

Anna Riegler

Fallarbeit vor dem Spiegel des eigenen Selbst - Balint Ansatz in der Gruppenarbeit mit Auszubildenden¹

Balint Arbeit ist eine klassische Methode der Supervision, die in Gruppen- und Teamsettings vorrangig für die Fallsupervision angewendet wird. Was kann der Balint Ansatz aber in der Ausbildung von Studierenden der Sozialen Arbeit leisten, wo und wie kann diese Methode in der Lehre Eingang finden? Diesen Fragestellungen wird mit der Analyse des Balint-Ansatzes (vgl. Balint 1970) auf der einen Seite und mit Erfahrungen der Autorin in durchgeführten Praxisprozessen auf der anderen Seite nachgegangen. Es wird zunächst auf die Ursprünge und Weiterentwicklungen der Balint Arbeit eingegangen. Es werden Balints Grundannahmen des gefühlsmäßigen und verstandesmäßigen Verstehens als professionelles Fallverstehen, Grundannahmen zur Unterscheidung von privater und beruflicher Beziehung beschrieben, um danach die zu erreichenden Lernziele in der Balint Arbeit mit Auszubildenden (vgl. Roth, 2000) zu behandeln. Schließlich wird die Methode der Gruppensupervision nach Balint noch einmal zusammenfassend beschrieben, ergänzt mit dem erweiterten Konzept nach Rappe-Giesecke (vgl. Rappe-Giesecke, 2003) und verdeutlicht anhand von – von der Autorin durchgeführten – Supervisionsprozessen in Ausbildungsgruppen des Fachhochschulstudiums Sozialarbeit in Graz.

Studierende des Studiums Soziale Arbeit haben diverse Praktika zu absolvieren. In den begleitenden Praxisseminaren tauchen immer wieder Fragen auf bzw. werden immer wieder Fälle eingebracht, die mit den Themen der Gestaltung von Beziehungen zu KlientInnen, mit Teamstrukturen, mit Leitung, mit Werthaltungen, mit der eigenen Rolle als Praktikantin und als angehende Sozialarbeiterin zu tun haben.

Es stellt sich also die Frage, wie können Studierende eine Reflexionsebene erreichen, die über das theoretische Verständnis von Sozialer Arbeit hinausgeht und die die Möglichkeit bietet, eigene Gefühle und Vorstellungen zu benennen, kritisch zu hinterfragen, zu integrieren und für die Soziale Arbeit nutzbar zu machen? Eine Möglichkeit, diese Lernschritte anzuleiten, bietet eben die Gruppensupervision nach Balint.

Ursprünge und Weiterentwicklungen der Balint Arbeit

Der Psychoanalytiker und Arzt Michael Balint entwickelte in den 50er Jahren die nach ihm benannte Gruppenmethode, damals nannte er diese Methode „training cum research group [...] [dabei] handelt es sich um ein Training, also um das Üben und Ausbilden von neuen oder von brachliegenden psychologischen Fähigkeiten.“ (Roth, 2000, S.145 f)

In diesen Übungen wird eine besondere Form der Aufmerksamkeit geübt. Es geht um das Verstehen und Wahrnehmen auf zwei Ebenen: einerseits auf der verstandesmäßigen Ebene und andererseits - und das ist die wesentliche, zu lernende Verstehensebene - auf der gefühlsmäßigen Ebene. Wird „nur“ auf der verstandesmäßigen Ebene gelernt, taucht in Praxisseminaren die Frage auf, ´warum denn manche Konzepte nicht funktionierten`? In der Balint-Arbeit werden eingebrachte Fallbeispiele durch die Methode der „freien Assoziation“

¹ In Anna Riegler, Klaus Posch, Sylvia Hojnik (Hrsg.) (voraussichtliches Erscheinen Herbst 2008), **SOZIALE ARBEIT ZWISCHEN PROFESSION UND WISSENSCHAFT. Aktuelle Ansätze in der Lehre von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit.** Wiesbaden: VS-Verlag.

