

Kornelia Steinhardt

Supervision im Rahmen des Pädagogikstudiums

Zur Bedeutung der Reflexion universitärer Bedingungen als
konstitutives Element von Ausbildungssupervision

1. Einleitung

Supervision wird in der Literatur als Lernprozeß beschrieben, der darauf ausgerichtet ist, die berufliche Kompetenz der SupervisandInnen zu erweitern, wobei sich die Berufspraxis der SupervisandInnen im besonderen dadurch auszeichnet, daß der professionellen Interaktion mit Menschen zentraler Stellenwert zukommt. Diese Form der beruflichen Weiterbildung wird als berufsbezogener und berufsbegleitender Reflexionsprozeß angesehen, bei dem die je individuellen professionellen Erfahrungen der SupervisandInnen bearbeitet werden. Über das vertiefte Verständnis, das die SupervisandInnen dabei entwickeln können, wird die Aneignung und Erweiterung beruflicher Kompetenzen ermöglicht. Dieser Prozeß findet innerhalb bestimmter institutioneller Rahmenbedingungen unter Anleitung eines Supervisors bzw. einer Supervisorin statt, welche hierfür wiederum über spezifische Kompetenzen verfügen (vgl. etwa Pühl 1990, 3; Siegers 1990, 39; Caemmerer 1970).

Diese sehr allgemein gehaltene, von vielen AutorInnen annähernd übereinstimmend verwendete Begriffsklärung definiert Supervision somit in erster Linie als Element der beruflichen Weiterbildung.¹ Parallel dazu finden sich in der Literatur aber auch zahlreiche Beiträge, in denen Supervision als ein Baustein von verschiedenen Ausbildungsgängen und von Weiter- bzw. Höherqualifizierungsmaßnahmen beschrieben ist.² Vergegenwärtigt man sich, in welcher Vielzahl von Ausbildungen Supervision – sei es auf Basis von freiwilliger Teilnahme der Auszubil-

¹ Mit der Heranziehung dieser Definition soll allerdings nicht vernachlässigt werden, daß zahlreiche unterschiedliche Konzepte zum Gegenstandsbereich Supervision entwickelt wurden, die in einschlägigen Publikationen und Periodika (v.a. in den Zeitschriften „Supervision“ und „Forum Supervision“) eingehend und kontroversiell diskutiert werden. Diese Debatte liegt u.a. schon in der historischen Entwicklung von Supervision begründet, die auf mehrere divergierende Wurzeln und Tendenzen aufbaut (vgl. hierzu und zu den verschiedenen Aspekten psychoanalytisch orientierter Supervision Steinhardt 1991). Auf diese Überlegungen wie auch auf die in der jüngeren Literatur kontroversiell diskutierte Frage, inwieweit SupervisorInnen für jene Arbeitsgebiete, in denen ihre SupervisandInnen tätig sind, selbst einschlägige Feldkompetenz aufweisen sollten bzw. müßten, wird in diesem Beitrag allerdings nicht eingegangen.

² Vgl. etwa Trescher 1991, 1993, Leber & Trescher 1987, Schmid 1971, Kutter & Roth 1981, Kutter 1985, 1988, Becker 1991, Gaertner 1992, Graf-Deserno & Deserno 1992, Lange-Schmidt 1993.

denden oder sei es gar als verpflichtend zu absolvierender Ausbildungsteil – mittlerweile integriert ist, so kann die verstärkte Verankerung von Supervision als Ausbildungselement nicht nur als erfreuliche Entwicklung angesehen werden, die aufgrund der gegenwärtigen Tendenz zur generellen Ausweitung von Supervision im pädagogisch-psychosozialen Feld auch hier zum Tragen kommt. Vielmehr legt die vielfältige Einbeziehung von Supervision in der Aus- und Weiterbildung (die schon lange Tradition hat und sicherlich auch zur ihrer generellen Verbreitung beitrug) nahe, daß Supervision nicht allein auf die berufsbegleitende Kompetenzerweiterung eingegrenzt werden kann, sondern grundsätzlich als eine spezifische Form des Lernens bedeutsam ist:

- In der Ausbildung zum/zur PsychoanalytikerIn (bzw. mittlerweile in nahezu allen psychotherapeutischen Schulen) ist Supervision (ursprünglich noch unter der Bezeichnung Kontrollanalyse) verpflichtend vorgeschrieben.³
- Diese verpflichtende Teilnahme an Supervision trifft auch auf viele – meist berufsbegleitende – Weiterbildungsgänge zur Höherqualifizierung in der eigenen Profession bzw. in verwandten Berufsfeldern zu, wie zum Beispiel für LehrerInnen, die zu BeratungslehrerInnen oder als LehrerInnen für erziehungsschwierige Kinder ausgebildet werden, für ErzieherInnen zur Qualifizierung als BehindertenpädagogInnen oder für ÄrztInnen, die den Zusatztitel Psychotherapie erwerben wollen.
- Auch in der universitären Ausbildung werden Studierende supervidiert, wobei hier zu unterscheiden ist zwischen Fachhochschulen, die – insbesondere in den Bereichen Sozialarbeit und Sozialpädagogik – u.a. im Rahmen von Projektstudiengängen Supervision schon stärker institutionalisiert haben, und Universitäten, wo eher punktuell und vereinzelt, ohne verbindliche Verankerung in Studienplänen Supervisionsgruppen angeboten werden, die sich vorwiegend an angehende ÄrztInnen, PsychologInnen und PädagogInnen richten.
- Darüber hinaus ist Supervision natürlich im Rahmen der Ausbildung zum/zur SupervisorIn ein Bestandteil des Pflichtcurriculum, gleichgültig ob sie im einzigen universitären Ausbildungsgang an der Gesamthochschule in Kassel oder bei einem der in Deutschland anerkannten Ausbildungsvereine absolviert wird.
- Abschließend sei darauf verwiesen, daß schon Balints Konzept der beruflichen Fortbildung in seinen „Training-cum-Research-Gruppen“ aus einer spezifischen Ausbildungsform hervorgegangen ist, nämlich

³ Dies läßt sich auch in dem von H. Pühl herausgegebenen „Handbuch für Supervision“ (1990) nachlesen, wo Supervision in den Ausbildungsgängen der unterschiedlichen therapeutischen Schulen in zahlreichen Beiträgen eingehend beschrieben wird. Und im österreichischen Psychotherapiegesetz, das die Ausbildung von PsychotherapeutInnen regelt, ist Supervision als unverzichtbares Ausbildungselement ausgewiesen.

aus der ungarischen Form der Ausbildung zum/zur PsychoanalytikerIn, wie sie in der Zwischenkriegszeit in Budapest praktiziert wurde, bei der die AusbildungskandidatInnen Lehranalyse und Kontrollsupervision bei ein- und derselben Person absolvierten.

Trotzdem Supervision in einer solch großen Bandbreite in verschiedenen Ausbildungskontexten integriert ist und praktiziert wird, äußern manche AutorInnen Bedenken, ob damit nicht besondere Schwierigkeiten verknüpft sind, die dazu führen können, daß es nicht (oder nur in sehr eingeschränktem Maß) zur Aneignung bzw. Erweiterung professioneller Kompetenzen kommt. Diese Hinweise, die durchaus bedenkenswert sind und keinesfalls unter den Teppich gekehrt werden sollen, werden manchmal zum Anlaß genommen, die Frage aufzuwerfen, ob Supervision in der Ausbildung nicht zu sehr von der grundlegenden Intention abweicht, daß über die Reflexion konkreter, aktueller Situationen aus dem Berufsalltag neue Einsichten für die Berufspraxis gewonnen werden. Daher werden manchmal Zweifel laut, ob Ausbildungssupervision im Vergleich zu berufsbegleitender Supervision zu stark modifiziert werde. Unter Berücksichtigung dieses Gesichtspunkts wird manchmal die Frage gestellt, ob in diesem Fall überhaupt noch von Supervision gesprochen werden könne oder ob dies als Anzeichen dafür anzusehen ist, daß Supervision zu Ausbildungszwecken, insbesondere auch an der Universität, nur eingeschränkt realisierbar sei. Versucht man, die diversen unterschiedlichen Aussagen zusammenzufassen, die sich mit Problemen und generellen Schwierigkeiten von Supervision in Ausbildungszusammenhängen auseinandersetzen (und hier in erster Linie jene in betracht zieht, die sich auf die universitäre Ausbildung konzentrieren), stößt man auf folgende Hinweise:

- Wenn Supervision als Ausbildungselement vorgeschrieben ist (wie etwa in manchen sozialpädagogischen Studiengängen, aber auch in der Ausbildung zum/zur PsychoanalytikerIn), so stellt die Teilnahme an Supervision die notwendige Voraussetzung dar, um die Ausbildung abschließen zu können. Die SupervisorInnen werden zugleich zur bewertenden Instanz, ob dieser Ausbildungsschritt erfolgreich absolviert wurde. Dies verleiht ihnen institutionelle Macht und vermag – reale oder phantasierte – Abhängigkeiten der SupervisandInnen vom Supervisor zu erzeugen. Dies kann sich im Supervisionsprozeß insofern niederschlagen, als die SupervisandInnen ihre Probleme und Einfälle nur mehr kontrolliert und unter dem Mantel der Selbstzensur einbringen (Cremerius 1990, Mittelstein Scheid 1993, Gfäller 1990, Zeul 1988).
- StudentInnen befinden sich in ihrer Entwicklung meist im Stadium der Spätadoleszenz, sie haben oft noch keine berufliche und persönliche Identität ausgebildet und sind daher noch keine „reifen“ Persönlichkeiten. Sie haben vielmehr ein überhöhtes Ich-Ideal, was es ihnen erschwert, sich „introspektiv mit eigenen Konflikten auseinanderzusetzen“. Aus diesem Grund neigen sie dazu, sich auf besonders

schwierige Fälle bzw. auf schwer gestörte KlientInnen einzulassen, was letztendlich eine Überforderung für die StudentInnen darstellt (Körner 1989, 157, Kutter 1988).

- All dies verführt StudentInnen weiters dazu, die „Grundregel“ der Supervisionsarbeit nicht einzuhalten (nämlich Situationen, Konflikte etc. aus ihrer Berufspraxis einzubringen). Statt dessen lassen sie die Konflikte innerhalb der Supervisionsgruppe und ihre persönlichen Probleme in ihre Erzählungen einfließen (Kutter 1985, Körner 1988). Gleichzeitig neigen Auszubildende aufgrund ihres geringen Professionalisierungsgrades dazu, vermehrt die Konflikte unter den KollegInnen und weniger die Arbeit mit ihren KlientInnen zu thematisieren (Beier 1992, 267).
- Daher wird mancherorts befürchtet, Supervision könne von den TeilnehmerInnen zu Selbsterfahrungsseminaren „umfunktioniert“ werden, was dem eigentlichen Ziel von Supervision entgegensteht (Kutter & Roth 1981, 103). Dies läßt in weiterer Folge die Überlegung laut werden, ob vertiefte Selbsterfahrungsprozesse noch vor der Teilnahme an Ausbildungssupervision bzw. eine Art Gruppenpsychotherapie als erste Phase vor der eigentlichen Supervisionsarbeit ratsam wäre (Kutter 1988, 105).

