine „sanfte Kunst des Umdeutens“.<sup>16</sup> Jesus liefert – so Haley – den oben genannten ‚Führern‘ den „Grundgedanken, mächtig zu werden, indem man die Armen und Machtlosen organisiert“<sup>17</sup> und die „Strategie“, Menschen zu instrumentalisieren und „für die eigenen Interessen zu organisieren“.<sup>18</sup> „Sollten alle großen Machtkämpfer in einer Ruhmeshalle verehrt werden,“ resümierte Haley am Ende, „die erste Nische gehörte dem Messias von Galiläa.“<sup>19</sup> Für Haley ist Jesus ein Machtmensch, der seinesgleichen sucht. „Ein wesentlicher Charakterzug bestand darin, über alles, was in seiner Umgebung geschah, bestimmen zu wollen.“<sup>20</sup> Ja selbst der Kreuzestod ist für ihn noch ein letzter Versuch Jesu, Macht und Kontrolle über andere Menschen „über den Tod hinaus“ zu verlängern

<sup>13</sup> In Deutschland 2002 neu veröffentlicht: Jay Haley: Die Machtstrategien Jesu Christi. In: Ders.: Die Jesus-Strategie. Die Macht der Ohnmächtigen. Heidelberg 2002, S. 12 – 40.

<sup>14</sup> Ebd., S. 13.

<sup>15</sup> „Männer wie Lenin und Trotzki in Russland, Hitler in Deutschland, Mussolini in Italien, Mao Tse-Tung und Ho Chi Minh in Asien, Castro in Kuba und die Führer des Black Movement wie Elija Mohammed in den Vereinigten Staaten stehen weit mehr in seiner Schuld, als man vermuten möchte.“ Ebd., S. 12.

<sup>16</sup> P. Watzlawick / J. H. Weakland / R. Fisch, aaO., S. 116.

<sup>17</sup> J. Haley, aaO., S. 13.

<sup>18</sup> Ebd., S. 13. Vgl. im Unterschied dazu H. J. Kersting: „Außerhalb extremer gewalttätiger Machtausübungen, wo versucht wird, Menschen unter Zwang zu ‚trivialisieren‘, ist eine direkte Lenkung des Verhaltens anderer Menschen durch Menschen ausgeschlossen.“ In: Intervention, aaO., S. 110.

<sup>19</sup> J. Haley, aaO., S. 40.

<sup>20</sup> Ebd., S. 27.

und so die Menschen zu zwingen, „den Nacken unter dieses Joch zu beugen“.<sup>21</sup>

*Wenn Systemiker, in die Falle gehen'*

Sich mit den einzelnen Argumenten Haleys und der ‚Ex/Eis-egese‘ der von ihm herangezogenen Bibelstellen im Detail zu beschäftigen, würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Deshalb muss ein Blick auf seine Voraussetzungen und Interessen genügen: Mehrfach betont er, sich nicht mit den Inhalten, den ‚Ideologien‘, den ‚geistigen Botschaften‘ befassen zu wollen, sondern ausschließlich mit den ‚Taktiken und Strategien‘. Das führt dazu, dass er kein Problem damit hat, Jesu Reich-Gottes-Botschaft, die ‚klassenlose Gesellschaft‘ der Bolschewiken und Hitlers ‚tausendjähriges Reich‘ in einer Linie zu sehen.<sup>22</sup> Ohne sich jetzt in den Tiefen der Sprachphilosophie und der Relation von Inhalt und Form verlieren zu wollen, gilt doch gerade für Systemiker, dass Kommunikation ein hoch komplexer Vorgang ist, bei dem ‚digitale und analoge Modalitäten‘,<sup>23</sup> Inhalts- und Beziehungsaspekt sich gegenseitig determinieren und so unlösbar zusammengehören.<sup>24</sup> Hinzu kommt, dass die Konstrukte immer in ihren jeweiligen Kontexten gesehen werden müssen, will man ihnen auch nur annähernd gerecht werden. Stutzig machen mich die Aussagen Haleys, mit denen er andeutet, welche Interessen er mit seiner Analyse verfolgt: „Nun, da das Christentum seine Vormachtstellung in der Welt der Ideen eingebüßt hat, steht es uns frei, die Fähigkeiten von Jesus Christus zu würdigen“,<sup>25</sup> lautet der erste – vor Ironie strotzende – Satz seiner Abhandlung. Mein Eindruck ist, dass hier – wie in dem gesamten Aufsatz – sehr viel Verbitterung mitschwingt („Für die Annahme, dass Jesus sich freiwillig kreuzigen ließ, spricht seine Entschlossenheit, unbedingt zu kontrollieren, was mit ihm geschah“).<sup>26</sup> Seine Intention, Jesus und seine gegenwärtigen ‚Jünger‘ zu entlarven, war offensichtlich so mächtig, dass ihm die Sicht auf die differenzierten Bemühungen der biblischen Hermeneutik, die uns in den voran gegangenen Kapiteln beschäftigt haben, völlig verdunkelt wurde. „Die von uns hier vertretene Sichtweise nimmt die Evangelisten beim Wort“,<sup>27</sup> schreibt er und das ist für einen zirkulär, kontextuell, den eigenen Beobachterstatus reflektierenden Systemiker einfach zu wenig. Neben Haleys kausal-linear gestrickter ‚Jesus-Strategie‘ erscheinen Martin Luthers – in den voraus gegangenen Kapiteln referierten – hermeneutischen Prinzipien geradezu revolutionär. Meine Hypothese, dass es sich bei dieser Schrift um eine kontextuelle (auf die in den USA herrschenden poli-

<sup>21</sup> Ebd., S. 38.

<sup>22</sup> Ebd., S. 24.

<sup>23</sup> P. Watzlawick / J. H. Beavin / D. D. Jackson, aaO., S. 68.

<sup>24</sup> Ebd., S. 56.

<sup>25</sup> J. Haley, aaO., S. 12.

<sup>26</sup> Ebd., S. 38.

<sup>27</sup> Ebd., S. 13.

tischen Verhältnisse bezogene) ‚Abrechnung‘ mit der unrühmlichen Machtgeschichte des Christentums handelt, ist strukturell mit dem Verdacht gekoppelt, dass Jay Haley hier mit großer Wucht in eine ‚System-Falle‘ gegangen ist, die er zuvor selbst aufgestellt hat. So wirkt es wie bittere Ironie, wenn man Helm Stierlins Indizien des Fundamentalismus auf den Systemiker Jay Haley anwendet: „Sie berufen sich auf [...] ausgewählte, nunmehr in ihrem Sinne ausgelegte Jesusworte und Bibelworte und blenden andere Texte, die zu Fragen und Widerspruch Anlaß geben könnten, aus. In ihrem Festgelegtsein auf nur eine Perspektive machen sie sich dann – auch das entspricht ihrem Fundamentalismus – wenig Gedanken über den sprachlichen, gesellschaftlichen und historischen Kontext, in dem diese Texte angesiedelt sind.“<sup>28</sup> Haleys Kritik folgt dem klassischen ‚Katastrophen-Rezept‘ ‚immer mehr desselben‘ und macht damit ein ‚freudestiftendes Lernen aus Verunsicherungen‘ unmöglich.

### *‚Guter‘ Jesus – ‚böser‘ Jesus*

Ganz so affiziert wie J. Haley ist H. Stierlin nicht, der sich im Rahmen einer Ringvorlesung zum Thema „Hat Christsein Zukunft?“<sup>29</sup> unter anderem auch Jesus und seiner Botschaft nähert. Im Unterschied zu Haleys linear-kausaler Geschichtskonstruktion zeichnet er ein konsequent dualistisches Bild der jüdisch-christlichen Geschichte, das durch den „Grundwiderspruch“ von „Sanftmut und Intoleranz, Friedens- und Gewaltbereitschaft“<sup>30</sup> charakterisiert ist. Dieser Dualismus beginnt im Alten Testament und geht über Jesus, die Reformation bis zu heutigen „Gurus“ „christlicher Sekten“ mit ihren „ausgeklügelten Gehirnwäsche(n)“.<sup>31</sup> Für Stierlin ist Jesus der Prediger der Gottes- und Nächstenliebe mit dem anderen Jesus, der „seinem Zorn auf Andersgläubige und Abtrünnige freien Lauf“ lässt und damit „Kreuzrittern, Inquisitoren, Folterern und Verfolgern von Ketzern und Hexen“<sup>32</sup> den Boden bereitete, nicht zusammenzubringen. So skizziert er – auf weniger als zwei Seiten – zwar ein weniger monistisches Jesusbild als Haley, konstruiert die Wirksamkeit aber ähnlich statisch. Wie T. Moser auf dem Hintergrund seiner ‚Gottesvergiftung‘ die Religion gerne „aus psychohygienischen Gründen“ von „Schuld, Sünde, Jenseits, Kreuzestod“ gereinigt hätte, plädiert Stierlin als Psychotherapeut, der die Irrwege der Verstrickung in unlösbare religiöse Widersprüche und des fanatischen Fundamentalismus vor Augen hat, für eine ‚religion light‘, die sich von dem „Motto“ leiten läßt: „Orientiere dich an dem, was dir Freude macht, was deine kreativen Energien mobilisiert, was dir auf Dauer Wohlbefinden verschafft, und unterlasse tunlichst, was dir keine Freude bereitet,

<sup>28</sup> Helm Stierlin: Christsein hundert Jahre nach Nietzsche, aaO., S. 79. Was Haley macht, ist mit J. Derrida gesprochen ‚nicht Nüsse knacken, sondern Nüsse vernichten!‘

<sup>29</sup> H. Stierlin: Christsein, aaO., S. 7.

<sup>30</sup> Ebd., S. 39.

<sup>31</sup> Ebd., S. 40.

<sup>32</sup> Ebd., S. 39.

was deine kreativen Energien blockiert und was auf Dauer dein Wohlbefinden vermindert.“<sup>33</sup>

### *Leiden an – Lernen durch Widersprüche*

Auch wenn es sich aufzudrängen scheint, die von Stierlin als ‚konstruktiv‘ bzw. ‚destruktiv‘ entlarvten Anteile der Jesusüberlieferung im Sinne der in Kapitel VIII vorgenommen Unterscheidung von Religion Typ 1 und Religion Typ 2 zuzuordnen, kommen mir auf dem Hintergrund der in Kapitel X dargestellten systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen – ich erinnere nur an die Sachverhalte Homöostase, stochastischer Prozess, Zirkularität, Perspektivwechsel, Perturbation, Provokation, Verwirrung – Zweifel. Religion Typ 1 hatten wir beschrieben als autoritär, auf Sicherheit und Stabilität bedacht, als den Versuch, Religion als geschlossenes System zu betreiben. Dem gegenüber ist Religion Typ 2 gewissermaßen der permanente ‚Stachel im Fleisch‘ von Religion Typ 1, der alle naiven Vereinfachungen zu verhindern und Religion als ‚offenes System‘ zu retten sucht. Blicke ich in dieser Weise – religionskritisch und (de)konstruktivistisch – sensibilisiert auf Stierlins dualistisches Jesuskonstrukt und das von ihm formulierte ‚Motto‘ einer ‚gesunden‘ Religion der Zukunft, dann erscheinen mir beide mehr einem linear-kausalen (Wunsch)Denken als systemisch-konstruktivistischem ‚Lernen aus Verunsicherungen‘ zu entspringen. Das ist in zweierlei Hinsicht bedauerlich: Zum einen, weil Stierlin im sechsten Kapitel seines Buches dann doch noch zu einem ‚Lob der Widersprüche‘ anhebt, wenn er schreibt: „Die Vielfalt und (scheinbare oder wirkliche) Widersprüchlichkeit dieses Angebotes [der christlichen Kirchen] mag zwar eine Vielzahl heutiger Menschen verunsichern, kann es aber auch (wenn bestimmte gesellschaftliche und familiäre Rahmenbedingungen gegeben sind) nicht wenigen anderen leichter machen, ein ‚gesundes selektives Vergessen‘ zu praktizieren und sich aus diesem Angebot relativ unbekümmert das auszuwählen, was ihren Bedürfnissen, ihren Möglichkeiten der Realitätskonstruktion und den Erfordernissen ihres inneren Parlamentes so entspricht, dass auf Dauer immer wieder Wohlbefinden und Gesundheit entstehen.“<sup>34</sup> Das von Stierlin immer wieder zitierte ‚innere Parlament‘ (s. Kapitel VI) kann nur als religiöse Demokratie funktionieren, wenn unterschiedliche ‚Parteien‘ Zutritt haben und in kontroversen und durchaus auch hitzigen Debatten um den angemessenen Weg<sup>35</sup> gerungen werden darf! Bedauerlich ist darüber hinaus, dass Stierlin – wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde – meine Wertschätzung für Geschichten teilt, die ‚Anregungen liefern‘, ‚neue Hoffnungen wecken‘, ‚neue

<sup>33</sup> Ebd., S. 73.

<sup>34</sup> Ebd., S. 90f.

<sup>35</sup> Der zu den ‚radikalen Konstruktivisten‘ gezählte Ernst von Glasersfeld spricht deshalb von ‚Viabilität‘ (Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt 1997). S. a. F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 343.

Optionen eröffnen' und ‚neue Kräfte aktivieren',<sup>36</sup> er sich aber durch sein dualistisches Jesusbild von dem Ressourcenpotenzial der Jesusüberlieferung für eben solche narrativen Interventionen abkoppelt.

Gerade die Widersprüche in Stierlins Darstellung motivieren mich, jetzt erst recht danach zu fragen, ob/wie Jesus/ die Jesusüberlieferung für unser Vorhaben einer (de)konstruktivistischen Verwendung biblischer Geschichten in der Supervision mit Religionslehrern/innen Verwendung finden kann.

*Theologische Adaption systemisch-konstruktivistischen Denkens*

Wenn wir jetzt den umgekehrten Weg gehen und fragen, in welcher Weise die Anregungen von Systemtheorie und Konstruktivismus von der Theologie adaptiert werden, fällt zunächst auf, dass sich systemisch-konstruktivistisches Gedankengut – schon rein quantitativ – zunehmender Beliebtheit erfreut.<sup>37</sup> Die Anregungen für die Praktische Theologie und besonders für die Seelsorgepraxis sind bereits thematisiert worden. Während die systemischen Therapeuten, die sich biblischen Traditionen nähern, offensichtlich zu linearen Deutungskonstruktionen neigen, versuchen die Theologen/innen gerade die systemisch-konstruktivistischen ‚Axiome' wie Autopoiesie, Stochastik, Perturbation Zirkularität etc. für die Unterscheidung biblischer Geschichte(n) zur Anwendung zu bringen. So sehen z. B. der Heidelberger evangelische Systematiker Michael Welker<sup>38</sup> und der Dort-

<sup>36</sup> H. Stierlin: Christsein, aaO., S. 88f.

<sup>37</sup> Christian Albrecht: Systemische Seelsorge. IJPTTh 4/2000, S. 212 – 252; Norbert Ammermann: Zur Konstruktion von Seelsorge. Frankfurt/M. 1994; Günther Emlein: Seelsorge als systemische Praxis. WzM 53/2001, S. 158 – 178; Martin Ferel: Willst du gesund werden? WzM 48/1996, S. 359 – 374; Alexandre Ganoczy: Chaos – Zufall – Schöpfungsglaube. Mainz 1995; Arnd Götzlemann: Seelsorge zwischen Subjekt und System. PrTh 35/2000, S. 209 – 227; Peter Held, aaO.; ders. zusammen mit Uwe Gerber: Systemische Praxis in der Kirche. Mainz 2003; Isolde Karle: Der Pfarrberuf als Profession. Gütersloh 2/2001; Michael Klessmann: Pastoralpsychologie, aaO.; Martin Laube: Die Beobachtung ‚gelebter Religion' – Überlegungen zu einer theologischen Kategorie in systemtheoretischer Sicht. In: Albrecht Grözinger / Georg Pfeleiderer (Hg.): ‚Gelebte Religion' als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. Christentum und Kultur Bd. 1. Zürich 2002, S. 161 – 189; Christoph Morgenthaler, aaO.; Willibald Sandler: Systematische Theologie als Wissenschaft der Unterbrechung von Systemen, in: C. Mathis u. a. (Hg.): Tage kommen. Innsbruck 2000, S. 109 – 121, ungekürzt nur im Internet unter: [www.theol.uibk.ac.at/itl](http://www.theol.uibk.ac.at/itl) (Stand 1/2006); Michael Welker (Hg.): Theologie und funktionale Systemtheorie. Luhmanns Religionssoziologie in der Diskussion. Frankfurt 1985.

<sup>38</sup> Michael Welker: Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes. Neukirchen-Vluyn 3/2005.

munder katholische Theologe Thomas Ruster<sup>39</sup> – mit Berufung auf Welker – in der biblischen Geschichte eine Abfolge ‚emergenter Prozesse‘.

### *Emergenz*

Der Begriff Emergenz (von lat.: emergere, ‚auftauchen‘, ‚hervorkommen‘) stammt ursprünglich aus der Physik (Wilhelm Conrad Röntgen)<sup>40</sup> bzw. aus der Evolutionsforschung (Convay Lloyd Morgan)<sup>41</sup> und bezeichnet das Entstehen, Hervorgehen, Auftauchen „von komplexeren Strukturen aus einfachen und/oder chaotischen Zuständen, die zugleich Neuerungen und Diskontinuitäten aufweisen und sich in einer Weise entfalten, die nicht auf die früheren Bedingungen zurückführbar sind“.<sup>42</sup> Damit wird zunächst nicht sehr viel mehr gesagt, als im Systembegriff der Systemtheorie bzw. systemischen Familientherapie bereits enthalten ist, dass nämlich „das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile“.<sup>43</sup> Eine Erweiterung und Nuancierung erfährt die mit ‚Emergenz‘ verbundene Vorstellung durch Anregungen von Michel Foucault und Ilya Prigogine.<sup>44</sup> Foucault betont die *Kontingenz, die Plötzlichkeit und Unberechenbarkeit*, die im Emergenz-Begriff konstitutiv enthalten ist.<sup>45</sup> In eine ähnliche Richtung tendiert die Verknüpfung des Emergenz-Begriffs mit dem von Ilya Prigogine eingeführten Begriff der ‚Fluktuation‘, der die „*spontane Bildung* von Strukturen in offenen

<sup>39</sup> Thomas Ruster: Die Welt verstehen gemäß den Schriften. Vortrag auf der Tagung des Bundesverbandes Kath. Religionslehrerinnen und -lehrer an Gymnasien, 26.02.2000, Würzburg. In: rhs 3/43/2000, S. 189 – 203; im Internet unter: www.bkrg.de (Archiv). Stand 1/2006.

<sup>40</sup> S. Philip Hefner: Artikel ‚Emergenz I. Theologie und Naturwissenschaft‘. In: RGG 4 Bd. 2. Tübingen 1999, Sp. 1254.

<sup>41</sup> Convay Lloyd Morgan: Emergent Evolution. London 1923.

<sup>42</sup> P. Hefner, aaO., Sp. 1254.

<sup>43</sup> Artikel ‚Emergenz emergente Eigenschaften‘, in: F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 74. S. a. Helmut Willke: Systemtheorie I. Grundlagen. UTB 1161. Stuttgart 6/2000, S.246: „Emergenz (emergente Eigenschaft): jene Eigenschaften eines Systems, die aus den Eigenschaften seiner Elemente nicht erklärbar sind, die mithin neu und charakteristisch nur und erst für die Ebene des jeweiligen Systems sind.“ S. a., ebd., S. 131ff.

<sup>44</sup> Ilya Prigogine / Gregoire Nicolis: Die Erforschung des Komplexen. München 1987; s. F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 112; s. a. H. Willke, aaO., S. 137f.

<sup>45</sup> „Entstehung meint eher Auftauchen [émergence], das Prinzip und das einzigartige Gesetz eines Aufblitzens. [...] die Entstehung vollzieht sich immer innerhalb eines bestimmten Kräfteverhältnisses. Die Analyse der Entstehung muß das Spiel dieser Kräfte aufzeigen, ihren Kampf gegeneinander, ihren Kampf gegen widrige Umstände und auch ihren Versuch, in der Teilung wider sich selbst der Degeneration zu entrinnen und aus ihrer Schwächung neue Kraft zu schöpfen. [...] Die Entstehung ist also das Heraustreten der Kräfte auf die Szene, ihr Sprung aus den Kulissen auf die offene Bühne. [...] Niemand ist verantwortlich für eine Entstehung, niemand kann sich ihrer rühmen; sie geschieht in einem leeren Zwischen“, wie M. Foucault ausführt. In: Ders.: Von der Subversion des Wissens, hg. und übers. von Walter Seitter. Frankfurt/M. 1978, S. 92f.



Systemen“<sup>46</sup> zum Ausdruck bringen soll. Auf Familiensysteme angewandt soll damit deutlich gemacht werden, dass es oft gerade die zufälligen und spontanen Abweichungen sind, die zur Organisation neuer Ordnungen führen.<sup>47</sup> Diese Merkmale der ‚Kontingenz‘ und des ‚systemischen Ungleichgewichts‘ lassen den Emergenzbegriff für Philosophen und Theologen anscheinend in besonderer Weise innovativ erscheinen. Bereits 1920 wurde von dem australisch-englischen Philosophen Samuel Alexander<sup>48</sup> der Ausdruck ‚Emergenz‘ „für das Erscheinen Gottes in Anschlag gebracht“.<sup>49</sup>

Auf diesem Hintergrund liefern Wolfgang Krohn und Günter Küppers eine Definition, die treffend die Oszillation des Emergenzbegriffs einfängt: „Im ‚klassischen‘ Sinne bedeutet Emergenz die Entstehung neuer Seinschichten (Leben gegenüber unbelebter Natur oder Geist gegenüber Leben), die *in keiner Weise* aus den Eigenschaften einer darunter liegenden Ebene ableitbar, erklärbar oder voraussagbar sind. Daher werden sie als ‚unerwartet‘, ‚überraschend‘, usw. empfunden. In einer modernen Version spricht man von Emergenz, wenn durch mikroskopische Wechselwirkung auf einer makroskopischen Ebene eine neue Qualität entsteht, die nicht aus den Eigenschaften der Komponenten herleitbar (kausal erklärbar, formal ableitbar) ist, die aber dennoch allein in der Wechselwirkung der Komponenten besteht.“<sup>50</sup>

#### *Die biblische Geschichte als Abfolge emergenter Prozesse*

Welker und Ruster rekurren bei ihrer theologischen Adaption des Emergenz-Begriffs in besonderer Weise auf N. Luhmann, der hervorhebt, dass emergente Prozesse nicht nur neue Realitäten schaffen, sondern auch qualitativ veränderte Wahrnehmungsebenen generieren, von der aus „die Welt neu gesehen“ werden kann.<sup>51</sup> „Von früh an ist der Geist Gottes als eine schwer greifbare (emergente) Erscheinungen und Prozesse rettende Macht erfahren worden. Der Geist stellt in unerwarteter Weise inmitten von Zerrüttung wieder Gemeinschaft her, er verbindet, ‚vernetzt‘ Menschen in verschiedenen Lebenszusammenhängen in unvorhergesehener Weise. [...] Der Geist stellt Glaubens- und Hoffnungsgemeinschaften von Lebenden und Toten her, die Realitäten sind, auch wenn sie gegenwärtige und endliche Vorstellungsfähigkeiten manchmal übersteigen.“<sup>52</sup> Wenn

<sup>46</sup> F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 74. Hervorhebung M. J.

<sup>47</sup> F. B. Simon et al. weisen allerdings auch darauf hin, dass Emergenz- und Fluktationsbegriff „von begrifflicher Konfusion bedroht“ (Ebd., S. 112; ähnlich S. 74) sind.

<sup>48</sup> Samuel Alexander: *Space, Time and Deity*. London 1920.

<sup>49</sup> Dirk Evers: Artikel ‚Emergenz II. Systematisch-Theologisch. In: RGG 4 Bd. 2, Tübingen 1999, Sp. 1251.

<sup>50</sup> Wolfgang Krohn / Günter Küppers (Hg.): *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt/M. 1992, S. 389.

<sup>51</sup> Niklas Luhmann: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M. 1984, S. 658. S. a. M. Welker: *Gottes Geist*, aaO., S. 38 Anm. 1.

<sup>52</sup> M. Welker: *Gottes Geist*, aaO., S. 38f.

Ruster das Wirken des Geistes Gottes in den Strukturen irdischer und damit menschlicher Wirklichkeitswahrnehmung als eine Abfolge emergenter Prozesse beschreibt, dann zielt er darauf ab, die ‚Umcodierung‘ des Menschen durch den Heiligen Geist, die das Zweite Testament ‚Neuschöpfung‘ nennt, in der Gegenwart sprachfähig zu machen: „Wie lässt sich das Kommen des Geistes, der alles neu macht, in der alten Welt begreifen? Was bleibt von der Welt und den Menschen, wenn sie durch Gottes Geist neu geschaffen werden? Ist von der Welt aus das unableitbar Neue und alles Umstürzende des Geistes überhaupt zu begreifen?“<sup>53</sup> Auch Ruster fordert, „die Fremdheit biblischer Texte“<sup>54</sup> und ihres Wirklichkeitsverständnisses wieder neu zur Kenntnis zu nehmen und als Chance zu begreifen. „Der heilige Geist hat es vielleicht an sich, dass er bei Menschen emergente Prozesse auslösen kann, die zu einer Umcodierung des bisherigen Selbst- und Weltbildes führen – wenn man diesen Code nur in seiner Fremdheit zur Wirkung kommen lässt und ihn nicht von vorneherein auf das Bekannte und Selbstverständliche zurückschneidet. Letztlich kann es ja nur Gottes Geist sein, der gläubiges Verstehen bewirkt. Mit der Theorie vom Lernen als emergentem Prozess können wir jetzt womöglich etwas genauer angeben, wie er das tut. Und wir können auch begreifen, dass und wie sich der Einbruch des unableitbar Neuen und Fremden mit dem Alten verbindet, ohne es einfach zu vernichten: nämlich als Sehen der Welt von einer anderen Ebene der Realität aus, in einem emergenten Prozess.“<sup>55</sup> ‚Neu-Schöpfung‘ als emergenter Prozess transzendiert sowohl das katholische Stufenmodell von Natur und Gnade als auch das Paradoxon des protestantischen sola gratia / sola fide (Gott wirkt das Heil allein aus Gnade / der Mensch ergreift das Heil allein im Glauben). Die Vorstellung eines emergenten Prozesses, in dem heiliger Geist und gläubiges Selbst sich strukturell koppeln und gemeinsam zu ‚driften‘ beginnen, löst sicherlich nicht alle Probleme, bereichert aber das theologische Denken auf jeden Fall um eine originelle Verstehensmetapher. Auch wenn diese theologischen Deutungen der biblischen Geschichte(n) und ihrer Wirkungen deutlich über das hinausgehen, was Supervision mit Religionslehrern/innen intendiert, so zeigen sie doch, dass Emergenz, strukturelle Kopplung, Ko-Evolution<sup>56</sup>

<sup>53</sup> Th. Ruster, aaO., S. 200. S. a. M. Welker: Gottes Geist, aaO., S. 70, S. 139 u. ö.

<sup>54</sup> Th. Ruster, aaO., S. 193.

<sup>55</sup> Ebd., S. 201f. „Mehr kann ich Ihnen zu diesem Thema noch nicht sagen. An der Universität Dortmund richte ich zur Zeit mit meinem evangelischen Kollegen aus der Religionspädagogik Gerhard Büttner eine Forschungsgruppe ein, die diesen Fragen nachgehen soll. Der Gedanke aber, dass der christliche Überlieferungsprozess als eine Kette solcher emergenter Ereignisse zu begreifen ist, in dem Menschen in der Begegnung mit der Bibel immer wieder zu unableitbar neuem Wissen gelangt sind und dann mit diesem neuen Blick auf die Welt wiederum andere konfrontiert haben, scheint mit sehr anregend zu sein.“ Thomas Ruster, aaO., S. 202.

<sup>56</sup> „Die Tatsache, dass sich Systeme niemals in einer statischen Umwelt entwickeln, vielmehr auf ihre Umwelt zurückwirken und deren Entwicklung mitbestimmen. In diesem Sinne beeinflussen etwa zwei biologische Spezies, die in einer Jäger/Beute-

Denkfiguren sein könnten, die das ‚Sehen der Welt von einer anderen Ebene aus‘ lehren und vielleicht auch geeignet sind, die nicht nur auf Stierlin so widersprüchlich wirkende Gestalt Jesu zu unterscheiden.

### *Jesus als Unterbrecher bestehender Systemfixierungen*

Im Unterschied zu Ruster und Welker ist der Innsbrucker katholische Systematiker Willibald Sandler in seiner „Systematische(n) Theologie als Wissenschaft der Unterbrechung von Systemen“<sup>57</sup> weniger an strukturellen Kopplungen oder ko-evolutionären Prozessen als viel mehr an den Irritationen und Unterbrechungen in der jüdisch-christlichen Tradition interessiert. Das argumentative Herzstück seiner Arbeit präsentiert Jesus als kreativen Unterbrecher aller damals „bestehenden Systemfixierungen“<sup>58</sup>:

Jesus irritierte das moralische System seiner Zeit durch sein „genial-überraschende[.]s Handeln an der Ehebrecherin“<sup>59</sup> Joh 8, 2-11, er verunsicherte das politisch-ökonomische System, in dem er die Fangfrage zur Steuermünze in ihrer „ökonomische[n] Systemlogik“<sup>60</sup> zirkulär auf die Frager zurückspielt, er bricht das religiös-politische System auf, indem er sein eigenes Glaubenskonstrukt von der ‚kanaanäischen Frau‘ infragestellen lässt (Mt 15, 21-28), er durchbricht religiöse Grenzziehungen „durch die vertraute Anrede ‚Abba-Vater‘, die sein intimes Gottesverhältnis zum Ausdruck bringt. Die Souveränität seines Agierens in der Vollmacht Gottes, seiner Heilungen, Dämonenaustreibungen und Sündenvergebungen, setzt ihn zunehmend dem Verdacht aus, er mache sich selber zu Gott.“<sup>61</sup> Und die Bergpredigt ist für Sandler gerade kein „kein moralisches Regelwerk“<sup>62</sup>, sondern eine Anleitung zu systemdurchbrechendem Verhalten. Ähnlich wie Welker und Ruster sieht auch Sandler im Heiligen Geist den kontingenten Garanten dafür, dass die systemunterbrechenden Interventionen auch nach Ostern weitergehen.

### *Jesus und die Chaostheorie*

In die gleiche Richtung geht Sandler Würzburger Kollege Alexandre Ganoczy,<sup>63</sup> wenn er die Chaostheorie<sup>64</sup> zu theologischen Wirklichkeitskon-

---

Beziehung stehen, in wechselseitiger Abhängigkeit die Bedingungen ihrer Evolution. Art und Ausmaß dieser gegenseitigen Abhängigkeit können variieren.“ F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 158.

<sup>57</sup> W. Sandler, aaO. Ich beziehe mich auf die ungekürzte Online-Version im Innsbrucker Theologischen Leseraum (itl): [theol.uibk.ac.at/itl](http://theol.uibk.ac.at/itl) (Stand 1/2006). Der Aufsatz ist dort in 65 Absätze eingeteilt.

<sup>58</sup> Ebd., Abs. 23.

<sup>59</sup> Ebd., Abs. 18.

<sup>60</sup> Ebd., Abs. 19.

<sup>61</sup> Ebd., Abs. 22.

<sup>62</sup> Ebd., Abs. 34.

<sup>63</sup> Alexandre Ganoczy: *Choas-Zufall-Schöpfungsglaube*. Mainz 1995.

<sup>64</sup> Der in der Chaostheorie verwendete ‚Chaos-Begriff‘ „bezeichnet eine selbstorganisierte Dynamik eines rekursiv operierenden Systems, welches zwar irregulär und

struktionen in Beziehung setzt. In dem Kapitel mit der Überschrift „Jesuanischer Bruch mit bestehenden Ordnungen“<sup>65</sup> stellt er das verwirrende Wirken Jesu zusammen:

„Wenn man dem Wort ‚Chaos‘<sup>66</sup> seinen pejorativen Sinn nimmt, dürfte wohl dieser Begriff analog dafür gebraucht werden, was Jesus bestehenden etablierten Ordnungen seiner Gesellschaft und Religion angetan hat. Als Beispiele aus der synoptischen Überlieferung nenne ich: Revolutionierung der patriarchalischen Hierarchie der Geschlechter (vgl. Mk 10, 2-12); Option für die Armen (vgl. Mt 11, 5; 25,40; Lk 14, 21), die Frauen und die Kinder (vgl. Mk 10, 2-16); Kritik der ‚pharisäischen‘ Gesetzesfrömmigkeit (Mt 23, 13-33); Ausweitung des Liebesgebotes über den Volksgenossen hinaus bis hin zum Feind (vgl. Mt 5,44); die vielen ‚Ich aber sage euch‘-Sätze der Bergpredigt, wodurch Jesus letztlich der unantastbaren Autorität des Mose widerspricht; allerlei Entscheidungsforderungen, die den Weg der Jünger und Jüngerinnen ‚bifurkieren‘<sup>67</sup> lassen wie Schnitte jenes ‚Schwertes‘, das Jesus zu bringen gekommen ist (vgl. Mt 10, 34); Forderungen, die die Familienbande zerreißen (ebd.); Handlungen, die beweisen, daß Jesus Herr sogar über das heilige Sabbatgebot zu sein beansprucht (vgl. Mt 12, 8), ähnlich über den Tempel (vgl. Mt 12, 6); Beschämung des zeitgenössischen Israel angesichts der höheren Glaubensqualität von Heiden und Heidinnen (vgl. Mt 8, 10-12; 11, 20-24). Kommunikation mit zweifach diskriminierten Menschen, wie den Frauen, die Sünderinnen sind: alles Verhaltensweisen, die gewohnte und zum Teil geheiligte Schemata sprengen und die zum Prophetenschicksal des Nazareners, der kein ‚Ansehen in seiner Heimat‘ genießt, beitragen (vgl. Mt 13,57). Denn Jerusalem pflegt seine Propheten zu töten (vgl. Mt 23,37).“<sup>68</sup>

---

nicht vorhersehbar ist, dennoch aber einer inneren Ordnung (einem dynamischen Muster) folgt. Es handelt sich also nicht um Unordnung, sondern um eine ‚komplexe Form dynamischer Ordnung.‘“ W. Ebert, aaO., S. 416, der auch die wesentlichen Linien sowohl der Katastrophen- als auch der Chaostheorie nachzeichnet. AaO., S. 158 – 165. „Die zentrale Frage der Chaosforschung lautet: Unter welchen Bedingungen zieht eine kleine Veränderung der Anfangsbedingungen entscheidende Veränderungen in den Konsequenzen nach sich?“ AaO., S. 163.