(Roth, 2000, S. 154) über einen freien Suchprozess, über die Selbstexploration, über die Mitteilungen unterschiedlichster Identifikationen der Gruppenmitglieder mit der Klientin oder mit der Falleinbringerin oder anderen Beteiligten auf ihren unbewussten Sinngehalt, auf Wirkungen und deren unbewusste Beziehungsdynamiken hin untersucht. In Balint Gruppen treten also über den Prozess der freien Assoziation der Gruppenmitglieder zum eingebrachten Fall sogenannte Spiegelungen auf (vgl. Gnädinger, 2000). Ein Gruppenmitglied kann über seine Identifikation mit der Klientin die psychische Struktur der Klientin spiegeln, ein Gruppenmitglied spiegelt die Befindlichkeit der Falleinbringerin oder in der Interaktion dieser beiden Gruppenmitglieder kann die Beziehungsdynamik der Falleinbringerin mit der Klientin gespiegelt werden. Es kommt also zu Interaktionen der Gruppenmitglieder untereinander, die als Inszenierung des Falles gedeutet werden können. Die Gruppenleiterin stellt diese Deutungen der Gruppe zur Verfügung (vgl. Rappe-Giesecke, 2003, S. 141). Treten sogenannte Störungen in der Gruppe auf, lässt das nach der klassischen Balintgruppenmethode sofort Rückschlüsse auf die Dynamiken der Fallarbeit zu. Gnädinger fasst aber auch zusammen, dass in der Weiterentwicklung des klassischen Modells der Balint-Arbeit, Blockierungen auf „umgekehrte Spiegelungen“ hinweisen können (Gnädinger, 2000), die nach Kutter Probleme der Institution, gruppeninterne Konflikte oder individuelle Probleme der Teilnehmerinnen in der Supervisionsgruppe ans Licht treten lassen können (vgl. Kutter, 1983).

„Während bei der ‚klassischen‘ Balint-Gruppen-Arbeit die Aufmerksamkeit des Leiters und der Gruppe zwischen zwei und nur zwei Polen, nämlich dem einen, zwar abwesenden, aber durch die ‚Falleinbringung‘ definierten ‚Urbild‘ und seinem jeweiligen Spiegelbild im aktuellen Geschehen, oszilliert, bewegt sich die Aufmerksamkeit des Supervisors im Team zwischen den fünf möglichen Problemfeldern: Problem des Falles? Der Persönlichkeit? Der Beziehungen? Der Kooperation? Der Institution? Die ‚vierte Dimension‘ als Interventionsdimension ist gekennzeichnet durch das Überschreiten der Grenzen des Balint-Paradigmas. Dies kann geschehen als Exkurs.“ (Gnädinger, 2000, S. 293).

Kommt es nun in Gruppenprozessen in der Ausbildung zu Störungen, sind diese von der Ausbildungssupervisorin zu deuten als Inszenierung des Falles oder aber als umgekehrte Spiegelungen (Probleme der Institution, gruppeninterne Konflikte, individuelle Probleme). Im Setting der Ausbildung reicht es oft, die umgekehrten Spiegelungen in einem sogenannten Exkurs zu bearbeiten. Im Fall von Teamsupervisionen werden Störungen immer alternativ zur Fallsupervision als Selbstthematization zur Bearbeitung gelangen. (vgl. Eicke, 1983). Rappe-Giesecke suchte unter anderem in Anlehnung an Kutter und Eicke nach einer Verbindung von neuen Konzepten mit der Balint-Arbeit. Die vier Wurzeln ihres Gruppensupervisionsmodells liegen in der Balint-Gruppen-Arbeit, in der Gruppentherapie und Gruppenselbsterfahrung, in der Organisationsentwicklung, in der angewandten Gruppendynamik und in der Theorie sozialer Systeme. (vgl. Rappe –Giesecke, 2000, S. 33 - 65). Ihre Gruppensupervisionsmethode ergänzt die Fallbearbeitung mit der „Selbstthematization“ und mit der „Institutionsanalyse“. (vgl. Rappe-Giesecke, 2003). Es macht also auch in Ausbildungsgruppen Sinn, nach Störungen in der Gruppe zu einem „Exkurs“ (Gnädinger, 2000, S.293) überzuleiten: Die Supervisorin deutet das Geschehen dann als eine Aufgabenstellung für die Selbstthematization - die Dynamik der Ausbildungsgruppe liegt im Fokus der Bearbeitung - oder es kommt zu einer Thematisierung der Institution – die strukturellen Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Klientinnen, sowie die damit verbundenen Kooperationsbeziehungen im Team, die Arbeitsabläufe, die Funktionen und Rollen der am Fall beteiligten Professionisten werden bearbeitet. Es können auch Beziehungen zwischen zwei Systemen zum Thema werden, beispielsweise zwischen Repräsentantinnen der Fachhochschule und der Praxisorganisation.

Professionelles Fallverstehen ist gefühlsmäßiges und verstandesmäßiges Verstehen

Balint macht deutlich, dass es beim berufsmäßigen Verstehen von Menschen einerseits um verstandesmäßiges Verstehen und andererseits um emotionales Verstehen geht (vgl. Balint 1970, S. 174). Das gefühlsmäßige Verstehen ist in helfenden Berufen notwendige Voraussetzung für hilfreiche Beziehungen. Es setzt voraus, dass Helferinnen sich mit der Bedeutung auseinandersetzen, die ihre Gefühlsreaktion für sie selbst bzw. für deren Klientel hat.