Die hier angeführten Bedenken konzentrieren sich im speziellen auf zwei Hindernisse, nämlich auf die besondere innerpsychische Situation von Studierenden auf der einen Seite und auf die institutionellen Realitäten, die sich aufgrund des Ausbildungskontextes ergeben, auf der anderen Seite. Und trotz dieser kritischen Anmerkungen und der oftmals daraus abgeleiteten Konsequenz, daß Supervision in Ausbildungszusammenhängen – und hier insbesondere im universitären Kontext – nur bedingt bzw. nur in modifizierter Form durchführbar sei, wird andererseits vielerorts die Sinnhaftigkeit, ja sogar Notwendigkeit von Supervision als Element von Ausbildungen im pädagogischen und psychosozialen Bereich hervorgehoben. Auch die anfangs schon erwähnte ständig wachsende Zahl von Beschreibungen von bzw. Hinweise auf Supervisionsgruppen wie auch -erfahrungen legt die Vermutung nahe, daß – trotz aller Einwände – Supervision ebenfalls in Ausbildungsgängen vermehrt praktiziert wird und daß Supervision somit als Element und spezifische Form des Lernens in Aus- und Weiterbildungen integriert ist. Diese Widersprüchlichkeit läßt sich nicht allein auf die unterschiedliche methodische Ausrichtung vieler AutorInnen reduzieren, die bei eingehender Betrachtung eine Vielzahl divergierender Voraussetzungen und praxisleitender Annahmen zu Supervision ersichtlich werden ließen, sondern verweist – gerade auch im Wissen um die zahlreichen divergierenden Konzeptionen von Supervision – auf die Notwendigkeiten,

- sich der Frage anzunähern, was den Gegenstandsbereich Supervision (über die eingangs erwähnte, sehr allgemein gehaltene Definition hinausgehend) kennzeichnet, und

- gleichzeitig vor diesem Hintergrund eingehender zu beleuchten, welche Momente Supervision in der (universitären) Ausbildung im besonderen auszeichnen und welche Bedeutung ihnen zukommen kann.

Diese Fragen bilden den Rahmen der weiteren Ausführungen. Die konkreten Erfahrungen, die ich als Mitglied eines Leitungsteam von Supervisionsgruppen für StudentInnen an der Universität gemacht habe, lenken meine Überlegungen in die Richtung, dahingehend zu fragen, ob und inwieweit der universitäre institutionelle Kontext und die besondere psychische Befindlichkeit der SupervisorInnen, die allesamt Studierende an der Universität sind, prägend für diese konkrete Form der universitären Ausbildungssupervision sind. Bevor darauf näher eingegangen werden kann, soll in einem ersten Schritt auf Überlegungen zur möglichen Konzeptualisierung von Supervision eingegangen werden. Wie Supervision in der universitären Ausbildung über mehrere Jahre hinweg durchgeführt wurde, wird in einem zweiten Schritt beschrieben. Daran anschließend werden zwei Fallbeispiele präsentiert. Bei deren Interpretation wird auf signifikante Erfahrungen eingegangen, die (neben anderen, die hier nicht näher behandelt werden) in der Durchführung von Supervisionsgruppen im Rahmen des Pädagogikstudiums charakteristisch waren.

2. Überlegungen zur Konzeptualisierung von Supervision

Wenn, wie eingangs schon erwähnt wurde, Supervision darauf ausgerichtet ist, die SupervisorInnen über vertiefte Einsicht in ihr berufliches Handeln dabei zu unterstützen, ihre professionelle Kompetenz zu erweitern, so zeichnet sich der Supervisionsprozeß dadurch aus, daß Lernen über die Reflexion individueller Erfahrungen und Erlebnisse aus dem Berufsalltag erfolgt. Wenn eine Supervisorin eine konkrete belastende Begebenheit aus dem Berufsalltag schildert, geschieht dies aus ihrer subjektiven Perspektive, die auch ihr gefühlsmäßiges Erleben in der problematischen Berufssituation miteinschließt. In der Bearbeitung dieser Berufserlebnisse in der Supervisionsgruppe sind der Supervisor wie auch die anderen TeilnehmerInnen daher bemüht, die unbewußten Prozesse, die in diesen Erlebnissen für die erzählende Person bedeutsam waren, ein Stück weit zu erhellen. Konzentriert sich im geschilderten Fall das Problem auf die Beziehung von ProfessionalistIn und KlientIn, so werden die Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen des SupervisorInnen und die unbewußte Beziehungsdynamik bearbeitet, die sich im Zuge dieser Interaktionen gebildet hat. Dadurch kann es ermöglicht werden, unbewußt laufende Übertragungen zu verstehen und – bis zu einem gewissen Maße – Einsicht in eigene (unbewußte) praxisleitende Tendenzen zu gewinnen, was ansatzweise die Klärung eigener unbewußter Wünsche, Konflikte und Abwehrprozesse-

se im beruflichen Handeln mit sich bringen kann. Diese Aspekte des eigenen Erlebens, die der „inneren Realität“ des einzelnen zuzurechnen sind, werden anhand der Schilderungen von konkreten Interaktionen mit KlientInnen, mit KollegInnen oder mit Vorgesetzten, vom Umgang mit institutionellen Bedingungen und vom Erleben der eigenen professionellen Handlungskompetenz aktualisiert. Diese Bereiche gehören zunächst der äußeren Realität an und werden über subjektive Erzählungen und der damit verbundenen subjektiven Perspektive zu innerer Realität (Gaertner 1992, 174). Im Supervisionsprozeß kommen Aspekte der äußeren Realität immer über die Erzählung des subjektiven Erlebens als innere Realität zur Sprache und werden im Interesse der professionellen Kompetenzerweiterung und der Verbesserung beruflicher Handlungsfähigkeit der SupervisandInnen bearbeitet.

Wenn nun ein Supervisand in der Supervisionsgruppe einen Fall aus dem Berufsalltag schildert, versuchen sich die anderen Gruppenmitglieder in diese Sequenz einzufühlen. Sie identifizieren sich (unbewußt) mit unterschiedlichen Personen oder Stimmungslagen, die erzählt wurden, und schlüpfen (oft ohne es bewußt wahrzunehmen) quasi in der „Rolle“ der geschilderten Personen. Dadurch spiegelt sich im Sinne einer „induzierten szenischen Spontandarstellung“ (König bei Trescher 1991, 339) die berichtete Dynamik in der Supervisionsgruppe. Damit setzt ein Prozeß ein, in dem analoge – nicht jedoch idente – Beziehungsbereitschaften und Einstellungen der GruppenteilnehmerInnen, entsprechend ihrer jeweiligen Lebensgeschichte, Persönlichkeitsstruktur und aktuellen Befindlichkeit mobilisiert werden. „In der Summe bilden diese Identifikationsprozesse oft relativ unverfälscht die Konflikt- und Abwehrstrukturen sowie (in gemilderter Form) die Affekte im Feld ab“ (Trescher ebd.).

Die in der Supervisionsgruppe wiederbelebten Affekte beziehen sich in erster Linie auf die geschilderten Beziehungsdynamiken (sei es z.B. in Interaktionen mit KlientInnen, KollegInnen, Vorgesetzten); doch in ihrer eingehenden Analyse können sie nicht losgelöst vom jeweiligen beruflichen Kontext betrachtet werden. Vielmehr werden im Zuge der geschilderten Interaktionen auch die Bedingungen des institutionellen Berufsumfeldes reinszeniert, in dem sie stattgefunden haben. Wird über die Erzählung eines Falles die Problematik der Institution und die Art und Weise, wie sich diese Probleme in den Arbeitsbeziehungen von MitarbeiterInnen niederschlagen, in den Blick gebracht, so reflektieren die SupervisandInnen wie auch der Supervisor die unbewußten institutionellen und organisatorischen Regeln, Normierungen und Übereinkünfte und sie überlegen, wie sich diese in den Arbeitsbeziehungen innerhalb der Institution niederschlagen. In der Bearbeitung der unbewußten Prozesse, die beim Supervisanden ablaufen, zeigt sich die wechselseitige Verknüpfung des Professionalisten mit dem institutionellen Umfeld seiner Arbeitsstätte: Die subjektive innere Realität des Supervisanden prägt einerseits die Art, wie Institutionen vom einzelnen

Mitarbeiter wahrgenommen werden; andererseits wirken sich die institutionellen Gegebenheiten und Gepflogenheiten auf seine subjektive Befindlichkeit aus. Daher wird über die Bearbeitung der unbewußten institutionellen Normierungen hinaus die Berufsinstitution insofern zum Gegenstand des Reflexionsprozesses, als die subjektiven (und zum Teil unbewußt agierten) Perspektiven der SupervisandInnen und die institutionellen Aspekte in ihrer wechselseitigen Bedingtheit bearbeitet werden. Dabei ist es erforderlich, „die institutionellen Repräsentanzen in ihrer doppelten – sowohl äußerlich als auch intrapsychisch wirksamen Dynamik – zu rekonstruieren“ (Gaertner & Wittenberger 1979, 34). Die Verschränkungen individuellen beruflichen Handelns und Interagierens im institutionellen Kontext sollen in zweierlei Hinsicht nachvollziehbar werden:

- Erstens ist es angebracht, die Strukturen und – oftmals nur implizit wahrnehmbaren Anforderungen, Normen und Werte einer Institution in den Blick zu bekommen, womit einsichtiger werden kann, inwieweit den ProfessionalistInnen im beruflichen Handeln Grenzen gesetzt bzw. Handlungsspielräume eröffnet werden.
- Darüber hinaus soll zweitens erlebbar werden, „in welchem Ausmaß und in welche Richtung die institutionellen Bedingungen, unter denen die Teilnehmer ihre Arbeit verrichten, unbewußte Erwartungshaltungen provozieren, die zu den institutionellen Bedingungen passen“ (Buchinger 1990, 144).

Faßt man die bisherigen Ausführungen zusammen, so kann festgestellt werden, daß die berufliche Kompetenzerweiterung in Supervision nur dann erfolgen kann, wenn geschilderte Berufssituationen in der Supervisionsgruppe in ihrer affektiven Bedeutung reinszeniert und so bearbeitet werden, daß Aspekte der inneren Realität in ihrer Verschränkung mit den institutionellen Gegebenheiten der Arbeitsstelle in einem höheren Maß bewußt werden. Nicht die Dichotomisierung nur auf die Klärung der Beziehungsdynamik einerseits oder nur auf die Bearbeitung der institutionell-organisatorischen Strukturen andererseits zeichnet Supervision aus, sondern – bezogen auf die jeweils eingebrachte Berufssituation – die Fokussierung jener Aspekte in ihrer wechselhaften Verstrickung (die oft erst nach eingehender Reflexionsarbeit deutlich und nachvollziehbar wird), die zu einem vertieften Verständnis der geschilderten problematischen Berufssequenz führen und in weiterer Folge zur Konkretisierung von Lösungsschritten übergehen können.

Supervision zeichnet sich also durch unterschiedliche Dimensionen aus, die erst in ihrer Verknüpfung für diese Form des Lernens und Reflektierens bestimmend sind. Nach Gaertner (1992, 173) lassen sich daher die folgenden Dimensionen im Geflecht von SupervisorIn, SupervisandIn, KlientIn und Institution umreißen, die im je spezifischen Zusammenwirken konstituierend für die Arbeit einer Supervisionsgruppe sind:

- a) Individuelle und berufsbiographische Dispositionen der SupervisandInnen;
- b) Professionalisierungsgrad der SupervisandInnen;
- c) Klientenbezogene Anforderungen und Aufgabenstellungen;
- d) institutioneller Kontext des beruflichen Handelns der SupervisandInnen;
- e) institutionelles Umfeld und Rahmenbedingungen, unter denen die Supervisionsgruppe stattfindet; und schließlich
- f) Wahrnehmungskapazitäten, Kompetenzen und Konzepte des Supervisors.

Wenn diese sechs Dimensionen als konstitutiv für Supervisionsprozesse angenommen werden können, so wäre auch Supervision als Element der Ausbildung über die genauere Beschreibung der einzelnen Dimensionen eingehender charakterisierbar. Nicht die vermeintliche Abweichung von „der“ Supervision definiert dann Ausbildungssupervision, sondern die Beschreibung der einzelnen Dimensionen läßt die Besonderheiten von Supervision in Ausbildungszusammenhängen nachvollziehbar, verständlich und damit in weiterer Folge handhabbar(er) werden.

Bei eingehender Betrachtung der Dimensionen fällt auf, daß einerseits der institutionelle Kontext des beruflichen Handelns (d) wie auch andererseits Umfeld und Rahmenbedingungen der Supervision selbst (e) diese Lernform konstituieren. Dies bedeutet für Supervisionsgruppen im Rahmen der universitären Ausbildung, daß die institutionellen Gegebenheiten, in denen die TeilnehmerInnen pädagogische Praktika absolvieren, ebenso in die Reflexion einbezogen sein müssen wie auch der universitäre Kontext selbst, da in diesem Rahmen die Supervision lokalisiert ist. Die Institution Universität bietet allerdings nicht nur den Rahmen für die Supervision, sondern stellt für die teilnehmenden Studierenden in ihrer Bedeutung als Ausbildungsstätte einen zweiten institutionellen Überbau dar, der ihre pädagogischen Praktikumserfahrungen maßgeblich prägt. Die Universität wäre somit als zentraler Bestandteil des beruflichen Handelns der studentischen SupervisandInnen anzusehen und dementsprechend auch als weitere Dimension zu berücksichtigen, die für Supervision im Ausbildungsbereich konstitutiv ist.