<sup>65</sup> A. Ganoczy, aaO., S. 121f.

<sup>66</sup> P. Held verweist auf U. Gerber mit den Worten „Oder sollte sich das – von Uwe Gerber so bezeichnete – ‚Ordnungschristentum‘ zu einer ‚Chaos-Religion‘ entwickeln, unter Verzicht auf ‚logische Konstrukte auf dem Boden einer gottverbürgten Analogie von ‚oben‘ und ‚unten‘“. AaO., S. 99f.

<sup>67</sup> Lat.: bi = zwei; furca = Gabel. „Radikale Veränderungen in einem Verhaltensmuster werden normalerweise Bifurkationen genannt“ (W. Ebert, aaO., S. 279). „Ferner kann der Begriff der Bifurkation neue Einsichten in das Auftreten von Zielen vermitteln. Zielgerichtetes Verhalten bedeutet, dass das System sich auf einen Attraktor fokussiert, und eine Veränderung in der Struktur von Zielen würde mit einer Veränderung in der Struktur von Attraktoren in dem System (d. h. Bifurkationen) korrespondieren.“ Ebd., S. 280f.

<sup>68</sup> A. Ganoczy, aaO., S. 121f.

*Der systemisch-konstruktivistische Jesus für das 21. Jahrhundert?*

Meine Einschätzung solcher Ansätze ist ambivalent. Auf der einen Seite sträube ich mich generell gegen Versuche, Jesus historisierend für aktuelle geistesgeschichtliche ‚Moden‘ zu vereinnahmen, weil sie in der Regel weder dem ersten, dem historischen, noch dem zweiten, dem gegenwärtigen Kontext gerecht werden. Was war Jesus nicht schon alles – je nach gesellschaftspolitischer Stimmungslage und Nachfrage (man achte auf die Erscheinungsjahre!): Marxist,<sup>69</sup> Atheist,<sup>70</sup> Psychotherapeut der Jung-Schule,<sup>71</sup> Feminist,<sup>72</sup> Pazifist<sup>73</sup> und last – but not least – Ökologe.<sup>74</sup> Und nun also der systemisch-konstruktivistische Jesus für das 21. Jahrhundert? Albert Schweitzer hat in seiner ‚Die Geschichte der Leben-Jesu-Forschung‘<sup>75</sup> mit seiner „Projektionsthese“<sup>76</sup> überzeugend nachgewiesen, wie sehr die Biographien Jesu mehr Widerspiegelungen der eigenen Interessen sind, als dass sie Anhalt an der faktischen Quellenlage haben. Inzwischen ahnen wir – gut konstruktivistisch –, dass auch der ‚historische Jesus‘ genauso ein ‚Konstrukt‘ ist wie der ‚irdische Jesus‘, der ‚verkündigte‘ oder ‚geglaubte‘ ‚Christus‘. Entscheidend ist – und damit verweise ich noch einmal zurück auf meine Ausführungen zur Hermeneutik in Kapitel VIII und IX –, sich die Unabgeschlossenheit aller theologischen Konstruktionen, die Unterscheidungen, die den eigenen Ausgangspunkt markieren und die Un-Eindeutigkeit sowie Begrenztheit aller (Be)Deutungen immer wieder bewusst zu machen.<sup>77</sup> Der Chicagoer Bibelwissenschaftler und Archäologe John D. Crossan spielt mit den unterschiedlichen Perspektiven, die er als Historiker

<sup>69</sup> Vitezslav Gardavsky: Gott ist nicht ganz tot. München 1968.

<sup>70</sup> Milan Machovec: Jesus für Atheisten. Stuttgart 1972.

<sup>71</sup> Hanna Wolff: Jesus als Psychotherapeut. Stuttgart 10/2001.

<sup>72</sup> Leonard Swidler: Der umstrittene Jesus. Stuttgart 1991 und Franz Alt: Jesus, der erste neue Mann. Berlin München 1990.

<sup>73</sup> Franz Alt: Liebe ist möglich. München 1985.

<sup>74</sup> Ders.: Der ökologische Jesus. München 1999.

<sup>75</sup> Albert Schweitzer: Die Geschichte der Leben-Jesu-Forschung. Tübingen 1913.

<sup>76</sup> Markus Schröder: Leben-Jesu-Forschung / Leben-Jesu-Theologie. RGG 4. Bd. 5. Tübingen 2002, Sp. 148.

<sup>77</sup> Für Martin Leutzsch sind diese Jesusvorstellungen „Neukonstruktionen und Weiterentwicklungen von Männlichkeitskonzepten. Ein eindruckliches Beispiel dafür sind die Transformationen der Männlichkeit Jesu vom ruhigen und sanften Kosmopoliten der Aufklärung, der in edler Einfalt und stiller Größe die Geschicke lenkt, zum aggressiven Tempelstürmer der sozialen Bewegungen des neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts mit seiner erschreckenden antisemitischen Variante in der völkischen Bewegung bis hin zu dem neuen Männlichkeitsideal von Hanna Wolff und Franz Alt, in dem Jesus, tiefenpsychologisch abgeklärt, zum Vorbild heutiger Männerbewegungen werden soll.“ In: Konstruktionen, AaO., S. 616. Siehe dazu auch ders.: Der weibliche Christus. In: Irmgard Pahl / Andrea K. Kaus (Hg.): Landesarbeitsgemeinschaft Theologische Frauenforschung / Feministische Theologie. Soziale Rollen von Frauen in Religionsgemeinschaften. Projektbericht 1. Bochum 2001, S. 91 -110.

den Zeitgenossen Jesu ‚unterstellt‘: Folgende Urteile über Jesus scheinen ihm denkbar:

„Er ist dumm, kümmern wir uns nicht um ihn.

Er ist verloren, lassen wir ihn.

Er ist gefährlich, bekämpfen wir ihn.

Er ist verbrecherisch, richten wir ihn hin.

Er ist göttlich, verehren wir ihn.“<sup>78</sup>

„Jede Situation kann so oder anders erzählt werden und im Erzählen programmiert sich der Erzähler.“<sup>79</sup> Ist es möglich, die Geschichte Jesu zu erzählen, dass der vorhandene Stoff – ohne naiv zu harmonisieren – als *eine* Geschichte erscheint und zugleich die Widersprüchlichkeit und Dynamik der *Geschichten* gewahrt bleibt?

*Ist Jesus noch zu retten?*

Natürlich steht hinter meiner Frage nicht nur ein supervisorisches, sondern auch ein persönliches Interesse. Ich kann und will nicht verbergen, dass mich die Figur des ‚Jesus aus Nazareth‘ und der systemisch-konstruktivistische Ansatz – je auf ihre Weise – faszinieren und beide zusammen in mir gewissermaßen eine ‚Veränderung zweiter Ordnung‘, ein ‚Aha-Erlebnis‘ auslösen. Auf einmal könnte, so meine Ahnung, ‚systemisch‘ einen Sinn ergeben, was für mich ‚Grund und Ursache‘ von Faszination, für andere aber ‚Anstoß und Ärgernis‘ ist, ein Paradox oder einfach nur widersprüchlicher Blödsinn. An anderer Stelle habe ich bereits ausgeführt, dass Jesus für mich seit Kindertagen die ‚Lichtgestalt‘ war, die in mein ansonsten eher finsternes Gotteskonstrukt einen tröstlichen Schein warf. Daher rührt sicherlich mein starkes persönliches Interesse, Jesus als ‚integre Persönlichkeit‘ ‚zu retten‘, ihn nicht ‚zerfallen‘ sehen zu müssen zwischen Antagonismen, wie sie etwa Helm Stierlin beschreibt, oder ihn gänzlich ‚abzuschreiben‘, wie es die Sicht Jay Haleys zur Folge hätte. Dass es eine Fülle von Jesus-Worten gibt, die auf den ersten Blick paradox klingen, ist kein Geheimnis (Selig sind die Friedfertigen – Ich bin nicht gekommen, Frieden zu bringen, sondern das Schwert / Wer zu seinem Bruder ‚du Nichtsnutz‘ oder ‚du Narr‘ sagt, der ist des höllischen Feuers schuldig.‘ – Liebe deinen Nächsten, wie dich selbst; aber: Wer nicht Vater und Mutter hasst! etc.). Doch auch für den ‚mystischen‘ Jesus-Interpreten Klaus Berger ist das kein Nachteil. Wie für Ruster und Sandler liegt auch für Berger gerade in der Fremdheit die Kraft der Verstörung, die Chance, sich in seinen Teufelskreisläufen irritieren zu lassen. „Es ist Jesus“, schreibt Berger, „der irritierend unschematisch handelt, der irritierende Gleichnisse erzählt – radikale, provokante, politisch inkorrekte Gleichnisse, in denen es ungerecht zugeht oder zuzugehen scheint.“<sup>80</sup> In diesem Zusammenhang weise ich auch auf einige Veröffentlichungen hin, die sich mit der ‚humorvollen Pro-

<sup>78</sup> John D. Crossan: Jesus, aaO., S. 252.

<sup>79</sup> H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 150.

<sup>80</sup> Klaus Berger, aaO., S. 349.

vokationstechnik' Jesu beschäftigen.<sup>81</sup> Louis Kretz macht darauf aufmerksam, wie absurd und grotesk viele Aussagen und Metaphern Jesu sind, die ‚uns‘ durch die kirchlich-liturgische ‚Sprach-Trance‘ gar nicht mehr auffallen. Ob der ‚Balken im Auge‘ (Mt 7,3), die Führungskräfte, die ‚Mücken aussieben, aber Kamele verschlucken‘ (Mt 23,23f), ‚schreiende Steine‘ (Lk 19,40), ‚Perlen fressende Säue‘ (Mt 7,6), ‚Kamele, die durch Nadelöhre gehen‘ (Mt 10,20ff) – von Jesus ist hinsichtlich der Absurdität von Vergleichen und der Provokation durch Übertreibung noch einiges zu lernen.<sup>82</sup> Außerdem erinnere ich – noch einmal – an die neue Sicht der Gleichnisse, die Luise Schottroff vorgelegt hat.<sup>83</sup> „So wurde das Nächstliegende, die Konstruktionen gesellschaftlicher Wirklichkeit in den Gleichniserzählungen, übersehen“,<sup>84</sup> klagt sie. Die sozialgeschichtliche Sicht, die Schottroff praktiziert, hat ‚durchschlagende‘ Wirkung: Zusammen mit der ‚ekklesiologischen‘ Auslegungstradition zieht sie einem den (allzu) sicher geglaubten Boden des eigenen Jesusbildes unter den Füßen weg; alles gerät in Bewegung, sortiert sich neu, ein stochastischer Prozess in der Exegese des 21. Jahrhunderts!<sup>85</sup>

#### *Jesus als ‚agent provocateur‘?*<sup>86</sup>

Bereits vor einigen Jahren hatte ich mit dem Begriff des ‚agent provocateur‘ versucht, auf den Punkt zu bringen, wer/was Jesus heute für mich ist.<sup>87</sup> Damals hatte ich weder von Konstruktivismus noch von Systemtheorie eine klare Vorstellung. Umso überraschter war ich, als ich während meiner Supervisionsausbildung bei Heinz J. Kersting auf eben diese Formulierung stieß, dass für ihn der systemische Supervisor „Provokateur aus Liebe“<sup>88</sup> ist, dessen Kardinaltugenden in der paulinischen Trias aus 1. Kor 13, 13 bestehen: „Es sind die alten drei Tugenden: Glaube, Hoffnung und Liebe“, schreibt er, „die die Bedingungen für die Intervention ausmachen.“<sup>89</sup>

<sup>81</sup> Louis Kretz: Witz, Humor und Ironie bei Jesus. Olten 1981; Ulrich Mauch. Der listige Jesus. Zürich 1992.

<sup>82</sup> S. L. Kretz, aaO., S. 19 – 44.

<sup>83</sup> L. Schottroff: Die Gleichnisse Jesu, aaO.

<sup>84</sup> Ebd., S. 134.

<sup>85</sup> Ähnlich die Jesus-Darstellung von John D. Crossan, die im Schnittpunkt von kulturübergreifender Anthropologie, griechisch-römischer und jüdischer Geschichte sowie Literar- und Textkritik ebenfalls das ‚gewohnte‘ Jesus-Bild erschüttert. AaO.

<sup>86</sup> Klaus Berger nennt Johannes den Täufer „agent provocateur Gottes“. Seine asketische und herrschaftskritische Lebensweise entspricht in besonderer Weise den harten Kanten Jesu.“ Ebd., S. 88.

<sup>87</sup> In meiner Einführungspredigt als Dozent des Pädagogischen Instituts der Ev. Kirche von Westfalen in Auseinandersetzung mit Jesu Gleichnis ‚Von den anvertrauten Zentnern/Talenten‘ (Mt 25, 14 – 30).

<sup>88</sup> Heinz J. Kersting: Intervention, aaO., S. 114 und ders.: Zirkelzeichen, aaO., S. 118.

<sup>89</sup> Heinz J. Kersting: Intervention, aaO., S. 114.

*Supervision in ‚Glaube, Hoffnung, Liebe‘<sup>90</sup>*

- „Der Interventionist *glaubt* daran, daß das intervenierte System selbst seinen Interventionisten beauftragt, ihn gleichsam selbst erschafft und seine positive Veränderung selber leisten kann.“<sup>91</sup>
- „Der Interventionist *hofft*, daß das intervenierte System in der Lage sei, die für es brauchbare Veränderung selbst vorzunehmen. Er provoziert störend das intervenierte System.“<sup>92</sup>
- „Der Interventionist *liebt* das zu intervenierende System und arbeitet mit ihm zusammen. Er ist ein Provokateur aus Liebe, der zwar das Beste für seine Klienten will, der aber nicht wissen kann, was ‚objektiv‘ das Beste für seine Klienten ist.“<sup>93</sup>

*Fazit und Vorsatz*

Jesus ist weder der erste systemische Therapeut noch lösungs- und ressourcenorientierter Supervisor. Er muss aber auch nicht als machtbeseßener Politiker oder schizophrener Choleriker gedeutet werden. Die vorgestellten theologischen Ansätze sind anregend und ermutigend, belegen aber zugleich, wie viel auf diesem Gebiet an Detailarbeit noch zu leisten ist. Dass in der Jesustradition ein für die Supervision mit Religionslehrern/innen noch weitgehend ungehobener Schatz an Innovations-, Provokations- und Hoffnungsgeschichten steckt, belegen auch eindrucksvoll die Buchtitel der Autoren, die die provokante Seite im Leben und Verhalten Jesu zum Ausdruck bringen.<sup>94</sup> „Jesus ist ärgerlich, ist hart, evoziert ständige Krisis und Veränderung“, um noch einmal Klaus Berger zu zitieren. „Jesus ist eine Zumutung – und bevor das Kreuz den andern gezeigt wird, hat es die Kirche anzuschauen.“<sup>95</sup>

Ich nehme mir für meine weitere supervisorische Arbeit mit Religionslehrern/innen vor, meine theologische Kompetenz verstärkt ‚im Sinne Jesu‘ perturbierend zu nutzen.<sup>96</sup> „Willst du gesund werden?“<sup>97</sup> – fragt Jesus den

<sup>90</sup> S. a. Frank Michael Orthey: ‚Abwege zur Supervision‘, der die paulinische Trias in Anlehnung an Kersting ebenfalls aufgreift In: supervision 3/2001, S. 35f.

<sup>91</sup> H. J. Kersting: Intervention, aaO., ebd., S. 114

<sup>92</sup> Ebd., S. 114.

<sup>93</sup> Ebd., S. 114.

<sup>94</sup> Klaus Bannach: Christus der Narr. Stuttgart 5/1979; Harvey Cox: Das Fest der Narren. Stuttgart 3/1971; John D. Crossan: Jesus. Ein revolutionäres Leben. München 1996; Heiner Geißler: Was würde Jesus heute sagen? Berlin 3/2003; Volker Hochgrebe (Hg.): Provokation Bergpredigt. Stuttgart 1982; Adolf Holl: Jesus in schlechter Gesellschaft. Stuttgart 1971; Susanne Krahe: Auf Maulbeerästen sitzt es sich nicht sehr bequem. Biblische Anstößigkeiten. Düsseldorf 1996; Alfred Läßle (Hg.): Der andere Jesus. Augsburg 1997; Herbert Ulonska: Streiten mit Jesus. Göttingen 1995.

<sup>95</sup> K. Berger, aaO., S. 91.

<sup>96</sup> Im Blick auf die Theologie als Wissenschaft, da stimme ich Peter Held zu, heißt das, dass sie sich fragen lassen muss, „ob sie die Geschichte von der frohen Botschaft auch als Deutungsgeschichte sehen kann oder ob sie sie als geschlossenes System tradieren möchte“; aaO., S. 106.



Mann am Teich Betesda (Joh 5, 1- 18).<sup>98</sup> „Verkaufe, was du hast und gib's den Armen“,<sup>99</sup> rät er dem reichen Jüngling (Mt 19, 21b). „Wer unter euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein auf sie“,<sup>100</sup> provoziert er die Männer, die die Ehebrecherin steinigen wollen (Joh 8, 7b). Nachhaltig wirksam auch die ‚paradoxe Intervention‘ bzw. ‚paradoxe Verschreibung‘<sup>101</sup> an den geheilten Taubstummen (Mk 7, 36: „Und er gebot ihnen sie sollten's niemandem sagen. Je mehr er's aber verbot, desto mehr breiteten sie es aus.“)<sup>102</sup> Und vielleicht darf auch die Gleichnistheorie nach Mk 4, 10 – 12 in diesem Kontext neu verstanden werden: „denen aber draußen widerfährt es alles in Gleichnissen, damit sie es mit sehenden Augen sehen und doch nicht erkennen, und mit hörenden Ohren hören und doch nicht verstehen, damit sie sich nicht etwa bekehren und ihnen vergeben werden.“<sup>103</sup> Stets geht es darum, religiöse Systemschleifen zugunsten einer neuen Freiheit und Selbstverantwortung zu durchbrechen. Danach lässt Jesus die Menschen ziehen. – Gewiss, ich bin nicht Jesus, will es auch nicht sein. Aber durch Kommunikation zu intervenieren,<sup>104</sup> „jene Irritation zu erzeugen, die das intervenierte System von sich aus dazu bringt, sich von seinen bisherigen unbrauchbaren Selbstdeutungen zu distanzieren“<sup>105</sup> und dann die Supervisanden/innen ‚ihre Straße fröhlich ziehen zu lassen‘, wohin immer sie auch gehen wollen, ist ein ‚Beratungskonzept‘, das Jesus und Supervisoren/innen verbinden könnte. ‚Provokateur aus Liebe‘ erscheint mir als Leitmetapher für die Supervision mit Religionslehrern/in-

<sup>97</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>98</sup> Martin Ferel verweist darauf, dass die Exegeten einschl. R. Bultmann mit dieser Frage Jesu nichts anfangen konnten. Systemische Sicht enthüllt, dass die Frage alles andere als rhetorisch ist, sondern vielmehr die Eigenverantwortung bei der Durchbrechung der Problemtrance ernst nimmt. In: ‚Willst du gesund werden? – Das systemische Verständnis von Krankheit und Heilung als Orientierung für die Seelsorge. WzM 48/1996, S. 373. H. Schroeter-Wittke macht mich im Gespräch darauf aufmerksam, dass der Kranke nicht mit ‚Ja‘ antwortet. Dennoch wird er geheilt. Die systemische Sicht ist sicherlich nicht *die exegetische Lösung*, aber doch *eine* weitere Facette zum Verstehen dieses Textes.

<sup>99</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>100</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984.

<sup>101</sup> Dabei handelt es sich um eine systemische Interventionstechnik, die bewusst kontradiktorische Handlungsanweisungen gibt. Dadurch „entsteht eine logisch nicht lösbare Situation, die sich nur kreativ durch eine Veränderung der jeweiligen inneren Landkarte [...] bzw. einen Wandel zweiter Ordnung bewältigen läßt.“ F. B. Simon / U. Clement / H. Stierlin, aaO., S. 158. S. a. H. Willke: Systemtheorie II, aaO., S. 125 – 134. S. a. Kapitel X.2.

<sup>102</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984. M. Welker betont, dass „kein Grund [besteht], das Schweigegebot als auf gegenläufige Effekte abstellende Propagandataktik aufzufassen.“ In: Gottes Geist, aaO., S. 195.

<sup>103</sup> Lutherbibel, revidierte Fassung von 1984. Damit würde die gängige Auslegung ziemlich ‚gegen den Strich gebürstet‘. S. L. Schottroff: Gleichnisse Jesu, aaO., S. 89 – 105.

<sup>104</sup> H. J. Kersting: Intervention, aaO., S. 109: „Interventionisten *kommunizieren*, wenn sie intervenieren.“

<sup>105</sup> Ebd., S. 112.

nen durchaus angemessen und zukunftsfähig. Auch die Supervisanden/-innen gehen ihren Weg, entscheiden sich für eine Richtung, „vielleicht eine neue, vielleicht eine alte mit neuer Aussicht, mit brauchbarer Bedeutung, vielleicht geht sie [die Supervisandin / der Supervisand] in die alte Richtung weiter, wobei sie jetzt genau das Wegegeld oder den Fährpreis kennt und bereit ist, ihn zu zahlen. Hauptsache, die SupervisandIn hat gelernt, dass viele Wege nach Rom führen, und dass es unterwegs auch einmal Umwege, Abwege oder Holzwege geben kann und darf. Jede Entscheidung kann nur eine vorläufige sein. Die letzte Entscheidung treffen *wir* ohnehin nicht.“<sup>106</sup>

### 3 Der Blick zurück -

#### auf den Supervisionsprozess

- Zum *Ende des Prozesses* hin ist darauf zu achten, dass sich Spannungs- und Tiefungsbogen wieder verflachen.
- Hypothese: Neben seinem familiär geprägten Gotteskonstrukt hat sich der Supervisand Theologie und Religionswissenschaft als ‚*intellektuelle Spielwiesen*‘ ‚er-schaffen‘.
- Hypothese: Weder das familiäre Gotteskonstrukt noch die intellektuelle ‚Spielwiese‘ sind geeignete Grundlagen, um im *Berufsfeld* ‚Pfarrer‘ bestehen zu können.
- Hypothese: Auch der ‚*Fluchtort Berufsschule/Religionslehrer*‘ erweist sich nur sehr begrenzt als ‚Er-lösung‘ aus seinen Schwierigkeiten. Die religiösen Systeme des Supervisanden und die beruflichen Erfordernisse einer Berufsschule sind nur begrenzt kompatibel.
- Der Vorschlag des Supervisors in Analogie zu Jesus gemeinsam mit den Schülern/-innen ‚*neue Spiele*‘ zu entwickeln, stößt zunächst auf Ablehnung. Er lässt sich vom Supervisor nicht unter Druck setzen und beweist damit Selbstständigkeit.
- Der Supervisand will sich die ‚Entspannungs-Ressource‘ des ‚Theologie-Spiels‘ nicht zunichte machen lassen. Er sucht sich Freiräume, um auch in Zukunft seiner ‚*Spiel-Freude*‘ frönen zu können.

---

<sup>106</sup>H. J. Kersting: Zirkelzeichen, aaO., S. 151. Ich weise noch einmal auf die eindrucksvollen Beispiele von Chr. Morgentaler und G. Schibler, aaO., S. 209ff, hin. Anregend auch für die supervisorische Arbeit das ‚systemische Bibliodrama‘ von Siegfried Essen: Systemische Weltsicht und Bibliodrama. Bibliodrama Kontexte Bd. 3. Schenefeld 2/2005.

## auf die Untersuchung

- Die systemischen Familientherapeuten *Jay Haley und Helm Stierlin* setzen sich explizit mit den Wirkungen der Jesustradition bis in die Gegenwart auseinander.
- Für Jay Haley ist *Jesus das ‚Urbild‘ aller Machtpolitiker*, der Menschen für seine Interessen instrumentalisiert. Nach meiner Einschätzung ist Haley damit in die ‚Systemfalle‘ gegangen. Seine ‚Hermeneutik der Vernichtung‘ lässt keinen Raum für (de)konstruktivistische Neuinszenierungen.
- Helm Stierlin entwirft ein *dualistisches Bild von Jesus*, das bis heute Verwirrung stiftet. Er plädiert demgegenüber für eine ‚religion light‘, die ‚Wellness‘ garantiert.
- Haley und Stierlin folgen dem ‚Katastrophen-Motto‘ ‚mehr desselben‘ und koppeln sich von dem Ressourcenpotenzial der Jesusüberlieferung ab.
- Es gibt vielfältige theologische Ansätze, *systemisch-konstruktivistische Wirklichkeitsverständnisse* auch für das Verstehen der jüdisch-christlichen Überlieferung fruchtbar zu machen.
- Besonders die Jesusüberlieferung rückt dabei in den Mittelpunkt des Interesses. Die systemisch-konstruktivistischen Denkfiguren der *Emergenz, der Perturbation und die Chaostheorie* erweisen sich als hilfreich, das ver-wirrende Reden und Handeln Jesu neu zu hören.
- Heinz J. Kersting nennt als *supervisorische Kardinaltugenden*: Glaube, Hoffnung, Liebe (1. Kor 13, 13).
- Jesus als ‚*agent provocateur aus Liebe*‘ kann so zum ‚*Leitbild*‘ auch der supervisorischen Arbeit mit Religionslehrer/innen werden.



## XII. Kapitel

### „Vater der Geringsten“

#### Brauchen Religionslehrer/innen ein besonderes Supervisionsangebot?

##### 1 „Vater der Geringsten“ – vierzehnte und fünfzehnte Sitzung – Ausblick

Der kontraktierte Prozess wurde in der vierzehnten und fünfzehnten Sitzung evaluiert. Der gesamte Supervisionsprozess erstreckte sich über 15 Monate. In der sechzehnten Sitzung wurde zugleich einer neuer Kontrakt vereinbart. Ausdruck des gewachsenen Selbstbewusstseins des Supervisanden – auch im Gegenüber zum Supervisor – ist, dass der Supervisand mit sehr klaren Vorstellungen in die Kontraktarbeit dieses Anschlussprozesses hineinging. Er betonte noch einmal, dass er besonders die „tiefenden“ Arbeitsformen wie die beiden geleiteten Imaginationen und auch die Genogrammarbeit gerade im Blick auf seine persönliche Weiterentwicklung als sehr innovativ erlebt habe. Die Bilder würden noch weiter in ihm arbeiten, aber in dem nun neu zu kontraktierenden Supervisionsprozess solle stärker fallbezogen gearbeitet werden, weil er, wie er formuliert, „hier instinktiv Gewinnbringendes für meine Rolle vermutet“. Im Folgenden dokumentiere ich Teile aus dieser ersten Sitzung des Anschlussprozesses aus zwei Gründen:

Zum einen belegt das Transkript, wie sich das Rollenverständnis des Supervisanden in dem zurückliegenden Supervisionsprozess gewandelt und differenziert hat:

##### *Vom Feind der Schüler/innen zum „Ersatzvater“*

Am Anfang beschrieb sich der Supervisand selbst als „bestialisch“ in seiner Lehrerrolle im Gegenüber zu den Schülern/innen. Er sah sich als Feind der Schüler/innen, empfand sich zugleich aber auch als Opfer dieser 16 – 17jährigen „unterwickelten Bestien“ – ein im wahrsten Sinne des Wortes „circulus vitiosus“, ein Kreislauf gegenseitiger Beschädigung und Verletzung. Nun erscheint der Supervisand – zumindest partiell – als „Vater der Kleinsten und Geringsten“ (in Anspielung auf Mt 25, 40<sup>1</sup>: „Was ihr getan

---

<sup>1</sup> A. Ganoczy sieht sich durch den Schmetterlingseffekt der Chaostheorie an die Kleinsten und Geringsten nach Mt 25, 40 erinnert. Der Flügelschlag eines Schmetterlings kann einen Orkan auslösen. AaO., S. 45.

habt einem von diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan'), als christlicher Hausvater, als ‚Ersatzvater‘ von Jugendlichen, die auf Lehrerkonferenzen nicht selten als ‚unbrauchbares Schülermaterial‘ bezeichnet werden.<sup>2</sup> Laut einem Publik-Forum-Bericht vom November 2005 spricht der nordrheinwestfälische DGB-Landeschef Walter Haas mit Blick auf die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, die in sog. ‚JoA‘-Klassen<sup>3</sup> in den Berufsschulen ‚versorgt‘ werden, von „eine[r] immer größer werdende[n] Problemgruppe, deren Chancen am Arbeitsmarkt, selbst bei anziehender Konjunktur, gegen null gehen“. Diese Entwicklungen bergen für die Gewerkschaften ‚enormen gesellschaftlichen Sprengstoff.‘<sup>4</sup> Schüler/innen und Lehrer/innen dieser oft ‚gut gemeinten‘, aber meist wenig effektiven schulischen ‚Maßnahmen‘ sind gemeinsam Leidtragende einer durchkommerzialisierten Gesellschaft, die für fast die Hälfte ihrer Bevölkerung keinen Platz mehr zu haben scheint, zumindest keine bezahlte Tätigkeit mehr zur Verfügung stellt (stellen kann / stellen will?).

Das Modell der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) in Oldenburg wurde von Jörg Schlee ursprünglich für Lehrer/innen entwickelt, die in BVJ-Klassen (Berufsvorbereitungsjahr) unterrichteten. Die Schüler/innen in diesen Klassen, so Schlee, hatten „auf dem Arbeitsmarkt äußerst geringe Chancen [...]“. Sie sahen für ihr berufliches Leben kaum eine Perspektive. Die meisten von ihnen waren von einer Null-Bock-Stimmung erfüllt und empfanden die Unterrichtsbemühungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer als unerfreuliche Belästigung. In vielen Fällen entzogen sie sich daher der schulischen Arbeit durch Fernbleiben. Diese Fluktuation schaffte dann wieder neue Probleme. Die Unterrichtsbemühungen glichen in den meisten Fällen dem Versuch, ein Fass ohne Boden füllen zu wollen. Es kam dann noch die Tatsache hinzu, dass die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung für derartige Situationen weder theoretisch noch praktisch vorbereitet worden waren.<sup>5</sup> Dass sich die Zukunftsaussichten von „jungen Erwachsenen mit geringem Schulerfolg“<sup>6</sup> eher verschlechtern als verbessern – und damit zugleich die Herausforderungen der Lehrkräfte wachsen –, belegen Untersuchungen der Bundesagentur für Arbeit und des Reutlinger Sonderpädagogen Gotthilf G. Hiller.<sup>7</sup>

<sup>2</sup> S. a. Th. Klie: Religionsunterricht in der Berufsschule, aaO., S. 40.

<sup>3</sup> Jugendliche ohne Ausbildungsplatz.

<sup>4</sup> Johannes Nitschmann: Lügen, Minister und Warteschleifen. In: Publik-Forum 22/2005, S. 13.

<sup>5</sup> J. Schlee, aaO., S. 25.

<sup>6</sup> Werner Baur / Michael Storz: Selbstmanagement lernen – Qualifizierung für den Arbeits-Markt. In: Bernd Abesser / Ulrich Kawalle / Fritz Stöcker (Hg.): Vorbereitung auf das Leben. Dokumentation eines Symposions zum künftigen Auftrag der Beruflichen Bildung am 01. März 2001 in Hannover. Rehburg-Loccum 2001, S. 32.

<sup>7</sup> „[...] laut der jüngsten Statistik der Bundesagentur für Arbeit [gelten] 94 Prozent aller Ausbildungsplatzbewerber in Nordrhein-Westfalen als ‚versorgt‘. Tatsächlich haben aber nur 46 Prozent einen echten Ausbildungsplatz erhalten, wie die Chefin der Regionaldirektion NRW, Christiane Schönefeld, einräumen muss“, berichtet S. Johannes Nitschmann, aaO., S. 12. „Bundesweit sieht es nicht viel besser aus. Lediglich 49,7 Prozent der 537 805 Lehrstellensuchenden hatten Ende September diesen Jahres einen Ausbildungsvertrag in der Tasche. [...] Damit die Jugendlichen nicht auf der Straße herumlungern, werden sie in berufsorientierende Maßnahmen gesteckt.“

Der Prozessausschnitt belegt, wie sich der Supervisand – am Ende des ersten und zu Beginn des Folgeprozesses – in seiner beruflichen Rolle nun sehr viel differenzierter wahrnehmen und sich seinen Schülern/innen gegenüber deutlich wohlwollender zeigen kann als zu Beginn des ersten Prozesses.

Zum anderen zeigt das Transkript, dass Religion auch unter veränderten Rahmenbedingungen in einem anderen Supervisionssetting ein beherrschendes Thema bleibt. Religionslehrer/innen sind religiös und Religion ist ein konstitutiver Teil ihrer beruflichen Existenz. Deshalb, so meine Vermutung, wird Religion auch in stärker fallbezogener Supervisionsarbeit einen nicht unerheblichen Umfang im Supervisionsprozess einnehmen.

### 1.1 Transkript – sechzehnte Sitzung (erste Sitzung des neuen, nachkontraktierten Prozesses)

Sd Was ich heute besprechen möchte: In der Klasse kommt es verstärkt zu Zwischenfragen.

Ich hatte mit einem Arbeitsblatt zu dem Thema ‚Talkshows‘ begonnen. Das sprach die Schüler/innen an. Es kamen gleich Erlebnisberichte. Das war als Einstieg ganz gut. Nur von Anfang an wurde das durchlöchert von zwei/dreien, die ein ganz anderes Thema dazwischen bringen, dessen Zusammenhang mir nicht klar ist. Hier war das z. B.: ‚Beten Sie abends?, Herr P., mich interessiert – beten Sie sonntags?‘

Ich weiß damit nicht umzugehen! Soll ich darauf eingehen? Ich bin dann darauf eingegangen.

‚Beten Sie auch zum Mittagessen? Bei uns betet man nur einmal im Jahr‘, kam dann als Kommentar. Alles ohne sich zu melden, einfach so rein. Eine andere Gruppe ist irritiert: Eben hat er doch noch gefragt, wie häufig wir Talkshows sehen. Es war ein anderes Thema von Null auf Hundert, ohne dass das andere Thema abgelehnt worden wäre. Dieselben Leute hatten sich zuvor zu dem Talkshow-Thema geäußert. Eine halbe Minute zuvor noch im Thema drin –

Wie binde ich so eine Frage ein, ohne den Bezug zum Thema zu verlieren? In anderen Klassen ist das manchmal so, dass sie nicht mal die ganze Antwort hören und dann schon wieder in einer ganz anderen Sache sind. ‚Wie ist das denn mit den Mönchen – haben die auch gar keine Selbstbefriedigung, wenn die keinen Sex mit Frauen haben dürfen?‘ Bevor ich die Frage an andere weitergeben kann, kommt schon die Frage ‚Warum gibt es eigentlich den Papst?‘

Und da merke ich, ich weiß nicht, wie ich damit umgehen kann. [...]

---

Ebd., S. 13; s. a. Gotthilf G. Hiller: Beschäftigungs-, Bildungs- und Lebensperspektiven für benachteiligte junge Menschen schaffen. In: Zeitschrift Aktion Jugendschutz 35/1998, S. 11 – 17.

- Sv Ich habe eine etwas provokante Idee:  
Sd Nur zu.  
Sv Glauben Sie von sich, dass Sie der ganz große Magier oder Zauberer sind?  
Sd Ich? Ob ich's bin oder gerne sein möchte?  
Sv Können Sie beides beantworten?  
Sd Ich bin es nicht.  
Sv Möchten Sie es gerne sein?  
Sd Manchmal ,ja'!  
Sv Das glaube ich auch. Der Hintergrund meiner Frage ist – ich habe versucht, noch einmal sacken zu lassen, was Sie über die Rahmenbedingungen gesagt haben.  
Die Schüler, deren komplizierten Lebenszusammenhänge, permanent läuft die Glotze, dann Ihre schwierigen Unterrichtsbedingungen, die Schüler kommen 10' bis eine viertel Stunde zu spät, faktisch haben Sie eine halbe Stunde zur Verfügung und das einmal in der Woche. Die Eltern Ihrer Schüler sagen: ,Die kann man nicht mehr erziehen!'; die Fachlehrer, die die Schüler immerhin eine längere Zeit in der Woche erleben, sagen: ,ganz bescheidenes Schülermaterial' – ich benutze einmal dieses unangenehme Bild. [...]  
Und Sie, ,unser' Berufsschulpfarrer, hat die eine halbe Stunde in der Woche, und der schafft das, der macht aus diesen hibbeligen kleinen Monstern konzentrierte, aufeinander eingehende, sensible, aktiv zuhörende Menschen – er ist ein Magier!  
Sd Ja, ein Magier. Aber, soll ich alles so bleiben lassen, wie es ist, sagen: Die sind nun mal so?  
Sv Das habe ich nicht gesagt.  
Sd Und die andere Frage, die mir auf den Lippen lag, war: Wo ist die Religionspädagogik des Zappens? Ich habe noch keinen Unterrichtsentwurf gelesen, der sagt: Lassen Sie nach 10 Minuten Ihr Thema fallen, wenn ein neues kommt. Wie ich Religionspädagogik gelehrt bekommen habe, wie ich es in allen Sachen lese, muss eine Stunde schön rund sein, die Frage der Operationalisierbarkeit wird nicht mehr ganz so eng gesehen; aber ich kenne keine Theorie, egal, was kommt, wir machen das einfach so durch. Sicherlich gibt es so etwas wie eine ,hidden agenda', aber ich bleibe dabei, dass eine Religionsunterrichtsstunde ein Thema haben muss, das aufeinander aufbauen muss. Da kann etwas eingebaut werden, darf aber nicht von vorne bis hinten vom Zappen bestimmt sein.  
Sv Ich habe versucht, mir das Lebensumfeld Ihrer Schüler und Ihren Schulalltag vorzustellen. Als Supervisor interessiert mich das erst einmal gar nicht, was irgendwelche Leute geschrieben haben, Papier ist geduldig, – welcher Religionspädagoge ist schon in einer Berufsschule gewesen –, haben Sie in der Fachliteratur schon einmal etwas gefunden



- über Religionsunterricht in 30 Minuten in einer BFO-Klasse<sup>8</sup>?
- Sd Nein – als Supervisor geht es Ihnen um mich und meine Berufssituation und wie ich da agiere, also diese ‚hidden agenda‘ ist mir schon wichtig, irgendwo komme ich ja her und in meinem religionspädagogischen Denken kommt das bisher nicht vor, alle fünf Minuten zu wechseln.
- Sv Deshalb sollten wir da ja auch genau hingucken.
- Sd Welchen Sinn macht das, das Thema so häufig zu wechseln?
- Sv In unserem Kontrakt steht ja, realistisch auszuloten in dem Spannungsfeld von Person, Rolle und Institution, auszuloten, was realistisch machbar ist. Wenn Sie sich und andere dauernd überfordern, führt das auf längere Sicht zu Enttäuschungen, letztlich auch zu Burnout, wenn Sie ständig Dinge versuchen, die überhaupt nicht machbar sind. Deshalb mein Rückspiegel: Was sind das für Schüler/innen, wie kommen die dahin, was haben die vorher gemacht. Sie haben eine halbe Stunde. Was haben die Schüler für Vorstellungen, was in dieser halben Stunde geschehen soll? ‚Ich möchte Spaß haben und das tun, was Spaß macht, und jetzt bietet er auch noch ein Thema an, das mir Spaß macht, Talk Shows, ja dann mache ich das doch.‘
- Sd Das kann ich nachvollziehen, dass die auf einer inneren Ebene das Thema aufgegriffen haben.
- Sv Unterschwellig machen die das, was Sie ihnen angeboten haben.
- Sd Und was mache ich mit denen, die außen vor sind. Auch wenn ich mich jetzt auf einen zappenden Unterricht einlasse, bleibt ja diese Frage.
- Sv Verstehen Sie mich bitte nicht falsch, was Sie zur ‚hidden agenda‘ gesagt haben und auch zu den religionspädagogischen Entwürfen, will ich nicht wegschieben, das ist sicherlich auch noch zu reflektieren, mir ist nur wichtig, dass wir die unterschiedlichen Fragen etwas sortieren, damit wir uns nicht verzetteln. Wir können später gerne darauf zurückkommen.
- Sd Das hängt mit dem Magier zusammen. Ich habe in mir ein Modell entwickelt, das den Magier erfordert. Und der realistische Blick ist auf jeden Fall sinnvoll und erforderlich. Es bleibt trotzdem die Frage, was mache ich mit denen, die außen vor bleiben, die mundtot gemacht werden.
- Sv Meinen Sie, dass es bei einer Talk-Show wichtig ist, dass alle Leute mitreden?
- Sd Nein –
- Je Es darf auch Zuhörer geben?
- Sd Ja. – aber ich habe das Gefühl, dass es immer dieselben sind, die zu kurz kommen. Einige malen die ganze Zeit auf ihren Bänken herum.
- Sv Ist ‚Malen‘ ein Symptom für Unwohlsein? Gibt es noch andere Symp-

---

<sup>8</sup> BFO – Berufsfachklasse-Oberstufe; Schüler erhalten hier ‚berufliche Kenntnisse‘ und können – bei entsprechendem Notendurchschnitt – die Fachoberschulreife erzielen. Zu den unterschiedlichen Schulformen unter dem Dach der Berufsbildenden Schule s. a. Th. Klie: Religionsunterricht in der Berufsschule, aaO., S. 25.

- tome?
- Sd Die Augen verdrehen, wenn von den anderen wieder eine Frage kommt – ‚Wieder so eine blöde Frage!‘ – Eher selten, dass verbal dagegen gehalten wird. Aber es gibt auch Nebenunterhaltungen –
- Sv Ich höre heraus, dass es unterschiedliche Themen gibt:  
 Das eine Thema – in der Klasse sind unterschiedliche Charaktere – die Zapper / Spontanen / Lebhaft-Sprunghaften / Temperamentvollen; davon lebt ja auch Unterricht – und auf der anderen Seite die Ruhigen, die Anleitung, den ‚roten Faden‘ brauchen. Es scheint mir eine pädagogische Frage zu sein, wie es da zu einem Ausgleich kommen kann. Das andere ist die grundsätzliche Problematik, Ihre Frage nach der ‚hidden agenda‘, nach den religionspädagogischen Entwürfen, nach Ihrer Rolle in diesem Unterrichtsgeschehen. Letztlich scheint mir da wieder die Grundfrage, die uns schon mehrfach beschäftigt hat, mitzuschwingen: Warum sind Sie da eigentlich in der Schule, mit welchem Anspruch, welcher Intention, als welcher Mensch, mit welcher Persönlichkeit?  
 Ich habe herausgehört, dass Sie bewusst Religionslehrer sein wollen, während ich zu Beginn stark herausgehört habe, dass Sie auch Seelsorger und Theologe sind. Das sind ja ganz unterschiedliche Rollen und Berufe, die Sie bereits mitbringen und mir drängt sich die Frage auf, ob nicht unterschiedliche Klassen, Rahmenbedingungen, Settings auch ganz unterschiedliche Erfordernisse und Erwartungen an Sie stellen. Die berufliche Akzeptanz ist nicht annähernd so, wie die Kompetenz, die Sie faktisch mitbringen müssen, um dort bestehen zu können. Vielleicht ist es ja so, dass eine AHR-Klasse<sup>9</sup>, eine FSP-Klasse<sup>10</sup> andere Anforderungen an Ihr Berufsbild stellt als die VK<sup>11</sup> oder BFO, die Sie jetzt vorgestellt haben; so dass es nicht eine klare Berufsrolle gibt, sondern ein sehr schillerndes Bild. Die Frage ist, wie Sie das mit ihrem eigenen inneren Bild zusammenbekommen, ob Sie sich darauf einlassen können, wollen?
- Sd Das leitet wieder zu etwas Technokratischem über, das klingt bei mir an: Verschiedene Klassen brauchen Verschiedenes, die einen eher einen Lehrer, die anderen vielleicht eher einen Seelsorger.
- Sv Oder vielleicht noch etwas anderes?
- Sd Wenn das ein Ruf nach Aufmerksamkeit ist, hat das schon etwas Seelsorgliches, aber meine seelsorgliche Ausbildung ist eben eine ganz andere, für das Einzelgespräch, aber nicht für ein Gegenüber von 15 und mehr. Da bin ich nicht ausgebildet zu. Dass das seelsorgliche Qualitäten hat, sehe ich schon – aber der Magier lässt mich nicht los. Mich ärgert, dass das immer die Gleichen sind, die befriedigt heraus gehen. Was kann ich den anderen Gutes tun?

<sup>9</sup> Eine Klasse, die zur Allgemeinen Hochschulreife, dem Abitur, führt.

<sup>10</sup> FSP – Fachschule für Sozialpädagogik, die Erzieher/innen ausbildet.

<sup>11</sup> VK – Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr, ein ‚Sammelbecken‘ für Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsplatz.

- Sv Das finde ich eine ganz wichtige Frage! In welcher Rolle sind Sie denn da, wenn Sie diese Frage stellen?
- Sd Hm- das kriege ich noch nicht so ganz klar, das passt nicht in die Lehrerrolle, ein bisschen in die Seelsorgerrolle, – Zuwendung, das hat etwas Therapeutisches, ein starkes Gefälle von oben.
- Sv Wer hat Ihnen denn etwas Gutes getan?
- Sd Freunde, Partnerin, Ehefrau, ein Mitbewohner, der Masseur ist und mich massiert hat, haben mir etwas Gutes getan, daher vielleicht auch das Therapeutische.
- Sv Wenn Sie den Altersunterschied noch mitberücksichtigen und Ihre eigene Geschichte mitbedenken –
- Sd In gewisser Weise die Eltern, meine Mutter, die oft gefragt hat ‚Was möchtest du essen?‘, aber das hatte auch etwas Ambivalentes, – Dann gab es noch die Großeltern –
- Sv Auch nicht das Wunschbild eines Vaters?
- Sd Doch, schon eher. Eine gewisse Fürsorglichkeit, ein beschützender, leitender, fürsorgender Charakter wird da schon sichtbar.
- Sd Mir kam gerade das Bild des christlichen Hausvaters. Sie kennen diesen Ausdruck bestimmt auch aus dem Kontext von Luthers ‚Kleinem Katechismus‘. Der christliche Hausvater, der abends die Bibel und den kleinen Katechismus aufschlägt und der ganzen Familie inklusive des sog. ‚Gesindels‘ vorliest. Für mich immer ein Bild der Güte, der Wärme, der Zuwendung.
- Sd Für mich hatte der aber auch immer etwas Pädagogisches.
- Sv Etwas Strenges, Grenzen Setzendes?
- Sd Für mich war da immer auch ein Lehrauftrag mit verbunden.
- Sv Ich stelle mir vor, so ein Hausvater fragt auch seine Kinder, was für sie gut ist, macht sich Gedanken, was sie brauchen. Was meinen Sie, was Ihre Schüler/innen brauchen? Ein Vater kennt seine Kinder, deren Lebensverhältnisse, – ich weiß, das Bild stößt an Grenzen.
- Sd Das wäre dann wieder der Magier.
- Sv Wenn Sie diese Rahmenbedingungen im Hinterkopf haben, wenn Sie an die Lebensverhältnisse Ihrer Schüler denken, was meinen Sie, was würde denen gut tun, was würde die in ihrem Leben voranbringen?
- Sd Mein Eindruck ist, was die brauchten wäre: mehr Selbstbewusstsein, mehr Selbstwertgefühl, mehr Erfolgserlebnisse, die Erfahrung – ‚ich kann was!‘
- Sv Sie gehen auf die Schüler/innen ein, um Ihnen ihr Selbstbewusstsein zu lassen, sie nicht vor den Kopf zu stoßen?
- Sd Ja, ich möchte nicht einfach abblocken, andererseits denke ich, brauchen sie Positionen, an denen sie sich reiben können – ‚Beten Sie abends?‘ Mein Beruf ist für sie etwas Weltfremdes, daran können sie sich reiben. Diese Position will ich Ihnen auch geben.
- Sv Wir haben einen langen Weg zurückgelegt. Das sind doch Fragen, die Kinder früher ihrem Vater gestellt haben. ‚Beten, warum?‘ Fragen, die

- man zuhause nicht mehr stellen kann, weil sie keiner beantwortet. Aber Sie können sie beantworten.
- Sd Ja, aber andererseits stellt sich die Frage nach dem gerechten Vater und der Schülerkonflikt ist dann ein Geschwisterkonflikt und ich als Vater möchte die dann ja auch gerecht behandeln. Und wie das in der Familie schwer ist, allen gerecht zu werden, ist das in der Schule auch so. Aber der Anspruch bleibt.
- Sv Ich bin ganz begeistert von dem, was Sie da gerade entwickelt haben, der Konflikt, den Sie eingangs geschildert haben, bekommt auf einmal einen anderen Rahmen. Der Vater ist auch Pädagoge, aber er ist anders Pädagoge als einer, der stringent ein Thema durchziehen will. – Ich stelle mir vor, in den Großfamilien wird es turbulent zugegangen sein. Könnte Religionspädagogik vielleicht heißen: Ein Ohr zu haben für die Fragen, die die Schüler/innen sonst nirgendwo mehr loswerden können? Die Frage nach dem gerechten Vater bleibt noch, ich habe sie nicht vergessen.
- Sd Ein Gefälle bleibt immer – Sympathie und Antipathie spielen natürlich auch eine Rolle. Absolute Gerechtigkeit gibt es nicht. Aber die anderen bedürfen dessen vielleicht nicht so.
- Sv Gäbe es eine Möglichkeit das zu klären?
- Sd In der Situation hätte ich sie ansprechen können: Interessiert Sie das? In der Situation war ich zu unsicher, dann kam mein Frust dazu und ich war viel zu blockiert.
- Sv Könnte es sein, als Hypothese, wenn Sie mehr Rollensicherheit bekämen, weil Sie sich sagen: In dieser Klasse bin ich eben in der Rolle als eine Art Vatersatz und die dürfen sich auch so benehmen wie in einer großen Familie und ein stringentes theologisches Denken spielt jetzt nicht so eine entscheidende Rolle. Angenommen, Sie würden diese Rolle annehmen und akzeptieren, könnten Sie sich vorstellen, dass dann mit der Zeit auch mehr Sicherheit käme und mit der Sicherheit mehr Gelassenheit und mit der Gelassenheit auch die Fähigkeit, die anderen ernst zu nehmen? Der Vater muss seine zehn Kinder auch fragen: ‚Was ist mit euch, was möchtet ihr jetzt eigentlich und habt ihr eine Idee, wie wir das mit einbauen können?‘
- ‚Zum technischen‘ Unterrichtsablauf: Da gibt es kein richtig oder falsch. Sie müssen ausprobieren, ob es funktioniert. Könnten Sie sich vorstellen, z.B. die Stillen zu fragen: Wir haben hier jetzt eine Talkshow, wollt ihr gerne mal Talkmaster sein? Jetzt dürft ihr mal fragen.
- Sd Da braucht es die Erfahrung, um das zu durchschauen, was Sie jetzt aus der Distanz besser durchschauen.
- Sv Selbst wenn Sie es durchschauen und gute Ideen haben, müssen Sie es ausprobieren, weil Sie nicht wissen, wie die Schüler/innen reagieren. – Sie können die Fortsetzung auch von den Schülern/innen untereinander aushandeln lassen -
- Sd Z. B. doppelte Talkmaster? -

- Sv Ich möchte für heute einen Schlusspunkt setzen.
- Sd Das mit der Gerechtigkeit beschäftigt mich noch. Die Lösung gibt es nicht. Das mit der Magie war schön.
- Sv Wir haben heute wichtige Fragen nach den Facetten der Berufsrolle bearbeitet, aber nicht alle Fragen sind beantwortet.
- Sd Aber es ist schon etwas erreicht.

## 1.2 ‚Letzte Worte‘

Der Supervisand bestimmt die Themen. Er entscheidet, ob und wohin er sich ggf. entwickeln will, wie er sich selbst und seine berufliche(n) Rolle(n) konstruieren möchte. Letztlich kann auch nur er selbst beurteilen, ob der Prozess für ihn ‚erfolgreich‘ war oder nicht. Deshalb halte ich es für angemessen, dass er hier ‚das letzte Wort behält‘.

### *Erlebnisprotokoll*

„Vier Punkte dieser Sitzung möchte ich hervorheben:

Die Frage des Supervisors, ob ich Magier sei oder gerne sein möchte, empfand ich nicht nur als provokativ, sondern auch als entlarvend und entwaffnend. Ich möchte in der Tat etwas erreichen, was eher durch Zauberei als durch menschliche Künste gelingen kann. Es war letztlich gut, wieder auf den Boden der Tatsachen gestellt zu werden, v. a. angesichts meines inneren Dranges, alles 150%ig zu machen. In der Tat ist es wichtig, realistisch zu bleiben und die Lebenswelten der Jugendlichen ernst zu nehmen.

Es bleiben jedoch noch zwei Fragen, die ich nicht wegdrängen möchte: Die erste Frage ist die nach Vorbildern für solch einen Unterricht. Mein Hinweis auf fehlende religionspädagogische Konzepte eines zappenden Unterrichtes erscheint mir aus der Distanz als eine suchende Frage nach Vorbildern für einen Unterricht, der die zappende Wirklichkeitsschau der Jugendlichen einbezieht. Alle Unterrichtskonzeptionen und alle Erfahrungsberichte gehen immer davon aus, dass Themen durchgetragen werden. Platter ausgedrückt: Mir fehlen die Vorbilder, an denen ich mich orientieren könnte.

Die zweite Frage ist die nach dem kritischen bzw. korrektiven Auftrag des RU. Wie kann dieser realistisch eingebracht werden? Wie gesagt, ich möchte diese Perspektive des RU nicht wegschieben, weiß aber auch noch keine Antwort.

Die Idee der Rolle des christlichen Hausvaters hat mich zunächst abgeschreckt, weil dann doch sehr mein eigener Vater in seiner Ambivalenz im Vordergrund stand. Ich beginne aber mehr und mehr an dieser Rolle Gefallen zu finden. Als ich heute Morgen mehrere Gespräche mit Schülern und Schülerinnen hatte, konnte ich dies gut in das Rollenkonzept des christlichen Hausvaters einbauen und ich fühlte mich gut damit.

Wichtig war mir auch zu sehen, dass die Stunden gelungen waren, in denen ich die Schüler stärken konnte, weil ich ihre Stärken und nicht ihre Schwä-

chen angesprochen habe. Auch wenn das nicht geplant war, so erfüllten diese Stunden doch etwas von meinem seelsorgerlichen Anspruch.“

## 2 Brauchen Religionslehrer/innen ein besonderes Supervisionsangebot?

*Auf der Grundlage des hier dokumentierten Prozesses erscheinen mir folgende Ergebnisse eindeutig und unstrittig:*

- Religion, Religiosität, Gotteskonstrukte und theologische Bewältigungsstrategien nehmen im *Selbstkonzept* dieses Religionslehrers und Berufsschulpfarrers einen wesentlichen Stellenwert ein.
- Das *Berufsfeld* ‚Schule‘ und der *Praxisort* ‚Religionsunterricht‘ partizipieren umfassend an diesem Selbstkonzept.
- *Religion und Theologie* nehmen sowohl quantitativ als auch qualitativ einen beträchtlichen Raum *in der supervisorischen Arbeit* mit diesem konkreten Religionslehrer ein:

Von den insgesamt 15 Sitzungen werden in sieben Sitzungen die religiöse Sozialisation, Probleme des *Religionsunterrichts* und religiös-theologische Bewältigungsstrategien ausdrücklich thematisiert, obwohl im Kontrakt nur eines der vereinbarten Themen und Ziele eine Gewichtung in dieser Richtung erwarten ließ (Balancierung der unterschiedlichen Rollen, die bereits ‚mitgebracht‘ werden: Pfarrer und Seelsorger – wie können diese Rollen mit der neuen Lehrerrolle in eine sinnvolle Balance gebracht werden?). Wenn man außerdem bedenkt, dass Erstgespräch, Kontraktsitzung und die beiden Auswertungssitzungen strukturell bereits eine andere Arbeitsvorgabe implizierten, bleiben von 11 Sitzungen sieben, die eine deutliche ‚religiöse Gewichtung‘ aufweisen, was einem Anteil von 63,5% entspricht. Dabei wäre allerdings noch einmal genauer hinzusehen und zu fragen, ob die ‚religiösen Anteile‘ stärker vom Supervisanden oder vom Supervisor eingebracht wurden und ob sich im Verlauf des Prozesses an diesem Punkt Veränderungen ergeben haben. Das Gewicht liegt mit einer Relation von 5,5 : 1,5 eindeutig auf Seiten des Supervisanden: In fünf Sitzungen – Sitzung *drei* (Supervisand möchte gerne stärker als Seelsorger arbeiten), *vier* (Allmacht des Pfarrers / die Bilder der Imagination), *fünf* (Opfer-Thema / Rechtfertigung und Heiligung), *sieben* (bei der Körperarbeit steht plötzlich Gott hinter ihm) und *dreizehn* (Theologie treiben) geht der erste Impuls vom Supervisanden aus. In der elften Sitzung hatte der Supervisor das Versatzstück aus der Abendmahlsliturgie (‚Komm, denn es ist alles bereit‘) in die Imaginationsanleitung eingearbeitet, was den Supervisanden ärgerte. In der zehnten Sitzung teilen Supervisand und Supervisor sich gewissermaßen den Impuls: Der Supervisand brachte im Erlebnisprotokoll die ‚Maria und Martha‘-Geschichte ein, die vom Supervisor dann gerne aufgegriffen wurde.

- Ein wesentlicher Referenzrahmen und zahlreiche Bewältigungsmuster des Supervisanden sind religiös ‚definiert‘.
- Systemveränderungen erster und zweiter Ordnung werden theologisch ‚durch-gearbeitet‘ und religiös-theologische Ressourcen aktiviert.

Auf dieses Ergebnis stützende Praxisberichte und Untersuchungen aus dem therapeutischen, seelsorglichen und Beratungskontext wurde bereits im Verlauf der Untersuchung immer wieder Bezug genommen (s. J. L. und M. E. Griffith,<sup>12</sup> H. G. Koenig,<sup>13</sup> Chr. Morgenthaler<sup>14</sup> und Gina Schibler,<sup>15</sup> T. Moser<sup>16</sup> und K. I. Pargament<sup>17</sup> und andere<sup>18</sup>). Die Erfahrungen Morgenthalers/Schiblers mit ihrem Ansatz der religiös-existentialen Beratung werden durch die Analyse dieses Supervisionsprozesses bekräftigt: „Theologische Ressourcen und Deutungspotentiale [können] [...] eine befreiende, motivierende und sinngebende Kraft bei der Begleitung ratsuchender Menschen [entfalten]. Theologie ist behilflich bei der kritisch-selbstkritischen Fundierung und Reflexion religiös-existentialer Beratung.“<sup>19</sup>

- Die Beschäftigung mit religiösen Mustern und theologischen Reflexionsfiguren erfordern vom Supervisor eine entsprechende religiös-theologische Feldkompetenz nicht zuletzt auch deshalb, weil diese religiösen Elemente auf den Supervisor und sein eigenes individuelles Gotteskonstrukt zurück wirken.
- Dem/der Supervisor/in, der/die sich mit entsprechenden religiösen Wirklichkeitskonstrukten auskennt, bietet sich ein facettenreiches Repertoire, um daraus wirksame Interventionen zu entwickeln.

*Noch unbeantwortet ist allerdings die Frage, wie weit der hier präsentierte Prozess generelle Schlussfolgerungen für die supervisorische Arbeit mit Religionslehrer/innen erlaubt. Ging es in den Kapiteln V bis XI vornehmlich darum, in die Tiefe der Zeichensysteme des Supervisanden einzudringen,<sup>20</sup> um zu verstehen, wozu und in welcher Weise Religion sein Leben strukturiert, deutet und motiviert,<sup>21</sup> zielt dieses letzte Kapitel darauf, den Blick in die Breite, auf den religionssoziologischen und religionspädagogischen Kontext zu richten, indem die Religionslehrer/innenschaft (in Deutschland) sich bewegt. Um*

<sup>12</sup> James L. und Melissa Elliott Griffith: Encountering the Sacred in Psychotherapy. How to talk with people about their spiritual lives. New York und London 2/2003.

<sup>13</sup> Harold G. Koenig: Is Religion Good for Your Health? The Effects of Religion on Physical and Mental Health. New York /London 1997.

<sup>14</sup> Christoph Morgenthaler: Systemische Seelsorge. Stuttgart 3/2002.

<sup>15</sup> Christoph Morgenthaler / Gina Schibler: Religiös-existential Beratung. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln 2002.

<sup>16</sup> Tilmann Moser: Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott. Stuttgart 2003.

<sup>17</sup> Kenneth I. Pargament: The Psychology of Religion and Religious Coping. Theory, Research, Practice. New York 1997.

<sup>18</sup> S. meine Ausführungen in Kapitel VIII.

<sup>19</sup> Chr. Morgenthaler / G. Schibler, aaO., S. 46.

<sup>20</sup> Cl. Geertz: „Eine Untersuchung stellt einen Fortschritt dar, wenn sie tiefer eindringt“. AaO., S. 36.

<sup>21</sup> An dieser Stelle verweise ich noch einmal auf Cl. Geertz' Definition von Religion: „eine Religion ist (1) ein Symbolsystem, das darauf zielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, daß (5) die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“ AaO., S. 48.

den in Kapitel IV geäußerten Bedenken hinsichtlich der Reichweite kulturhermeneutischer Untersuchungen Rechnung zu tragen,<sup>22</sup> greife ich die dort genannten Signifikanten noch einmal auf:

Inwieweit tangieren folgende Signifikanten die *Übertragbarkeit* dieses Untersuchungsergebnisses? (1) Supervisand und Supervisor sind ev. Theologen, gehören (2) zu einer Kirche, sind bzw. waren (3) als Berufsschulpfarrer im Gestellungsvertrag und können (4) auf Erfahrungen als Gemeindepfarrer zurückblicken. Würde eine Untersuchung mit Religionslehrern/-innen, die kein theologisches ‚Vollstudium‘ absolviert haben, zu anderen Ergebnissen kommen? Welche Rolle spielt der Schulformbezug? Sind Religionslehrer/-innen anderer Schulformen in ‚ihrer Religiosität‘ vergleichbar?

Auf die personalen Determinanten, die Genderperspektive und Signifikanten der privaten Lebensorganisation hatte ich ebenfalls hingewiesen: (1) Supervisand und Supervisor sind Männer und leben (2) in ehelichen Beziehungen. Beide üben (3) einen ‚Vollzeitberuf‘ aus, ihre Frauen sind (4) ebenfalls im sog. Non-Profit-Segment tätig. Würde ein Supervisionsprozess mit einer anderen Geschlechterverteilung im Supervisionsprozess (Supervisandin – Supervisor / Supervisandin – Supervisorin / Supervisand – Supervisorin) oder im Privatleben (z. B. unverheiratet / homosexuelle Lebensgemeinschaft / nichtberufstätige/r Lebenspartner etc.) hinsichtlich der Funktion und Bedeutung von Religion in der Supervision zu differenten Ergebnissen kommen?

Relevant waren in dem analysierten Prozess in besonderer Weise auch Faktoren der religiösen Sozialisation – (1) der Vater war Gemeindepfarrer; es gab (2) Berührungspunkte in den Frömmigkeitsformen der Herkunftsfamilien des Supervisanden und des Supervisors – und (3) der persönlichen Lebensorganisation (Ehe, Vaterschaft). Welche Auswirkungen hätten andere Signifikanten in diesen Bereichen auf die Verwendung von religiösen Lösungsmustern in der supervisorischen Arbeit? – Diese Fragen werden in diesem letzten Kapitel nicht abschließend beantwortet werden können, bilden aber den Beobachtungshorizont bei dem folgenden Abgleich der bisherigen Einzelanalyse mit den aktuellen Untersuchungen zur Religionslehrer/-innenreligiosität.

## 2.1 ‚Religion‘ bei Religionslehrern/-innen

*Religionslehrer/-innen sind ‚Überzeugungstäter/-innen‘*

Die überwiegende Mehrheit der Religionslehrer/-innen aller Schulformen – so die Erfahrungsfolie aus über hundert Lehrerfort- und -weiterbildungsveranstaltungen unter meiner Verantwortung – hat ihren Beruf sehr be-

<sup>22</sup> S. Cl. Geertz, aaO., S. 34 – 43.



wusst gewählt und lebt ihren Glauben engagiert.<sup>23</sup> Das überrascht nicht, denn „Religion ist ein Überzeugungsfach, bei dem es zwar auch um Wissen und Können geht, aber um Wissen und Können in Bezug auf Überzeugungen, und vor allem: in Bezug auf die eigene Überzeugung,“<sup>24</sup> beschreibt der Bonner Religionspädagoge Michael Meyer-Blanck die Essenz des Religionsunterrichts.

*Empirische Untersuchungen zur Religiosität von Religionslehrer/innen*

In den vergangenen zehn Jahren wurden zahlreiche empirische Forschungsprojekte initiiert, die sich mit dem Religionsunterricht im Allgemeinen sowie mit der Religiosität der Religionslehrer/innen im Besonderen befassen.<sup>25</sup> Die jüngste Befragung von Religionslehrern/innen aller Schulformen<sup>26</sup> kommt zu dem Ergebnis, dass „der zentrale Punkt der Selbstpositionierung der RL im zunehmend poly-ethnisch strukturierten ‚Funktionsraum Gesellschaft‘“ das Interesse „an einer religiösen Emanzipation der SchülerInnen nicht ‚von etwas‘ [...], sondern ‚zu etwas‘ [ist]: nämlich zur persönlich-autonomen Anverwandlung dessen, was ihnen von der Botschaft des Christlichen angeboten wird. In theologischer Formulierung: Das ist die nur in der Dimension von ‚glauben‘ zu formulierende Zusage ihrer in Christus Jesus grundgelegten Gerechtigkeit vor Gott.“<sup>27</sup> Etwas

<sup>23</sup> Siehe dazu auch Kapitel II.2.

<sup>24</sup> Michael Meyer-Blanck: Religion im Kanon der anderen Fächer. In: U. Baumann / R. Englert / B. Menzel / M. Meyer-Blanck / A. Steinmetz, aaO., S. 35.

<sup>25</sup> Einmal sind die 13. und 14. Shell Jugendstudie zu nennen [Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1 und 2. Opladen 2000 / Dies. (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M. 2002]: Die 13. Shell Jugendstudie ignoriert den Religionsunterricht völlig und kommt zu dem für die Kirchen deprimierenden Fazit, dass „wir eine Entwicklung hinter uns [haben], die den (christlichen) Kirchen wenig Chancen belässt, unter den derzeitigen Bedingungen und in den bisherigen Formen Einfluß auf die junge Generation zu gewinnen.“ (S. 21). Die 14. Shell Jugendstudie trägt zum Thema ‚Religion/Religionsunterricht‘ noch weniger aus. Eine Untersuchung zum Religionsunterricht aus katholischer Sicht hat Anton Bucher im Jahr 2000 (Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart/Berlin/Köln) vorgelegt. Die religiösen Vorstellungen von Jugendlichen an berufsbildenden Schulen erheben Uwe Gerber, Peter Höhmann und Reiner Jungnitsch (Religion und Religionsunterricht. Frankfurt 2002). Die neueste empirische Befragung zum Religionsunterricht, die sich auf 4196 ausgewertete Fragebögen von Lehrern/innen Baden-Württembergs stützt, wurde 2005 vom Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch unter dem Titel ‚Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? veröffentlicht (Ostfildern/Stuttgart). Für unsere Fragestellung am bedeutsamsten, weil die Religiosität der Religionslehrer/innen selbst im Mittelpunkt steht, ist das Forschungsprojekt von Andreas Feige, Bernhard Dressler, Wolfgang Lukatis und Albrecht Schöll (‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, veröffentlicht Münster 2000).

<sup>26</sup> A. Feige / W. Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im Religionsneutralen Staat? aaO.

<sup>27</sup> Ebd. S. 169.

schlichter ausgedrückt heißt das: Religionslehrer/innen (zumindest in Baden-Württemberg) scheinen zu wissen, was sie an ihrem christlichen Glauben haben, erleben ihren Glauben als etwas Befreiendes und haben den Wunsch, dass ihre Schüler/innen – auf eine ihnen adäquate Weise – ebenfalls diesen Raum der Freiheit/Befreiung erfahren. Beides ist ihnen wichtig: den eigenen Glauben zu *leben* und ihn im Religionsunterricht zu *lehren*.