Führt man diese Überlegungen weiter, so läßt sich die folgende These vertreten: Der Lernprozeß der Studierenden in universitären Supervisionsgruppen, ihr Erwerb pädagogisch-psychosozialer Kompetenzen (die auch die vertiefte Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion miteinschließen) wird insbesondere dadurch unterstützt, daß neben der Reflexion unbewußter Beziehungsdynamiken und der institutionellen Bedingungen der Praktikumseinrichtung auch die für die Studierenden massiv prägende äußere Realität der Ausbildungssituation – nämlich der Universität – im Gruppenprozeß reflektiert wird und daß darüber hinaus die bedeutsamen Relationen beider Institutionen und deren Bedeutung für das subjektive Erleben der Studierenden in den Blick gebracht und

verstanden werden können. Anders formuliert ließe sich sagen: Bei der Integration von Supervision in einen Ausbildungsgang, wie etwa an der Universität, bedarf es *auch* der Reflexion jener Probleme, die durch die Ausbildungssituation selbst virulent werden. Dadurch geraten nicht nur die Probleme in den Blick, die im pädagogischen Handeln auftauchen, sondern es können auch jene Schwierigkeiten und Verunsicherungen bearbeitet werden, die den Studierenden im Zuge ihrer theoretischen Ausbildung erwachsen und gerade dann besonders deutlich zu Tage treten, wenn sie mit der praktischen pädagogischen Arbeit konfrontiert sind.

Diese Überlegung möchte ich anhand von Erfahrungen in einer universitären Lehrveranstaltung näher erläutern, in der die Praktikumserfahrungen der Studierenden supervidiert wurden. Zunächst werden Seminarkonzeption und -durchführung näher beschrieben.

3. Das „begleitende Praktikumsseminar“ – die ersten Erfahrungen und Irrungen

Im österreichischen Diplomstudium Pädagogik, das als berufliche Vor- (und nicht als berufliche Aus-)bildung definiert ist, sind die Studierenden dazu verpflichtet, neben der Beschäftigung mit theoretischen Kenntnissen auch ein – allerdings nur kurzes – Praktikum im pädagogischen Bereich im Ausmaß von mindestens 80 Stunden zu absolvieren. Darüber hinaus wird ihnen geraten, vielfältige pädagogische Erfahrungen in unterschiedlichen Praxisfeldern zu sammeln. Dieser Anregung kommen eine große Zahl von StudentInnen nach, sei es in Form von (manchmal sehr schlecht bis gar nicht bezahlten) Ferienpraktika, in Form von Praktika, an denen sie kontinuierlich während des Semesters teilnehmen (etwa ein bis zwei Halbtage in der Woche), oder in Form von regelmäßigen Teilzeitbeschäftigungen in pädagogischen bzw. psychosozialen Einrichtungen. Dementsprechend breit gestreut ist die Palette möglicher Betätigungen, wie z.B. die Betreuung von Kinder- bzw. Jugendlichengruppen im Rahmen von Ferienaktionen, pädagogische Mitarbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen bzw. in klinischen Institutionen, Beratungstätigkeiten, Unterrichtstätigkeit in der Erwachsenenbildung.

Wenngleich Studierende immer wieder angeregt werden, außerhalb des universitären Bodens pädagogische Praxisluft zu schnuppern, so werden ihnen im Rahmen des Studiums kaum Möglichkeiten geboten, ihre individuellen Erfahrungen, die sie dabei erworben haben, eingehender zu reflektieren oder diese mit jenem theoretischen Wissen, das sie sich im Laufe des Studiums angeeignet haben, zu verknüpfen.⁴ Vielmehr

⁴ Es werden zwar diverse „begleitende Praktikumsseminare“ angeboten, deren vorrangiges Ziel es (laut Studienplan) sein sollte, die Studierenden auf ihre Praktika

werden die StudentInnen im großen und ganzen damit allein gelassen, sich neben der schon vertrauten Rolle der Studierenden auch in der für sie häufig noch fremden, oftmals noch ängstigenden Rolle der PädagogIn zu erleben; sie werden damit allein gelassen, ihr Handeln als PädagogIn vor dem Hintergrund ihrer konkreten Praxiserfahrungen eingehender zu betrachten. Und sie erhalten nicht die Chance, über die Reflexion problematischer Praxissequenzen unbewußten Momenten im eigenen Handeln wie auch persönlichen und institutionellen Verstrickungen nachzuspüren und sie besser zu verstehen lernen. Stattdessen bleiben bei vielen Studierenden Gefühle der Verunsicherung wie auch der Schock über die belastenden Praxiserfahrungen, deren Artikulation im Studium augenscheinlich kein Platz zukommt.

Diesem Manko versuchte am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien ein Team von sechs StudentInnen gemeinsam mit mehreren Universitätslehrern⁵ entgegenzutreten, als sie in den Jahren von 1989 bis 1993 Supervisionsgruppen für Studierende der Pädagogik anboten.⁶ Mit dieser Lehrveranstaltung sollte ermöglicht werden, über die Reflexion konkreter Praxissituationen und dem Nachspüren unbewußter Momente im eigenen Handeln die jeweiligen Erfahrungen eingehender zu verstehen. Über dieses Verständnis sollten die TeilnehmerInnen in weiterer Folge auch ein Stück weit befähigt werden, mit problematischen Situationen professioneller umzugehen. In diesen Supervisionsgruppen kamen Studierende zusammen, die in unterschiedlichen pädagogischen bzw. psychosozialen Praxisfeldern tätig waren. Das Bestreben lag nicht darin, diese heterogen zusammengewürfelten Gruppen von PädagogikstudentInnen für ein bestimmtes eingegrenztes Berufsfeld zu qualifizieren, sondern vielmehr darin, sie für das Wahrnehmen und Verstehen jener Prozesse zu sensibilisieren, die im pädagogischen Handeln bewußt und vor allem auch unbewußt ablaufen

vorzubereiten, doch bieten diese, wie von zahlreichen Studierenden beklagt wird, aus unterschiedlichen Gründen nicht den Raum, individuelle Praxiserfahrungen und konkrete Probleme schildern und diese aus analytischen Gesichtspunkten reflektieren zu können. Zu anderweitigen Versuchen, in Lehrveranstaltungen Theorieaneignung und Praxisreflexion sinnvoll miteinander zu verknüpfen, kommt es an diesem Institut nur in seltenen Fällen, wobei einige davon von Datler, Tebbich & Petrik (1992) ausführlich dokumentiert wurden.

⁵ Zu dieser Kooperation, die aufgrund studentischer Initiative zustande kam, fanden sich E. Berger, K. Garnitschnig und G. Steinhardt (der nach einem Jahr aus dem Projekt ausschied) als Lehrende sowie – auf Seite der Studierenden – I. Biedermann, A. Jobst, M. Reinhard, I. Schneider, A. Smolka und ich zusammen. Ausführliche Beschreibungen über Entstehung, Vorbereitung, Zielsetzung und Verlauf dieses Projekts finden sich bei Steinhardt, Reinhard u.a. (1991) und Steinhardt (1992).

⁶ Im genannten Zeitraum wurde nur im Wintersemester 1991/92 von H.-G. Trescher, der damals als Gastprofessor am inter fakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien tätig war, eine Lehrveranstaltung „gruppenanalytische Supervision“ abgehalten.

und ein Stück weit die individuellen Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf pädagogisches Interagieren in unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu erweitern. Dies bedeutete, daß sie sich in diesem Prozeß nicht spezifische Feldkompetenzen für spezielle pädagogische Berufe aneigneten, wohl aber pädagogisch-psychosoziale Kompetenzen vertieften oder erwarben.

Die Supervisionsgruppen lassen sich anhand der folgenden Merkmale näher charakterisieren:

- Sie wurden als „begleitendes Praktikumsseminar“ und somit als Lehrveranstaltungen im regulären Studienangebot des Diplomstudiums Pädagogik angeboten. Da in einem Semester meist mehrere unterschiedlich konzipierte „begleitende Praktikumsseminare“ zur Wahl standen, konnten sich die StudentInnen freiwillig für die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe entscheiden.
- An den Supervisionsgruppen nahmen sieben bis zwölf StudentInnen teil, sie wurden über die Dauer eines Semesters wöchentlich geführt und umfaßten insgesamt ca. 15 Doppelheiten. Als Veranstaltungsort wurde ein Raum in einer sozialpädagogischen Einrichtung außerhalb der Universität gewählt.
- Ausgeschrieben wurde das Seminar von den Lehrenden, die auch die Verantwortung nach außen dafür übernahmen. Die angemeldeten Studierenden teilten sich zu Semesterbeginn in mehrere Supervisionsgruppen auf, die über den Zeitraum eines Semesters kontinuierlich zusammenblieben und von jeweils zwei TutorInnen aus dem schon erwähnten StudentInnenteam geleitet wurden. Diese waren höhersemestrige Studierende, die schon längere Zeit vor Beginn ihres Studiums im pädagogischen Feld berufstätig waren und sich in Therapie- bzw. Supervisionsausbildungen befanden. Der unmittelbare Kontakt der Lehrveranstaltungsleiter zu den SeminarteilnehmerInnen beschränkte sich auf eine einführende Vorbesprechung und eine gemeinsame Abschlußsitzung aller Beteiligten zu Semesterende. Des weiteren standen sie den TeilnehmerInnen als Ansprechpartner für Rückfragen oder Schwierigkeiten auch außerhalb der Gruppensitzungen zur Verfügung (was allerdings nie in Anspruch genommen wurde).
- Die Voraussetzung zum Erwerb eines Zeugnisses war – neben der regelmäßigen Teilnahme an den Seminarsitzungen – einzig die Abfassung einer Seminararbeit, die nach Abschluß des Gruppenprozesses zu schreiben war. Die Benotung der Arbeit erfolgte nur durch die Lehrveranstaltungsleiter (nicht durch die GruppenleiterInnen) und der Verlauf des Gruppenprozesses wurde nicht berücksichtigt.
- Daraus ergab sich eine veränderte Funktion der Lehrveranstaltungsleiter: Sie übernahmen in erster Linie die Aufgabe, die TutorInnen in fachlich-theoretischen und organisatorischen Fragen zu unterstützen und zu beraten.
- Wie auch die GruppenteilnehmerInnen unterlagen die TutorInnen

der Verschwiegenheitspflicht darüber, welche Fälle in den Supervisionssitzungen besprochen wurden, was und wie im Seminar reflektiert wurde. In gleicher Weise miteingeschlossen war die Verschwiegenheit der TutorInnen gegenüber den Lehrveranstaltungsleitern. Dies wurde – ebenso wie die Art und Weise der Zeugnisvergabe durch die Lehrenden – den TeilnehmerInnen gleich zu Semesterbeginn in der Vorbesprechung mitgeteilt, um einer möglichen Komplikation in der Gruppenarbeit vorzubeugen: Daß nämlich die TeilnehmerInnen nicht durch die phantasierte Angst, die TutorInnen würden quasi als verlängerter Arm der Lehrveranstaltungsleiter fungieren und die individuellen Praktikumsprobleme der Studierenden an sie weiterleiten, die Bearbeitung eigener unbewußter praxisleitender Motive von vornherein abwehren. Daher reflektierten die TutorInnen die Prozesse, die in den Supervisionsgruppen abliefen, mit einer Psychologin, die in keiner institutionellen Verbindung zur Universität stand.⁷

All die genannten Faktoren trugen dazu bei, daß die TeilnehmerInnen die Supervisionsgruppen als eine Lehrveranstaltung erlebten, die einerseits zwar durchaus den gängigen universitären Anforderungen und Rahmenbedingungen entsprach (wie etwa: Länge des Seminars umfaßt ein Semester, ein Zeugnis wird nach der Abfassung einer Seminararbeit erworben, die Anwesenheit ist verpflichtend), die andererseits aber deutlich aus dem üblichen Muster universitärer Lehrveranstaltung herausfiel (Inhalt der Gruppenarbeit waren nicht theoretische Inputs sondern einzig die individuellen Praktikumserfahrungen; Lernen erfolgte über Reflexionsprozesse; die Gruppen wurden ausschließlich von TutorInnen geleitet, die nicht die zensurengende Instanz waren; die Gruppen fanden in Räumen außerhalb des Universität statt).