### *Drei Typen gelebter Religiosität*<sup>28</sup>

Dass in postmodernen Zeiten bei genauerer Betrachtung die individuell gelebte Religion kaum ein monolithischer Block, sondern je nach Blickwinkel, Fragestellung und Auswertungsinteresse differenziert beschrieben werden kann, war ebenfalls zu erwarten. Schulform, Alter und Geschlecht können dabei durchaus Unterscheidungsindikatoren sein. So fällt z. B. auf, dass Grundschullehrerinnen in der Berufseingangsphase (von der Altersstruktur ca. Mitte bis Ende zwanzig) eine Tendenz zu evangelikal, pietistisch und charismatisch orientierten Gemeinschaften erkennen lassen, während die durchschnittlich etwa fünf Jahre älteren Gymnasial- und Be-

<sup>28</sup> Die Formel von der ‚gelebten Religion‘ ist alles andere als eindeutig: s. Wolf-Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock: *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*. Stuttgart/Berlin/Köln 1998, S. 233 – 255; Albrecht Grözinger und Georg Pfleiderer (Hg.): *‚Gelebte Religion‘ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie*. Christentum und Kultur Bd. 1. Zürich 2002. „‚Gelebte Religion‘! das ist beinahe ein Hendiadyoin, jedenfalls eine Bekräftigung. Wer von gelebter Religion spricht, tut das in seltenen Fällen interesselos. Vieles spricht dafür, dass ‚gelebte Religion‘ als ein religionstheoretisch gewendetes, sozusagen ‚upgedatetes‘ Wechselwort für das gute alte Wort ‚Glaube‘ gebraucht wird und zu verstehen ist. Im Inszenierungspathos des Begriffs ‚gelebte Religion‘ schmuggelte sich, so vermute ich, der Sachgehalt des traditionellen Wortes gewissermaßen in die neutrale Wissenschaftssprache ein“, vermutet Georg Pfleiderer, in: *‚Gelebte Religion‘ – Notizen zu einem Theoriephänomen*. In: A. Grözinger / G. Pfleiderer, aaO., S. 25f. A. Feige et al. definieren ‚gelebte Religion‘ im Anschluss an Pierre Bourdieus ‚Habitus-Konzept‘ (Pierre Bourdieu: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M. 1987): ‚Gelebte Religion‘ ist dann „ein ‚inkorporiertes‘, inneres Substrat, welches das Handeln, das Denken, Fühlen und Wahrnehmen bestimmt und organisiert“ und sich in den „Praxen“ der Individuen erschließen lässt. (‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, aaO., S. 38). Konkret wird in biographischen Interviews unter Anwendung der „strukturellen Hermeneutik“ (ebd.) die ‚gelebte Religion‘ durch die Analyse des „Erfahrungshintergrund[es] • Generation • Geschlecht • Milieu • Herkunft“ und des „Lebensstil[s] • je aktueller Handlungsmodus als Lebensführungskonzept • kognitive Orientierungsmuster“ (ebd.) erhoben. Ohne die Bedenken gegen die von Feige et al. verwendete Begrifflichkeit hier im Einzelnen angemessen diskutieren zu können, ist ihre ‚gelebte Religion‘ mit dem von mir in Kapitel V eingeführten Modell des ‚individuellen Gotteskonstruktes‘, das systemisch wirksam wird, – zumindest partiell – kompatibel.

rufsschullehrer/innen eher den kognitiv-theologisch-ethisch interessierten Religionslehrertypus zu repräsentieren scheinen.<sup>29</sup>

In der 1999 durchgeführten Untersuchung zur „Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“ – einer Kombination aus 17 Tiefeninterviews und einer repräsentativen Befragung von Religionslehrern/innen in Niedersachsen – kristallisieren sich „drei Typen von Strukturmustern und regulativen Prinzipien der gelebten Religion“<sup>30</sup> heraus.

- Für Typ A ist die *Kirche nach wie vor ganz selbstverständlich* „Träger von ‚Religion‘“. Aber dieser Typ gehört zu einer ‚gefährdeten‘, ‚vom Aussterben bedrohten Art‘, denn „die LehrerInnen dieses Typs teilen eine Kindheit vor dem kulturellen Modernisierungsschub der 60er Jahre.“<sup>31</sup>
- Typ B gehört bereits zu der von Ulrich Beck eindringlich beschriebenen Generation der *Patchwork-Biographien*.<sup>32</sup> Es gibt keine religiös-biographischen Muster mehr, die fraglos übernommen werden müssen oder können, sondern jede/r prüft die religiösen Deutungs- und Inszenierungsmöglichkeiten vor der individuellen Instanz des persönlichen Gewinns.
- Typ C ist gewissermaßen eine Engführung und Verschärfung von Typ B, indem er eine lebenspraktische Fokussierung auf das „eine Kriterium der ‚Optimierung von Erlebnisorientierung‘“ vornimmt. „Die Passung an situative Anforderungen reguliert sich nach den Kriterien ‚Faszination‘ und ‚Spaß‘.“<sup>33</sup>

### *Zwei religiöse Bewältigungsmuster*

Nach den zugrunde liegenden religiösen Bewältigungsmustern gefragt, lassen sich sogar nur zwei Strategien unterscheiden: Auf der einen Seite Typ A, der sich noch ganz fraglos mit seiner ‚Volkskirche‘ identifiziert, der Sicherheit, Stabilität und Verbindlichkeit schätzt. Die traditionellen Katego-

<sup>29</sup> S. A. Feige und W. Tzscheetzsch, aaO.: „Die RL der Sekundarstufen/BBS bevorzugen Zielvorstellungen, die die kognitiv-diskursive Seite des Unterrichts betonen.“ Zur Genderfrage s. ebd., S. 19.

<sup>30</sup> A. Feige / B. Dressler / W. Lukatis / A. Schöll, aaO., S. 199.

<sup>31</sup> Ebd., S. 200.

<sup>32</sup> In seiner 1986 erschienen „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986“ greift Ulrich Beck von Peter Gross (Bastelmentalität. Ein ‚postmoderner‘ Schwebezustand?, in: Thomas Schmid (Hg.): Das pfeifende Schwein, Berlin 1985) den Begriff der „Bastelbiographie“ (S. 216) auf. Zum Ausdruck ‚Patchwork-Biographie‘ s. Keupp, Heiner: Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg 1988, und Olk, Thomas / Strikker, Frank: Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. In: Olk, Thomas / Strikker, Frank (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. München/Weinheim 1990.

<sup>33</sup> A. Feige / B. Dressler / W. Lukatis / A. Schöll, aaO., S. 200f.

rien der christlichen Erlösungsreligion<sup>34</sup> gelten ungebrochen und geben einen verlässlichen, nicht hinterfragten Referenzrahmen. Die Typen B und C auf der anderen Seite stellen die überlieferten dogmatischen ‚Lösungen‘ in Frage und sind so genötigt, sich „aus dem christlichen Glaubens-, Werte- und Verhaltensangebot einen Cocktail“<sup>35</sup> mixen zu müssen, der vor ihrem ‚inneren Parlament‘ bestehen kann. Die in beiden Bewältigungsmustern angelegte Ambivalenz hatte uns bereits in Kapitel VIII (Religiosität und Gesundheit) und XI in Aufnahme und Auseinandersetzung mit Helm Stierlin beschäftigt. Beide Wege implizieren Chancen und Gefahren: Typ A kann sich im ‚Schatten des sicheren dogmatischen Gebäudes‘ geborgen fühlen, aber auch in Fundamentalismus erstarren, während die Typen B/C in ihrer 24 Stunden geöffneten religiösen ‚Cocktail-Bar‘ permanent achtsam sein müssen, sich weder durch *zu viel* Hochprozentiges selbst zu vergiften (d. h. in religiösen Widersprüchen zu verirren) noch durch *zu wenig* Hochprozentiges den Drink bis zur Geschmacklosigkeit zu verwässern (d. h. Religion nur noch als ‚Erleichterungsreligion‘ zu verstehen, wie Uwe Gerber et al. es nennen, wenn Religion ausschließlich dazu dient, ‚sich selbst zu verwirklichen‘).<sup>36</sup> Gleichgültig, welcher der genannten Gefahren (Verführungen) man erliegen sollte, was an ‚Religion‘ übrig bleibt, hat allemal sein kritisch-(de)konstruktivistisches Potenzial eingebüßt. Andererseits ist die Gefahr, in fundamentalistische Einseitigkeiten abzugleiten, bei den Typen B und C eher gering.

#### *Erwartungen an Religionslehrer/innen*

Postmoderne Religionslehrer/innen stehen somit unter einem breitgefächerten inneren und äußeren Erwartungsdruck:<sup>37</sup>

- Als *Religionslehrer/innen* sollen sie dem Bildungsauftrag des Staates nachkommen (sie werden vom Staat ausgebildet und bezahlt),
- als *Religionslehrer/innen* sollen sie aber auch die Interessen der Kirchen wahren (GG Art. 7.3) und Traditionsgaranten der jüdisch-christlichen Überlieferung sein,
- als *Pädagogen/innen* sollen sie die Bedürfnisse und die interreligiöse Vielfalt der Schüler/innen nicht aus dem Blick verlieren (von den ‚sekundären‘ Erwartungen der Eltern, Großeltern und anderer gesellschaftlicher Subsysteme an dieser Stelle zu schweigen) und

<sup>34</sup> Zur Unterscheidung von Erlösungs- und Erleichterungsreligion s. U. Gerber / P. Höhmann / R. Jungnitsch, aaO., 21 – 36.

<sup>35</sup> H. Stierlin: Christsein, aaO., S. 81.

<sup>36</sup> S. U. Gerber et al.: Religion und Religionsunterricht, aaO., S. 32 – 36.

<sup>37</sup> Sehr plastisch beschreibt Dietrich Zilleßen die postmoderne Religionslehrer/innenrolle in dem gemeinsam mit Uwe Gerber herausgegebenen Unterrichtskonzept ‚religion elementar‘. Und der König stieg herab von seinem Thron. Frankfurt/M. 1997, S. 41 – 43.

- als *überzeugte Christen/innen*, die nicht nur ihren ‚Job‘ tun, sondern zugleich einer ‚Berufung‘ folgen, müssen sie sich zunächst ihres eigenen Glaubens vergewissern, um ihn dann authentisch und überzeugend, aber zugleich unaufdringlich und tolerant in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.

„Es dürfte unmöglich sein, all diesen Erwartungen gleichzeitig in vollem Umfang zu entsprechen“, meint der Essener katholische Religionspädagoge Rudolf Englert. „Nicht von ungefähr hat man die Situation des Religionslehrers häufig unter dem Stichwort des ‚Rollenkonflikts‘ thematisiert“,<sup>38</sup> wozu der hier geschilderte Prozess aussagekräftige Beispiele geliefert hat. Im Fokus des Interesses stehen jetzt aber weder allgemeine Stressoren des Lehrerberufs, an denen die Religionslehrer/innen natürlich partizipieren, noch die besonderen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts (wie z. B. die Abmeldemöglichkeit). Die Aufmerksamkeit gilt hier der besonderen Belastung, die sich für Religionslehrer/innen daraus ergibt, dass ihre individuellen Referenzrahmen, ihre Gotteskonstrukte und damit letztlich sie selbst in ihrer ganz persönlichen Identität immer auch Gegenstand des Unterrichts sind.<sup>39</sup>

#### *Religion als identitätsstiftender Referenzrahmen und Unterrichtsgegenstand*

Im Unterschied zu anderen Fächern, die natürlich auch Beziehungsarbeit leisten – ich erinnere an G. Hüthers ‚Das Gehirn ist ein Sozialorgan‘ –, „ist man als Lehrer oder Lehrerin wie als Schüler selbst, als Person, Thema.“<sup>40</sup> „Religion ist ja nichts anderes als der Ausdruck der Beziehungen zu sich selbst, zum anderen, zur Welt und zum Ganzen, zu der alles bestimmenden Wirklichkeit, zu Gott“, wie M. Meyer-Blanck es ausdrückt. Diese Nähe von persönlichem Referenzrahmen und Unterrichtsgegenstand produziert eine weitere Ambivalenz: Religionslehrer/innen geben bei Umfragen immer wieder die Auskunft, dass der eigene Glaube auch im Berufsalltag als ‚spirituelle Kraftreserve‘, also als Ressource erfahren wird.<sup>41</sup> Das deckt sich mit dem Ergebnis der hier vorgetragenen Analyse. Die Kehrseite, die in dem Supervisionsprozess ebenfalls klar in Erscheinung tritt, ist die Verletzlichkeit, die mit diesem ‚Identifikationsfaktor‘ konstitutiv verknüpft ist.

<sup>38</sup> R. Englert, aaO., S. 27.

<sup>39</sup> Die Trennung von Privatperson und Berufsrolle, die im Interesse der Berufsgesundheitsprophylaxe immer gefordert wird, ist deshalb nur begrenzt möglich. S. Kapitel I. „Wegen der Notwendigkeit des materialen Bezuges auf ‚Praxis‘ hat ihr je eigener religiös-biografisch gegründeter Habitus seinen konstitutiven Platz im Unterrichtsgeschehen.“ Andreas Feige: Religiöse Sozialisation in der ‚Selbstkultur‘. In: A. Battke / Th. Fitzner / R. Isak / U. Lochmann (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft. Freiburg 2002, S. 374.

<sup>40</sup> M. Meyer-Blanck, aaO., S. 35.

<sup>41</sup> R. Englert spricht von „spirituellen Ressourcen“. AaO, S. 34. Ähnlich A. Feige / W. Tzscheetzsch, aaO., S. 13 u. ö.

Je mehr Lehrer/innen im Unterricht von der eigenen Person – und was sie ‚im Innersten zusammenhält‘ – preisgeben, desto angreifbarer machen sie sich auch. Gerade in Phasen persönlicher und/oder beruflicher Krisen kann es so zu ‚Totalzusammenbrüchen‘ kommen, weil der Referenzrahmen und damit zugleich die personale Identität ‚auf dem Spiel‘ stehen.<sup>42</sup>

#### *Unterscheidung von gelebter und gelehrter Religion*

‚Reflexive Distanz‘<sup>43</sup> ist für A. Feige und seine Kollegen der Schlüssel, mit dem Religionslehrer/innen über Gelingen bzw. Misslingen des Religionsunterrichts und damit zugleich ihre eigene Berufszufriedenheit entscheiden. Reflexive Distanz meint dabei kein „Unbeteiligt-Sein der LehrerInnen“,<sup>44</sup> sondern begründet einen doppelten Reflexionsauftrag: Zum einen sollte jede/r Religionslehrer/in eine kritische Distanz zur eigenen religiösen Praxis entwickeln und sich zugleich klarmachen, dass seine/ihre individuell ‚gelebte Religion‘ (= persönliches bzw. individuelles Gotteskonstrukt; eigene religiöse Praxis) nicht mit der zu ‚lehrenden Religion‘ identisch ist. Zum anderen sind Religionslehrer/innen darüber hinaus als *Pädagogen/innen* gefordert, die die zu lehrende Religion einer didaktischen Reflexion unterziehen, bevor sie damit vor(?) in die Klasse treten. Das religiöse *Selbst*-konzept und das religionspädagogische *Unterrichtskonzept* sind bewusst auseinander zu halten. Diese Unterscheidung dient beiden, Lehrenden und Lernenden. Sie bewahrt die Lehrkraft vor zuviel ‚Selbstoffenbarung‘ und schützt die Schüler/innen vor ‚Missionierung‘ und eröffnet so beiden einen offenen Diskursraum, der den Lernenden eine kritische Selbst-Aneignung ermöglicht.<sup>45</sup> „Auch wenn die Überzeugung der Lehrenden nicht

<sup>42</sup> Das Ergebnis der baden-württembergischen Untersuchung, dass „nur 4% der gesamten ReligionslehrerInnenschaft [...] dem Fach Religion grundsätzlich eine besondere Belastungsqualität“ zusprechen, widerspricht ganz klar meinen Erfahrungen mit Lehrer/innen der BBS.

<sup>43</sup> „‚Reflexive Distanz‘ als soziologisch und pädagogisch begründete Prämisse des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule“ lautet der Untertitel von A. Feiges Aufsatz zur ‚Religiöse(n) Sozialisation in der Selbstkultur, aaO., S. 367. Zur Diskussion über das Verhältnis von ‚gelebter‘ und ‚gelehrter Religion‘ s. a. Hans-Günter Heimbrock: Gelebte Religion im Klassenzimmer? In: Wolf-Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart/Berlin/Köln 1998, S. 233 – 255, und den von Albrecht Grözinger und Georg Pfeiderer herausgegebenen Aufsatzband: ‚Gelebte Religion‘ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. Christentum und Kultur Bd. 1. Zürich 2002.

<sup>44</sup> Ebd., S. 374.

<sup>45</sup> A. Feige und seine Kollegen stellen den drei Typen der gelebten Religion vier Grundmuster gegenüber, nach denen Religionslehrer/innen (in Niedersachsen) Religion im Unterricht inszenieren: (1) Religion als lehrmäßiges Wissen im Sinne Schleiermachers (Religion als Mitteilung und Information); (2) Religion als ‚Nacherzählung‘ der biblischen Tradition; (3) Religion als ästhetischer Gestaltungsraum und (4) Religion als Ethos, als praktische Lebenshilfe und ethische Orientierung.

thematisiert wird, bildet sie den Hintergrund aller Themen. Das Maß des Zurückstellens der eigenen Überzeugung, verbunden mit dem gemeinsamen Wissen, dass da etwas zurückgestellt wird, macht die didaktische Spannung des Faches aus. Denn die Schülerinnen und Schüler sollen Überzeugungen begegnen, ohne der Gefahr der Überwältigung ausgeliefert zu sein. [...] Man könnte auch sagen: Das Unverzichtbare des Überzeugungsfaches Religion in der Schule ist, dass es ein Bewusstsein bilden hilft für die Notwendigkeit wie für die Problematik von Überzeugungen“;<sup>46</sup> profiliert M. Meyer-Blanck den Auftrag des Religionsunterrichts.<sup>47</sup> Und H. - G. Heimbrock erinnert noch einmal an die gesamtgesellschaftliche Bildungsverantwortung und an den Kontext, in dem Religionsunterricht geschieht, wenn er mahnt: „Aber Schule verkürzt ihren Erziehungsauftrag, wenn sie nicht offen bleibt für lernende Verständigungsarbeit an derjenigen Lebenspraxis, die auf individuelle und kollektive Sinngebungsprozesse jenseits zweckrationalen Verhaltens abzielt und die an Grenzen menschlicher Handlungs- und Denkmöglichkeiten heranreicht.“<sup>48</sup>

### *Fazit*

Menschen sind nach systemisch-konstruktivistischem Verständnis ‚nicht-triviale Maschinen‘ (s. Kapitel X), die nicht linear-kausal beeinflusst werden können. Das gilt nicht nur für die supervisorische Arbeit, sondern hat auch Konsequenzen für den Unterricht.<sup>49</sup> Auch eine Schulklasse ist ein zirkuläres rekursives System – selbst wiederum zusammengesetzt aus 20 oder mehr weiteren nicht-trivialen Subsystemen, den Schülerinnen und Schülern –, das angestoßen, irritiert, also durch anregende Lern-Settings in Bewegung versetzt, aber nicht auf ein detailliert ausformuliertes und operationalisiertes Lernziel konditioniert werden kann. Wie sprunghaft Schülerreaktionen sein können und Lehrende in ihren stringenten Unterrichtsabsichten ihrerseits irritieren, belegt eindrucksvoll das letzte Transkript. „Das Schema: ‚Lehrer vermitteln richtiges Wissen – Schüler lernen das,

---

S. A. Feige / B. Dressler / W. Lukatis / A. Schöll, aaO., S. 143ff. H. - G. Heimbrock fordert, dass die Religionspädagogik sich darum bemühen muss, „Wahrnehmungskompetenz und Sprachfähigkeit im Blick auf die Religionshaltigkeit der Alltagskultur zu erlangen.“ In: Gelebte Religion, aaO., S. 243.

<sup>46</sup> M. Meyer-Blanck, aaO., S. 36. S. a. A. Feige: „[...] der christliche Wahrheitsanspruch beginnt erst durch die autonome Anverwandlung eines verstehensfähigen und verhaltenswilligen Subjekts zu *existieren*.“ Religiöse Sozialisation, aaO., S. 377.

<sup>47</sup> S. a. H. - G. Heimbrock: Gelebte Religion, aaO., S. 244.

<sup>48</sup> Ebd., S. 244. Das Lernen ‚von der Grenze her‘ und in den ‚Zwischenräumen des Lebens‘ ist ‚elementar‘ für das von U. Gerber und D. Zilleßen vertretene Konzept ‚religion elementar‘. D. Zilleßen / U. Gerber: Und der König, aaO., bes. S. 17f.; s. a. Uwe Gerber: Wann halte ich eine Religionsstunde für gelungen? In: Evelyn Schneider (Hg.): Sternstunden. Arbeitshilfen BBS 25. Rehburg-Loccum 2005, S. 13 – 16.

<sup>49</sup> S. Horst Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München 2003 und Reinhard Voß (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 4/2002.

was gelehrt wird!’ ist nicht nur unterkomplex, sondern realitätsfern“;<sup>50</sup> urteilt der Erziehungswissenschaftler Hört Siebert. Religionsunterricht ist ein Prozess, in dem sich das nicht-triviale System Lehrer/in und die nicht-trivialen Systeme der Schüler/innen zum neuen System einer Lehr-Lern-Gemeinschaft koppeln. In diesem neuen Meta-System spielt Religion eine, wenn nicht die entscheidende Rolle: Religion als *individuelles Gotteskonstrukt des/der Unterrichtenden und der Unterrichteten*, als *gelebte Religion*, als *Gegenstand von Lehrplänen, Richtlinien, kirchlichen Bekenntnissen* und als *didaktisch reflektierte gelehrt Religion* bilden im Religionsunterricht eine komplexe, zirkuläre, rekursive Dynamik.<sup>51</sup>

Das individuelle Gotteskonstrukt und die eigene religiöse Praxis fließen selbstverständlich in die didaktische Reflexion der gelehrt Religion ein und sorgen im Unterricht für die notwendige emotionale Energetisierung. Wie für die supervisorische Arbeit gilt auch für den Unterricht: „Alles, was gesagt wird, muss echt sein, aber nicht alles, was echt ist, muss gesagt werden.“<sup>52</sup> Alles, was die Lehrkraft an Persönlichem einbringt, muss authentisch sein. Aber es sollte nur soviel Persönliches eingebracht werden, wie für den Unterrichtsprozess sinnvoll und für die Lehrkraft stimmig ist (selektive Authentizität). „Die religiösen Bildungsprozesse erscheinen umso lebendiger und authentischer, je unverkrampfter die ReligionslehrerInnen für sich persönlich das Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrt Religion zu gestalten vermögen, d. h. je ‚entspannter‘ sie jeweils in *unterrichtlicher* Perspektive auch das Verhältnis zwischen Tradition, Theologie und der Institution Kirche für sich und ihre SchülerInnen bestimmen können. [...] Und auf diesem Weg legen die ReligionslehrerInnen zwischen ihrer persönlichen Religiosität und den von ihnen unterrichtlich vorgestellten Möglichkeiten eine Distanz, durch die sie ihre SchülerInnen gleichsam ‚um Rat fragen‘ (consulimus et deliberamus) und erst dadurch

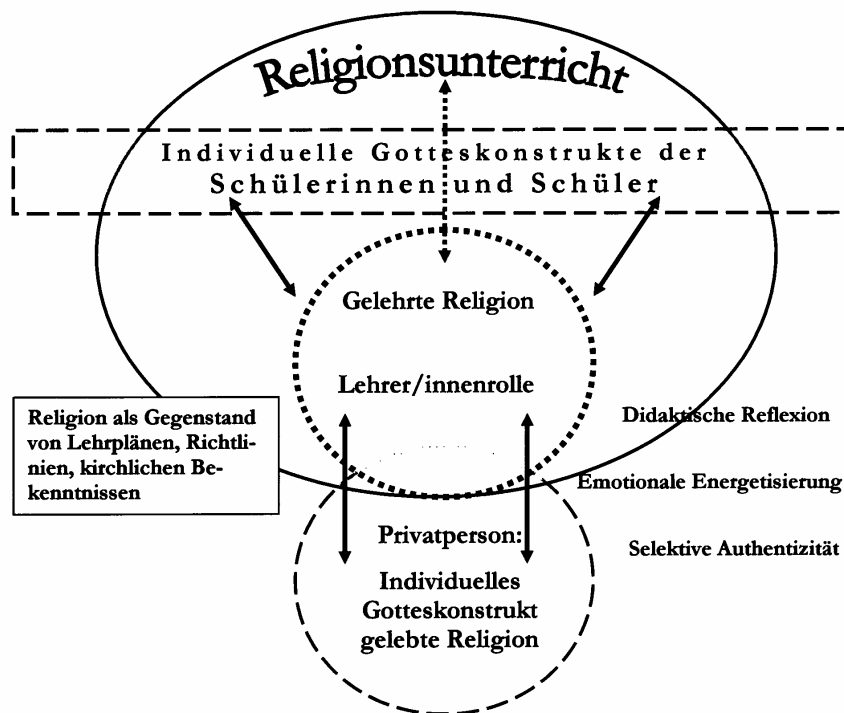
<sup>50</sup> H. Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus, aaO., S. 79.

<sup>51</sup> Bereits in Kap. X hatte ich auf die Religionspädagogen D. Zilleßen und B. Beuscher verwiesen: „Was wirklich gelernt wird, hängt nicht kausal und stringent davon ab, was gelehrt wird. Lehren und Lernen stehen in keiner kausalen Beziehung. Die Lernprozesse der Schüler können letztlich nicht in der Verfügungsmacht der Lehrer, unter ihrer Kontrolle bleiben.“ In: Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998, S. 130. S. a. Andreas Eitz / Meinfried Jetzschke: Der Lehrplan im Kopf und der Lehrplan im Buch – zwei feindliche Brüder? In: Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 336 – 340. Der katholische Religionspädagoge Hans Mendl hat jetzt eine „Konstruktivistische Religionspädagogik“ (aaO.) vorgelegt. In diesem Kontext von besonderem Interesse seine Einführung (Hans Mendl: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, ebd., S. 9 – 28) und die Verhältnisbestimmung von Konstruktivismus und aktueller Diskussion um Bildungsstandards und religiöse Kompetenzen (Hans Mendl: Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche, ebd., bes. S. 41 – 45).

<sup>52</sup> Chr. Böckelmann, aaO., S. 75.



in wirkliche ‚*communio*‘ gelangen“.<sup>53</sup> Je bewusster die Religionslehrer/innen die Notwendigkeit einer Distanz von gelebter und gelehrter Religion reflektieren und diese ihrerseits didaktisch aktivieren“,<sup>54</sup> desto erfolgreicher sind die didaktischen Vermittlungsprozesse und desto größer auch die Berufszufriedenheit, fasst A. Feige die niedersächsische Studie zur Religionslehrer/innen-Religiosität zusammen.<sup>55</sup>



<sup>53</sup> A. Feige: Religiöse Sozialisation, aaO., S. 376.

<sup>54</sup> B. Dressler / A. Feige: Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 403.

<sup>55</sup> Ein viel versprechendes religionspädagogisches Konzept, das anregende Lern-Settings arrangiert, den performativen Charakter religiöser Inhalte didaktisch ernst nimmt und die Differenz von gelebter und gelehrter Religion reflektiert, ist neben dem bereits benannten Unterrichtskonzept ‚religion elementar‘ die *performative Religionspädagogik*, auf die ich hier leider nur am Rande verweisen kann. Die Rolle der Lehrperson beschreibt Thomas Klie folgendermaßen: „Den Unterrichtenden kommt in einem performativ ausgelegten Unterricht die Rolle des mitspielenden Regisseurs zu, also weit mehr als nur ein neutraler ‚Moderator‘: Die Lehrperson muss einen Gegenstand einspielen, der religiös zu lernen geben soll. Als personaler Repräsentant einer bestimmten Religion (konfessioneller Aspekt) hat die Lehrperson das eigene Unterrichtsszenario pädagogisch zu verantworten und religionspädagogisch angemessen zu inszenieren.“ Thomas Klie: Performativer Religionsunterricht. In: Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 363 – 367, Zitat S. 367. Zur Performativen Religionspädagogik s. a. den Aufsatzband: Leonhard, Silke / Klie, Thomas (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003.

## 2.2 ‚Religion‘ im Religionsunterricht und in der Supervision mit Religionslehrern/innen

Ich habe diese Forschungsergebnisse so ausführlich referiert, weil sie den hohen Stellenwert von Religion bei Religionslehrern/innen bestätigen und so Schlussfolgerungen grundsätzlicher Art im Blick auf das Thema ‚Religion in der Supervision mit Religionslehrern/innen‘ nahe legen.

Lehrer/innen stark zu machen für ihren Beruf, lautet die Forderung in Kapitel I dieses Buches. Was Supervision mit Lehrer/innen allgemein zur Gesundheitsprophylaxe und/oder beruflichen Krisenintervention beiträgt, wurde bereits im ersten Kapitel festgehalten. Hier geht es darum, wie Supervision durch die Bearbeitung des Themas ‚Religion‘ die religiöse Selbstkompetenz der Religionslehrer/innen stärken und so zur Professionalisierung ihres Unterrichts beitragen kann.

Religionslehrer/innen benötigen eine hoch entwickelte und ausdifferenzierte religiöse Selbstkompetenz, um den Anforderungen ihres Berufes gerecht zu werden. Auf dem Hintergrund der Analyse lassen sich folgende Merkmale religiöser Selbstkompetenz erfassen:

### *Merkmale religiöser Selbstkompetenz*

- (1) Die Fähigkeit, das eigene individuelle Gotteskonstrukt in seinem Aufbau, seinen möglichen inneren Spannungen und seiner Geschichte wahrzunehmen (Wie ist mein Gotteskonstrukt so geworden, wie es jetzt ist? Welche Einflussfaktoren gab es? Wo gibt es Kontinuitäten, wo Brüche? Was ist stimmig, was fremd, was unfertig und fragmentarisch? Wie ist das individuelle Gotteskonstrukt mit Familiencredos und anderen Systemcredos verwoben? Etc.).
- (2) Die Fähigkeit, die Wirksamkeit individueller Gotteskonstrukte zu erkennen und kritisch zu reflektieren (Wie ist Religion in meiner Geschichte wirksam geworden? Wie wirkt sie jetzt? Wie verhält es sich mit der Ambivalenz von Religion in meinem Leben? Wo hat Religion mich gestärkt, wo hat Religion eine zerstörerische Wirkung gehabt? Wie beeinflusst mich Religion in meinem beruflichen Alltag?).
- (3) Die Bereitschaft, die Beziehung (oder Beziehungslosigkeit) zwischen Gotteskonstrukt und eigener religiöse Praxis anzuschauen und zu hinterfragen.
- (4) Die Entschlossenheit, die eigene religiöse Identität in Theorie und Praxis in ihrer Beziehung zu anderen religiösen Systemen und deren Wirksamkeit zu reflektieren (zum Familiencredo, zu ‚offiziellen‘ kirchlichen,

gesellschaftlichen und politischen Credos und anderen religiösen und weltanschaulichen Referenzsystemen / im interreligiösen Dialog etc.).<sup>56</sup>

- (5) Die Bereitschaft, die eigene religiöse Identität in Theorie und Praxis in ihrer Beziehung zur zu lehrenden Religion zu bedenken (Wo ‚schlägt mein Herz‘, d. h. wo bin ich religiös energetisiert / affiziert? Was will ich davon mit welcher Absicht in den Unterricht einbringen? Wo setze ich bewusst Grenzen? Etc.).
- (6) Die pädagogisch-didaktische Kompetenz, die zu lehrende Religion so aufzubereiten, dass Unterricht authentisch, vielseitig, selbstbestimmtes Lernen ermöglichend, humorvoll usw. ‚geschehen‘ kann (Welche religiösen Konstrukte sollen mit welcher Absicht thematisiert werden? Wie sollen sie inszeniert werden? Wie können die Schüler/innen ihre Gotteskonstrukte so einbringen, dass sie sich im Unterrichtsgeschehen vernetzen, sich nötigenfalls aber auch zurückziehen und schützen können?<sup>57</sup> Wie wird die Brücke von den individuellen Gotteskonstrukten im Unterricht zu den kollektiven Referenzsystemen der Gesellschaft/en, der Kirchen etc. geschlagen?).<sup>58</sup>

Die hier formulierten Merkmale beschreiben einen hohen Anspruch, setzen ein erhebliches Reflexionsniveau voraus und die Bereitschaft, immer wieder in den imaginären ‚(Rück)Spiegel‘ der eigenen religiösen Biographie zu schauen.<sup>59</sup> „Zum Wissen, Glauben und Überzeugungswissen gehört für die Unterrichtenden die *Fähigkeit zum religiösen Reden* ebenso wie zum *Reden über die Religion* und die *Fähigkeit zwischen beiden Redeformen in bewusster und kontrollierter Form zu wechseln*“,<sup>60</sup> erwartet M. Meyer-Blanck Abgeklärtheit und Souveränität von den Religionslehrern/innen. Doch wie halte ich ‚im

<sup>56</sup> S. a. M. Meyer-Blanck: „Wer es gelernt hat, über das Ganze des Lebens, über Gott und den Glauben zu streiten, wird auch mit politischen Überzeugungen – die ja wesentlich stärker der Abwägung unterliegen sollten – analog verfahren können.“ AaO., S. 43.

<sup>57</sup> An dieser Stelle sei noch einmal auf die performative Religionspädagogik verwiesen: „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Rolle der Hauptakteure. Da sie dieses Rollenangebot in erster Linie auf dem Hintergrund ihres Lebenszusammenhanges wahrnehmen, kann die jeweilige Repräsentationen [sic] immer nur individuell und persönlich ausfallen.“ AaO., S. 367. Das ermöglicht Identifikation und damit individuelle Vernetzung, erfordert aber auch von den Lehrpersonen, notwendige Rückzugsräume zuzulassen.

<sup>58</sup> „Indem der Religionsunterricht an bestimmte Inszenierungstechniken des Alltags anknüpft, wird ins Bewusstsein gehoben, dass nur dargestellte, d.h. räumlich wahrnehmbare und leibliche vermittelte Inhalte als bedeutsam erkannt und moduliert werden können.“ Ebd., aaO., S. 367.

<sup>59</sup> „Diese sensible und stets prekäre Aufgabe der ‚Reflexion der Reflexion‘ ist heute der Beitrag der ReligionslehrerInnen zur religiösen Sozialisation im Religionsunterricht der öffentlichen Schule“, urteilt A. Feige! In: Religiöse Sozialisation, aaO., S. 375.

<sup>60</sup> M. Meyer-Blanck, aaO., S. 42.

Ernstfall' innere Distanz, wenn „mein einziger Trost im Leben wie im Sterben“<sup>61</sup> von Schüler/innen ggf. massiv angegriffen, beleidigt oder lächerlich gemacht wird? Wie kann ich dennoch Rollenklarheit als Lehrer/in bewahren, mich davor schützen, völlig ins Schleudern zu geraten, wenn von Schüler/innen verletzt wird, was *mir, hoch und heilig* ist?

*Wie fördert Supervision die Entwicklung religiöser Selbstkompetenz?*

Die Analyse des dokumentierten Prozesses zeigt und belegt, dass Supervision Religionslehrer/innen in ihrem religiösen (Selbst)Kompetenzentwicklungsprozess begleiten und unterstützen kann. Entsprechende Feldkompetenz bei den Supervisoren/innen vorausgesetzt (s. Kapitel VII) kann Supervision

- die Validierungsprozesse des ‚inneren Parlaments‘ sichtbar machen,
- die Entwicklung und Veränderung religiöser Bewältigungsmuster fördern,
- den Einfluss von Gotteskonstrukten auf die Interdependenz von privaten und beruflichen Rollen aufdecken,
- die Wirkung von Gotteskonstrukten auf die berufliche Rolle als Religionslehrer/in – und nicht zuletzt auch auf den Unterrichtsprozess selbst – präziser wahrzunehmen und selbstkritisch reflektieren helfen,
- einen Entwicklungsprozess zu mehr Rollenbewusstheit, Rollenklarheit und Rollensicherheit als Religionslehrer/in initiieren,
- Anstöße geben, (erste) Schritte zu einer Veränderung einzuleiten, die den Unterricht verbessern und einen Zuwachs an innerer und äußerer (beruflicher) Zufriedenheit erwarten lassen.

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass mit der religiösen Selbstkompetenz auch die „religiöse Wahrnehmungsfähigkeit“<sup>62</sup> für andere wächst, was der Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts insgesamt dient. Zusammenfassend die Relation Religionsunterricht – Religionslehrer/innensupervision mit einem Software- bzw. Hardware-check-up zu vergleichen, ist vielleicht etwas gewagt. Doch um einen reinigenden, klärenden Check-up geht es sowohl in der Supervision als auch im Religionsunterricht: Wenn Supervision als *„existenzielle Klarlegungsarbeit im beruflichen Kontext“* treffend beschrieben werden kann, dann ist Religionsunterricht(svorbereitung) *„didaktische Klarlegungsarbeit im unterrichtlichen Kontext“*.

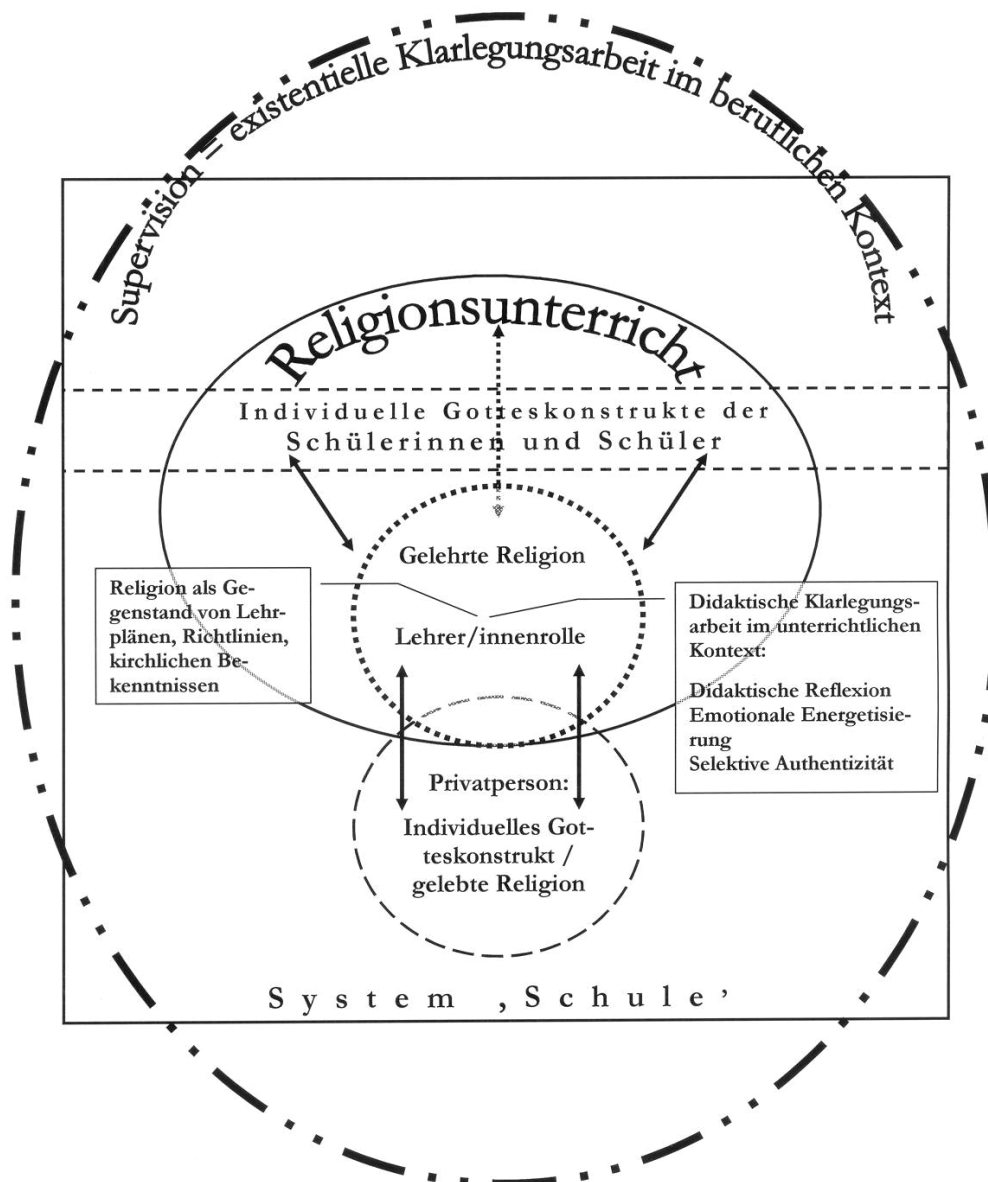
Die Aussage Bernhard Dresslers, dass „Wissen [...] nur dann Raum [gewinnt], wenn es seine Ordnungsmuster und seine Grenzen kennt“<sup>63</sup> gilt für Supervisoren/innen, Religionslehrer/innen und die von ihnen jeweils

<sup>61</sup> Frage ‚eins‘ des Heidelberger Katechismus.

<sup>62</sup> R. Englert, aaO., S. 31.

<sup>63</sup> Bernhard Dressler: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung. In: ZPT 56/2004, S. 3 – 17, Zitat S. 11.

inszenierten Prozesse. Die Bearbeitung des Themas Religion in der Supervision unterstützt Religionslehrer/innen in ihrem Bemühen, mehr Klarheit für sich und damit zugleich auch für ihren Unterricht zu gewinnen. Sie ist eine existenzielle Meta-Reflexion, die sich in den unzähligen kleinen Entscheidungen des Unterrichtsalltags – ich erinnere an die 200 Entscheidungen in 45 Minuten (Kapitel I) – auszahlt.



## 2.3 Ein auf Religionslehrer/innen zugeschnittenes Supervisionsangebot

### *Lehrer/innensupervision in Deutschland*

Zunächst partizipieren Religionslehrer/innen natürlich an den positiven Effekten, die Supervision nachweislich für die Verbesserung des eigenen Wohlbefindens und des Arbeitsklimas bewirkt<sup>64</sup> und die in Kapitel I und II zusammengestellt sind. Diese Untersuchung zeigt allerdings auch, dass das Supervisionsangebot für Lehrer/innen im Allgemeinen und für Religionslehrer/innen im Besonderen nicht nur verbesserungswürdig, sondern auch verbesserungsfähig und -notwendig ist. K. D. Joswig, K. Neuschäfer und jetzt auch die DGSv haben sich um eine Bestandsaufnahme des Supervisionsangebotes für Lehrer/innen in Deutschland bemüht.<sup>65</sup> Das Ergebnis ist uneinheitlich und interpretationsbedürftig. So geben zwar alle Bundesländer mit Ausnahme Mecklenburg-Vorpommerns und Schleswig-Holsteins „Supervision als Bestandteil der Lehrerfortbildung“ an (Bayern und Baden-Württemberg „zum Teil“), aber Richtlinien für die Supervision gibt es bisher nur in NRW.<sup>66</sup> Ganz ähnlich der Widerspruch zwischen dem angeblichen Supervisionsbedarf, der einhellig in allen (!) Bundesländern gesehen wird, und der Tatsache, dass es bisher nur in drei Bundesländern einen Etat für Supervision gibt (Bayern und Bremen „zum Teil“). Bis auf vier Bundesländer geben alle anderen an, einen standardisierten Weg bei der Suche nach Supervision/Coaching und Supervisoren/innen vorweisen zu können. Konkret spiegelt sich darin die bildungspolitische Kleinstaaterei in Deutschland. An der Sachlage, die K. D. Joswig beschreibt, dass gerade bei Lehrer/innensupervision die „Qualifikation als Supervisor nicht nachweisbar ist“, „Schulpsychologen für viele Verantwortliche die natürlichen Supervisoren für Lehrkräfte zu sein“ scheinen und nicht selten „Moderatoren aus dem schulinternen Fortbildungsbereich Supervision“ durchführen,<sup>67</sup> hat sich bis heute nichts verändert. Deshalb teile ich Joswigs Einschätzung, dass „in Verbindung mit der Qualifikation

<sup>64</sup> S. K. D. Joswig, aaO., S. 43f.

<sup>65</sup> S. K. D. Joswig, aaO., S. 40 – 42; K. Neuschäfer, aaO., S. 70 – 84; DGSv aktuell 1/2005, S. 12 und unter [www.dgsv.de](http://www.dgsv.de) eine Synopse der Lehrer/innensupervision in den einzelnen Bundesländern. Stand 31.05.2005. S. a. A. Herrmann / St. D. Richter: Zehn Thesen zur Supervision an Schulen, aaO., S. 12 – 14.

<sup>66</sup> Konkret handelt es sich dabei um einen „Musterkontrakt, Evaluation von Supervision und DGSv anerkannte Supervisionsausbildung (Ausnahmen in Einzelfällen“ im Regierungsbezirk Münster (DGSv, aaO, S. 6). Auf den Erfahrungsbericht über interne Supervision im Regierungsbezirk Münster von K. Neuschäfer, aaO., hatte ich bereits in K. II hingewiesen. Dort bewerten nach Auswertung von 138 Fragebögen „97% der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Supervision für sich als positiv.“ S. 81.

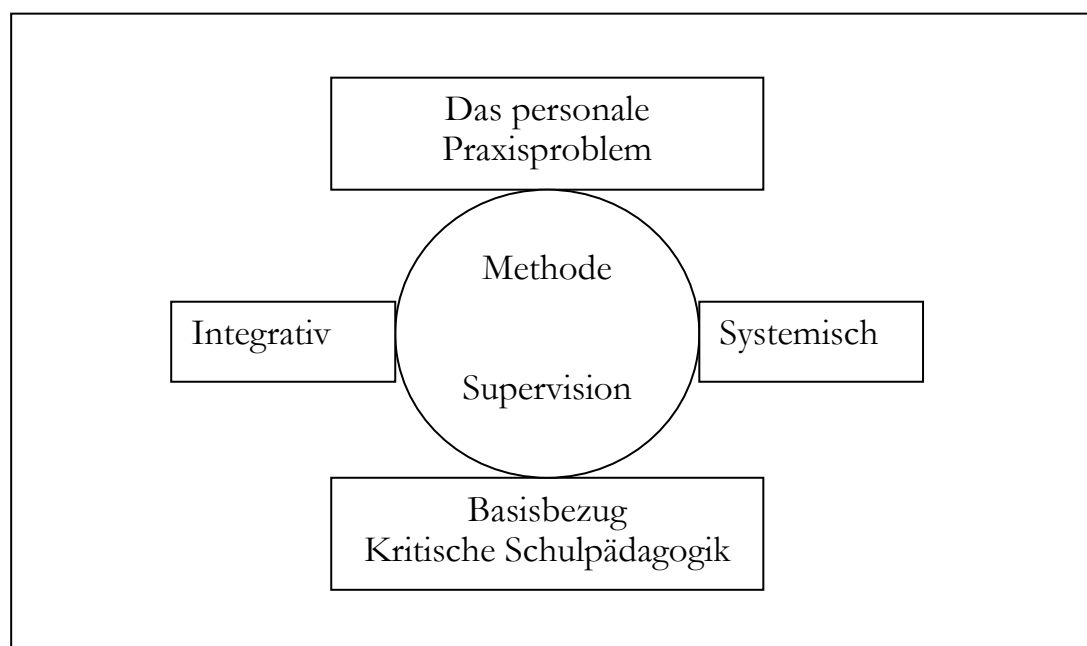
<sup>67</sup> K. D. Joswig, aaO., S. 44. Das bestätigt auch der Aufsatzband von A. Schreyögg und H. Lehmeier (Hg.), aaO., der Abschlussarbeiten von zu Supervisoren/innen weitergebildeten Schulpsychologen/innen dokumentiert.

der Supervisoren für die Lehrersupervision [...] die Forderung nach einem akzeptablen Supervisionsmodell für LehrerInnen einher“ gehen müsste.<sup>68</sup>

### *Pädagogisches Supervisionskonzept*

Die Bedingungen, die K. D. Joswig<sup>69</sup> an ein pädagogisches Supervisionskonzept stellt, stützen meinen hier vorgetragenen Ansatz in folgenden Punkten –

- der Erweiterung der personenbezogenen Sichtweise durch die systemische Perspektive mit der Folge einer „Entpathologisierung“<sup>70</sup> und der Reduzierung von Berührungängsten gegenüber Supervision,
- der „Abkehr von bekannten medizinisch-psychotherapeutischen Ausrichtungen in der Beratungs- und Supervisionstätigkeit, welche die Störungen von Schüler [sic] als individuelle Symptome versteht“,<sup>71</sup>
- der Notwendigkeit, auch Systemfehler der Institution Schule in den Blick zu nehmen.<sup>72</sup>



73

<sup>68</sup> K. D. Joswig, aaO., S. 46.

<sup>69</sup> Ebd., S. 76.

<sup>70</sup> Ebd., S. 76. Die „eingengegte Perspektive“, die sich primär an den Defiziten der Lehrer/innen orientiert, kritisiert auch A. Blöckner an älteren Konzepten der pädagogischen Supervision. A. Blöckner, aaO., S. 210.

<sup>71</sup> K. D. Joswig, aaO., S. 76. Ebenso A. Blöckner, aaO., 210f.

<sup>72</sup> So fordert auch A. Blöckner, dass „der Supervisor bei der Konzeption entsprechender schulischer Angebote die bereits genannten systemischen Aspekte angemessen miteinbeziehen“ muss. Ebd., S. 211.

<sup>73</sup> Pädagogisches Supervisionskonzept nach Joswig – Grafik s. ebd., S. 48.

Allerdings sieht er den „Ausgangspunkt eines jeden pädagogischen Supervisionsprozesses“ in dem Personal, der einzelnen Lehrkraft, „mit seinem [ihren] pädagogischen Problem und seinen [ihren] persönlichen Verstrickungen.“<sup>74</sup> Das führt m. E. zu unzulässigen Einengungen. In dem von mir vorgestellten Supervisionsentwicklungsdreieck – bestehend aus Rolle, Person und System – kommt jeder dieser unterschiedlichen Blickwinkel vor und kann jeweils auch Ausgangspunkt der supervisorischen Arbeit sein. Ausgehend davon, dass im System nichts Wichtiges verloren geht und Eingriffe immer das ganz System beeinflussen, gleichgültig, an welcher Stelle man mit der Veränderung beginnt, wird man im Laufe des Prozesses immer da ankommen, wo sich ein Entwicklungspotenzial und ein Veränderungsbedürfnis tangieren.

*Maßgeschneiderte Supervision für Religionslehrer/innen!*<sup>75</sup>

Das besondere Anforderungsprofil des Religionslehrerberufs, das ich in dieser Untersuchung herausgearbeitet habe, verlangt nach einer maßgeschneiderten Supervision, die die Religionslehrer/innen bei ihrer anspruchsvollen Aufgabe wirkungsvoll unterstützt. Der finanzielle Rahmen wird für beide großen Kirchen in allen Arbeitsbereichen immer enger. Dennoch meine ich, dass die Unterstützungszusagen, die die Kirchen ihren Religionslehrern/innen mit der ‚misso‘ bzw. ‚vocatio‘ geben, keine leeren Worte bleiben dürfen. Bei allen Sparzwängen sollten die Kirchen – auf allen Ebenen – bedenken, „dass die Zahl der Stunden, in denen SchülerInnen heute mit dem Thema Religion im Rahmen des Schulischen Religionsunterrichts befasst sind (in welcher Weise auch immer), weitaus höher ist als jene, in denen es um (Bildungs)Kontakte im ‚Sakralraum Kirche‘ oder im ‚Beziehungsraum Gemeinde‘ geht“, wie A. Feige und W. Tscheetzsch<sup>76</sup> herausstellen, die auch darauf verweisen, dass das „starke Fortbildungseengagement“ der Kirchen „nicht als eine Kontroll-, sondern als Unterstützungsinstanz wahrgenommen wird.“<sup>77</sup>

*Diesen Vertrauensvorschuss und diese Vertrauensbasis sollten die Kirchen nicht leichtfertig verspielen!*<sup>78</sup>

<sup>74</sup> K. D. Joswig, aaO., S. 47.

<sup>75</sup> Siehe dazu auch Meinfried Jetzschke: Fort- und Weiterbildung von (Religions)Lehrern/innen an berufsbildenden Schulen. In: Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 625 – 654.

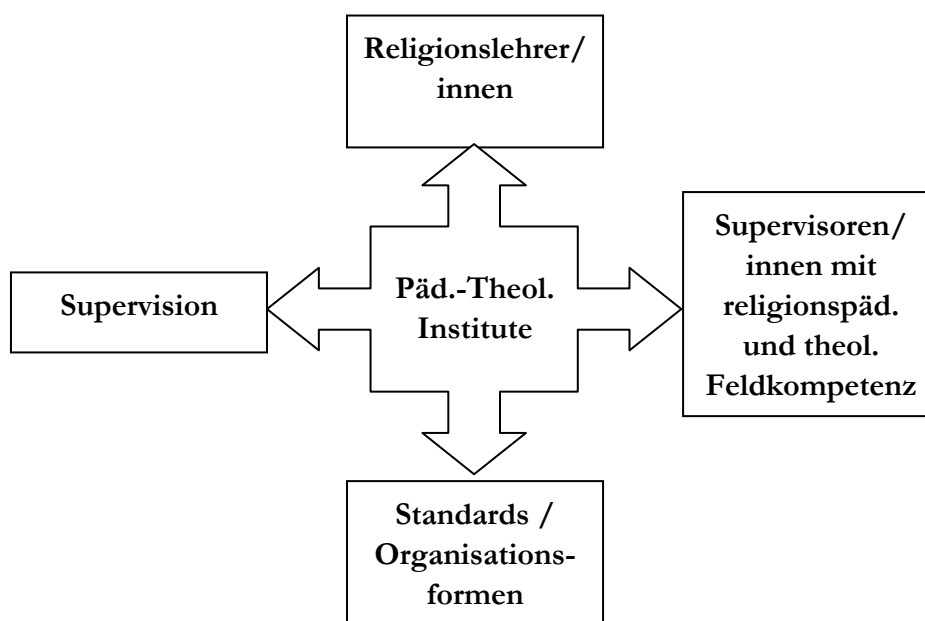
<sup>76</sup> A. Feige und W. Tscheetzsch, aaO., S. 168.

<sup>77</sup> Ebd., S. 168. Michael Domsgen belegt am Beispiel Sachsen-Anhalts (Kirchenprovinz Sachsen) die Bedeutung der Pädagogisch-Theologischen Institute, ab 1992 des PTI Drübeck für die religionspädagogische Qualifizierung von Pfarrern/innen und Lehrern/innen in Ostdeutschland. Michael Domsgen: Religionsunterricht in Ostdeutschland, aaO., S. 388 – 393.

<sup>78</sup> Vorbildlich die gemeinsame Erklärung der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Landesvereinigung der Arbeitgeverbände Nordrhein-Westfalen (Hg.): Fördern und Fordern. Leistung und Integration. Bielefeld/Düsseldorf 31. Mai 2005,



Angesichts der hohen Wertschätzung, die die Pädagogisch-theologischen Institute der Kirchen genießen, und der Unterstützung, die Religionslehrern/innen durch Supervision zugute kommen könnte, mutet es geradezu als sträfliche Vernachlässigung an, dass Supervision nicht längst an allen Instituten seinen festen Ort hat.<sup>79</sup> Wie die Vermittlung der Supervisorinnen/innen, die Finanzierung und Abrechnung dann im Einzelnen zu organisieren ist, kann gewiss unterschiedlich gelöst werden. Es gibt auf dem weiten Supervisionsmarkt eine große Zahl an Supervisoren/innen, die die geforderte pädagogische, religionspädagogische und theologische Feldkompetenz mitbringen. Doch wie soll der /die supervisionsinteressierte Lehrer/in das in mühevoller Einzelrecherche herausfinden? Die religionspädagogischen Institute könnten hier eine wertvolle Vermittlungsarbeit leisten: Sie kennen aufgrund der erteilten ‚missio‘ bzw. ‚vocatio‘ – flächendeckend – alle Religionslehrer/innen und wären in der Lage, ein effizientes Informations- und Beratungsnetzwerk zu etablieren. Darüber hinaus sollten sie bei der Entwicklung einheitlicher Standards für die Religionslehrer/innensupervision eine Führungsrolle übernehmen und so für verlässliche Rahmenbedingungen sorgen.



in der es heißt: „Die Bildungsfinanzierung verdient höchste Priorität. [...] Die gesellschaftliche Wertschätzung der Bildung, der Schule, der Lehrkräfte und des Lehrerberufs ist viel zu gering. Alle Meinungsmultiplikatoren müssen dazu beitragen, dies zu ändern.“ Jetzt müssen diesen Worten aber auch die ‚wert-schätzenden‘ Taten folgen.

<sup>79</sup> Auch wenn in etlichen Diözesen und Landeskirchen Supervisionsangebote für katholische bzw. evangelische Religionslehrer/innen zu finden sind, so sind diese weder untereinander vernetzt, noch durch einen Fachdiskurs über Standards, Organisationsformen etc. miteinander verbunden.

*Ein Modell: Supervision im PI der Ev. Kirche von Westfalen*

Den Weg, den das Pädagogische Institut der Ev. Kirche von Westfalen bei der Entwicklung seines Supervisionsangebotes für (Religions)Lehrer/-innen gegangen ist, hatte ich in Kapitel II.2 kurz skizziert. Seit etwa fünf Jahren existiert nun dieses besondere Supervisionsangebot für Lehrerinnen und Lehrer unter dem Dach des Pädagogischen Instituts. Aus kleinen Anfängen hat sich in dieser Zeit ein professionelles Beratungskonzept entwickelt, das sich zunehmender Nachfrage erfreut und inzwischen von einer Gruppe bestehend aus 14 Supervisoren/-innen mitgetragen wird. Die Gründungsphase ist inzwischen durch die Konsolidierungsphase abgelöst. Sowohl hinsichtlich der Nachfrage als auch des Mitarbeitendenstamms ist mittlerweile eine Größenordnung erreicht, die transparente und somit auch für Außenstehende nachvollziehbare Strukturen notwendig macht. Deshalb wurden Grundsätze für die Supervision des Pädagogischen Institutes (PI) der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW) erarbeitet, die der Leitung des PIs und dem Pädagogischen Ausschuss der Landeskirche zur Beschlussfassung vorgelegt wurden.<sup>80</sup>

*Grundsätze für die Supervision*

In diesen Grundsätzen wird unter Bezugnahme auf die Vokationsordnung der Ev. Kirche von Westfalen Supervision von (Religions)Lehrerinnen und (Religions)Lehrern als integraler Bestandteil der Unterstützung definiert, die den Religionslehrern/-innen im Vokationsgottesdienst zugesprochen wird. Ein wesentlicher Schwerpunkt der Grundsätze ist die Formulierung von Qualitätsstandards, die supervisorische Professionalität, schulische Feldkompetenz und religionspädagogische Fachkompetenz sicherstellen sollen und damit eine überprüfbare Grundlage für die supervisorische Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern schaffen. Darüber hinaus werden die Rechte und Pflichten aller am Supervisionskontrakt Beteiligten eindeutig und verbindlich geregelt. Muster der Vertragsformulare vervollständigen diesen Entwurf.<sup>81</sup>

*Supervision für Religionslehrer/-innen als ‚Grundausstattung‘*

Wie gesagt, müsste ein vergleichbares Supervisionsangebot in allen Fortbildungsinstituten für Religionslehrer/-innen zur Grundausstattung gehören. Wer nachhaltig guten Religionsunterricht will, darf die nun im Gefolge der ‚PISA‘<sup>82</sup>-Untersuchung entbrannte Debatte um die Einführung von nationalen Bildungsstandards nicht dazu missbrauchen, die politischen, pädagogischen und finanziellen (Alt-)Lasten ‚billig‘ auf dem Rücken der betroffe-

<sup>80</sup> S. Anhang. Am 12. Dezember 2005 wurden die Grundsätze vom Pädagogischen Ausschuss der Ev. Landeskirche von Westfalen – einstimmig – beschlossen.

<sup>81</sup> S. Anhang. An dieser Stelle danke ich allen Supervisorinnen und Supervisoren, die dieses Supervisionsmodell mit aufgebaut, entwickelt und nun auch am Verfassen dieser Grundsätze mitgewirkt haben, sehr herzlich.

<sup>82</sup> Programme for International Student Assessment (PISA 2000).

nen Lehrer/innen (und damit indirekt natürlich auch der Schüler/innen) zu ‚ent-sorgen‘, sondern muss auch die ‚not-wendenden‘ ‚support-systems‘ zur Verfügung stellen. Eine bildungspolitische Qualitätssicherungsdebatte, die, wie es leider bei dem augenblicklichen KMK-Entwurf der Fall zu sein scheint,<sup>83</sup> nur am ‚out-put‘ der Schüler/innen interessiert ist, ohne den Gesamtprozess des Lehrens und Lernens in den Blick zu nehmen, und der die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte gleichgültig zu sein scheint, wird nicht von Nachhaltigkeit getragen sein.

*Ein abschließender Blick auf die Reichweite dieser Untersuchung und Anregungen für weitere Forschungsprojekte*

Die religionssoziologische und religionspädagogische Kontextualisierung der ‚dichten Beschreibung‘ dieses einen Prozesses zeigt ein hohes Maß an Übereinstimmung in der Bewertung der Bedeutung von ‚Religion‘ für Religionslehrer/innen und der großen religiösen Selbstkompetenz, die erforderlich ist, um ‚guten Religionsunterricht‘ über einen längeren Zeitraum hinweg erteilen zu können.<sup>84</sup> Diese Untersuchung hat überzeugend darzulegen versucht, wie Supervision Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen dabei wirksam unterstützen kann. Dennoch bleibt auf dem Hintergrund *einer* Prozessanalyse zwangsläufig vieles unpräzise und verlangt geradezu nach weiteren Forschungsprojekten:

(1) Vergleichsuntersuchungen mit Lehrern/innen, die einen anderen Ausbildungshintergrund haben (Lehramts- statt Pfarramtsstudium / Referendariat statt Vikariat mit Schulvikariat), (2) die einer anderen Konfession oder Religionsgemeinschaft angehören (z. B. jüdischer Religionsunterricht oder islamischer Religionsunterricht), (3) Untersuchungen, die Aspekte des Lebens- bzw. Berufsalters fokussieren und (4) Untersuchungen zur Relevanz der Genderthematik.

Ich will diese Untersuchung mit zwei Ausschnitten aus Erlebnisprotokollen des Supervisanden schließen. Bewegend fasst der Supervisand in Worte, wie Gotteskonstrukt und (berufliches) Selbstkonzept ineinander verflochten sind: ‚Los-lassen‘ des einen führt offensichtlich auch zu ‚Entlastung‘ im anderen. Supervision kann ‚Lösungen‘ initiieren, die zumindest ‚über den Tag hinausgehen‘, auch wenn nicht ausgeschlossen werden

---

<sup>83</sup> S. [www.kmk.org](http://www.kmk.org).

<sup>84</sup> Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zum Thema Unterrichtsqualität und eine Bündelung in zehn „Gütekriterien“ bietet Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht. Berlin 2004. „Gütekriterien“ für den Berufsschulreligionsunterricht haben jetzt Joachim Kreter / Martin Küsell / Silvia Mustert / Sylke Schuknecht und Thorsten Wasmuth-Hödicke vorgelegt: „Qualität im Religionsunterricht“. In: Evelyn Schneider (Hg.): Sternstunden. Gelungenes aus der Praxis. Rehburg-Loccum 2005, S. 17 – 27.

kann, „dass die Lösungen von heute vielleicht die Probleme von morgen sind.“<sup>85</sup>

*„Schlusswort“ des Supervisanden*

„Einer meiner ersten Gedankenblitze zur Frage der Peinlichkeit von Komplimenten war: ‚Mein Lohn ist, dass ich dienen darf.‘ – Es gibt so etwas wie ein protestantisches Erbe bei mir, das ich aus heutiger Sicht nicht als lebenserleichternd, sondern als -behindernd empfinde. Die Einstellung, dass man gar keinen Lohn verlangen darf, weil es Lohn genug ist, Gott (und den Menschen) zu dienen, gehört dazu. Ebenso glaube ich, dass der Perfektionismus, den ich von mir kenne, mit diesem protestantisch-pietistischen Erbe zu tun hat. Die Einstellung, entweder man ist richtig Christ oder gar nicht, hat mich anscheinend stärker geprägt als mir das lieb ist. In der Sitzung habe ich mich bestimmter Lobpraktiken meiner Eltern erinnert, die vor allem das kognitive Wissen, die kognitive Leistung belohnt und gelobt haben. Der Perfektionismus verband sich, so meine vorläufige Re-Konstruktion, mit der Erfahrung, dass kognitive Leistung belohnt wird: ‚Ich bin, was ich leiste, und nur wenn ich volle Leistung bringe, bin ich wirklich etwas.‘ Fehler zu machen und daraus zu lernen, hat in diesem System – für mich im Nachdenken und -fühlen erschreckend – keinen Platz. Komplimente werden letztlich dadurch zu einer ambivalenten Sache: Einerseits brauche ich sie, weil sich darin so viel Bestätigung, Anerkennung und Akzeptanz für mich zeigt, die mich aufbauen. Andererseits darf es sie nicht geben, weil ich ja nur meine Pflicht erfülle, und wirklich ernst gemeint sein können sie auch nicht, weil ich ja nicht perfekt bin.“

Der Supervisand entschloss sich in einer weiteren Sitzung, alles, was er seinem Vater schon einmal sagen wollte, aber nie direkt auszusprechen gewagt hatte, in einem Brief festzuhalten. Lange behielt er den Brief bei sich, konnte sich nicht entscheiden, ihn abzuschieken oder zu vergraben und damit auch die belastenden Inhalte ‚los-zu-werden‘. Monate später schrieb er mir folgende Zeilen:

„Mittlerweile habe ich den Brief zum Himmel geschickt, und habe dabei Wehmut verspürt. Es war in der Tat so etwas wie ein Abschied von der Kindheit. Dazu kam, dass ich mir als Ort letztlich den Hauptfriedhof ausgesucht hatte, ein Ort, der ja auch für Vergänglichkeit und Trennung steht.“

---

<sup>85</sup> „Denkt vielmehr daran, dass jede Lösung von heute das Problem von morgen sein kann [...]. Sprecht lieber vom *Austausch von Problemen*“, gibt Heinz J. Kersting zu bedenken. „Menschen tauschen ein Problem gegen ein anderes aus, wenn sie annehmen, dass sie das neue Problem besser managen können als das Problem, mit dem sie in die Supervision gekommen sind.“ H. J. Kersting: Zirkelzeichen. AaO., S. 22.

*„Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,  
die sich über die Dinge ziehn.  
Ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen  
aber versuchen will ich ihn.  
Ich kreise um Gott, den uralten Turm,  
und ich kreise jahrtausendelang;  
und ich weiß noch nicht: bin ich ein Falke, ein Sturm  
oder ein großer Gesang.“*

*Rainer Maria Rilke*

*„Wenn ich nicht für mich bin,  
wer ist für mich?  
Wenn ich nur für mich Sorge,  
was bin ich?  
Wenn nicht jetzt,  
wann dann?“*

*Hillel zugeschriebene Aussage aus Mischna Abot 1/14*



## Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*. Frankfurt/M. 1984.
- Albrecht, Christian: Systemische Seelsorge. *IJPTh* 4/2000, S. 212 – 252.
- Aldebert, Heiner: Spielend Gott kennenlernen. *Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive*. Hamburg 2001.
- Alexander, Samuel: *Space, Time and Deity*. London 1920.
- Allert, Tilmann: Braucht jede Profession eine Supervision? Soziologische Anmerkungen zum Supervisionsbedarf und zum Autonomieanspruch der Professionen. In: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): *Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse*. Münster 1998, S. 16 – 45.
- Alt, Franz: *Der ökologische Jesus*. München 1999.
- Alt, Franz: *Jesus, der erste neue Mann*. Berlin/München 1990.
- Alt, Franz: *Liebe ist möglich*. München 1985.
- Ammermann, Norbert: *Zur Konstruktion von Seelsorge*. Frankfurt/M. 1994.
- Anton, Delia / Kersting, Heinz J.: Supervisionsträume – Dreamnarration und Dreamodrama. In: Kersting, Heinz J.: *Zirkelzeichen. Supervision als konstruktivistische Beratung*. Aachen 2002, S. 227 – 249.
- Ashby, William Ross: *Einführung in die Kybernetik*, Frankfurt/M. 1974.
- Bader, Günter: Die Ambiguität des Opferbegriffs. In: *NZSTh* 36/1994, S. 59 – 74.
- Bannach, Klaus: *Christus der Narr*. Stuttgart 5/1979.
- Bardé, Benjamin / Mattke, Dankwart: *Therapeutische Teams. Theorie – Empirie – Klinik*. Göttingen 1993.
- Barth, Karl: *Das christliche Leben. Die Kirchliche Dogmatik IV 4. Fragmente aus dem Nachlaß. Vorlesungen 1959 – 1961. Gesamtausgabe II. 7*. Zürich 1976.
- Barth, Karl: *Die Kirchliche Dogmatik IV 3. 1. Hälfte*. Zürich 1959.
- Barth, Karl: *Fides quaerens intellectum. Anselms Beweis der Existenz Gottes im Zusammenhang seines theologischen Programms (1931). Gesamtausgabe II. 13*. Zürich 1981.
- Barthes, Roland: *Fragmente einer Sprache der Liebe*. Frankfurt/M. 1984.
- Barz-Meißner, Petra: Ein Ausbildungskurs für Studienreferendare. Identität und Rolle als Lehrer. In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): *Personalentwicklung in der Schule*. Bonn 2003, S. 51 – 65.
- Bateson, Gregory: *Geist und Natur*. Frankfurt/M. 4/1984.
- Bateson, Gregory: *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M. 8/2001.
- Baudler, Georg: *Das Kreuz*. Düsseldorf 1997.
- Baudler, Georg: *Die Befreiung von einem Gott der Gewalt*. Düsseldorf 1999.
- Bauer, Joachim: *Freiburger Schulstudie des Uniklinikums Freiburg*. Freiburg 2004.
- Baur, Werner / Storz, Michael: Selbstmanagement lernen – Qualifizierung für den Arbeits-Markt. In: Abesser, Bernd / Kawalle, Ulrich / Stöcker, Fritz (Hg.): *Vorbereitung auf das Leben. Dokumentation eines Symposiums zum künftigen Auftrag der Beruflichen Bildung am 01. März 2001 in Hannover. Rehburg-Loccum 2001*, S. 29 – 39.