Schon in den Anfangsphasen der ersten Supervisionsgruppen war eine Tendenz bemerkbar, mit der wir TutorInnen nicht gerechnet hatten.⁸ Die StudentInnen ließen es nicht dabei bewenden, Sequenzen aus ihren Praktika einzubringen und eingehend zu reflektieren. Vielmehr flossen in ihre Schilderungen von pädagogischen Praxissequenzen auch (oder sogar vorrangig) Erfahrungen ein, die sie mit und in der Institution Universität gemacht hatten. Dies reichte von Begebenheiten mit Lehrenden, von Geschehnissen in Lehrveranstaltungen, vom manchmal schwierigen Umgang mit der Massenuniversität bis zu Konfrontationen

⁷ Aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit in der psychologischen Studentenberatungsstelle und den daraus erwachsenen Verständnis der spezifischen psychischen und sozialen Schwierigkeiten ihres Klientels erwies sich die Zusammenarbeit mit der Psychologin und Psychoanalytikerin I. Bartosch-Krafft-Ebing als bedeutende Unterstützung für die Reflexionsarbeit in den studentischen Supervisionsgruppen.

⁸ Die in weiterer Folge geschilderten Erfahrungen aus den Prozessen einzelner Supervisionsgruppen im Rahmen des „begleitenden Praktikumsseminars“ beziehen sich auf jene Gruppen, die M. Reinhard und I. Schneider gemeinsam mit mir geleitet und die wir in zahlreichen Reflexionssitzungen analysiert haben, sowie auf eine Gruppe, die von mir allein supervidiert wurde.

mit der für sie streckenweise schwer durchschaubaren Universitätsbürokratie. Es waren Situationen, in denen sie sich einerseits ohnmächtig und hilflos erlebten, oder die sie andererseits als Unrecht, Unterdrückung bzw. Einschränkung ihrer Person bzw. ihrer Rolle als Studierende wahrnahmen. Fallweise waren es auch sehr konkrete universitäre Probleme, wie etwa die Schwierigkeiten, eine/n DiplomarbeitbetreuerIn bzw. ein konkretes Diplomarbeitsthema zu finden, oder Fragen zu Studienanforderungen und zur Studienplaninterpretation. Es mag für die GruppenteilnehmerInnen gerade auch deshalb verführend gewesen sein, universitäre Schwierigkeiten einzubringen, weil die GruppenleiterInnen selbst noch Studierende waren (wenn auch schon kurz vor Abschluß des Studiums und – aufgrund ihrer Berufstätigkeit vor und während ihrer Studienzzeit – älter als die meisten TeilnehmerInnen) und weil daher angenommen werden konnte, daß sie von den selben Widrigkeiten und hemmenden Bedingungen im Studienalltag betroffen waren. Dies könnte ihre Vermutung genährt haben, unser Verständnis und unsere Affinität zu ihren universitären Problemen wären besonders groß, und wir würden uns quasi in mütterlicher und väterlicher Fürsorge ihrer Probleme annehmen.

Da wir unsere Aufgabe in erster Linie darin sahen, die Studierenden darin zu unterstützen und anzuleiten, ihre psychosoziale Kompetenzen über die Reflexion ihrer Praxiserfahrungen zu erhöhen, betrachteten wir die Schilderungen ihrer vielfältigen Probleme mit der Universität und der Ausbildungssituation anfänglich als Störungen, die es zu unterbinden galt. Daher ermunterten wir die SupervisandInnen, den Blick auf ihr derzeit laufendes oder gerade abgeschlossenes Praktikum zu richten. Der „Erfolg“, den wir dabei erzielten, gab uns zu denken, denn es kamen in manchen Gruppen Prozesse in Gang, die die Reflexion von Praxiserfahrungen erschwerten:

- Einerseits „verstummt“ die StudentInnen, sie hatten – wie sie selbst artikulierten – nichts zu berichten und verharrten in abwartender Position, ohne aktiv bzw. gestaltend in das Gruppengeschehen einzugreifen. Wurde von den pädagogischen Praktika berichtet, so geschah dies häufig stark intellektualisierend ohne emotionale Beteiligung.
- Andererseits präferierten sie Schilderungen solcher Praktikumssequenzen, die sich erstens auf die Beziehungsdynamik von StudentIn und KlientIn konzentrierten (ohne daß die beeinflussenden Faktoren der jeweiligen institutionellen Bedingungen der Praktikumseinrichtung im besonderen berücksichtigt wurden) oder in denen zweitens die pädagogisch-praktische Tätigkeit überhöhend idealisiert dargestellt wurde.

Wir mußten uns eingestehen, daß sich diese Vorgangsweise letztendlich als kontraproduktiv erwies, und entschlossen uns daher schon bald, auch der Thematisierung universitärer institutioneller Aspekte, die auch Ausdruck der belastenden Ausbildungssituation der Studierenden wa-

ren, Raum zu geben und zu reflektieren. Dadurch erhofften wir uns, die institutionell bedingten unbewußten Übertragungsmuster ein Stück weit erhellen zu können.

Wie wurden nun in der Supervisionsgruppe Aspekte der universitären Ausbildungssituation, wie sie von den Studierenden subjektiv erlebt wurden, eingebracht? Anhand zweier Ausschnitte aus dem Seminar werde ich in den folgenden Abschnitten kasuistisch beschreiben, wie manche TeilnehmerInnen ihre Praxisprobleme in den Supervisionsgruppen erzählten, um im Anschluß daran interpretative Überlegungen dazu anzustellen. Zugleich möchte ich betonen, daß die in den beiden Vignetten geschilderten Formen, wie auf die universitäre Ausbildungssituation bezug genommen wurde, als exemplarische Möglichkeiten zu verstehen sind, wie die unterschiedlichen Facetten einer Falldarstellung bearbeitet werden können. Die Ausschnitte wurden von mir gerade deshalb gewählt, da die geschilderten Schwierigkeiten im Seminar des öfteren angesprochen wurden.

Somit komme ich zur Darstellung des ersten Seminarausschnittes.

4. Die Reflexion pädagogischer Praxiserfahrungen von Studierenden – im Kontext universitärer Ausbildungsbedingungen betrachtet

4.1 Theorie und Praxis, ein Widerspruch? – Eine Seminarsequenz

Die Supervisionsgruppe, von der im folgenden berichtet wird, hatte schon mehrere Sitzungen absolviert. Deshalb waren die TeilnehmerInnen schon mit der Arbeitsweise vertraut, daß eine Person einen Fall, d.h. eine problematische ungelöste Situation, aus ihrem Praktikum schildert. Bei dem Treffen, von dem hier die Rede sein soll, berichtete A., die im sechsten Semester Pädagogik kombiniert mit Sonder- und Heilpädagogik studierte, aus ihrem Praktikum.

A. arbeitete seit zwei Monaten (gegen geringes Entgelt) jeweils zwei Nachmittage in der Woche in einer Einrichtung, in der geistigbehinderte Kinder und Jugendliche tagsüber betreut wurden. Während sie vormittags die Schule besuchten, waren sie nachmittags, aufgeteilt in mehrere Gruppen, unter der Obhut eines Teams von ErzieherInnen, BehindertenbetreuerInnen, Zivildienern und PraktikantInnen, das sowohl die notwendigen Betreuungs- und Pflegeanforderungen erfüllte als auch bemüht war, den Kindern und Jugendlichen individuelle Förderung zukommen zu lassen. Daher erhielten die Kinder in erster Linie diverse Therapien, aber es wurde auch versucht, die Freizeitaktivitäten den speziellen Bedürfnissen der KlientInnen anzupassen. An den beiden Nachmittagen, die A. in der Einrichtung verbrachte, arbeitete sie vorwiegend in einer Gruppe von Jugendlichen mit, die schon eher am Ende ihrer Schulzeit waren. Die Jugendlichen besuchten großteils schon seit mehreren Jahren die Einrichtung, kannten also die üblichen Gepflogenheiten und die „Abwicklung“ des Alltags recht gut. Die Gruppe wurde von einer schon schon seit vielen Jahren berufstätigen Erzieherin geleitet, der ein jüngerer Betreuer zur Seite stand. A., die

aufgrund der Anregung einer Studienkollegin mit dieser Institution in Kontakt getreten war, hatte an den beiden Nachmittagen die Aufgabe, sowohl im laufenden „Betrieb“ mitzuarbeiten (wodurch die ErzieherInnen die Möglichkeit hatten, außerhalb der Gruppe hausintern andere dringliche Aufgaben zu erledigen) als auch außertourliche Unternehmungen mit einzelnen Jugendlichen zu initiieren und durchzuführen.

Die Erledigung dieser Anforderungen brachte für A. eine Reihe von Problemen mit sich, da sie erlebte, daß sie in der routinemäßigen Betreuungsarbeit meistens nur den Arbeitsstil und die Handlungsmuster ihrer KollegInnen übernehmen konnte. Denn sie konnte sich, wenn sie allein mit den Jugendlichen war und ihre eigenen Umgangsformen und Erziehungsvorstellungen praktizierte, bei den Jugendlichen nur schwer oder gar nicht durchsetzen. Trotzdem behagte es ihr nicht, den Stil der anderen BetreuerInnen „nachzuahmen“, da ihr die Art und Weise, wie die beiden mit den Jugendlichen umgingen, nicht zusagte. Sie erlebte die beiden ErzieherInnen ihr gegenüber zwar als freundlich, doch war sie manchmal entsetzt, wie autoritär und unsensibel die beiden mit ihren Schützlingen umgingen. Was ihr Entsetzen im konkreten ausgelöst hatte, erfuhr die Gruppe erst auf drängendes Nachfragen der anderen TeilnehmerInnen. Nun erzählte A.: Die BetreuerInnen gingen ihrer Meinung nach viel zu wenig auf die speziellen Besonderheiten der einzelnen Jugendlichen ein. Sie checkten zwar den Alltag so, daß er ohne größere Probleme verlief, aber sie kümmerten sich viel zu wenig darum, was die einzelnen brauchten. Das bedeutete zugleich, daß die Jugendlichen ihrer Meinung nach zu wenig gefördert wurden. Gerade das wäre doch so wichtig, um ihre Chancen zu erhöhen, sich ins „normale Leben“ integrieren zu können.