- Bayerwaltes, Marga: Große Pause! Nachdenken über Schule. München 2002.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- Becker, Brigitte: Supervision in der Lehrerbildung. In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 85 – 102.
- Behler, Thomas: Schule als System. Anmerkungen zu einer fast nicht möglichen Institution. In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 50 – 58.
- Belardi, Nando: Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg 2/1998.
- Belardi, Nando: Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München 2002.
- Bell, Catherine: Ritual – Perspectives and Dimensions. New York /Oxford 1997.
- Benz, Arnold / Vollenweider, Samuel: Würfelt Gott? Düsseldorf 2003.
- Berendt, Joachim-Ernst: Die Welt ist Klang. Nada Brahma. Frankfurt/M. 1988.
- Berger, Klaus: Jesus. München 2004.
- Berger, Peter: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Frankfurt/M. 2/1988.
- Berker, Peter: Externe Supervision – Interne Supervision. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 286 – 296.
- Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998.
- Berkhof, Hendrik / Kraus, Hans Joachim: Karl Barths Lichterlehre. Zürich 1978.
- Berne, Eric: Spiele der Erwachsenen. Reinbek bei Hamburg 1967.
- Bertelsmann Wörterbuch der deutschen Sprache. Gütersloh/München 2004.
- Beuscher, Bernd: Leistungskurs Religion. Vorlesungen zur Kunst der Religionspädagogik. Norderstedt 2000.
- Beuscher, Bernd: WinWord. Die Sprachlichkeit des Evangeliums und das Nadelöhr der Medien – Eine semiotische Orientierungsskizze. In: Körtner, Ulrich (Hg.): Hermeneutik und Ästhetik. Die Theologie des Wortes im multimedialen Zeitalter. Neukirchen-Vluyn 2001, S. 98 – 133.
- Beuscher, Bernd / Zilleßen, Dietrich: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998.
- Beutel, Albrecht: Theologie als Schriftauslegung. In: Ders. (Hg.): Luther Handbuch. Tübingen 2005, S. 444 – 449.
- Beutel, Albrecht (Hg.): Luther Handbuch. Tübingen 2005.
- Die *Bibel*. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Bibeltext in der revidierten Fassung von 1984. Stuttgart 1999.
- Biehl, Peter: Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt. Weinheim 1998. S. 15 – 46.
- Blöckner, Anton: Befragung von Gymnasiallehrern zum Verständnis des Begriffs Supervision. In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 209 – 234.
- Böckelmann, Christine: Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld. Innsbruck 2002.
- Boeckhorst, Frans: Narrative Systemtherapie. Systema. 1994/8/2/ S. 2 – 22.
- Boge, Dieter / Weidinger, Norbert: BRU als ordentliches Lehrfach. In: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neu-



- es Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 172 – 177.
- Bonhoeffer, Dietrich: Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft. Bethge, Eberhard (Hg.): Gütersloh 1951 / Kaiser Taschenbücher 100. Gütersloh 16/1997.
- Bonsen, Martin: Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität, in: Gute und gesunde Schule. Kongress – Dokumentation. Dortmund 2004, S. 183 – 192.
- Borchert, Wolfgang: Das Gesamtwerk. Hamburg 1949.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M. 1987.
- Brandau, Hannes (Hg.): Supervision aus systemischer Sicht. Salzburg/Wien 3/1996.
- Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden: Artikel ‚Stochastik‘. In: Bd. 21. Leipzig/Mannheim 19/1998, S. 164f.
- Bucher, Anton: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Innsbruck 1996.
- Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart / Berlin / Köln 2000.
- Buer, Ferdinand: Lehrbuch der Supervision. Münster 1999.
- Bürgi, Andreas / Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Göttingen 2004.
- Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) in der Fassung der Bekanntmachung im BGBl. I 2003, S. 66.
- Burgsmüller, Alfred (Hg.): Zum politischen Auftrag der christlichen Gemeinde (Barmen II). Gütersloh 1974.
- Burow, Olaf-Axel: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn 1993.
- Butting, Klara: Lies das alte Buch – und werde ein Buch! Von der Verwandlungskraft der Bibel. In: Crüsemann, Frank / Crüsemann, Marlene / Janssen, Claudia / Kessler, Rainer / Wehn, Beate (Hg.): Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel. Festschrift für Luise Schottroff zum 70. Geburtstag. Gütersloh 2004, S. 408 – 420.
- Capps, Donald: Biblical Approaches to Pastoral Counseling. Philadelphia 1981.
- Capps, Donald: Reframing. A new method in pastoral care. Minneapolis 1990.
- Capra, Fritjof: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern/München 1993.
- Ciampi, Luc: Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart 1982.
- Ciampi, Luc: Gefühle, Affekte, Affektlogik. Wien 2002.
- Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 5/1981.
- Combe, Arno / Helsper, Werner: (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 3/1999.
- Cox, Harvey: Das Fest der Narren. Stuttgart 3/1971.
- Crossan, John D.: Jesus. Ein revolutionäres Leben. München 1996.

- Csikszentmihalyi, Mihaly: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart 9/2005.
- Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek bei Hamburg 1999.
- Denner, Liselotte: Supervision und Pädagogische Fallbesprechung an Schulen. Entwicklung und Design einer Evaluationsstudie. In: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs- Ergebnisse. Münster 1998, S. 148 – 182.
- Derrida, Jacques: Positionen. Graz/Wien 1986.
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1 und 2. Opladen 2000.
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M. 2002.
- DGSv (Hg.): Coaching. Köln 2005.
- DGSv (Hg.): Ethische Leitlinien der DGSv. Köln 2003.
- DGSv (Hg.): Profession: Supervision. Köln o. J. (2005).
- DGSv (Hg.): Rechtliche Hinweise für Supervisorinnen und Supervisoren. Köln 2003.
- DGSv (Hg.): Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit. Köln 3/2003.
- DGSv (Hg.): Synopse der Lehrer/innensupervision in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Stand 31.05.2005. [www.dgsv.de](http://www.dgsv.de).
- DGSv (Hg.): Qualitätsentwicklung von Supervision. Projekt 2003 – 2006. Köln 2003.
- Dilthey, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik (1900). In: Reiß, Gunter: Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Band 1. Tübingen 1973, S. 55 – 68.
- Domsgen, Michael: Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem. Arbeiten zur Praktischen Theologie Band 13. Leipzig 1998.
- Douglas, Mary: Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur. Frankfurt/M. 1981.
- Drechsel, Wolfgang: Mythos Supervision und die Frage nach der pastoralpsychologischen Supervision. WzM 53/2001, S. 331 – 348.
- Drehse, Volker / Gräb, Wilhelm / Weyel, Birgit (Hg.): Kompendium Religionstheorie. UTB 2705. Göttingen 2005.
- Dressler, Bernhard: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung. In: ZPT 56/2004, S. 3 – 17.
- Dressler, Bernhard / Feige, Andreas: Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 399 – 404.
- Dürr, Hans-Peter: Das Netz des Physikers. Naturwissenschaftliche Erkenntnis in der Verantwortung. München/Wien 1988.
- Durkheim, Emile: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M. 1989.

- Ebeling, Gerhard: Luther und die Bibel. In: Ders.: Lutherstudien Bd. 1. Tübingen 1971, S. 286 – 301.
- Ebert, Wolfgang: Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen 2001.
- Eckhard, Ulrike-Luise / Richter, Kurt / Schulte, Hans G.: System Lehrsupervision. Aachen 1997.
- EG. Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Bayern und Thüringen. München/Weimar o. J.
- Ehinger, Wolfgang / Henning, Claudius: Praxis der Lehrersupervision. Weinheim/Basel 2/1997.
- Eitz, Andreas / Jetzschke, Meinfried: Der Lehrplan im Kopf und der Lehrplan im Buch – zwei feindliche Brüder? In: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 336 – 340.
- Eliade, Mircea: Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Frankfurt/M. 2/1990.
- Emlein, Günther: Seelsorge als systemische Praxis. WzM 53/2001, S. 158 – 178.
- Emlein, Günther: Workshop: Horcht, was bringe ich von draußen mit? In: Hampel, Klaus / Köppen, Hans-Bernhard (Hg.): Macht – Supervision – Sinn. Münster 2004, S. 63 – 68.
- Englert, Rudolf: Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, in: Baumann, Ulrike / Englert, Rudolf / Menzel, Birgit / Meyer-Blanck, Michael / Steinmetz, Agnes: Religionsdidaktik. Berlin 2005.
- Erdheim, Mario: Ritual und Reflexion. In: Caduff, Corinna / Pfaff-Czarnecka, Johanna (Hg.): Rituale heute. Berlin 1999, S. 165 – 178.
- Ertelt, Bernd-Joachim / Schulz, William E.: Handbuch Beratungskompetenz. Berater und Ratnehmer Bd. 18. Leonberg 2002.
- Essen, Siegfried: Systemische Weltsicht und Bibliodrama. Bibliodrama Kontexte Bd. 3. Schenefeld 2/2005.
- Evangelische Kirche im Rheinland / Evangelische Kirche von Westfalen / Lippische Landeskirche: Gemeinsame Vokationsordnung vom 29.03.2001.
- Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (Hg.): Grundsätze für die Supervision von haupt-, neben- und ehrenamtlichen kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Entwurf 2004.
- Evangelische Kirche von Westfalen / Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen (Hg.): Fördern und Fordern. Leistung und Integration. Bielefeld/Düsseldorf 31. Mai 2005.
- Evers, Dirk: Artikel ‚Emergenz II. Systematisch–Theologisch‘. In: RGG 4 Bd. 2. Tübingen 1999, Sp. 1251.
- Failing, Wolf-Eckart / Heimbrock, Hans-Günther: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart/Berlin/Köln 1998.
- Fallner, Heinrich / Gräßlin, Hans-Martin: Kollegiale Beratung. Hille 1990.
- Fallner, Heinrich / Pohl, Michael: Coaching mit System. Opladen 2001.

- Fallner, Heinrich / Richter, Kurt F.: Kreative Medien in der Supervision und psychosozialen Beratung. Hille 2/1993.
- Farrelly, Frank / Brandsma, Jeffrey M.: Provokative Therapie. Berlin/Heidelberg 1986.
- Fatzer, Gerhard: Institutions- und Systemdynamik der Supervision. In: Ders. (Hg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Bergisch Gladbach 10/2003, S. 85 – 108.
- Fatzer, Gerhard (Hg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Bergisch Gladbach 10/2003.
- Feige, Andreas: Jugend und Religion. In: Krüger, Heinz Hermann (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1993, S. 543 – 558.
- Feige, Andreas: Religiöse Sozialisation in der ‚Selbstkultur‘. In: Battke, Achim / Fitzner, Thilo / Isak, Rainer / Lochmann, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft. Freiburg 2002, S. 367 – 377.
- Feige, Andreas / Dressler, Bernhard / Lukatis, Wolfgang / Schöll, Albrecht: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Münster 2000.
- Feige, Andreas / Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005.
- Fengler, Jörg / Sauer, Susanne / Stawicki, Claudia: Peer-Group-Supervision. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 172 – 183.
- Ferel, Martin: Willst du gesund werden? WzM 48/1996, S. 359 – 374.
- Foerster, Heinz von: Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung. In: Short Cuts 5. Frankfurt/M. 2/2002, S. 40 – 66.
- Foerster, Heinz von: Meine eigene Geschichte ist anders verlaufen. In: Short Cuts 5. Frankfurt/M. 2/2002, S. 75 – 120.
- Foerster, Heinz von: Wissenschaft des Unwissbaren. In: Short Cuts 5. Frankfurt 2/2002, S. 139 – 181.
- Fortmeier, Paul: Künftige Ziele der DGSv. DGSv aktuell 2/2001, S. 1 – 4.
- FoRuM Supervision 12/23/2004: Schule und Supervision.
- Foucault, Michel: Von der Subversion des Wissens, hg. und übers. von Walter Seitter. Frankfurt/M. 1978.
- Frettlöh, Magdalene L.: Braucht Gott Opfer? In: Crüsemann, Frank / Theissmann, Udo (Hg.): Ich glaube an den Gott Israels: Fragen und Antworten zu einem Thema, das im christlichen Glaubensbekenntnis fehlt. Gütersloh 1998 (KT 168), S. 49 – 54.
- Frettlöh, Magdalene L.: Der auferweckte Gekreuzigte und die Überlebenden sexueller Gewalt. In: Weth, Rudolf (Hg.): Das Kreuz Jesu. Gewalt – Opfer – Sühne. Neukirchen 2001, S. 77 – 104.
- Frettlöh, Magdalene L.: Gott braucht keine Opfer! ‚Er wurde gehorsam bis zum Tode, ja zum Tode am Kreuz; darum hat ihn auch Gott erhöht‘ (Phil 2,8f). In: Dahlgrün, Corinna / Darmstadt, Hans (Hg.): neue musik in der kirche IV: gottesfleisch. Interdisziplinäre Tage für Neue Musik und Theologie 17. – 20. Juni 2004 – Dokumentation und Auswertung. Frankfurt/M. 2005, S. 58 – 71.

- Freud, Sigmund: Zwangshandlungen und Religionsübungen (1907). In: Ders.: Zwang, Paranoia und Perversion. Studienausgabe Bd. VII. Frankfurt/Main 1973, 6/1994, S. 11 – 21.
- Friesl, Christian / Polak, Regina: Teil I: Theoretische Weichenstellungen. in: Polak, Regina (Hg.): Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa. Ostfildern 2002, S. 25 – 106.
- Fuchs, Ottmar: Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift. Praktische Theologie heute 57. Stuttgart 2004.
- Füßl, Fritz / Pentz, Dietmar: Berater Beraten. Ein Konzept zur Personalentwicklung durch Supervision. In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 172 – 189.
- Gäns, Sebastian: ‚Supervision‘ in die Köpfe bekommen, die in ‚Coaching‘ denken. In: DGSv aktuell 1/2005, S. 8 – 9.
- Gärtner, Adrian: Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Teil 2: Fallanalytische Untersuchung des Transkripts einer Supervisionssitzung. In: Ders.: Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen 1999, S. 123 – 204.
- Ganoczy, Alexandre: Chaos – Zufall – Schöpfungsglaube. Mainz 1995.
- Gardavsky, Vitezslav: Gott ist nicht ganz tot. München 1968.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1987.
- Geertz, Clifford: Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien 1996.
- Geheeb, Helga / Scherr, Lucia / Weich, Angelika: ‚Schulleitung – wäre das etwas für mich?‘ Eine Maßnahme der Schulentwicklung für potenzielle Führungskräfte. In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 256 – 272.
- Gehlen, Arnold: Anthropologische Forschung – Zur Selbstbestimmung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek bei Hamburg 1961.
- Geißler, Heiner: Was würde Jesus heute sagen? Berlin 3/2003.
- Geldbach, Erich: Christliche Versammlung und Heilsgeschichte bei John Nelson Darby. Wuppertal 3/1975.
- ©,GENESIS’: The Lamb Lies Down on Broadway. All songs published bei © Genesis Music Ltd/Hit & Run Music (Publishing) Ltd. Recording and Mixed at Island Studios, August thru’ October 1974. Released November 1974. © GENESIS: [www.genesis-music.com](http://www.genesis-music.com) Stand 06.01.2006. Eine deutsche Übersetzung der ‚Rahmen-Handlung‘ von Petra Gehrman findet sich unter [www.koepf.de](http://www.koepf.de). Eingestellt 04/01/2005.
- Gennep, Arnold von: Übergangsriten. Frankfurt/M. 1986.
- Gerber, Uwe: Wann halte ich eine Religionsstunde für gelungen? In: Schneider, Evelyn (Hg.): Sternstunden. Arbeitshilfen BBS 25. Rehbürg-Loccum 2005, S. 13 – 16.
- Gerber, Uwe / Höhmann, Peter / Jungnitsch, Reiner: Religion und Religionsunterricht. Frankfurt 2002.

- Gerhardt, Paul: ‚O Welt, sieh hier dein Leben‘. In: EG. Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Bayern und Thüringen. München/Weimar o. J., S. 174f.
- Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. BRU-Handbuch. Neukirchen 2005.
- Gesenius, Justus: ‚Wenn meine Sünd‘ mich kränken‘. In: EG. Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Bayern und Thüringen. München/Weimar o. J., S. 170f.
- Gestrich, Christof: Christentum und Stellvertretung. Tübingen 2001.
- Gestrich, Christof: Artikel ‚Opfer IV‘. Dogmatisch in RGG 4. Bd. 6. Tübingen 2003, Sp. 585 – 588.
- GEW (Hg.): Die GEW informiert. Die Ausbildung von Berufsschullehrern und -lehrerinnen. Frankfurt 2002.
- Geyer, Hans-Georg: Luthers Auslegung der Bergpredigt. In: Ders.: Andenken (hg. von Goebel, Hans Theodor / Korsch, Dietrich / Ruddies, Hartmut / Seim, Jürgen). Tübingen 2003, S. 435 – 446.
- Geyer, Hans-Georg / Schmidt, Johann Michael / Schneider, Werner / Weinrich, Michael: „Wenn nicht jetzt, wann dann?“ Aufsätze für Hans-Joachim Kraus zum 65. Geburtstag. Neukirchen-Vluyn 1983.
- Glas-Bastert, Ulrike: Alles sehen – Vieles übersehen – Manches aufgreifen. Interaktionsstrukturen als Strickmuster des Lernprozesses in der Supervision. In: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 216 – 236.
- Glasenapp, Susanne von: Supervision mit Lehrern – Analyse eines Supervisionsprozesses als Beitrag zur daseinsanalytischen Pädagogik. Hamburg 1999.
- Glaserfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt 1997.
- Glock, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität. In: Matthes, Joachim (Hg.): Einführung in der Religionssoziologie II. Hamburg 1969, S. 150 – 168.
- Gössmann, Elisabeth / Moltmann-Wendel, Elisabeth / Pissarek-Hudelist, Herlinde / Praetorius, Ina / Schottroff, Luise / Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der Feministischen Theologie. Gütersloh 1991.
- Goethe, Johann Wolfgang: Der Fischer (1778). In: Deutsche Balladen. Auswahl und Nachwort von Konrad Nussbächer. Stuttgart 1967, S. 83.
- Götzlemann, Arnd: Seelsorge zwischen Subjekt und System. In: PrTh 35. 2000, S. 209 – 227.
- Gordon, Thomas: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. New York 1970 / München 1989.
- Gräb, Wilhelm: Clifford Geertz: Religion dicht beschreiben. In: Drehsen, Volker / Gräb, Wilhelm / Weyel, Birgit (Hg.): Kompendium Religionstheorie. UTB 2705. Göttingen 2005, S. 204 – 215.
- Grawe, Bernadette: Was nicht wahrgenommen wird, verwahrlost. Erfahrungen mit der Produktion von Unbewusstheit in der Schule. In: FoRuM Supervision 13/1999, S. 42 – 54.
- Grawe, Klaus: Psychologische Therapie. Göttingen 1998.

- Griffith, James L. / Griffith, Melissa Elliott: Encountering the Sacred in Psychotherapy. How to talk with people about their spiritual lives. New York/London 2/2003.
- Griffith, James L. / Griffith, Melissa Elliott: Therapeutic Change in Religious Families. In: Burton, Laurel Arthur (Hg.): Religion and the Family. When God Helps. New York u. a. 1992, S. 63 – 86.
- Grimm, Jacob und Wilhelm: Die Bremer Stadtmusikanten. In: Die schönsten Märchen der Gebrüder Grimm. Neu bearbeitet von Waltraud Villaret. Gütersloh 1957.
- Grözinger, Albrecht / Pfeiderer, Georg (Hg.): ‚Gelebte Religion‘ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. Christentum und Kultur Bd. 1. Zürich 2002.
- Gross, Peter: Bastelmentalität. Ein ‚postmoderner‘ Schwebezustand? In: Schmid, Thomas (Hg.): Das pfeifende Schwein. Berlin 1985.
- Grossarth-Maticek, Ronald: Autonomietraining. Gesundheit und Problemlösung durch Anregung der Selbstregulation. Berlin/ New York 2000.
- Grünschloß, Andreas: Interreligiöse Fremdwahrnehmung als Thema von Religionswissenschaft und Theologie. Überarbeitete Fassung eines im Februar 2001 auf dem ersten Internationalen Mittelbausymposium des Faches Religionswissenschaft, Missionswissenschaft und Ökumenische Theologie (RMÖ) in Basel gehaltenen Vortrags. Dieser wurde in einer leicht gekürzten Fassung zuvor veröffentlicht in Schultze, A. / Sinner, R. v. / Stierle, W. (Hg.): Vom Geheimnis des Unterschieds. Die Wahrnehmung des Fremden in Ökumene-, Missions- und Religionswissenschaft. Münster 2002, 37 – 61. Ungekürzt zugänglich <http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/rw/gruen.htm>. Stand 12/2005.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. In: Grundgesetz. München 40/2005, S. 1 – 67.
- Gruschka, Andreas / Martin, Ellen: Das Lernen des Lernens als Zauberformel – oder: Methodentraining als pädagogischer Selbstbetrug. In: [www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/klippert.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/klippert.html). 26.10.2004.
- Gruschka, Andreas / Martin, Ellen: Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? ‚Widerworte‘. Frankfurter Rundschau online. 25.07.2002.
- Gudjons, Dörte / Kömm, Birte: ‚Wir beraten uns gegenseitig‘. Peer Coaching unter Referendar(inn)en. In: Pädagogik 57/2005, S. 32 – 34.
- Gudjons, Herbert: Fallbesprechungen in Lehrergruppen. In: Westermann Pädagogische Beiträge 9/1977, S. 373 – 379.
- Guntern, Gottlieb: Transaktionsmuster. In: Skript für die Ausbildung in systemischer Therapie und Beratung des Zentrums für Systemtherapie Bern. Bern 1998.
- Gutmann, Hans-Martin: Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Zum Verhältnis von Ritual und Inszenierung. In: Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003, S. 92 – 113.

- Gutmann, Hans-Martin: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur. Gütersloh 2000.
- Gutmann, Hans-Martin: Die tödlichen Spiele der Erwachsenen. Moderne Opfermythen in Religion, Politik und Kultur. Neuausgabe Münster 2004 (PopKuRT2).
- Gutmann, Hans-Martin: Artikel ‚Ritual‘ in LexRP Bd. 2. Neukirchen-Vluyn 2001, S. 1854 – 1858.
- Gutmann, Hans-Martin: Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum ‚Opfer‘. Göttingen 1996.
- Haas, Renate: Supervision als Forschungsmethode. Erfahrungen einer Ethnologin. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 263 – 269.
- Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia: Selbst-Supervision für Lehrende. Weinheim/München 1999.
- Haley, Jay: Die Jesus-Strategie. Die Macht der Ohnmächtigen. Heidelberg 2002.
- Hamann-Wehe, Karin: Teamsupervision mit unvollständigen Teams. Chancen und Risiken. In: OSC Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management 6/4/1999, S. 355 – 372.
- Hauschildt, Eberhard: Alltagsseelsorge. Eine sozio-linguistische Analyse des pastoralen Geburtstagsbesuches. Arbeiten zur Pastoraltheologie Bd. 29. Göttingen 1996.
- Hauschildt, Eberhard: Alltagsseelsorge. Der Alltag der Seelsorge und die Seelsorge im Alltag. In: Pohl-Patalong, Uta / Muchlinsky, Frank (Hg.): Seelsorge im Plural. Hamburg 1999, S. 8 – 16.
- Hefner, Philip: Artikel ‚Emergenz I. Theologie und Naturwissenschaft‘. In: RGG 4. Bd. 2. Tübingen 1999, Sp. 1254.
- Heimbrock, Hans-Günter: Gelebte Religion im Klassenzimmer? In: Failing, Wolf-Eckart / Heimbrock, Hans-Günter: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart/Berlin/Köln 1998, S. 233 – 255.
- Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt. Weinheim 1998.
- Heimbrock, Hans-Günter: Rituale: Symbolisches und leibhaftes Handeln in der Seelsorge. Eine Problemanzeige. In: Klessmann, Michael / Liebau, Irmhild (Hg.): Leiblichkeit ist das Ende der Werke Gottes. Körper – Leib – Praktische Theologie. Göttingen 1997, S. 123 – 134.
- Heintel, Peter: Supervision und ihr ethischer Auftrag. In: supervision 1/2003, S. 32 – 39.
- Held, Peter: Systemische Praxis in der Seelsorge. Mainz 1998.
- Held, Peter / Gerber, Uwe: Systemische Praxis in der Kirche. Mainz 2003.
- Hellinger, Bert: Wo Schicksal wirkt und Demut heilt. Ein Kurs für Kranke. Heidelberg 1998.
- Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogi-



- sche Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 521 – 569.
- Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.
- Hermann, Nikolaus: Lobt Gott, ihr Christen alle gleich. In: EG. Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Bayern und Thüringen. München/Weimar o. J., S. 70.
- Herrmann, Andreas / Richter, Stephan Daniel: Zehn Thesen zur Supervision an Schulen. In: DGSv aktuell 3/2005, S. 12 – 14.
- Herms, Eilert: Gottesdienst als Religionsausübung. Erwägungen über die ‚jugendlichen Ritualisten‘. In: Ders.: Theorie für die Praxis. Beiträge zur Theologie. München 1982, S. 337 – 364.
- Herms, Eilert: Was haben wir an der Bibel? Versuch einer Theologie des christlichen Kanons. In: Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh) Bd. 12. Neukirchen-Vluyn 1998, S. 99 – 152.
- Herschowitz, Norbert: Das vernetzte Gehirn. Bern 2001.
- Hinsch, Rüdiger / Überschar, Beate: Gewalt in der Schule. Berlin-Potsdam o. J.
- Hiller, Gotthilf G.: Beschäftigungs-, Bildungs- und Lebensperspektiven für benachteiligte junge Menschen schaffen. In: Zeitschrift Aktion Jugendschutz 35/1998, S. 11 – 17.
- Hillert, Andreas: Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer. München 2004.
- Hillert, Andreas / Schmitz, Edgar: Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart 2004.
- Hirsch, Emanuel: Hilfsbuch zum Studium der Dogmatik. Berlin 4/1964.
- Hochgrebe, Volker (Hg.): Provokation Bergpredigt. Stuttgart 1982.
- Höfner, Eleonore / Hans-Ulrich Schachtner: Das wäre doch gelacht. Humor und Provokation in der Therapie. Hamburg 3/2001.
- Hohelüchte-Menge, Jörg / Kreft, Jürgen: Was machst du eigentlich in der Schule? In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 3 – 14.
- Holl, Adolf: Jesus in schlechter Gesellschaft. Stuttgart 1971.
- Hüther, Gerald: Biologie der Angst. Göttingen 6/2004.
- Hüther, Gerald: Die Evolution der Liebe. Göttingen 3/2003.
- Hüther, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Göttingen 2004.
- Hüther, Gerald: Wie aus Stress Gefühle werden. Göttingen 2/2002.
- Hüther, Gerald: Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 411 – 417.
- Hüther, Gerald / Gebauer, Karl: Kinder suchen Orientierung. Düsseldorf/Zürich 2002.
- Hüther, Gerald / Gebauer, Karl: Kinder brauchen Spielräume. Düsseldorf/Zürich 2003.
- Hüther, Gerald / Gebauer, Karl: Kinder brauchen Vertrauen. Düsseldorf/Zürich 2004.
- Hüther, Gerald / Gebauer, Karl: Kinder brauchen Wurzeln. Düsseldorf/Zürich 2001.
- Hurrelmann, Klaus / Settertobulte, Wolfgang: Die Schule als Chance oder als Bedrohung? Dieser Vortrag liegt in mehreren Fassungen vor. Ich beziehe mich hier auf die Veröffentlichung der Österreichischen Gesellschaft für

- Kinder und Jugendheilkunde (ÖGKJ), zuletzt bearbeitet am 08.05.2004: [www.docs4you.at](http://www.docs4you.at).
- Hurrelmann, Klaus / Settertobulte, Wolfgang: Expertise zu Möglichkeiten der Zertifizierung gesundheitsfördernder Schulen im Rahmen des OPUS-Netzwerks. Universität Bielefeld o. J.
- Hurrelmann, Klaus / Unverzagt, Gerlinde: Kinder stark machen für das Leben. Freiburg 3/2000.
- Hutterer, Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Wien/ New York 1998.
- Illich, Iván: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg 1979.
- Iwand, Hans Joachim: Gesetz und Evangelium. Nachgelassene Werke. Vierter Band. Walter Kreck (Hg.). München 1964.
- Jaffé, Aniela: Sakrale Symbole, der Stein und das Tier, in: Jung, Carl Gustav / Franz, Marie-Louise von / Henderson, Joseph L. / Jacobi, Jolande / Jaffé, Aniela: Der Mensch und seine Symbole. Solothurn/Düsseldorf 14/1995, S. 230 – 271.
- Jahnke, Jürgen: Supervision im schulischen Bereich: Kontrolle oder Hilfe? Die Deutsche Schule 78/1986, S. 100 – 109.
- Janowski, Bernd: Hingabe oder ‚Opfer‘? Die gegenwärtigen Kontroversen um die Deutung des Todes Jesu. In: Weth, Rudolf (Hg.): Das Kreuz Jesu. Gewalt – Opfer – Sühne. Neukirchen 2001.
- Janssen, Claudia / Lamb, Regene: Das Evangelium nach Lukas. In: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hg.): Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh 1998, S. 513 – 526.
- Jetter, Werner: Symbol und Ritual: Anthropologische Elemente im Gottesdienst. Göttingen 1978.
- Jetzschke, Meinfried: Fort- und Weiterbildung von (Religions)Lehrern/innen an berufsbildenden Schulen. In: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 625 – 654.
- Jetzschke, Meinfried: „... mit Herzen, Mund und Händen.“ Gehirngerechte Lern-Settings in AHR-Bildungsgängen der berufsbildenden Schule. In: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 424 – 446.
- John, Renate / Fallner, Heinrich: Handlungsmodell Supervision. Hille 1993.
- Josuttis, Manfred: Der Gottesdienst als Ritual. In: Wintzer, Friedrich (Hg.): Praktische Theologie. Neukirchen-Vluyn 1982, S. 40 – 93.
- Josuttis, Manfred: Religion als Handwerk. Zur Handlungslogik spiritueller Methoden. Gütersloh 2002.

- Josuttis, Manfred / Martin, Gerhard Marcel (Hg.): Das heilige Essen. Kulturwissenschaftliche Beiträge zum Verständnis des Abendmahls. Berlin/Stuttgart 1980.
- Joswig, Klaus Dieter: Supervision und Schule. Probleme und Entwicklungsperspektiven. Schulpädagogische Interventionen Bd. 1. Münster 2001.
- Jüngel, Eberhard: Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Tübingen 1998.
- Jüngel, Eberhard: Die Autorität des bittenden Christus. In: Ders.: Unterwegs zur Sache. Theologische Bemerkungen. München 1972, S. 179 – 188.
- Jugert, Gert: Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Frankfurt/M. 1998.
- Kallmeyer, Werner: Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language an society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3. Bde. 1 – 2. Berlin/New York 1987/1988, S. 1095 – 1108.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? DB Sonderband: Kant: Werke, S. 1693 (vgl. Kant-W. Bd. 11, S. 53).
- Karle, Isolde: Der Pfarrberuf als Profession. Gütersloh 2/2001.
- Karpman, Stephen: Fairy tales and script drama analysis. In: Transactional Analysis Bulletin. Selected articles from volumes 1 through 9. San Francisco 1976, S. 51 – 56.
- Kaufmann, Rolf: Das Gute am Teufel. Eigenen Schattenseiten und Abgründen begegnen. Zürich/Düsseldorf 1998.
- Kersting, Heinz J.: Interventionen. Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten. In: Bardmann, Theodor M. / Kersting, Heinz J. / Vogel, H. Christoph / Woltmann, Bernd: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Schriften des Instituts für Beratung und Supervision Bd. 7. Aachen 1991, S. 108 – 133.
- Kersting, Heinz J. (Hg.): Supervision und Qualität. Das Aachener Modell der Supervisionsausbildung. Schriften zur Supervision Bd. 10. Aachen 2001.
- Kersting, Heinz J.: Zirkelzeichen. Supervision als konstruktivistische Beratung. Schriften zur Supervision Bd. 11. Aachen 2002.
- Kersting, Heinz J. / Krapohl, Lothar: Teamsupervision. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 59 – 77.
- Kessel, Louis van: Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision. Einige Bausteine aus niederländischer Sicht. In: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 46 – 68.
- Keupp, Heiner: Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg 1988.
- Kießling, Klaus: Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen. Ostfildern 2004.

- Kleining, Gerhard: Umriss einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie KZfSS 34/1982, S. 224 – 253.
- Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche von Westfalen 1992 und 2002.
- Klessmann, Michael: Die Sinndimension in der Supervision. In: Verbändeforum Supervision (Hg.): Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation, Köln 2005, S. 15 – 22.
- Klessmann, Michael: Pastoralpsychologie. Ein Lehrbuch. Neukirchen-Vluyn 2004.
- Klessmann, Michael: Pastorale Supervision? Die Bedeutung theologischer Feldkompetenz für Supervision im Raum der Kirche. Handout zu einem am 26.09.2003 in Iserlohn gehaltenen Vortrag.
- Klessmann, Michael / Liebau, Irmhild (Hg.): Leiblichkeit ist das Ende der Werke Gottes. Körper – Leib – Praktische Theologie. Göttingen 1997.
- Klie, Thomas: Performativer Religionsunterricht. In: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 363 – 367.
- Klie, Thomas: Religionsunterricht in der Berufsschule: Verheißung vergegenwärtigen. Eine didaktisch-theologische Grundlegung. Leipzig 2000.
- Klie, Thomas: Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktionen der Pastoraltheologie. PThK Bd. 11. Gütersloh 2003.
- Klinkhammer, Gritt: Popularisierung von Religionswissenschaft? Überlegungen zur Wirkung und Gestaltung gegenwartsbezogener religionswissenschaftlicher Forschung. Vortrag, gehalten am 27.09.2001 in Leipzig auf dem REMID-Panel (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V.). Manuskript im Internet zugänglich unter: [www.remid.de](http://www.remid.de). (Stand 12.2005).
- Klippert, Heinz: Methodentraining. Weinheim und Basel 13/2002.
- Koch, Gerd / Naumann, Gabriela / Vaßen, Florian (Hg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin 2000.
- Koenig, Harold G.: Is Religion Good for Your Health? The Effects of Religion on Physical and Mental Health. New York / London 1997.
- Köpping, Klaus-Peter / Rao, Ursula: Macht und Ohnmacht des Mediums. Transformationen individueller und kollektiver Wahrnehmung durch religiöse Performanz. In: Fischer-Lichte, Erika / Horn, Christian / Umathum, Sandra (Hg.): Wahrnehmung und Medialität. Theatralität 3. Tübingen/Basel 2001, S. 197 – 211.
- Kopyczynski, Wolfgang: Das szenische Verstehen in der Supervision. Über die Relevanz eines psychoanalytischen Konzepts auch für die systemische Arbeit. In: supervision 1/2004, S. 32 – 39.
- Korsch, Dietrich: II. Aneignungen 2. Die religiöse Leitidee. In: Beutel, Albrecht (Hg.): Luther Handbuch. Tübingen 2005, S. 91 – 97.
- Krahe, Susanne: Auf Maulbeerbäumen sitzt es sich nicht sehr bequem. Biblische Anstößigkeiten. Düsseldorf 1996.
- Kraus, Hans-Joachim: Theologische Religionskritik. Neukirchen-Vluyn 1982.
- Krause, Detlef: Luhmann-Lexikon. Stuttgart 4/2005.

- Kreter, Joachim / Küsell, Martin / Mustert, Silvia / Schuknecht, Sylke / Wasmuth-Hödicke, Thorsten: Qualität im Religionsunterricht. In: Schneider, Evelyn (Hg.): Sternstunden. Gelungenes aus der Praxis. Rehburg-Loccum 2005, S. 17 – 27.
- Kretschmann, Rudolf: Statement. vds-Bildungsforum 2001, S. 72 – 74.
- Kretz, Louis: Witz, Humor und Ironie bei Jesus. Olten 1981.
- Krieger, David J.: Einführung in die allgemeine Systemtheorie. UTB 1904. München 2/1998.
- Kriz, Jürgen: Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. UTB 2084. Wien 1999.
- Krohn, Wolfgang / Küppers, Günter (Hg.): Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt/M. 1992.
- Kühl, Stefan: Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühung. 90 kommentierte Thesen zur Entwicklung des Coachings. Köln 2005.
- Kühl, Stefan: Die Supervision auf dem Weg zur Profession? In: Verbändeforum Supervision (Hg.): Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation, Köln 2005, S. 7 – 14.
- Kuhlmann, Helga: Gott braucht keine Opfer. Eine theologische Kritik an Strukturen der Prostitution. In: Crüsemann, Frank et al. (Hg.): Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel. Festschrift für Luise Schottroff zum 70. Geburtstag. Gütersloh 2004, S. 528 – 543.
- Kunz, Martin: Artikel ‚Schatten‘. In: Stumm, Gerhard / Pritz, Alfred (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 2000, S. 607 – 608.
- Kunze, Heinz Rudolf: Mehr als dies. Edition M8 Musik und Weltverbesserer Musikverlag 2005.
- Kutter, Peter: Spiegelungen und Übertragungen in der Supervision. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 41 – 53.
- Läpple, Alfred (Hg.): Der andere Jesus. Augsburg 1997.
- Landauer Empfehlungen zur Lehrergesundheit. In: Die Kaufmännische Schule 10/2004, S. 6f.
- Laireiter, Anton-Rupert / Vogel, Heiner (Hg.): Qualitätssicherung in der Psychotherapie und der psychosozialen Versorgung – Ein Werkstattbuch. Tübingen 1998.
- Laube, Martin: Die Beobachtung ‚gelebter Religion‘ – Überlegungen zu einer theologischen Kategorie in systemtheoretischer Sicht. In: Grözingen, Albrecht / Pfeiderer, Georg (Hg.): ‚Gelebte Religion‘ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. Christentum und Kultur Bd. 1. Zürich 2002, S. 161 – 189.
- Leffers, Jochen: Neue Lehrer braucht das Land. Kultusminister ködern Abiturienten. In: SPIEGEL ONLINE – 20. November 2003, 09:21. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,274754,00.html>.

- Lehmeier, Heinz: Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 31 – 47.
- Lentze, Annette: Brennpunkt Schule – wenn nichts mehr Routine ist ... DGSv aktuell 1/2005, S. 12.
- Leonhard, Silke / Klie, Thomas (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003.
- Leuttsch, Martin: Der weibliche Christus. In: Pahl, Irmgard / Kaus, Andrea K. (Hg.): Landesarbeitsgemeinschaft Theologische Frauenforschung / Feministische Theologie. Soziale Rollen von Frauen in Religionsgemeinschaften. Projektbericht 1. Bochum 2001, S., 91 – 110.
- Leuttsch, Martin: Konstruktionen von Männlichkeit im Urchristentum. In: Crüsemann, Frank et al. (Hg.): Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel. Festschrift für Luise Schottroff zum 70. Geburtstag. Gütersloh 2004, S. 600 – 617.
- Lörcher, Helgard: Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation. Linguistische Arbeiten 136. Tübingen 1983.
- Lublewski-Zienau, Anke / Kittel, Jörg / Karoff, Martin: Religiosität, Klinikseelsorge und Krankheitsbewältigung. WzM 57/2005, S. 283 – 295.
- Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M. 1991.
- Ludewig, Kurt: Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. Heidelberg 2005.
- Luhmann, Niklas: Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: Soziale Welt 36/1985, S. 402 – 446.
- Luhmann, Niklas: Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2000.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984.
- Luther, Henning: Identität und Fragment. In: Ders.: Religion und Alltag. Stuttgart 1992, S. 160 – 182.
- Luther, Martin: Werke. Kritische Gesamtausgabe (Weimarer Ausgabe = WA). 1883ff.
- Luther, Martin: Assertio omnium articolorum (1520). Zitiert nach: Hirsch, Emanuel: Hilfsbuch zum Studium der Dogmatik. Berlin 4/1964, S. 84f (WA, VII, 96ff).
- Luther, Martin: Brief an Philipp Melanchthon vom 1.8.1521. WA, Br 2, Nr. 424.
- Luther, Martin: Sonntag Exaudi. Joh. 15, 26-16, 4, S. 10. Digitale Bibliothek Band 63: Martin Luther, S. 5489 (vgl. Luther-W. Bd. 8, S. 241).
- Luther, Martin: VORREDE AUFF DIE EPISTELN S. JACOBI UND JUDE. In: Bibel. Die gantze Heilige Schrifft. Wittenberg 1545 (WA, DB 7, 384, 25ff).
- Luther, Martin: Vorrede zum Neuen Testament (1522), S. 10 (WA, DB 6, 10, 29ff).
- Maaz, Hans-Joachim: Der Lilith Komplex. Die dunklen Seiten der Mütterlichkeit. München 2005.
- Machovec, Milan: Jesus für Atheisten. Stuttgart 1972.
- Malik, Fredmund: Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Managementkybernetik evolutionärer Systeme. Bern 1984.

- Maturana, Humberto: Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München 2001.
- Mauch, Ulrich: Der listige Jesus. Zürich 1992.
- McGoldrick, Monica / Gerson, Randy: Genogramme in der Familienberatung. Bern 2/2005.
- Meesmann, Hartmut (Hg.): Spiel und Religion. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 44. Hartmut Meesmann im Gespräch mit Hans Saner, Harald Schroeter-Wittke und Susanne Wolf-Withöft. Waltrop 2003.
- Meier-Keilberth, Horst / Oberhofer, Martina: Konstruktive Gespräche im Schulalltag. Gesprächsführung und Supervision als Maßnahme der Personalentwicklung In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 95 – 120.
- Mende, Matthias: Artikel ‚Übertragung‘. In: Stumm, Gerhard / Pritz, Alfred (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 2000, S. 738.
- Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 29 – 47.
- Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005.
- Mendl, Hans: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 9 – 28.
- Mentzos, Stavros: Interpersonale und institutionelle Abwehr. Frankfurt/M. 1990.
- Metz, Johann Baptist: Kleine Apologie des Erzählens. Concilium 9/1973, S. 334 – 341.
- Meyer, Hilbert: Interview in: uni INFO der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 9/2004, [www.uni-oldenburg.de](http://www.uni-oldenburg.de).
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht. Berlin 2004.
- Meyer-Blanck, Michael: Religion im Kanon der anderen Fächer. In: Baumann, Ulrike / Englert, Rudolf / Menzel, Birgit / Meyer-Blanck, Michael / Steinmetz, Agnes: Religionsdidaktik. Berlin 2005, S. 35 – 47.
- Mildenberger, Friedrich: Biblische Dogmatik. Eine Biblische Theologie in dogmatischer Perspektive Band 2: Ökonomie als Theologie. Stuttgart/Berlin/Köln 1992.
- Möller, Heidi: Schnittstellen zwischen Supervision und Organisationsberatung. In: Pühl, Harald (Hg.): Supervision. Aspekte organisationeller Beratung. Berlin 2002, S. 9 – 23.
- Möller, Heidi: Was ist gute Supervision? Stuttgart 2001.
- Möller, Heidi / Märten, Michael: Zur Problematik der Supervisionsforschung: Forschung ohne Zukunft? Supervision als homöopathische Inszenierung. In: OSC – Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management 1998/5/3, S. 205 – 221.
- Mokrosch, Reinhold: Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II. GTB/Siebenstern 746. Gütersloh 1991.

- Moltmann, Jürgen: Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel. München 4/1974.
- Moltmann-Wendel, Elisabeth: Gibt es eine feministische Kreuzestheologie? In: Dies. / Moltmann, Jürgen: Als Frau und Mann von Gott reden. (KT 99) München 1991, S. 100 – 117.
- Moltmann-Wendel, Elisabeth: Opfer oder Hingabe – Sühnopfer oder Gottesfreundschaft. Wie können wir für uns heute den Tod Jesu verstehen? In: Wagner, Andreas (Hg.): Sühne – Opfer – Abendmahl. Stuttgart 1999, S. 63 – 77.
- Morgan, Conway Lloyd: Emergent Evolution. London 1923.
- Morgenthaler, Christoph: Systemische Seelsorge. Stuttgart 3/2002.
- Morgenthaler, Christoph / Schibler, Gina: Religiös-existentielle Beratung. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln 2002.
- Moser, Christian: Artikel ‚Double-bind‘ in: Stumm, Gerhard / Pritz, Alfred (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 2000.
- Moser, Tilmann: Die Fähigkeit zur Andacht, in: Psychologie heute 11/2003, S. 36 – 41.
- Moser, Tilmann: Gottesvergiftung. Frankfurt 1980.
- Moser, Tilmann: Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott. Psychoanalytische Überlegungen zur Religion. Stuttgart 2003.
- Nesser, Håkan: Sein letzter Fall. München 2/2004.
- Neumeyer, Willibald: Systemische Supervision – Grundlagen und Implikationen: Ein Überblick. In: supervision 1/2004, S. 49 – 57.
- Neuschäfer, Knut: Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 70 – 84.
- Nitschmann, Johannes: Lügen, Minister und Warteschleifen. In: Publik-Forum 22/2005, S. 12f.
- Nixdorf, Jutta: Teamsupervision mit variablen Settings. In: OSC 7/4/2001, S. 375 – 392.
- Oberhoff, Bernd: Übertragungsanalyse in der Supervision. Ein Konzept. In: Freie Assoziation 1/2/1998, S. 58 – 80.
- Olk, Thomas / Strikker, Frank: Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. In: Olk, Thomas / Strikker, Frank (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. München/Weinheim 1990.
- Orthey, Frank Michael: ‚Abwege zur Supervision‘. In: supervision 3/2001, S. 33 – 38.
- Osen-Appel, Brigitte: Ein Teilteam entschließt sich zur Teamsupervision. In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 154 – 171.
- Ossola, Elena / Petzold, Hilarion G.: Moderne Beratungspsychologie – ihre Konzepte und ihre Bedeutung für die Supervision. Bei [www.FPI-Publi-](http://www.FPI-Publi-)



- kationen.de/materialien.htm – SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift. 2003.
- Otto, Gert: Praktische Theologie Bd. 2. Handlungsfelder der praktischen Theologie. Gütersloh 1988.
- Otto, Rudolf: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen. München 1991.
- Pädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen. Offizieller Flyer. Schwerte o. J.
- Pagels, Elaine: Satans Ursprung. Frankfurt/M. 1998.
- Pallasch, Waldemar: Unterrichtliche Supervision. In: Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.): Beratung – Training – Supervision. Weinheim/München 3/2002, S. 200 – 212.
- Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.): Beratung – Training – Supervision. Weinheim/München 3/2002.
- Pallasch, Waldemar / Reimers, Heino: Pädagogische Supervision. Das Kieler Konzept zur unterrichtlichen Supervision. In: F. Petermann (Hg.): Pädagogische Supervision. Salzburg 1995, S. 24 – 52.
- Palmowski, Winfried: Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Dortmund 5/2002.
- Pargament, Kenneth I.: The Psychology of Religion and Religious Coping. Theory, Research, Practice. New York 1997.
- Parsons, Talcott: Das System moderner Gesellschaften. München/Weinheim 4/1996.
- Pawlowsky, Gerhard: Artikel ‚Überich‘. In: Stumm, Gerhard / Pritz, Alfred (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 2000, S. 734f.
- Perls, Frederic S. / Hefferline, Ralph F. / Goodman, Paul: Gestalttherapie. Grundlagen / Praxis. München 1991.
- Petermann, Franz (Hg.): Pädagogische Supervision. Salzburg 1995.
- Petzold, Hilarion G.: Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch. Paderborn 1998.
- Petzold, Hilarion G.: Zentrale Modelle und KERNKONZEPTE der ‚INTEGRATIVEN THERAPIE‘. Düsseldorf/Hückeswagen 2002.
- Petzold, Hilarion G. / Ebert, Wolfgang / Sieper, Johanna: Kritische Diskurse und supervisorische Kultur. Supervision: Konzeptionen, Begriffe, Qualität. Probleme in der supervisorischen ‚Feldentwicklung‘ – transdisziplinäre, parrhesiastische und integrative Perspektiven. Düsseldorf/Hückeswagen 1999. Überarbeitet 2001 in: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift. 01/2001.
- Petzold, Hilarion G. / Oeltze, Joachim / Ebert, Wolfgang: Mythos ‚Gütesiegel‘ – ‚Supervision‘. Ein Markenzeichen ohne Standards? Qualitätssicherung und die Weiterbildungspläne der DGSv – Probleme, Befunde aus der Forschung und ExpertInnenmeinungen von der Basis Düsseldorf/Hückeswagen 2001. Bei: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift. 04/2004.

- Petzold, Hilarion G. / Schigl, Brigitte / Fischer, Martin / Höfner, Claudia (Hg.): Supervision auf dem Prüfstand. Opladen 2003.
- Pfäfflin, Ursula: Narrative Ansätze in Therapie und Theologie. Indikation neuer ethischer Perspektiven? WzM 47/8/1995, S. 491 – 501.
- Pfleiderer, Georg: ‚Gelebte Religion‘ – Notizen zu einem Theoriephänomen. In: Grözinger, Albrecht / Pfeleiderer, Georg (Hg.): ‚Gelebte Religion‘ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. Christentum und Kultur Bd. 1. Zürich 2002, S. 23 – 41.
- Piper, Hans-Christoph: Gesprächsanalysen. Göttingen 1973.
- Pisarsky, Bodo Christian: Die Mailänder Schule. Systemische Therapie von der paradoxen Intervention zum epigenetischen Ansatz. Göttingen 2000.
- Plieth, Martina: Die Seele wahrnehmen. Zur Geistesgeschichte des Verhältnisses von Seelsorge und Psychologie. Arbeiten zur Pastoraltheologie Band 28. Göttingen 1994.
- Pörksen, Bernhard: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg 2002.
- Pohl-Patalong, Uta / Muchlinsky, Frank (Hg.): Seelsorge im Plural. Hamburg 1999.
- Polak, Regina (Hg.): Megatrend Religion. Neue Religiositäten in Europa. Ostfildern 2002.
- Preuß, Horst Dietrich: Theologie des Alten Testaments Band 1. JHWHs erwähnendes und verpflichtendes Handeln. Stuttgart/Berlin/Köln 1991.
- Prigogine, Ilya / Nicolis, Gregoire: Die Erforschung des Komplexen. München 1987.
- Psychologie heute 32/12/2005.
- Pühl, Harald: Der Supervisor als Leiter und Pädagoge. In: Pühl, Harald (Hg.): Supervision. Aspekt organisationeller Beratung. Berlin 2002, S. 96 – 107.
- Pühl, Harald: Einzel-Supervision – Coaching – Leitungsberatung. Drei Begriffe für dieselbe Sache? In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 100 – 111.
- Pühl, Harald: Fallen und Dreiecke im Dschungel institutioneller Supervision. In: psychosozial 20/4/1997, S. 33 – 39.
- Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000.
- Pühl, Harald: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in sozialen Organisationen. Anforderung an Supervisoren. In: OSC 6/1/1999, S. 83 – 88.
- Pühl, Harald (Hg.): Supervision. Aspekt organisationeller Beratung. Berlin 2002.
- Pühl, Harald: Supervision im System Schule. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 234 – 244.
- Rappe-Giesecke, Kornelia: Kommunikative Supervisionsforschung. Ein praxisnahes Design. In: Peter Berker / Ferdinand Buer (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 237 – 242.
- Rappe-Giesecke, Kornelia: Supervision für Gruppen und Teams. Berlin/Heidelberg 3/2003.
- Reichert, Helmut: Die TZI als Basiskonzept für Supervision. In: DGSv aktuell 4/2005, S. 12 – 15.
- Reddemann, Luise: Imagination als heilsame Kraft. Stuttgart 5/2002.

- Reimers, Heino / Iwers-Stelljes, Telse A.: Und wer berät die Lehrerinnen und Lehrer? Supervision und Professionalisierung des Lehrerhandelns. In: Pädagogik 57/2005, S. 28 – 31.
- Richter, Horst-Eberhard: Flüchten oder Standhalten. Reinbek bei Hamburg 1976.
- Richter, Kurt F.: Erzählweisen des Körpers. Seelze-Velber 1997.
- Riedel, Regina / Wieland, Josie: „Auf dem Zaun zwischen den Welten“. Erfahrungen mit Spiegel- und Trancephänomenen in der Supervision. In: supervision 1/2004, S. 23 – 31.
- Rilke, Rainer Maria: Das Stundenbuch. Erstes Buch. Das Buch vom Mönchischen Leben (1899). In: Ders.: Werke Bd. I. Frankfurt/M. 1980, S. 9.
- Roedel, Bernd: Praxis der Genogrammarbeit. Die Kunst des banalen Fragens. Dortmund 1990, 4/2001.
- Rogers, Carl R.: Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt/M. 11/2004.
- Rogers, Carl R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. Frankfurt 17/2005.
- Rogers, Carl R.: Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Rogers, Carl R. / Schmid, Peter F.: Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mainz 4/2004, S. 185 – 237.
- Rolff, Hans-Günter / Buhren, Claus G. / Lindau-Bank, Detlev / Müller, Sabine: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim/Basel 1998.
- Roloff, Jürgen: Neues Testament. Neukirchener Arbeitsbücher. Neukirchen-Vluyn 7/1999.
- Rotering-Steinberg, Sigrid: Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Weinheim 1983.
- Rotering-Steinberg, Sigrid: Ein Modell kollegialer Supervision. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Berlin 1990.
- Rotering-Steinberg, Sigrid: Kollegiale Supervision oder kollegiales Coaching, in: Petermann, Franz (Hg.): Pädagogische Supervision. Salzburg 1995, S. 53 – 67.
- Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M. 2003.
- Roth, Philip: Der menschliche Makel. Reinbek bei Hamburg 2003.
- Ruster, Thomas: Die Welt verstehen gemäß den Schriften. Vortrag auf der Tagung des Bundesverbandes Kath. Religionslehrerinnen und -lehrer an Gymnasien, 26.02.2000, Würzburg. In: rhs 3/43/2000, S. 189 – 203; im Internet unter: [www.bkrg.de](http://www.bkrg.de) (Archiv). Stand 1/2006.
- Samarah, Petra: Fantasie- und Körperreisen für Therapie und Supervision. Neukirchen-Vluyn 2004.
- Sandler, Willibald: Christentum als große Erzählung. Anstöße für eine narrative Theologie. In: Tschuggnall, Peter (Hg.): Religion – Literatur – Künste. Salzburg 2002, S. 523 – 538.
- Sandler, Willibald: Systematische Theologie als Wissenschaft der Unterbrechung von Systemen. In: Mathis, Claudia / Oberhofer, Peter / Schuchter, Patrick (Hg.): Tage kommen. Zukunft der Theologie. Ulithiana 3. Innsbruck 2000,

- S. 109 – 121; ungekürzte Fassung nur im Internet unter: [www.theol.uibk.ac.at/itl](http://www.theol.uibk.ac.at/itl). Stand 1/2006.
- Satir, Virginia: Kommunikation – Selbstwert – Kongruenz. Paderborn 5/1996.
- Schaarschmidt, Uwe: Lehrerinnen und Lehrer – beneidenswerte Halbtagsjobber? In: VBE (Hg.): Deutscher Lehrertag 2004. Dokumentation. Berlin 2005, S. 33 – 52.
- Schaarschmidt, Uwe / Arold, Helga: Psychische Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Der berufliche Bildungsweg 11/2003, S. 2 – 13.
- Scharer, Matthias: Supervision zwischen (strategischer) Interpretationsmacht und kommunikativer ‚Ohnmacht – Macht‘. In: Hampel, Klaus / Köppen, Hans-Bernhard (Hg.): Macht – Supervision – Sinn. Münster 2004.
- Scheunpflug, Annette: Erinnern und Vergessen. Biologische Grundlagen des Lernens. In: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005, S. 418 – 423.
- Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Bd. 18. Weinheim/Basel 2001.
- Schibler, Gina: Kreativ-emanzipierende Seelsorge. Konzepte der intermedialen Kunsttherapien und der feministischen Hermeneutik als Herausforderung an die kirchliche Praxis. Stuttgart Berlin Köln 1999.
- Schiepek, Günter: Die Grundlagen der Systemischer Therapie. Theorie, Praxis, Forschung. Göttingen 1999.
- Schlee, Jörg: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2004.
- Schlegel, Leonhard: Die Transaktionale Analyse. Tübingen und Basel 4/1995.
- Schlippe, Arist von / Schweitzer, Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen 6/1999.
- Schmelzer, Dieter: Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997.
- Schmidbauer, Wolfgang: Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg 1977.
- Schmidbauer, Wolfgang: Helfersyndrom und Burnoutgefahr. München 2002.
- Schmidt, Werner H.: Einführung in das Alte Testament. Berlin/ New York 5/1995.
- Schmitz, Edgar: Idealismus bis nichts mehr geht? Stressfolgen und Wege zur nachhaltigen Stressbewältigung im Lehrerberuf. In: VBE (Hg.): Deutscher Lehrertag 2004. Dokumentation. Berlin 2005, S. 66 – 74.
- Schmitz, Edgar: Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart 2004.
- Schneider, Johann: Supervision. Supervidieren und beraten lernen. Paderborn 2001.
- Schneider, Maike: Ich will mein Leben tanzen. Tagebuch einer Theologiestudentin, die den Kampf gegen Krebs verloren hat. Mit einem Vorwort von José Carreras. Düsseldorf 2005.
- Schottroff, Luise: Die Gleichnisse Jesu. Gütersloh 2004.
- Schottroff, Luise: Artikel ‚1. Feministische Kritik an Kreuzestheologien‘. In: Gössmann, Elisabeth / Moltmann-Wendel, Elisabeth / Pissarek-Hudelst, Herlinde / Praetorius, Ina / Schottroff, Luise / Schüngel-Straumann,

- Helen (Hg.): Wörterbuch der Feministischen Theologie. Gütersloh 1991, S. 226 – 231.
- Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hg.): Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh 1998.
- Schreyögg, Astrid: Personalentwicklung – was ist das? In: Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003, S. 13 – 30.
- Schreyögg, Astrid: Supervision. Ein integratives Modell. Paderborn 3/2000.
- Schreyögg, Astrid / Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn 2003.
- Schröder, Markus: Artikel ‚Leben-Jesu-Forschung / Leben-Jesu-Theologie.‘ RGG 4. Bd. 5. Tübingen 2002, Sp. 148.
- Schröder, M. Mirjam / Schröder, M. Sabine: Spiegel der Seele. Erleben, was Gestaltende Psychotherapie sein kann. Stuttgart 1993.
- Schröer, Henning: Von Comenius zur Postmoderne im Horizont der Pansophie. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 42. Waltrop 2002.
- Schroeter, Harald: „Denn die Lehre feiert auch, und die Feier lehret.“ Prospekt einer liturgischen Didaktik. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 36. Waltrop 2000.
- Schroeter-Wittke, Harald: Ahnungen von der Predigt. Konturen homiletischer Didaktik. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 39. Waltrop 2000.
- Schroeter-Wittke, Harald: *Performance* als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik. In: Leonhard, Silke / Klie, Thomas (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003, S. 47 – 66.
- Schroeter-Wittke, Harald: ‚Im Spiel üben wir, verlieren zu können‘. Über den Zusammenhang von Spielkultur, Spieleentwicklung und theologischem Spielwitz. In: Meesmann, Hartmut (Hg.): Spiel und Religion. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 44. Hartmut Meesmann im Gespräch mit Hans Saner, Harald Schroeter-Wittke und Susanne Wolf-Withöft. Waltrop 2003, S. 18 – 40.
- Schuldt, Christian: Systemtheorie. Wissen 3000. Hamburg 2003.
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Hamburg 1981.
- Schweitzer, Albert: Die Geschichte der Leben-Jesu-Forschung. Tübingen 1913.
- Schwöbel, Christopf: Artikel ‚Bibel IV. Dogmatisch‘. RGG 4 Bd. 1. Tübingen 1998, Sp. 1430.
- Selvini Palazzoli, Mara / Boscolo, Luigi / Cecchin, Gianfranco / Prata, Giuliana: Paradoxon und Gegenparadoxon. Ein neues Therapiemodell für die Familie mit schizophrener Störung. Stuttgart 1981.
- Shazer, Steve de: Das Spiel mit den Unterschieden – wie therapeutische Lösungen lösen. Heidelberg 1992.
- Shazer, Steve de / Kim Berg, Insoo / Lipchik, Eve / Nunnally, Elam / Molnar, Alex / Gingerich, Wallace / Weiner-Davis, Michelle: Kurzzeittherapie:

- Zielgerichtete Lösungsorientierung. In: Watzlawick, Paul / Nardone, Giorgio (Hg.): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. München 1999, S. 165 – 197.
- Siebert, Horst: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M. 1994.
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München 2003.
- Sieland, Bernhard: Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? In: Grundschule 3/2001, S. 36 – 39.
- Sieper, Johanna / Petzold, Hilarion G.: Der Begriff des ‚Komplexen Lernens‘ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines ‚behavioralen Paradigmas‘ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginations-techniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen 2002.
- Simon, Fritz B.: Hinter dem Eulenspiegel. Warum Supervision ohne Humor witzlos ist. In: Neumann-Wirsig, Heidi / Kersting, Heinz J. (Hg.): Systemische Supervision. Oder: Till Eulenspiegels Narreteien. Aachen 1993, S. 22 – 46.
- Simon, Fritz B. / Clement, Ulrich / Stierlin, Helm: Die Sprache der Familientherapie. Stuttgart 5/1999.
- Sölle, Dorothee: Artikel ‚IV. Kreuz und Auferstehung‘. In: Gössmann, Elisabeth / Moltmann-Wendel, Elisabeth / Pissarek-Hudelist, Herlinde / Praetorius, Ina / Schottroff, Luise / Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der Feministischen Theologie. Gütersloh 1991, S. 233 – 236.
- Spangler, Gerhard: Kollegiale Beratung. Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung. Nürnberg 2005.
- Spencer-Brown, George: Laws of Form – Gesetze der Form. Lübeck 1997.
- Spitzer, Manfred: Lernen. Heidelberg/Berlin 2002.
- Steffensky, Fulbert: Das Haus, das die Träume verwaltet. Würzburg 5/1999.
- Stierlin, Helm: Christsein hundert Jahre nach Nietzsche. Weilerswist 2001.
- Stierlin, Helm: Ich und die anderen. Stuttgart 1994.
- Stierlin, Helm: Systemischer Optimismus – systemischer Pessimismus: zwei Ausblicke auf den Wandel. In: Familiendynamik. 1988/13/1, S. 69 – 75.
- ‚Sting‘ / Sumner, Gordon Matthew: ‚Fragile‘. Song auf der CD ‚Nothing like the sun.‘ A&M Records 1987.
- Stollberg, Dietrich: Wahrnehmen und Annehmen. Seelsorge in Theorie und Praxis. Gütersloh 1978.
- Straumann, Ursula E.: Personenzentrierte Supervision. In: DGSv aktuell 3/2005, S. 6 – 9.
- Strauß, Hans: Hiob 19,1 – 42,17. Biblischer Kommentar Altes Testament. Neukirchen-Vluyn 2000.
- Strauß, Hans: Zwischenruf. Wie viel ‚Hiobspost‘ darf es denn sein? In: Bibel und Kirche 2/2004, S. 108 – 109.
- Stuhlmacher, Peter: Vom Verstehen des neuen Testaments. Göttingen 1979.
- Swidler, Leonard: Der umstrittene Jesus. Stuttgart 1991.
- Tausch, Reinhard: Gesprächspsychotherapie. Göttingen 5/1973.

- Tennstädt, Kurt-Christian / Krause, Frank / Humpert, Winfried / Dann, Hanns-Dietrich: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Bd. 1: Trainingshandbuch. Bern 2/1994.
- Theißen, Gerd: Zeichensprache des Glaubens. Gütersloh 1994.
- Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalt und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh 2003.
- Tietze, Kim-Oliver: Kollegiale Beratung. Hamburg 2003.
- Turner, Victor: Das Ritual – Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/M. 2000.
- Twain, Mark: Tom Sawyers Abenteuer. Berlin 12/2002.
- Ulonska, Herbert: Streiten mit Jesus. Göttingen 1995.
- Ulrich, Hans / Probst, Gilbert J. B.: Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Bern 1990.
- Valentin, Joachim: Jacques Derrida: Religion – noch zu bestimmen. In: Drehsen, Volker / Gräb, Wilhelm / Weyel, Birgit (Hg.): Kompendium Religionstheorie. UTB 2705. Göttingen 2005, S. 286.
- Vedfelt, Ole: Bewusstsein. Grundlagen, Theorien, Entwicklungen. Düsseldorf/Zürich 2000.
- Veltri, Giuseppe: Artikel ‚Lilit‘. In: RGG 4 Bd. 5. Tübingen 2002, Sp. 373.
- VerbändeForum Supervision (Hg.): Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation. Köln 2005.
- Vester, Frederic: Unsere Welt – ein vernetztes System. Stuttgart 1987.
- Vogel, Christoph: Spiel-Raum der Gefühle. Die Funktion des Gefühls im seelsorgerischen Gespräch. Frankfurt 2000.
- Vogel, Hans-Christoph / Bürger, Brigitte / Nebel, Georg / Kersting, Heinz J.: Werkbuch für Organisationsberater. Aachen 2/1997.
- Vopel, Klaus W.: Phantasiereisen. Wege des Staunens Bd. 3. Hamburg 3/1992.
- Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel 4/2002.
- Wallach-Faller, Marianne: Die Frau im Talmud. Judentum feministisch gelesen. Herausgegeben von Brodbeck, Doris / Domhardt, Yvonne. Zürich 2000.
- Wartenweiler, Frank: Provozieren erwünscht. Paderborn 2003.
- Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München 1976.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Bern 10/2000.
- Watzlawick, Paul / Weakland, John H. / Fisch, Richard: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern 6/2001.
- Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Herausgegeben von Marianne Weber. Stuttgart 1988.
- Weber, Wilfried: Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis. München 9/1991.