Zögernd berichtete A. weiter, daß aber ihre Bemühungen, einzelne Jugendliche stärker zu fördern, auch nicht den von ihr erhofften Erfolg gebracht hatten. So weigerte sich ein 16-Jähriger, zu dem sie anfänglich einen besonders „guten Draht“ gehabt hatte und der sehr offen auf sie zugegangen war, ihre Vorschläge für seine Freizeitgestaltung anzunehmen, die sie als gute Möglichkeit zur besseren Entfaltung seiner Selbständigkeit sah. A. hatte recht klare Vorstellungen darüber entwickelt, wie dieser Jugendliche gefördert werden könnte. Als sie nun versucht hatte, bestimmte Aktivitäten zu initiieren, die seine Eigenständigkeit unterstützen sollten, mußte sie jedoch erleben, daß er ihre Vorschläge ablehnte. Statt nun, wie sie erhoffte, von den beiden ErzieherInnen in ihrem Handeln unterstützt zu werden, bekam sie von ihnen zu hören: „Das kennen wir, wir haben früher auch vieles mit ihm probiert, aber er steigt auf überhaupt nichts ein!“

An dieser Stelle beschäftigte sich A. nicht weiter mit der konkreten Situation mit dem Jugendlichen oder den anderen BetreuerInnen, sondern brachte – in sehr aufgedrehtem Tonfall – einen neuen Aspekt in das Gespräch ein. Sie stellte sich die Frage, welchen Sinn es habe, an der Universität in einer Vielzahl von Lehrveranstaltungen unterschiedliche abstrakte pädagogische Theorien zu hören und zu erlernen, wenn die Anforderungen in der pädagogischen Praxis keinen Bezug zum theoretisch erworbenen Wissen zuließen. Die in den theoretischen Darstellungen erhobenen pädagogischen Ansprüche klangen zwar sehr plausibel, aber für die Praxis hätten diese keine Relevanz, da sich eine Vielzahl von Problemen stellten, die diese Ansprüche illusionär erscheinen ließen. Außerdem boten sich im Studium – außer in der Erarbeitung von Referaten – bisher kaum Möglichkeiten, etwas eigenständig zu planen und durchzuführen, was hingegen im Praktikum von ihr selbstverständlich erwartet wurde. Auf diesen emotional vorgebrachten Einwurf reagierten viele Gruppenmitglieder mit spontaner Zustimmung und schilderten ihre (zum Teil sehr ähnlichen) Erfahrungen, wie sie die Kluft zwischen Universität und Praktikumsstelle erlebten. Von vielen StudentInnen wurde die Enttäuschung formuliert, daß die Universität ihnen so wenig Fähigkeiten mitgebe, um in der Praxis kompetent handeln zu können.

An diesem Punkt möchte ich vorerst die Schilderung der Sitzung abbrechen und einige Aspekte nochmals in den Blick bringen:

- Ausgangspunkt der Erzählung war erstens die für die Studentin schwierige und enttäuschende Situation in der Praktikumsstelle, wo sie sich den geforderten Aufgaben, nämlich der – teilweise eigenständigen und eigenverantwortlichen – Betreuung von geistigbehinderten Jugendlichen nicht gewachsen sah.
- Empfind A. schon diese Tatsache als belastend, da sie erfahren mußte, daß ihre Phantasien, nämlich in der pädagogischen Praxis-situation kompetent und souverän agieren zu können und von den KollegInnen ebenso erlebt zu werden, sich in der Realität nicht bestätigten, so wurde dies zweitens durch folgenden Umstand noch verschärft: Sie hatte ideale Vorstellungen darüber entwickelt, wie mit den von ihr betreuten Jugendlichen umzugehen wäre bzw. wie sie adäquat gefördert werden sollten. Aber anstatt diese Vorstellungen realisieren zu können und dabei von den KollegInnen unterstützt zu werden, erlebte sie, daß sie mit ihren Vorstellungen augenscheinlich nicht erfolgreich war. Anstatt von den ErzieherInnen, denen sie doch uneingestandener Maßen ihre Kompetenz beweisen wollte, das (vermutlich insgeheim erhoffte) positive Feedback zu erhalten, mußte sie sich von ihnen trösten lassen und auf Verhaltensweisen zurückgreifen, die sie doch abgelehnt hatte.
- Drittens gab A. dem Gespräch interessanterweise eine neue Richtung, als sie die universitäre Ausbildung so vehement in Frage stellte. Sie erlebte das Wissen und die Kompetenzen, die sie an der Universität bisher erworben hatte, für die Bewältigung jener Schwierigkeiten, mit denen sie sich in der Praxis konfrontiert sah, nicht unterstützend. Denn während sie sich, wie sie es selbst einschätzte, an der Universität den Umgang mit abstrakt-theoretischem Wissen anzueignen hatte, war sie im Praktikum mit Situationen konfrontiert, in denen sie das erworbene Wissen nicht unmittelbar nutzen konnte. Darüber hinaus sollte sie im Praktikum zum Teil eigenverantwortlich handeln und (insbesondere wenn sie allein mit den Jugendlichen war) auch Entscheidungen treffen, in der universitären Ausbildung hingegen erlebte sie sich vor allem als Rezipientin vorgegebener Theorien mit eher geringen Entscheidungsmöglichkeiten. Es war auffällig, daß sich gerade bei diesen Äußerungen mehrere Gruppenmitglieder zu Wort meldeten, A. zustimmten oder ähnliche Erfahrungen schilderten.

Diese Aspekte können m.E. besser verstanden werden, wenn man unter der Bedachtnahme auf die im zweiten Kapitel angeführten konstitutiven Dimensionen von Supervision versucht, die Besonderheiten der berufsbio-graphischen Dispositionen und den Professionalisierungsgrad der Supervisandin wie auch die Spezifika der institutionellen Rahmenbedingungen ihres pädagogischen Handelns eingehender zu betrachten. Die Supervisandin befand sich in der Phase der Ausbildung, die meist auch

– unabhängig vom je konkreten Alter der Studierenden – die Übergangsperiode von der Adoleszenz ins Erwachsenenleben darstellt. In dieser Phase der Spätadoleszenz hatte die Studentin noch keine ausgeprägte berufliche Identität, sondern suchte nach (beruflicher und persönlicher) Orientierung und Stabilisierung im Rahmen der gesellschaftlichen Realität, mit der sie konfrontiert war.⁹ Im konkreten bedeutete dies für die Studierende, daß es erforderlich war, mit den institutionellen (Rahmen-)Bedingungen der Universität einerseits und den Bedingungen der Praktikumsinstitution andererseits umgehen zu lernen, um sich in der Praktikumsinstitution angemessen bewegen zu können. Um die geschilderte Sequenz näher beleuchten zu können, werde ich auf die Bedeutung der Entwicklungsphase der Spätadoleszenz (4.2) und auf manche Besonderheiten der institutionellen Bedingungen von Universität (4.3) näher eingehen.

4.2 Identitätsentwicklung in der Phase der Spätadoleszenz

Studierende befinden sich, da sie noch in Ausbildung stehen, üblicherweise im Stadium der Spätadoleszenz. Es ist eine Lebensphase, in der dem/der einzelnen zwar noch viele Möglichkeiten für die eigene Zukunftsgestaltung offen stehen, die aber bei den Adoleszenten insofern massive Krisen auslösen können, als sie sich selbst noch nicht in den unterschiedlichen Lebenskonzeptionen wahrnehmen und sich nicht für jene davon, die ihnen als positiv erscheinen, entscheiden können. Daher ist für Bohleber (1987, 64) die Hauptaufgabe in dieser Entwicklungsphase in der Identitätsentwicklung zu sehen, die dadurch gekennzeichnet ist, daß widersprüchliche Selbstvorstellungen in einer „relativ integrierten Selbstrepräsentanz“ miteinander verknüpft werden. Nach Ansicht von Bohleber (1987), Leuzinger-Bohleber & Dumschat (1993), Leuzinger-Bohleber & Garlichs (1991) und Leuzinger-Bohleber & Mahler (1993) ist die Gestaltung von Identität abhängig von Erfahrungen mit „bedeutsamen Anderen“ in der Realität und als internalisiertes Objekt. Daher bildet sich Identität immer in interaktiven Prozessen und kann niemals als abgeschlossen betrachtet werden, sondern ist als krisenhafter, ständig veränderungsfähiger Vorgang zu sehen. Die genannten AutorInnen

⁹ Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß die Supervisionsgruppen auch von StudentInnen besucht wurden, die schon im pädagogischen Feld (z.B. als ErzieherInnen, BehindertenbetreuerInnen, LehrerInnen) berufstätig waren und in den Gruppen Probleme aus ihrer derzeitigen Berufssituation einbrachten. Wenngleich diese Gruppe der Studierenden nicht gänzlich mit der bisher geschilderten StudentInnenpopulation gleichzusetzen und prinzipiell als spätadoleszent anzusehen ist, so werden – da sie sich wiederum in eine Ausbildungssituation begeben haben – bei ihnen dennoch Prozesse der beruflichen und persönlichen Neu- und Umorientierung in Gang gesetzt, die als neuerliche Identitätsentwicklung bzw. -veränderung betrachtet werden können, wie sie weiter unten für die Phase der Spätadoleszenz beschrieben werden.

nen verweisen auf drei Bereiche, die für Identitätsbildung bestimmend sind:¹⁰

- Identität entwickelt sich in einem „intermediären Bereich von Erfahrungen, in den in gleicher Weise innere Realität und äußere Erfahrung einfließen“ (Winnicott 1971, 11), was bedeutet, daß Identität im Spannungsfeld des (un)bewußten psychischen Erlebens und der Verarbeitung von außen kommenden gesellschaftlichen Anforderungen gebildet wird. In diesem intermediären Bereich kann sich das Individuum von internalisierten elterlichen Werten und Vorstellungen lösen, neue eigene Wünsche, Vorstellungen, Handlungsmuster etc. erproben und jene, die es nicht verwirft, internalisieren; in diesem Zuge werden Phantasien über das eigene Selbst entwickelt. Dieser Prozeß ist damit verbunden, daß die Adoleszenten über Größenwünsche und Größenphantasien ideale Vorstellungen von sich und der Welt bilden. Das Aufgeben eines Teils dieser narzistischen Größenwünsche samt der Entwicklung realistischerer Sichtweisen bedarf des gleichzeitigen Erlebens, sowohl von anderen Personen bzw. in manchen gesellschaftlichen Bereichen angenommen zu sein als auch gebraucht zu werden.
- Die Identitätsbildung zeichnet sich – wie schon erwähnt – darüber hinaus dadurch aus, daß sie nur in der Beziehung zu „bedeutsamen Anderen“ stattfindet. Schon als Kleinkind erlebt das Individuum, daß es sich im Anderen (nämlich in dessen Reaktionen) spiegelt. Die späteren reflexiven Erfahrungen des Kindes entwickeln sich in der Weise, daß es sich zuerst im Anderen und erst anschließend sich selbst wahrnimmt. Somit spiegelt sich das Kind anfänglich in der äußeren Realität, um in weiterer Folge die dabei wahrgenommenen Selbstrepräsentanzen innerlich zu introjizieren. Analog gestaltet sich dies in der Spätadoleszenz: „Die Erwartungen, die der bedeutungsvolle Andere an das Selbst richtet, soziale Normen und Werte, bilden später den ‘Spiegel’, vor dem sich Identität bilden kann“ (Leuzinger-Bohleber & Dumschat 1993, 173). Individuelle Vorstellungen und Lebensentwürfe, wie etwa konkrete Berufsrollen, die im Ich gespiegelt werden, werden in der Phantasie ausprobiert und überprüft, um zu sehen, inwieweit man sich mit ihnen identisch fühlen kann.
- Nun muß sich das Individuum quasi „festlegen“, für welche der „innerlich gespiegelten Identitätsentwürfe“ es sich entscheidet. Mit dieser Auswahl erfolgt zugleich die Trennung von manchen früher

¹⁰ Bei der detaillierten Entfaltung der einzelnen Bereiche der spätadoleszenten Identitätsbildung, auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden kann, beziehen sich die AutorInnen vorwiegend auf Ergebnisse der neueren psychoanalytischen Säuglingsforschung. Sie streichen heraus, daß die frühen Erfahrungen des Babys in den Interaktionen mit der Mutter und anderen wichtigen Bezugspersonen für die Entwicklung des Selbst von enormer Bedeutung ist und als eine frühe Vorform späterer Identitätsentwicklung angesehen werden kann.

bedeutsamen Ideal- wie auch Identitätsvorstellungen des eigenen Selbst. Die Verunsicherungen und die Trauer, die damit einhergehen, werden nur dann relativ problemlos bewältigt, wenn die Person gleichzeitig auch die Stärkung ihres Selbstwertgefühls im Rahmen der von ihr gewählten und verfolgten Identitätsentwürfen erfährt.

In der Phase der Spätadoleszenz entwickelt sich die Identität des Individuums in interaktiven Prozessen über die Verknüpfung von innerer und äußerer Realität. Daher ist die Art und Weise, wie – in unserem Fall – Studierende auf gesellschaftliche bzw. institutionelle Bedingungen reagieren, mit denen sie im Laufe ihrer Entwicklung konfrontiert sind, geprägt von den je individuellen Vorerfahrungen und münden in unterschiedliche, nicht generell vorhersagbare Identitätsverläufe. Gleichzeitig ist aber nicht von der Hand zu weisen, daß bedeutsame Sozialisationsinstanzen die Ausbildung spezifischer psychischer Strukturen und Identitätsmerkmale fördern. In diesem Sinne können auch die institutionellen universitären Bedingungen bzw. die speziellen Ausbildungsgegebenheiten Hinweise darauf geben, wie sie von einem Großteil der damit konfrontierten Personen tendenziell erfahren werden können. Diese soll nun in den Blick gebracht werden.

4.3 Psychosoziale Entwicklungsmöglichkeiten und -einschränkungen für Studierende im Rahmen universitärer Strukturen

In ihrer Begegnung mit Universität sehen sich die StudentInnen mit einer Einrichtung konfrontiert, die ihnen auf der einen Seite als Stätte des Lernens und der Vermittlung von Wissenschaft, auf der anderen Seite als hierarchisch strukturierte, bürokratische Verwaltungsinstitution entgegentritt. Innerhalb der wechselseitigen Verknüpfung beider Ebenen werden spezifische Sozialisationseinflüsse wirksam, die für die Institution Universität kennzeichnend sind. Allerdings dringen sie auf das Individuum, wie schon Rumpf (1978, 57) festgestellt hat, „nie unvermittelt, sondern immer über Interaktionen, Szenen und deren sinnliches Ambiente ein“. In alltäglichen Handlungsmustern und Interaktionsstrukturen mit Lehrenden und StudienkollegInnen (aber auch anderen Personen innerhalb und außerhalb von Universität) erfahren die StudentInnen (unbewußt) strukturelle Bedingungen von Universität, die sich in ihrem psychischen Erleben wie auch in ihren Denk- und Handlungsweisen niederschlagen. Wie in Analysen mehrerer AutorInnen festgehalten wurde, lassen sich bei einer großen Zahl der Studierenden relativ übereinstimmende Tendenzen ausmachen (vgl. etwa Wimmer 1985, Schüle 1986, Rumpf 1978, Wellendorf 1979 und Datler u.a. 1994):

- Die Universität präsentiert sich den Studierenden als eine Einrichtung, die für diejenigen Gratifikationen bereithält, die die gestellten Lernanforderungen in „angemessener“ Weise bewältigen (was immer auch darunter verstanden wird). Dabei erfahren die StudentInnen

schon frühzeitig, daß die affektiven Anteile des Lernens und Arbeitens im Studienbetrieb eher beiseite geschoben und verdrängt werden. Vielmehr kommt es häufig darauf an, die geforderten Stoffinhalte und Wissensgebiete getreu ihrer Vorgabe durch die Lehrenden reproduzieren zu können.

- Diese Form der Wissensaneignung fördert die „Entsubjektivierung“ der Studierenden, da all jene Bereiche ausgeklammert und somit bedeutungslos werden, die den einzelnen in seiner Individualität charakterisieren, wie etwa persönliche Vorerfahrungen und Lebensgeschichte, das subjektive Erleben im Prozeß der Wissensaneignung, eigene Überlegungen zum vermittelten Wissen und seine Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.
- Die Entsubjektivierung beschränkt sich nicht allein auf die häufig geforderte reproduzierende Form der Wissensaneignung, sondern zeichnet sich auch durch die Art und Weise aus, wie StudentInnen in zahlreichen Alltagssituationen mit universitären Strukturen konfrontiert sind. Wenn sie sich z.B. mit zahlreichen StudienkollegInnen in einer überfüllten Lehrveranstaltung befinden, wenn sie sich vorwiegend als SammlerInnen von Zeugnissen betätigen, wenn sie als BittstellerInnen in Sprechstunden sitzen, wenn sie sich in endlose Wartelisten eintragen müssen, um bei bestimmten Seminaren irgendwann einmal teilnehmen zu können, erleben sich die Studierenden als Objekte, mit denen etwas „geschieht“. Sie befinden sich in einer sozialen Position, die es nur eingeschränkt zuläßt, die eigene Entwicklung aktiv mitzugestalten.
- Die Begegnung mit Universität als „höchster Bildungsinstitution“, die die Aussicht auf vermeintlich bessere berufliche Ausgangsbedingungen und interessantere Aufgabengebiete nach dem erfolgreich absolvierten Studium impliziert, weckt bzw. verstärkt bei den Studierenden häufig (unbewußte) Größenwünsche, wie etwa im Laufe des Studiums besondere Wertschätzung, Anerkennung, Bestätigung und Bewunderung aufgrund herausragender Leistungen zu erlangen.

Schon allein durch diese Sozialisationsstrukturen werden erschwerte Ausbildungsbedingungen geschaffen, die bei vielen Studierenden enorme psychische Belastungen hervorrufen können. Zieht man gleichzeitig in betracht, daß sich StudentInnen aufgrund ihrer besonderen Entwicklungsperiode als Spätadoleszente generell in einer schwierigen Umbruchszeit befinden, so erscheint es verständlich, daß die psychische Stabilität vieler Studierenden latent gefährdet ist. Dies läßt sich u.a. an den folgenden Aspekten festmachen:

- Die Spätadoleszenz wurde als Phase beschrieben, in der Größenwünsche und Größenphantasien über das eigene Selbst und die Welt gebildet werden, die aber z.T. wieder aufgegeben werden, wenn sie an realistischere Sichtweisen angenähert werden. Begegnen Spätadoleszente der Universität, so kommen sie mit einer Institution in Berührung, die nur in eingeschränktem Maße dazu beiträgt, Größen-

wünsche einer realistischeren Einschätzung der eigenen Person und der Welt anzunähern.¹¹ Vielmehr wecken bzw. verstärken die universitären Strukturen Größenwünsche, wie etwa beispielsweise jene, aufgrund herausragender Leistungen besonders wertgeschätzt und anerkannt zu werden oder schon vor Absolvierung des Studiums die wesentlichen fachlichen Kompetenzen für professionelles Handeln erworben zu haben. Da es im Rahmen von Universität kaum „Instanzen“ gibt, die ein wohlwollend unterstützendes Korrektiv dabei sein könnten, realistischere Einschätzungen zu entwickeln, bietet es sich für manche Studierenden an, diese Größenphantasien ungeprüft zu „kultivieren“ und aufrecht zu erhalten. Kommen Studierende in Kontakt mit anderen Lebensbereichen, in denen eine realistischere Sichtweise erforderlich wäre, so können sie die Bedrohlichkeit, die dadurch entstehen kann, u.a. so abwehren, daß sie dazu tendieren, solche angsterzeugenden Kontakte zu vermeiden, oder daß sie ihre Größenwünsche gänzlich verdrängen.

- Die in der Phantasie erprobten Vorstellungen und Lebensentwürfe beziehen sich auf zukünftige Lebensphasen, deren Eintreten auf die Zeit nach dem Studienabschluß verschoben ist, was de facto oft ein Hinausschieben von mehreren Jahren umfaßt. Durch die Länge der Studienzeit kann dieser Lebensabschnitt daher nicht nur als Übergangszeit gesehen werden, sondern stellt eine Phase dar, für die das Individuum ebenfalls spezifische Lebensentwürfe und -pläne machen muß. Somit steht der Studierende vor der Anforderung, eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensentwürfe für verschiedene Lebensphasen in der eigenen Vorstellungswelt gleichsam parallel auszuprobieren. Die Verschiedenheit der erforderlichen Lebensentwürfe wie auch das Wissen, daß in unserer Gesellschaft mittlerweile gänzlich unterschiedliche Lebensentwürfe realisierbar sind, können viele StudentInnen nicht nur als Freiraum, sondern auch als bedrohlich und angstausslösend erleben. Die Chance, daß sich dem Individuum eine große Bandbreite in der möglichen individuellen Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bietet, kann in diesen Fällen als destabilisierende Aufspaltung im Ich empfunden werden, die abgewehrt werden muß. Zieht man zusätzlich in betracht, daß Studierende – vermittelt über eine Vielzahl alltäglicher Interaktionsmuster – die Institution Universität als entsubjektivierend erleben, so kann angenommen werden, daß sich viele Studierende schon in der Bildung von phantasierten Lebensentwürfen einschränken und die Entfaltung des

¹¹ Bei Datler u.a. (1994) wird ausführlich beschrieben, wie im Rahmen von besonders arbeitsintensiven Lehrveranstaltungen über die Entfaltung und Modifikation von Größenwünschen Lernprozesse gelangen. Ein Umstand, der dazu beitrug, war die aufwendige Mitarbeit von Tutorinnen, denen in diesen Lehrveranstaltungen besonderer Stellenwert zukam.

eigenen Ich über die Spiegelung individueller Lebensentwürfe in Grenzen halten.

- Kommt es im Zuge der Auswahl innerlich gespiegelter Identitätsentwürfe zur gleichzeitigen Trennung von bisher vertrauten Idealvorstellungen, so kann dies – wie schon weiter oben ausgeführt wurde – massive Verunsicherung auslösen, die dann bewältigbar wird, wenn sich – basierend auf den ausgewählten Identitätsentwürfen – der/die einzelne von anderen angenommen fühlt. Diese Selbstwertbestätigung erfolgt im Rahmen von Universität nur sehr begrenzt. So erfahren die Spätadoleszenten häufig, daß kreatives Handeln nicht erwünscht wird; und gleichzeitig wird ihnen vor Augen gehalten, daß sie den wissenschaftlichen Anforderungen niemals gerecht werden können, weshalb sie sich als unbedeutend und minderwertig gespiegelt sehen. Die Stärkung ihres Selbstwertgefühls können sie nun dadurch erreichen, daß sie etwa manche ihrer Lebensentwürfe auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit als PädagogIn verlagern und deren Überprüfung in die Zukunft verschieben. Dies kann als Hinweis verstanden werden, daß sich die Festlegung auf bestimmte der innerlich gespiegelten Identitätsentwürfe für Studierende als problematisch gestaltet, da sie durch Andere – nämlich durch die VertreterInnen der Universität – dabei kaum Unterstützung erfahren.

Mit diesen Ausführungen, wie studentische Identitätsentwicklung im Rahmen von Universität verlaufen kann, kehre ich wieder zur oben geschilderten Vignette zurück.

4.4 Einige Anmerkungen zum Fallbeispiel

Die folgenden Überlegungen stellen keine umfassende Analyse der beschriebenen Seminarsequenz dar. Es soll vielmehr in den Blick gebracht werden, welcher Bedeutung institutionellen Ausbildungsgegebenheiten in Supervisionsprozessen zukommen kann.

Folgt man den dargestellten Annahmen zur spätadoleszenten Identitätsentwicklung, so scheint die Studentin im bisherigen Verlauf des Studiums ideale Vorstellungen und Lebensentwürfe, wie eine mögliche Berufssituation gestaltet sein solle und wie sie sich selbst als Pädagogin wahrnehmen möchte, aufgebaut und in der Phantasie erprobt zu haben. Diese Vorstellungen mögen auch dadurch gestützt worden zu sein, daß sie gelernt hatte, sich im universitären Kontext zu „bewegen“. Damit ist gemeint, daß sie sich als eine Person erleben konnte, die sich pädagogisch-theoretisches Wissen aneignete, dabei den gestellten Anforderungen entsprach und sich daher als kompetent erfahren konnte. Wenn es ihr also gelungen war, sich im Rahmen der universitären Bedingungen eine relativ stabile Identität als Studentin aufzubauen, so läßt sich vermuten, daß sie sich auch als pädagogisch Handelnde in der praktischen Arbeit als erfolgreich und kompetent vorstellte.