- Weigand, Wolfgang: Die Zukunft der Supervision im Spannungsfeld von Profession und Organisation und Markt. In: Verbändeforum Supervision (Hg.): Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation, Köln 2005, S. 33 – 38.
- Weigand, Wolfgang: Fallarbeit – ein Weg zum Verstehen unbewußter Texte. In: Müller, Burkhard / Niemeyer, Christian / Peters, Hilmar (Hg.): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld 1986, S. 39 – 49.
- Weigand, Wolfgang: Perspektivenwechsel in der Konzeptentwicklung von Supervision – ausgelöst bei einem Gang durch die Literatur. In: supervision 3/2000, S. 52 – 56.
- Weigand, Wolfgang: Professionalität schafft Qualität, wenn Ziel und Inhalt definiert sind. In: Kühl, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Supervision. Münster 1999, S. 246 – 262.
- Weigand, Wolfgang: Teamsupervision: Ein Grenzgang zwischen Supervision und Organisationsberatung. In: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 2/2000, S. 78 – 99.
- Weigand, Wolfgang: Vorwort zu Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster 1998, S. 5 – 7.
- Weinrich, Harald: Narrative Theologie. In: Concilium 9/1973, S. 329 – 334.
- Weinrich, Michael (Hg.): Religionskritik in der Neuzeit. Gütersloh 1985.
- Weinrich, Michael (Hg.): Theologiekritik in der Neuzeit. Gütersloh 1988.
- Welker, Michael: Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes. Neukirchen-Vluyn 3/2005.
- Welker, Michael (Hg.): Theologie und funktionale Systemtheorie. Luhmanns Religionssoziologie in der Diskussion. Frankfurt 1985.
- Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hg.): Rituale – Vielfalt in Alltag und Therapie. Heidelberg 2/2004.
- Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno: Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart 1996.
- Wengelski-Strock, Sabine: Schule – beratungsresistent? Psychoanalytische Aspekte zur Schule als Institution. In: FoRuM Supervision 12/23/2004, S. 34 – 49.
- Werning, Rolf: Kontexte, Regeln und Mitspieler. In: Disziplin. Friedrich Jahresschrift 20. 2002, S. 26 – 29.
- Weth, Rudolf (Hg.): Das Kreuz Jesu. Gewalt – Opfer – Sühne. Neukirchen 2001.
- Widl, Maria: Sehnsuchtsreligion. Neue religiöse Kulturformen als Herausforderung für die Praxis der Kirchen. Frankfurt/M. 1994.
- Wiener, Norbert: Kybernetik: Regelung und Nachrichtenübertragung im Lebewesen und in der Maschine. Düsseldorf 2/1963.
- Wikipedia online-Lexikon: Artikel ‚Dekonstruktion‘. [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de). (Stand 12/2005).
- Wikipedia online-Lexikon: Artikel ‚Dekonstruktivismus‘. [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de). (Stand 12/2005).
- Willke, Helmut: Systemtheorie I. Grundlagen. UTB 1161. Stuttgart 6/2000.
- Willke, Helmut: Systemtheorie II. Interventionstheorie. UTB 1800. Stuttgart/Jena 2/1994.



- Wippermann, Carsten: Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne; mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Opladen 1998.
- Wölber, Hans-Otto: Religion ohne Entscheidung. Volkskirche am Beispiel der jungen Generation. Göttingen 1959.
- Wolff, Hanna: Jesus als Psychotherapeut. Stuttgart 10/2001.
- Wolf-Withöft, Susanne: Predigen lernen. Homiletische Konturen einer praktisch-theologischen Spieltheorie. Stuttgart/Berlin/Köln 2002.
- Wolf-Withöft, Susanne: Artikel ‚Spiel II. Praktisch-theologisch‘. TRE Bd. XXXI. Berlin 2000, S. 677 – 683.
- Wolf-Withöft, Susanne im Gespräch mit Hartmut Meesmann: ‚In der Freiheit des Spiels geraten wir in Bewegung‘. Zwischen Spieldidaktik, Spielprozessen und Theologie: In: Hartmut Meesmann (Hg.): Spiel und Religion. Wechselwirkungen. Traktate zur Praktischen Theologie und ihren Grundlagen 44. Hartmut Meesmann im Gespräch mit Hans Saner, Harald Schroeter-Wittke und Susanne Wolf-Withöft. Waltrop 2003, S. 41 – 56.
- Wulf, Christoph / Göhlich, Michael / Zirfa, Jörg: Sprache, Macht und Handeln. In: Wulf, Christoph / Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg: Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001, S. 9 – 24.
- Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Ziemer, Jürgen: Seelsorgelehre. Göttingen 2000.
- Zilleßen, Dietrich: Phänomenologische Religionspädagogik: Diskurs und Performance. In: Dressler, Bernhard / Johannsen, Friedrich / Tammeus, Rudolf (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Perspektiven der Religionspädagogik seit 1945. Neukirchen-Vluyn 1999, S. 84 – 104.
- Zilleßen, Dietrich / Gerber, Uwe: Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar. Frankfurt/M. 1997.
- Zingsem, Vera: Lilith. Adams erste Frau. Reclam Bibliothek Leipzig Bd. 1708. Tübingen 3/2005.
- Zinker, Joseph: Gestalttherapie als kreativer Prozeß. Paderborn 6/1998.





## **Grundsätze für die Supervision des Pädagogischen Institutes (PI) der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW)**

### **(1) Präambel**

In § 2 der Vokationsordnung sagt die EKvW Religionslehrerinnen und –lehrern in besonderer Weise „den Rückhalt ihrer Gemeinschaft, fachliche Förderung und Unterstützung in der verantwortlichen Wahrnehmung ihres Dienstes zu.“<sup>1</sup> Das Supervisionsangebot des PI ist integraler Bestandteil dieser Selbstverpflichtung und unterstützt die (Religions)Lehrer/innen in ihrem Bemühen um Klarheit in einem Beruf, der von hohem innerem und äußerem Erwartungsdruck gekennzeichnet ist.

### **(2) Definition, Ziele und Inhalte von Supervision**

Supervision ist eine professionelle Beratungsform, die - in einem zeitlich und räumlich begrenzten Prozess – das berufliche Handeln im Bedingungsgeflecht von eigener Person, beruflicher Rolle und Institution reflektiert. Sie beschäftigt sich mit den Chancen und Grenzen, die durch dieses Bedingungsgeflecht gegeben sind. Gegenstand sind konkrete berufliche Erfahrungen und erlebte Situationen (Problemfelder, Konflikte, Fallbeispiele etc.). Ziel eines Supervisionsprozesses ist es, die beruflichen Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, zu sichern und zu optimieren und sowohl für die Person als auch für die Profession fruchtbar zu machen. Supervision schärft den Blick für Abläufe und Muster, die beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Ansprüche, Erwartungen, Interessen und Biographien entstehen und ermutigt, diese produktiv und lösungsorientiert zu nutzen.

Konkrete Inhalte von Supervision mit Lehrern/innen können z.B. sein:

- Zeitmanagement (Vor- und Nachbereitung des Unterrichts / Wofür investiere ich Zeit, viel Zeit, wenig Zeit, zu wenig Zeit?)
- Selbsteinschätzung – Fremdeinschätzung (Was sind meine Fähigkeiten / Grenzen? Nehme ich Erfolge wahr? Kann ich Lob / Kritik annehmen?)
- Rollenfindung (Wie gehe ich mit neuen / divergierenden Anforderungen um? Wie übernehme / delegiere / trage ich Verantwortung? Kann ich Leitungsverantwortung annehmen?)
- Ressourcenorientierung (Welche Möglichkeiten / Energien / Kompetenzen stehen mir zur Verfügung? Wie kann ich sie aktivieren und effektiver nutzen?)
- Umgang mit Belastungssituationen im Kollegium / durch Vorgesetzte / in Unterrichtsgruppen (Kritik / Konflikte / Misserfolge / Mobbing / Burnout etc.)
- Teamfähigkeit (Wie gehe ich mit Konkurrenzen um? Wie bringe ich mich ein, lasse andere/s gelten? Miteinander, statt übereinander reden.)
- Zielplanung (Wohin und wie will ich mich / will das Team sich weiterentwickeln?)
- Mechanismen der Systeme (offene und verdeckte Erwartungen / Forderungen / Kommunikations- und Entscheidungsabläufe / Machtstrukturen)
- Organisationsentwicklung (Möglichkeiten und Grenzen des Systems Schule / Leitbildentwicklung).

---

<sup>1</sup> Gemeinsame Vokationsordnung der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche vom 29.03.2001

Das besondere Profil des Supervisionsangebotes des PI eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit,

- die religiöse Identität der Supervisanden/innen ressourcenorientiert zu bearbeiten (Unterscheidung von konstruktiven und destruktiven Anteilen des individuellen Gotteskonstruktes)
- sich mit der Wirksamkeit religiöser und gesellschaftlicher Credos kritisch auseinander zu setzen
- die Relation von gelebter und gelehrter Religion in ihren Auswirkungen auf den beruflichen Alltag von (Religions)Lehrer/innen zu bearbeiten.

### **(3) Adressaten des Supervisionsangebotes**

Adressaten sind einzelne Lehrerinnen und Lehrer, Steuer- und Entwicklungsgruppen, (Teil)Kollegien, Fachgruppen, Bildungsgangkonferenzen und Schulleitungen aus allen Schulformen im Einzugsgebiet der EKvW.

### **(4) Arbeitsformen und Methoden**

Supervision ist möglich als Einzelsupervision, Gruppensupervision oder Supervision in (Teil)Organisationen und orientiert sich an den Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv)<sup>2</sup>.

- Einzelsupervision:  
Einzelpersonen begeben sich in Supervision, um ihre berufliche Rolle und die Bedingungen und Kontexte ihres Arbeitsfeldes zu reflektieren, sowie geeignete Handlungsstrategien zu entwickeln.
- Gruppensupervision:  
Mehrere Personen kommen hier ausschließlich zum Zweck der Supervision zusammen. Sie arbeiten in ähnlichen beruflichen Rollen und Funktionen. Die Gruppenmitglieder kommen aus unterschiedlichen schulischen Systemen.
- Supervision in (Teil)Organisationen:  
Die Beratung und Begleitung von Teams oder Arbeitsgruppen, die gemeinsam in einer Organisation arbeiten, ist eine häufig angewandte Form der Supervision. Solche Supervision erfordert die Einbeziehung der Organisationswirklichkeit und die Rückbindung an das System.

Das besondere Profil des PI-Supervisionsangebotes wird bestimmt durch zielgruppen- und themenorientierte Supervisionsveranstaltungen für (Religions)Lehrer/innen.

Vielfältige methodische Ansätze kommen zur Anwendung (z. B. Gestaltarbeit, systemische- und kommunikationswissenschaftliche Methoden, Körper- und Bewegungsarbeit). Das konkrete Setting wird zwischen Supervisanden/innen und Supervisoren/innen geklärt und ist Teil des Kontraktes (siehe Mustervertrag), der unter die Verschwiegenheitsvereinbarung fällt.

### **(5) Qualitätsstandards und Voraussetzungen für die Mitarbeit in der PI-Supervisionskonferenz (PISK)**

Supervisorinnen und Supervisoren, die mit dem PI auf der Basis dieser Grundsätze zusammenarbeiten, sind Mitglieder der PI-Supervisions-Konferenz (PISK)<sup>3</sup> und erfüllen folgende Voraussetzungen:

---

<sup>2</sup> Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. ([www.DGSv.de](http://www.DGSv.de))

<sup>3</sup> s. Punkt 6

- Mitgliedschaft in einer der ACK<sup>4</sup> angehörigen Kirchen
- Supervisions-Ausbildung und Qualifikation nach den Standards der DGSv, DGSF<sup>5</sup> oder der DGfP Sektion Gruppe-Organisation-System (GOS)<sup>6</sup>
- Regelmäßige Teilnahme an Kontrollsupervision zur Reflexion der eigenen supervisorischen Praxis und zur Gewährleistung der aktuellen fachlichen Standards, wie sie von der DGSv, DGSF oder der DGfP Sektion Gruppe-Organisation-System (GOS) fortwährend weiterentwickelt werden
- (Religions)Pädagogische und schulische Feldkompetenz (eigene Unterrichtserfahrung und fundierte Kenntnis des Systems 'Schule')
- Erfahrungen mit Formen systemischer Supervision
- Unabhängigkeit von den zu supervidierenden Subsystemen.

## **(6) PI-Supervisions-Konferenz (PISK)**

### **6.1 Organisationsform der PI-Supervisions-Konferenz (PISK)**

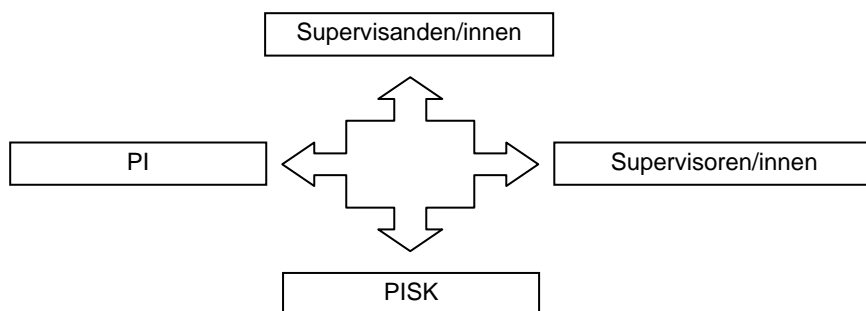
- Die Mitglieder der PISK wählen aus ihren Reihen einen Vorstand, der aus der/dem Vorsitzenden und dem/der Stellvertreter/in besteht. Der/die im PI für die supervisorische Arbeit zuständige Dozent/in ist ‚geborenes‘ Mitglied im Vorstand der PISK.
- Der Vorstand trifft sich mindestens einmal im Jahr, ansonsten nach Bedarf. Er führt die Aufnahmegespräche mit den Supervisoren/innen, die in der PISK mitarbeiten wollen, überprüft die Voraussetzungen und entscheidet über die Aufnahme.
- Einmal jährlich findet für alle PISK-Mitglieder ein Klausurtag statt, zu dem der Vorstand einlädt. Die Kosten trägt das PI.
- Die weiteren Aufgaben des Vorstandes werden durch eine von der PISK beschlossenen Geschäftsordnung geregelt.

### **6.2 Bedingungen für die Mitgliedschaft in der PI-Supervisions-Konferenz (PISK)**

- Aufnahmegespräch mit dem Vorstand (Nachweis der unter Punkt 5 genannten Voraussetzungen und Qualitätsstandards)
- Verpflichtung zur aktiven Mitarbeit in der PISK<sup>7</sup>
- Anerkennung des rechtlichen und institutionellen Rahmens der PISK<sup>8</sup>

## **(7) Der rechtliche und institutionelle Rahmen**

Nach diesen Grundsätzen zustande kommende Supervisionskontrakte bewegen sich zwischen folgenden vier Bezugsgrößen, deren Rechte und Pflichten in 7.1 bis 7.7 geregelt sind:



<sup>4</sup> Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen e. V. ([www.oekumene-ack.de](http://www.oekumene-ack.de))

<sup>5</sup> Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie e. V. ([www.DGSF.de](http://www.DGSF.de))

<sup>6</sup> Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie e. V. ([www.pastoralpsychologie.de](http://www.pastoralpsychologie.de))

<sup>7</sup> s. 6.1 und 7.2

<sup>8</sup> s. Punkt 7

### **7.1 PI – Supervisoren/innen**

Das PI stellt Muster-Supervisionsverträge zur Verfügung und übernimmt gemäß der aktuellen Honorarrichtlinien die Rechnungslegung.

Das PI sorgt über den Halbjahresprospekt für die Ausschreibung der Supervisionsangebote.

Das PI informiert mit einem Flyer, der den Mitgliederbestand der PISK wiedergibt, über das gültige Supervisionsangebot.

Das PI ist bei der Suche nach geeigneten Räumen - insbesondere für die Durchführung von Gruppensupervisionen und Supervision von (Teil)Organisationen - behilflich. Das PI übernimmt weder Mietentgelte noch andere entstehende Kosten.

Das PI übernimmt keine Fahrtkosten.

Die Supervisoren/innen dokumentieren die Supervisionssitzungen anhand der Teilnahmelisten, die durch das PI zur Verfügung gestellt werden.

### **7.2 PI - PI-Supervisions-Konferenz (PISK)**

Einmal jährlich findet die PI-Supervisions-Konferenz (PISK) statt. Die Kosten übernimmt das PI.

PISK setzt im Rahmen der geltenden landeskirchlichen Honorarordnung die Preisstruktur fest.

Das PI bietet für die in der PISK organisierten Supervisoren/innen einmal jährlich eine für alle Mitglieder verpflichtende - mindestens eintägige - Fortbildungsveranstaltung an. Der Vorstand organisiert diese Veranstaltung in Kooperation mit dem PI. Die Teilnahmebeiträge richten sich nach den jeweils für Lehrerfortbildung gültigen Sätzen.

Die Mitglieder der PISK verpflichten sich gegenüber dem PI, einmal jährlich ein zielgruppen- bzw. themenorientiertes Supervisionsangebot zu den jeweils gültigen Konditionen im Halbjahresprospekt anzubieten.

### **7.3 Supervisanden/innen – PI**

Das PI vermittelt interessierten Lehrer/innen Supervisoren/innen, die zu den von der PISK festgelegten Honorarrichtlinien tätig werden. Darüber hinaus steht das PI dafür ein, dass die unter Punkt 5 formulierten Qualitätsstandards eingehalten werden. Die Abrechnung der durchgeführten Supervisionen – inklusive eventuell notwendig werdender Mahnverfahren - erfolgt durch das PI.

### **7.4 Supervisanden/innen – Supervisoren/innen**

Inhalte und Ziele der Supervision, Zeitdauer, Methoden und Kosten sind vor Beginn der Supervision zwischen den Beteiligten schriftlich zu vereinbaren. Die Supervisoren/innen bestätigen, dass sie die Schweigepflicht einhalten. Bei Gruppensupervisionen und Supervisionen in (Teil)Organisationen ist die Pflicht der Supervisanden/innen zur Verschwiegenheit nach außen ausdrücklich zu vereinbaren. Der Vereinbarung ist das entsprechende Muster zugrunde zu legen. Der allgemeine Teil der Supervisionsvereinbarung geht an das PI, die Anlage verbleibt bei den Supervisoren/innen und Supervisanden/innen.

Falls die Supervisanden/innen die Fahrtkosten der Supervisoren/innen übernehmen sollen, muss das im Vertrag entsprechend kontraktiert werden. Das PI übernimmt keine Fahrtkosten.

## 7.5 Form und Dauer der Supervision

Supervision kann von Einzelnen, von Gruppen oder von (Teil)Organisationen (Teams, Leitungspersonen, Gremien etc.) in Anspruch genommen werden. Ein Supervisionsprozess sollte nicht mehr als 20 Sitzungen umfassen. Eine Kontraktverlängerung ist möglich. Der Sitzungsrythmus (meist zwei- bis vierwöchentlich) wird zwischen Supervisanden/innen und Supervisoren/innen individuell und nach Bedarf vereinbart. Eine Einzelsupervision dauert i.d.R. 60 bis 90 Minuten und eine Gruppen- oder (Teil)Organisationssupervision zwei bis drei Stunden.

## 7.6 Kosten, Honorar

Die Supervisanden/innen zahlen zu den Kosten der Supervision einen Eigenanteil. Die Höhe dieses Eigenanteils wird von der PISK in Orientierung an Art. 5.2 der Verordnung für die Supervision in der EKV vom 14. März 2002 festgelegt. Außerdem setzt die PISK im Rahmen und auf Grundlage der geltenden landeskirchlichen Honorar-Richtlinien die an die Supervisoren/innen zu zahlenden Honorare fest. Eigene Auslagen tragen die Supervisanden/innen.

Die Kosten betragen zurzeit

€ xx,-- pro Stunde für die Einzelsupervision

€ xx,-- pro Stunde und Person bei Gruppen-/(Teil)Organisationssupervision bis 4 Teilnehmer/innen

€ x,-- pro Stunde und Person bis 5 TN

Großgruppen ab 8 Teilnehmende zahlen insgesamt € xx,-- je Stunde.

Thematische Supervision € xx,-- pro Person je Nachmittag

Die Honorare betragen zurzeit

€ xx,-- pro Stunde für die Einzelsupervision

€ xx,-- für die erste Stunde bei Gruppen- und (Teil)Organisationssupervision

€ xx,-- für die weiteren Stunden bei Gruppen- und (Teil)Organisationssupervision

€ xx,-- pro Nachmittag bei thematischen Supervisionsangeboten.

## 7.7 Nachweis der Supervision

Der Abschluss der Supervision wird in geeigneter Weise dokumentiert. Grundlage ist eine schriftliche Bestätigung der Supervisorin oder des Supervisors über die Anzahl der Termine. Änderungen der Kontraktdauer (Verkürzung, Verlängerung, Abbruch) sind dem PI mitzuteilen.

## (8) Ausführungsbestimmungen, In-Kraft-Treten, Änderungsverfahren

Änderungen dieser Grundsätze bedürfen der Abstimmung mit der PISK.

Schwerte-Villigst im März 2005



## **PÄDAGOGISCHES INSTITUT der Evangelischen Kirche von Westfalen**

### **Supervision für Lehrerinnen und Lehrer Supervisionsvereinbarung für die Einzelsupervision**

- (1) Supervision ist eine professionelle Beratungsform,**  
die - in einem zeitlich und räumlich begrenzten Prozess –  
**das berufliche Handeln**  
im Bedingungsgeflecht von  
eigener Person,  
beruflicher Rolle  
und Institution  
reflektiert.
- (2) Ziel des Supervisionsprozesses ist es,**  
die beruflichen Handlungsmöglichkeiten
  - wahrzunehmen,
  - zu sichern und
  - zu optimieren.
- (3) Konkret heißt das:**  
  
Supervision
  - **fördert** die Entwicklung der Selbst-/Fremdwahrnehmung und dient damit der Persönlichkeitsentfaltung
  - **unterstützt**, die eigenen Ressourcen präziser zu erkennen und effektiv einzubringen
  - **erweitert** die Perspektiven und vergrößert so die Entscheidungs- und Handlungsspielräume für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung
  - **entwickelt** unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen unterschiedliche Lösungsansätze.
- (4) Zusammenfassend lässt sich Supervision beschreiben**  
als ein professionell reflektierter Beziehungsprozess, der sichere Erfahrungsräume, Modellverhalten, Wahrnehmungen, Wissen und Kompetenzen bereitstellt.
- (5) Supervision ist möglich als Einzel-, Gruppen- oder (Teil)Organisationssupervision.**
- (6) Das Pädagogische Institut der Ev. Kirche von Westfalen führt eine Liste mit Supervisoren/innen, die mit dem PI kooperieren und Ihnen folgende Standards garantieren:**



- Mitgliedschaft in einer der ACK<sup>1</sup> angehörigen Kirchen
- Supervisions-Ausbildung und Qualifikation nach den Standards der DGSv, DGSF<sup>2</sup> oder der DGfP Sektion Gruppe-Organisation-System (GOS)<sup>3</sup>
- Regelmäßige Teilnahme an Kontrollsupervision zur Reflexion der eigenen supervisorischen Praxis und zur Gewährleistung der aktuellen fachlichen Standards, wie sie von der DGSv, DGSF oder der DGfP Sektion Gruppe-Organisation-System (GOS) fortwährend weiterentwickelt werden
- (Religions)Pädagogische und schulische Feldkompetenz (eigene Unterrichtserfahrung und fundierte Kenntnis des Systems 'Schule')
- Erfahrungen mit Formen systemischer Supervision
- Unabhängigkeit von den zu supervidierenden Subsystemen.

**(7) Die Inhalte der Supervision unterliegen der Schweigepflicht.**

**(8) Nach den Grundsätzen für die Supervision des Pädagogischen Institutes (PI) der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW) sind Inhalte und Ziele der Supervision, Zeitdauer, Methoden und Kosten vor Beginn der Supervision zwischen den Beteiligten schriftlich zu vereinbaren.**

**(9) Der Abschluss der Supervision wird in geeigneter Weise dokumentiert. Grundlage ist eine schriftliche Bestätigung der Supervisorin oder des Supervisors über die Anzahl der Termine. Änderungen der Kontraktdauer (Verkürzung, Verlängerung, Abbruch) sind dem PI mitzuteilen.**

## Vereinbarung (Kontrakt)

Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisor/in

vereinbaren 15 (    ) Sitzungen Supervision (höchstens 20 Sitzungen)

- à 60 Minuten
- à 90 Minuten
- à 120 Minuten.

Die Supervision findet

- wöchentlich
- vierzehntägig
- monatlich
- nach Vereinbarung \_\_\_\_\_

statt als

- Einzelsupervision.

<sup>1</sup> Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen e. V. ([www.oekumene-ack.de](http://www.oekumene-ack.de))

<sup>2</sup> Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie e. V. ([www.DGSF.de](http://www.DGSF.de))

<sup>3</sup> Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie e. V. ([www.pastoralpsychologie.de](http://www.pastoralpsychologie.de))

Ort der Supervision ist \_\_\_\_\_

Fahrtkosten werden nicht erstattet.

Die Supervision wird mit einer Auswertungssitzung beendet.

Nach \_\_\_\_\_ Sitzungen erfolgt eine Zwischenauswertung.

Der Supervisionsprozess unterliegt der Schweigepflicht.

Die Abrechnung erfolgt nach den Grundsätzen für Supervision des Pädagogischen Institutes der Ev. Kirche von Westfalen. Der Eigenanteil des/der Supervisanden/in beträgt zurzeit € xx,-- pro Stunde für die Einzelsupervision.

Die Rechnungsstellung kann 1/4jährlich oder 1/2jährlich erfolgen.

_____, den _____	_____
	Supervisand/in
_____, den _____	_____
	Supervisor/in

Für das Pädagogische Institut:

Schwerte, den \_\_\_\_\_

---

Pädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen  
Postfach 1247 58207 Schwerte  
Referat Beratung und Supervision  
Zuständiger Dozent: Pfarrer Meinfried Jetzschke (Supervisor DGSv)  
02304/755-272  
eMail: m.jetzschke@pi-villigst.de  
Sekretariat: Jasmin Müller  
02304/755-277  
eMail: j.mueller@pi-villigst.de  
Fax: 02304/755-247

**Anlage zur Supervisionsvereinbarung mit dem PI Villigst.  
Zum Verbleib bei Supervisand/in und Supervisor/in**

### Mögliche Ziele/Themen:

**Konkrete Inhalte von Supervision mit Lehrer/innen können z.B. sein:**

- Zeitmanagement (Vor- und Nachbereitung des Unterrichts / Wofür investiere ich Zeit, viel Zeit, wenig Zeit, zu wenig Zeit?)
- Selbsteinschätzung – Fremdeinschätzung (Was sind meine Fähigkeiten / Grenzen? Nehme ich Erfolge wahr? Kann ich Lob / Kritik annehmen?)
- Rollenfindung (Wie gehe ich mit neuen / divergierenden Anforderungen um? Wie übernehme / delegiere / trage ich Verantwortung? Kann ich Leitungsverantwortung annehmen?)
- Ressourcenorientierung (Welche Möglichkeiten / Energien / Kompetenzen stehen mir zur Verfügung? Wie kann ich sie aktivieren und effektiver nutzen?)
- Umgang mit Belastungssituationen im Kollegium / durch Vorgesetzte / in Unterrichtsgruppen (Kritik / Konflikte / Misserfolge / Mobbing / Burnout etc.)
- Teamfähigkeit (Wie gehe ich mit Konkurrenzen um? Wie bringe ich mich ein, lasse andere/s gelten? Miteinander statt übereinander reden)
- Zielplanung (Wohin und wie will ich mich / will das Team sich weiterentwickeln?)
- Mechanismen der Systeme (offene und verdeckte Erwartungen / Forderungen / Kommunikations- und Entscheidungsabläufe / Machtstrukturen)
- Organisationsentwicklung (Möglichkeiten und Grenzen des Systems Schule / Leitbildentwicklung).

### Eigene Themen/Motive/Ziele:

[illegible]

**Methoden, die zur Anwendung kommen sollen:**

- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_

**Konkrete Einzelabsprachen:**

- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, den \_\_\_\_\_  
(Ort) (Datum)

Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisor/in



## **PÄDAGOGISCHES INSTITUT der Evangelischen Kirche von Westfalen**

### **Supervision für Lehrerinnen und Lehrer Supervisionsvereinbarung für die Gruppen- oder (Teil)organisationssupervision**

- (1) Supervision ist eine professionelle Beratungsform,**  
die - in einem zeitlich und räumlich begrenzten Prozess –  
**das berufliche Handeln**  
im Bedingungsgeflecht von  
eigener Person,  
beruflicher Rolle  
und Institution  
reflektiert.
- (2) Ziel des Supervisionsprozesses ist es,**  
die beruflichen Handlungsmöglichkeiten
  - wahrzunehmen,
  - zu sichern und
  - zu optimieren.
- (3) Konkret heißt das:**  
  
Supervision
  - **fördert** die Entwicklung der Selbst-/Fremdwahrnehmung und dient damit der Persönlichkeitsentfaltung
  - **unterstützt**, die eigenen Ressourcen präziser zu erkennen und effektiv einzubringen
  - **erweitert** die Perspektiven und vergrößert so die Entscheidungs- und Handlungsspielräume für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung
  - **entwickelt** unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen unterschiedliche Lösungsansätze.
- (4) Zusammenfassend lässt sich Supervision beschreiben**  
als ein professionell reflektierter Beziehungsprozess, der sichere Erfahrungsräume, Modellverhalten, Wahrnehmungen, Wissen und Kompetenzen bereitstellt.
- (5) Supervision ist möglich als Einzel-, Gruppen- oder (Teil)Organisationssupervision.**
- (6) Das Pädagogische Institut der Ev. Kirche von Westfalen führt eine Liste mit Supervisoren/innen, die mit dem PI kooperieren und Ihnen folgende Standards garantieren:**

- Mitgliedschaft in einer der ACK<sup>1</sup> angehörigen Kirchen
- Supervisions-Ausbildung und Qualifikation nach den Standards der DGSv, DGSF<sup>2</sup> oder der DGfP Sektion Gruppe-Organisation-System (GOS)<sup>3</sup>
- Regelmäßige Teilnahme an Kontrollsupervision zur Reflexion der eigenen supervisorischen Praxis und zur Gewährleistung der aktuellen fachlichen Standards, wie sie von der DGSv, DGSF oder der DGfP Sektion Gruppe-Organisation-System (GOS) fortwährend weiterentwickelt werden
- (Religions)Pädagogische und schulische Feldkompetenz (eigene Unterrichtserfahrung und fundierte Kenntnis des Systems 'Schule')
- Erfahrungen mit Formen systemischer Supervision
- Unabhängigkeit von den zu supervidierenden Subsystemen.

**(7) Die Inhalte der Supervision unterliegen der Schweigepflicht.**

**(8) Nach den Grundsätzen für die Supervision des Pädagogischen Institutes (PI) der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW) sind Inhalte und Ziele der Supervision, Zeitdauer, Methoden und Kosten vor Beginn der Supervision zwischen den Beteiligten schriftlich zu vereinbaren.**

**(9) Der Abschluss der Supervision wird in geeigneter Weise dokumentiert. Grundlage ist eine schriftliche Bestätigung der Supervisorin oder des Supervisors über die Anzahl der Termine. Änderungen der Kontraktdauer (Verkürzung, Verlängerung, Abbruch) sind dem PI mitzuteilen.**

## Vereinbarung (Kontrakt)

Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisor/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

<sup>1</sup> Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen e. V. ([www.oekumene-ack.de](http://www.oekumene-ack.de))

<sup>2</sup> Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie e. V. ([www.DGSF.de](http://www.DGSF.de))

<sup>3</sup> Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie e. V. ([www.pastoralpsychologie.de](http://www.pastoralpsychologie.de))

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

vereinbaren 15 ( ) Sitzungen Supervision (höchstens 20 Sitzungen!)

- à 90 Minuten
- à 120 Minuten
- à 180 Minuten

Die Supervision findet statt

- wöchentlich
- vierzehntägig
- monatlich
- nach Vereinbarung \_\_\_\_\_

als

- Gruppensupervision
- (Teil)Organisationssupervision.

Ort der Supervision ist \_\_\_\_\_

Fahrtkosten werden nicht erstattet.

Die Supervision wird mit einer Auswertungssitzung beendet.

Nach \_\_\_\_\_ Sitzungen erfolgt eine Zwischenauswertung.

Der Supervisionsprozess unterliegt der Schweigepflicht.

Die Abrechnung erfolgt nach den Grundsätzen für Supervision des Pädagogischen Institutes der Ev. Kirche von Westfalen. Der Eigenanteil des/der Supervisanden/in beträgt zurzeit

€ xx,-- pro Stunde und Person bei Gruppen-/ (Teil)Organisationssupervision bis 4 Teilnehmer/innen

€ x,-- pro Stunde und Person bis 5 TN

Großgruppen ab 8 Teilnehmende zahlen insgesamt € xx,-- je Stunde.

Die Rechnungsstellung kann 1/4jährlich oder 1/2jährlich erfolgen.

_____ , den _____	_____	Supervisor/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in
_____ , den _____	_____	Supervisand/in



Für das Pädagogische Institut:

Schwerte, den \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen  
Postfach 1247 58207 Schwerte  
Referat Beratung und Supervision  
Zuständiger Dozent: Pfarrer Meinfried Jetzschke (Supervisor DGSv)  
02304/755-272  
eMail: m.jetzschke@pi-villigst.de  
Sekretariat: Jasmin Müller  
02304/755-277  
eMail: j.mueller@pi-villigst.de  
Fax: 02304/755-247



**Anlage zur Supervisionsvereinbarung mit dem PI Villigst.  
Zum Verbleib bei Supervisanden/innen und Supervisoren/innen**

### Mögliche Ziele/Themen:

**Konkrete Inhalte von Supervision mit Lehrer/innen können z.B. sein:**

- Zeitmanagement (Vor- und Nachbereitung des Unterrichts / Wofür investiere ich Zeit, viel Zeit, wenig Zeit, zu wenig Zeit?)
- Selbsteinschätzung – Fremdeinschätzung (Was sind meine Fähigkeiten / Grenzen? Nehme ich Erfolge wahr? Kann ich Lob / Kritik annehmen?)
- Rollenfindung (Wie gehe ich mit neuen / divergierenden Anforderungen um? Wie übernehme / delegiere / trage ich Verantwortung? Kann ich Leitungsverantwortung annehmen?)
- Ressourcenorientierung (Welche Möglichkeiten / Energien / Kompetenzen stehen mir zur Verfügung? Wie kann ich sie aktivieren und effektiver nutzen?)
- Umgang mit Belastungssituationen im Kollegium / durch Vorgesetzte / in Unterrichtsgruppen (Kritik / Konflikte / Misserfolge / Mobbing / Burnout etc.)
- Teamfähigkeit (Wie gehe ich mit Konkurrenzen um? Wie bringe ich mich ein, lasse andere/s gelten? Miteinander statt übereinander reden)
- Zielplanung (Wohin und wie will ich mich / will das Team sich weiterentwickeln?)
- Mechanismen der Systeme (offene und verdeckte Erwartungen / Forderungen / Kommunikations- und Entscheidungsabläufe / Machtstrukturen)
- Organisationsentwicklung (Möglichkeiten und Grenzen des Systems Schule / Leitbildentwicklung).

**Eigene Themen/Motive/Ziele:**

- [illegible]

**Methoden, die zur Anwendung kommen sollen:**

- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_

**Konkrete Einzelabsprachen:**

- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_
- ☐ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, den \_\_\_\_\_  
(Ort) (Datum)

Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisor/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Supervisand/in

**Bei (Teil)Organisationssupervision**

und Frau/Herr \_\_\_\_\_  
Schulleiter/in

und Frau/Herr \_\_\_\_\_

und Frau/Herr \_\_\_\_\_

und Frau/Herr \_\_\_\_\_