Da sie bisher jedoch noch nicht praktisch tätig war, hatte sich die Notwendigkeit nicht gestellt, diese Vorstellungen in der Realität zu überprüfen. Ausgerüstet mit idealen Vorstellungen über ihre Berufsrolle und mit Größenphantasien über ihre pädagogischen Kompetenzen begab sich die Studierende in die Praktikumseinrichtung. Dort wurde sie mit Erwartungshaltungen und Anforderungen konfrontiert, die z.T. einen krassen Gegensatz zu jenen darstellten, die ihr von der Universität vertraut waren. Statt ihre Vorstellungen bestätigt zu bekommen, mußte sie erleben, daß ihre innerlich gespiegelten Lebensentwürfe kaum realisierbar waren. In ihren Versuchen, ihre pädagogischen Ideen, die sie in ihrer Ausbildung entwickelt hatte, in der Praxis zu erproben, erlebte sie massive Kränkungen, die für sie nur schwer zu verkraften waren. In diesem krassen Widerspruch zwischen idealisierten Vorstellungen über die eigenen Kompetenzen und den realen Erfahrungen im pädagogischen Handeln konnte die Studentin nicht mehr wahrnehmen, daß sie als Lernende in das Praktikum gegangen war, die über die konkreten Erlebnisse und Interaktionen mit KlientInnen und ProfessionalistInnen ihre pädagogischen Fähigkeiten erweitern wollte. Indem die Praktikantin die Infragestellung ihrer Kompetenzen in der Form abwehrte, daß sie zum einen die KollegInnen in der Praxiseinrichtung und zum anderen ihre universitäre Ausbildung abwertete, konnte sie diese Kränkung bewältigen. Mit dieser Strategie war es ihr allerdings nur schwer möglich, eine realistischere Einschätzung ihrer bisher erworbenen pädagogischen Fähigkeiten zu erlangen.

Um der Studentin zu ermöglichen, ihre innerlich gespiegelten Vorstellungen nicht nur in der Phantasie zu erproben, sondern auch in der Realität zu überprüfen, wurde in der Supervisionsgruppe der Blick darauf gelenkt, mit welchen unterschiedlichen Anforderungen die Studierende in der universitären Ausbildung einerseits und in der Praktikumseinrichtung andererseits konfrontiert war. Es sollte nachvollziehbar werden, in welches Dilemma sie geraten war, da sie sich in zwei gänzlich unterschiedlichen Institutionen mit ihren je spezifischen Erwartungshaltungen, die an sie gerichtet waren, als souverän und kompetent agierend erleben wollte. Über die Annäherung an realistischere Einschätzungen der beiden Institutionen konnte die Studentin ihre Abwehrhaltung ein Stück weit aufgeben, weshalb sie auch zulassen konnte, manche ihrer Vorstellungen und Größenphantasien zu reflektieren. Im Zuge der vorsichtigen Annäherung ihrer phantasierten Lebensentwürfe an eine realistischere Sichtweise wurde es auch möglich, die konkreten Erfahrungen, die sie im Umgang mit den Jugendlichen gemacht hatte, so zu bearbeiten, daß die Verschränkung ihrer persönlichen Anteile mit den je unterschiedlichen situativen und institutionellen Aspekten mehr in den Blick kamen.

5. Möglichkeiten und Grenzen der Reflexion pädagogischen Handelns im universitären Bezugsrahmen – ein weiteres Fallbeispiel

Die Studienzeit stellt, wie schon ausgeführt wurde, für viele Studierende auch jene Phase dar, in der sie sich damit auseinandersetzen, welche berufliche Rolle sie als angehende PädagogInnen zukünftig einnehmen werden. Sie beginnen somit in diesem Lebensabschnitt, erste Ansätze von beruflicher Identität als PädagogInnen zu entwickeln. Da das Pädagogikstudium nicht auf die Qualifizierung für eine bestimmte pädagogische Tätigkeit ausgerichtet ist, sind die Studierenden auch damit konfrontiert, mögliche zukünftige pädagogische Berufsfelder zu entdecken. Gerade durch die eigene praktische Betätigung taucht für die Studierenden somit auch die Überlegung auf, welche beruflichen Perspektiven sich ihnen aller Voraussicht nach eröffnen werden. Die Praktika stellen für sie eine Möglichkeit dar, das eigene Handeln in unterschiedlichen pädagogischen und psychosozialen Kontexten zu erproben und zu erleben, welche pädagogischen Fähigkeiten und Kompetenzen hierbei gefordert sind. Daß sich diese Chance für viele Studierende allerdings nicht bietet, konnten wir im Rahmen der universitären Supervisionsgruppen immer wieder feststellen. Wieso dies eintreten kann, läßt sich anhand der folgenden Seminarsequenz nachvollziehen:

B. berichtete in der Supervisionsgruppe über ihr vierwöchiges Praktikum in einer heilpädagogischen Abteilung eines großen Krankenhauses, das sie in den letzten Semesterferien absolviert hatte. Es war ihr schon länger bekannt gewesen, daß dort laufend PädagogikstudentInnen mitarbeiteten und der Andrang um die Praktikumsstellen groß war; und sie mußte letztendlich auch einige Monate warten, bis sie an dieser Station eine Praktikumsstelle bekommen hatte. Auch war ihr bekannt, daß in dieser Abteilung ein Team aus ÄrztInnen, PsychologInnen, ErzieherInnen, LehrerInnen und SozialarbeiterInnen mit Kindern befaßt war, die mit unterschiedlichsten psychischen bzw. somatischen Problemen stationär (oft für mehrere Wochen oder gar Monate) aufgenommen wurden. Daher hatte sie erhofft und auch erwartet, genauere Einblicke zu erhalten, wie dieses interdisziplinär zusammengesetzte Team diagnostisch arbeitete, Behandlungsvorschläge konzipierte und durchführte.

Als B. am ersten Tag ihres Praktikums zur allmorgendlichen Teambesprechung kam, wurde sie dem Zuständigkeitsbereich der Erzieherin zugeteilt, die sie im Praktikum zu betreuen hatte. In den folgenden Wochen übernahm sie vorwiegend die Beaufsichtigung der Kinder im „Freizeitbereich“: Sie spielte mit ihnen, half bei den Hausaufgaben, ging mit ihnen spazieren, etc. Ihre ursprüngliche Erwartung, bei der diagnostischen Abklärung und Behandlung einzelner Kinder partizipieren zu können, erfüllte sich nicht. „Um mit Kindern zu spielen und ihnen Geschichten vorzulesen, hätte ich mich nicht bemühen müssen, auf die Abteilung zu kommen, diese Beschäftigungen sind mir vertraut“, schilderte sie in der Gruppe resigniert. Anfänglich hatte sie noch versucht, in den Teamsitzungen Fragen zu stellen, doch sie erhielt nur spärliche und herablassende Antworten. Es wurde für sie immer offensichtlicher, daß es im Team eine recht klare Hierarchie gab, in der die ÄrztInnen gemeinsam mit den PsychologInnen die „wesentlichen“ Aufgaben der Abteilung übernahmen (nämlich Erstellung von

Diagnosen, Behandlung der Kinder, Elterngespräche etc). Das pädagogische Personal hingegen war für die sonstige Betreuung zuständig. „Und das alles passiert auf einer heilpädagogischen Abteilung!“ mußte sie entsetzt erkennen. Trotz regelmäßiger Teamsitzungen gab es kaum Absprachen zwischen den einzelnen MitarbeiterInnen. „Es war so deprimierend“, schilderte B., „zu bemerken, daß man nirgends hingehört: Zu dem Bereich, der mich interessiert hätte, ließen mich die Ärzte und Psychologen nicht, und die Arbeit, die die Erzieherinnen machten, ist ja nicht das, was ich später beruflich tun will.“

Noch eindringlicher wurde diese Erkenntnis, als sie von mehreren MitarbeiterInnen der Abteilung gefragt wurde, was sie denn eigentlich sein werde, wenn sie ihr Studium beendet habe bzw. was sie dann beruflich machen könne. Mit „Pädagogin“ verbanden die meisten ErzieherInnen, LehrerInnen etc., die aber je spezifische praxisorientierte Ausbildungen in Lehrgängen außerhalb der Universität absolvierten. B. meinte dazu: „Das Schlimmste aber war, daß ich keine Antwort darauf wußte: Mir ist zwar klar, daß ich keine Erzieherin und keine Lehrerin werde – und auch nicht sein möchte, was ich aber wirklich tun kann mit meinem Studium ist mir schleierhaft.“

B. zeigte sich in der Gruppe deprimiert und verzagt, weil sie das Pädagogikstudium als Sackgasse ansah, weil für sie völlig unklar war, welche beruflichen Möglichkeiten ihr offenstehen, und weil sich keine Zugänge zu interessanten beruflichen Anforderungen boten. Außerdem hatte sie im Praktikum erlebt, in welcher ausgeprägter Vormachtstellung sich ÄrztInnen und PsychologInnen befanden, was ihre Vermutung nährte, universitär ausgebildete PädagogInnen hätten keine Chance, mit diesen beiden Berufsgruppen auf gleicher Hierarchieebene agieren zu können, denn „die Ärzte sind die Götter, die Psychologen die Halbgötter, erst dann folgen wir Pädagogen.“ Mit dieser Einschätzung stand B. nicht alleine da. Andere GruppenteilnehmerInnen stimmten ihr zu und schilderten ähnliche Erlebnisse, was in die beinahe einhelligen Einschätzung mündete, das Pädagogikstudium taue zu nichts, im Vergleich zu anderen Studien hätte man einen schlechteren Status und daher schlechtere Berufschancen, außerdem wäre überhaupt nicht klar, welche berufliche Laufbahn eingeschlagen werden könne.

Die Studentin erlebte es als massive Kränkung, daß sie nicht dort mitarbeiten konnte, wo sie es in ihrer Rolle als Pädagogin angemessen erlebt hätte, nämlich im Team der ÄrztInnen und PsychologInnen. Diese Zurückweisung empfand sie als Entwertung und Enttäuschung. Anstatt sich nun aber ihrer Kompetenzen sicher zu sein („wenn mich auch die Anderen nicht richtig einschätzen, so weiß ich trotzdem um meine Fähigkeiten und mein Können als Pädagogin bescheid“), wurde sie durch die Fragen nach ihren beruflichen Kompetenzen und ihren beruflichen Zukunftsperspektiven als universitär ausgebildete Pädagogin massiv verunsichert.

In diesem Praktikum bot sich für die Studentin nicht die Chance, ihre Vorstellungen und Phantasien, wie sie ihre Berufsrolle als Pädagogin gestalten könnte, – also ihre (beruflichen) Identitätswürfe – in der Realität zu erproben; auch wurde ihr unmöglich gemacht, ihre beruflichen Größenphantasien im konkreten Handeln zu überprüfen und so zu einer realistischeren Sichtweise ihrer Kompetenzen zu kommen. Stattdessen fühlte sie sich von allen MitarbeiterInnen der Station abgewertet: Von den ÄrztInnen und PsychologInnen, die sich ihr als angehender Pädagogin gegenüber augenscheinlich überlegen fühlten, und von den anderen pädagogischen ProfessionalistInnen, die sich aufgrund ihrer

spezialisierten Ausbildung für einen ausgewählten Arbeitsbereich kompetent erlebten. Diese Entwertung, die mit dem Gefühl massiver Minderwertigkeit einherging, konnte von B. insofern bewältigt werden, als sie dem Pädagogikstudium die Schuld für diese Misere gab.

Die Erfahrungen dieser Studentin waren, wie sich an den Reaktionen der anderen Studierenden zeigte, kein Einzelfall. In vielen Institutionen führten die Studierenden solche pädagogischen Tätigkeiten aus, die üblicherweise von spezifischen pädagogischen Berufsgruppen ausgeübt werden (wie etwa als KindergärtnerInnen, als PflegerInnen in Altenheimen, als SozialarbeiterInnen etc.). Wenngleich die Studierenden auf diesem Weg – oft sogar erstmalig – praktische Erfahrungen im unmittelbaren pädagogischen Handeln sammeln konnten, so erlebten sie dies jedoch nicht als Möglichkeit, sich ihrer beruflichen Identität klarer zu werden. Vielmehr stürzte es sie in große Orientierungslosigkeit und Identitätsdiffusion, die sich u.a. in folgenden Fragen äußerte: Wenn die von mir im Praktikum verrichtete pädagogische Tätigkeit eigentlich von anderen pädagogischen Berufsgruppen ausgeübt wird, was kann dann als Berufsfeld von universitär ausgebildeten PädagogInnen angesehen werden? Wofür qualifiziert mich dieses Studium? Durch ihre Erfahrungen im Praktikum tauchten diese Verunsicherungen bei vielen Studierenden zum ersten Mal auf und waren mit großer Demotivierung gekoppelt: Eine häufig zu beobachtende Folge war, daß die StudentInnen im Pädagogikstudium keinen Sinn mehr sahen, sich enttäuscht zurückzogen und ihr Studienengagement auf das gerade Nötigste reduzierten.

In der Bearbeitung dieser Problematik in der universitären Supervisionsgruppe offenbarte sich die Notwendigkeit, die institutionellen Rahmenbedingungen der Ausbildungssituation nicht zu vernachlässigen. Wenn nämlich, wie schon Wellendorf (1979, 163) im Rückblick auf seine Erfahrungen mit universitären Selbsterfahrungsgruppen feststellte, die Fragen zur Institution Universität „in der Gruppe nicht ausdrücklich zum Thema werden und an ihnen als Aufgabe nicht gearbeitet wird, fällt die institutionelle Realität einem Mythos von persönlicher Entfaltung und Gruppenentwicklung zum Opfer. Die innere Welt des Seminars und der Gruppe hat keine reflektierte und reflektierbare Beziehung mehr zu den Einflüssen, die die Institution auf sie ausübt“. Es würde bedeuten, an der Realität des Pädagogikstudiums vorbeizugehen, versuchte man beispielsweise, allein die Beziehungsdynamik in der Praktikumsituation oder die individuellen Schwierigkeiten der beruflichen Identitätsfindung einzelner Studierender in der Supervisionsgruppe zu thematisieren. Die so häufig geäußerte Orientierungslosigkeit wurzelt u.a. ja auch darin, daß es (in Österreich) für universitär ausgebildete PädagogInnen kein klar umgrenztes Berufsfeld sondern eine Vielzahl möglicher Tätigkeitsbereiche gibt, die allerdings nicht speziell den „PädagogInnen“¹² vorbehalten sind. Und trotzdem diese Berufsunsicherheit und -unklarheit nahezu alle Studierenden betrifft,

wird sie im Rahmen des Studienbetriebs nur marginal angesprochen, was einerseits die Diffusion aufrecht erhält und andererseits die Betonung dieser Probleme in den Supervisionsgruppen verständlicher werden läßt.

Wurde in den Supervisionsgruppen die Enttäuschung über die unklaren und unsicheren Berufsperspektiven eingebracht (was häufig erst im Zuge einer Fallbearbeitung auftauchte), so lag es in der Intention der GruppenleiterInnen, die Studierenden in erster Linie dazu anzuregen, in der Gruppensitzung Phantasien über mögliche Berufsentwürfe zu entwickeln, sich in diese Berufsrolle einzufühlen und mit dieser zu identifizieren. Über diesen Weg sollte für die StudentInnen deutlich werden, daß die unklare Berufssituation als PädagogIn nicht nur als Identitätsdiffusion auswirken und somit zur psychischen Destabilisierung beitragen kann, sondern daß sie auch die Chance in sich birgt, sich in kreativer Weise mit neuen Identitätsentwürfen auseinandersetzen zu können. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, welche pädagogischen bzw. psychosozialen Kompetenzen sie sich im Rahmen des Studiums aneignen können und welche Kompetenzen sie auf anderem Wege außerhalb der Universität noch erwerben wollen. Damit sollte auch eine realistischere Sichtweise über Möglichkeiten und Grenzen der Wissens- bzw. Kompetenzaneignung aufgebaut werden, was wiederum deutlich werden ließ, wo sich den Studierenden – trotz aller widriger Bedingungen – bisher nicht entdeckte Möglichkeiten zur Selbstentfaltung boten.

Dabei war jedoch keineswegs intendiert, die in Hinblick auf die Berufsgestaltung einschränkenden Studienbedingungen zu verschleiern oder zu beschönigen. Vielmehr sollte für die GruppenteilnehmerInnen erlebbar werden, daß in manchen der geschilderten Fälle die konkreten Praxiserfahrungen erst in ihrer Verknüpfung mit den institutionellen Bedingungen der Praktikumeinrichtung oder gar mit den Besonderheiten ihrer Situation als Studierende an der Universität zu verstehen sind.

Anhand der dargestellten Erfahrungen aus dem „praktikumsbegleitenden Seminar“ sollte darauf aufmerksam gemacht werden, daß die universitäre Sozialisation prägend dafür sein kann, wie Studierende ihr pädagogisches Handeln im Praktikum erleben und welche Strategien der Problembewältigung sie entwickeln. Es mag deutlich geworden sein, daß Supervision im Rahmen des Studiums, in der auch diese Aspekte reflektiert werden, den Aufbau pädagogisch-professioneller Kompetenzen unterstützen kann. Allerdings sollte nicht an diesem Punkt Halt gemacht werden, sondern es müßte weiterführend auch überlegt werden,

¹² Schon die Berufsbezeichnung bringt erhebliche Schwierigkeiten mit sich, da es für die universitär ausgebildeten PädagogInnen in Österreich keine eigenständige Berufsbezeichnung gibt. Die AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik beenden dieses einzig als „Magister bzw. Magistra der Philosophie“.

inwieweit es nicht durch die stärkere Verknüpfung von theoretischer Wissensaneignung mit praktischen Erfahrungen ermöglicht wird, daß die Studierenden umfassendere Kompetenzen erwerben und für ihre berufliche Identitätsentwicklung nutzen können.

Literatur

- Becker, H.
1991 Balint-Gruppen. Eine psychoanalytische Kritik. *Psyche* 45, 38-60
- Beier, C.
1992 Evaluation der Weiterbildung: Zur Entwicklung psychosozialer Kompetenz. In: Clemenz, M. u.a. 1992, 203-275
- Bohleber, W.
1987 Die verlängerte Adoleszenz. Identitätsbildung und Identitätsstörungen im jungen Erwachsenenalter. *Jahrbuch der Psychoanalyse* 21, 58-84
- Buchinger, K.
1990 Balintgruppe – Gruppensupervision – Teamsupervision – Indikation und Methode. In: Pühl, H. (Hrsg.) 1990, 131-148
- Caemmerer, D. von (Hrsg.)
1970 Praxisberatung (Supervision) Ein Quellenband. Freiburg (Lambertus)
- Clemenz, M./Beier, C./Buchen, S./Deserno, H./Gaertner, A./Graf-Deserno, S.
1992 Psychoanalyse in der Weiterbildung. Zur Professionalisierung sozialer Arbeit. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992
- Cremerius, J.
1990 Kritische Überlegungen zur Supervision in der institutionalisierten psychoanalytischen Ausbildung. In: Pühl, H. (Hrsg.) 1990, 68-81
- Datler, W./Oberegelsbacher, S./Steinhardt, K./Vanzetta, R.
1994 Narziß stürzt ins Wasser und lernt (manchmal) schwimmen. Ein Beitrag zu einer psychoanalytischen Theorie des Lernens am Beispiel zweier Versuche der Vermittlung von Psychoanalyse im Rahmen von Universität. In: Hierdeis, H./Walter, H. J.: Psychoanalyse und Universität. Wien (Passagen) 1994
- Datler, W./Tebich, H./Petrik, R.
1992 Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Göppel, R./Fröhlich, V. (Hrsg.): Sehen, Einfühlen, Verstehen – psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern. Würzburg (Königshausen und Neumann) 1992, 164-191
- Deserno, H./Graf-Deserno, S.
1992 Psychoanalytisches Fallverständnis in der Sozialpädagogik. In: Clemenz, M. u.a. 1992, 191-202
- Gaertner, A.
1992 Supervision in der Fortbildung – Eine Fallstudie. In: Clemenz, M. u.a. 1992, 169-190
- Gaertner, A./Wittenberger, G.
1979 Supervision und der institutionelle Diskurs. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution. Freiburg/Breisgau (Lambertus) 1979, 22-49
- Gfäller, G. R.
1990 Die Reflexion des institutionellen Umfeldes in der gruppenanalytischen Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.) 1990, 194-212

- Körner, J.
1989 Balint-Gruppen mit Pädagogikstudenten im Praktikum. Bericht über einen mißlungenen Versuch. *Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis* Bd.4, 146-158
- Kutter, P.
1985 Psychoanalytische Interpretation und empirische Methoden. Frankfurt/Main (Fachbuchhandlung für Psychologie)
- 1988 Balint-Gruppen mit Psychologiestudenten. Erfahrungen an der Universität. *Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis* Bd. 1, 98-109
- Kutter, P./Roth, J. K.
1981 Psychoanalyse an der Universität. München (Kindler)
- Lange-Schmidt, I.
1993 Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage in der pädagogischen Ausbildung. *Z. f. Individualpsychologie* 18, 235-251
- Leber, A./Trescher, H.-G.
1987 Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner, C./Trescher, H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Mainz (Grünwald) 1987, 113-122
- Leuzinger-Bohleber, M./Dumschat, R.
1993 Separation, Autonomie und Trauer. Eine zentrale Dimension spätadoleszenter Identitätsbildung bei heutigen Studentinnen? In: Leuzinger-Bohleber, M./Mahler, E. (Hrsg.): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1993, 162-201
- Leuzinger-Bohleber, M./Garlichs, A.
1991 Lehrerausbildung für die Arbeitslosigkeit. Spätadoleszente Identitätsbildungsprozesse unter erschwerten Berufsperspektiven. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3, Mainz (Grünwald) 1991, 7-48
- Leuzinger-Bohleber, M./Mahler, E.
1993 Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden. Eine Einleitung. In: Leuzinger-Bohleber, M./Mahler, E. (Hrsg.): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1993, 13-48
- Mittelsten Scheid, B.
1993 Scham – Ein verschwiegener Konflikt und seine Bedeutung für die Supervision in der Gruppe. *Supervision* Heft 23, 47-59
- Pühl, H. (Hrsg.)
1990 Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin (Spiess)
- Reinhard, M./Steinhardt, K. u.a.
1991 Praxisreflexion – ein umfassender Bestandteil universitären Lernens. In: Studienkommission an der Med. Fak. der Univ. Wien (Hrsg.): Innovative Lehrveranstaltungen – Erfahrungen an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien 2. Teil, 10-22
- Rumpf, H.
1978 Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In: Horn, K. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/Main (Syndikat) 1978, 31-79
- Schmid, V.
1971 Fallseminare in der Ausbildung von Lehrern für erziehungsschwierige Kinder. *Sonderpädagogik* 1, Heft 3, 134-139 und Heft 4, 170-174
- Schüle, J.
1986 Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Giessen (Focus)

Siegers, F.

1990 Professionalisierung von Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.) 1990, 34-47

Steinhardt, K.

1991 Supervision – ein Anwendungsgebiet Psychoanalytischer Pädagogik? Eine Literaturumschau zu Balintgruppenarbeit, Supervision und Psychoanalytischer Pädagogik seit 1983. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3. Mainz (Grünwald) 1991, 188-230

1992 Praxisreflexion und Supervision im Rahmen von Universität. Eine theoriegeleitete Annäherung an die Konzeptualisierung eines hochschuldidaktischen Projekts. Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswissenschaften der Univ. Wien

Trescher, H.-G.

1991 „Ungleichheit für alle!“ – Aspekte des Gegenstandsbereiches, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. *Z. f. Hochschuldidaktik* 15, 324-346

1993 Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungsgang. In: Trescher, H.-G./Datler, W./Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5, Mainz (Grünwald) 1993

Wellendorf, F.

1979 Blindheit und Naivität. Zwei Gefahren psychoanalytisch-gruppenspezifischer Seminare mit Studenten. *Gruppendynamik* 10, 160-175

Wimmer, R.

1985 Überlegungen zur Sozialisationsfunktion der Universität. Untersucht am Beispiel des Studienbeginns. In: Berger, W. (Hrsg.): Beiträge zur Wissenschaftsdidaktik. Wien (Hölder-Pichler-Tempsky) 1985, 11-28

Winnicott, D. W.

1971 Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart (Klett) 1973

Zeul, M.

1988 Der diskrete Analytiker: Überlegungen zur Supervision in der psychoanalytischen Ausbildung. *Psyche* 42, 406-416