Sprachlich ist es eine Herausforderung über Gefühlsreaktionen und deren Bedeutung für das sozialarbeiterische Geschehen zu reflektieren. Sind wir es doch gewohnt, uns in unserer Fachsprache über methodische Settings und theoretische Bezugsrahmen auszutauschen. Hier gibt es eindeutig zuordenbare und wissenschaftlich beschreibbare Begriffe. Im Rahmen der Gefühlsreaktionen hingegen bleibt uns nichts anderes übrig, als bei unserem Sprachschatz anzusetzen, der ja nur sehr verkürzt das ausdrücken kann, was wir empfinden: z. B. ich freue mich, ich habe Angst. Diese kurzen Formulierungen reichen uns schon oft. Wir glauben sofort zu wissen, was die andere damit meint. Manchmal fehlt sogar die Anwendung dieses Sprachschatzes, weil Angst ja etwas ist, was manche behaupten, in gewissen Situationen nicht zu empfinden -aber was ist es dann, was mir einen Kloß im Hals macht, was mir meine Gedanken springen lässt, was mir Watte in den Kopf treibt, was mir weiche Knie macht, was mir meinen Bauch kribbeln lässt, was mich still macht, was mich die Luft anhalten lässt, was mich im Gespräch laut werden lässt etc.?

Um Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, muss zunächst die Bereitschaft geschaffen werden, mit dieser Sprache im beruflichen Zusammenhang arbeiten zu wollen und vor allem den Zugang zu diesem Sprachschatz finden zu wollen.

„Wir erleben etwas Ähnliches, wenn wir nur Musik oder Dichtung oder auch ein Bild verstehen wollen, das beim ersten Anblick ganz sinnlos und unverständlich erscheint. Auch hier können wir Hilfe suchen, indem wir darüber mit Leuten sprechen, die etwas davon verstehen, oder Bücher darüber lesen; aber wirkliches Verständnis erwächst uns nur, wenn wir lernen, auf eine andere, neue Weise zu sehen oder zuzuhören.“ (Balint, 1970, S. 176)

Balint spricht von „Identifizierung“ (Balint, 1970, S. 176) als Grundlage gefühlsmäßigen Verstehens. Die Helferinnen müssen nicht nur bereit sein, sondern müssen den Wunsch haben, zu verstehen und sie brauchen eine Art „sympathisierender Interessiertheit“ (Balint, 1970, S. 176). In einer zweiten Phase muss es die Helferin aber schaffen sich wieder zu distanzieren, sich wieder „objektiv zu fühlen“ (Balint 1970, S.177). Balint schreibt, „jede Psychotherapie [jede helfende Beziehung] braucht diese ‚zweiphasige Bemühung‘“ (Balint 1970 S. 177).

In der Sozialarbeit ist es genau diese Kunst, sich einerseits gefühlsmäßig verstehend in die Klientinnen einfühlen zu können und andererseits den Schritt der Objektivierung, der Sicht von außen anbieten zu können, in der man aber auf die gefühlsmäßigen Reaktionen zurückgreift und diese Reaktionen für die professionelle Beziehung und für den Hilfeprozess nutzbar macht.

So beschreibt eine Studierende im Praxisseminar einen für sie sehr belastenden Fall im Jugendamt: Es geht um die Fremdunterbringung eines Jugendlichen in einer Wohngemeinschaft, der zuvor in einer Pflegefamilie untergebracht war, die einerseits signalisiert, noch mit dem Jugendlichen weiter arbeiten zu wollen, wenn sie entsprechende Hilfsangebote seitens des Jugendamtes finanziert bekämen, aber auch die andere Lösung, nämlich die der Unterbringung in einer geeigneten Wohngemeinschaft als sehr entlastend empfinden würde. Der Jugendliche sei dauernd von einer Einrichtung zur nächsten weiter gereicht worden, berichtet die Studierende weiter, die Pflegefamilie bemühe sich wirklich sehr um ihn. Die Studentin hatte das Gefühl, dass die Pflegeeltern die ersten in der Geschichte

des Jugendlichen seien, denen er wirklich etwas bedeutet, aber es sei halt zu überfordernd. Die Fall führende Sozialarbeiterin habe laut Studierender sofort die zweite Möglichkeit als beste Lösung betrachtet und sofort begonnen, einen Platz in einer Wohngemeinschaft zu suchen, welchen sie auch in einem anderen Bundesland gefunden hätte. Die Studierende machte betroffen, dass die Gefühlswelt des Jugendlichen kaum berücksichtigt wurde, der vor dieser Pflegefamilie schon in diversen anderen Einrichtungen war und immer wieder Trennungen erleben musste. Die Sozialarbeiterin sei sofort auf die Entlastung der Eltern eingestiegen und habe nur solche Lösungen gesucht. Die Fallbearbeitung habe dann ihre eigene Dynamik genommen. Dies löste ziemliche Empörung, aber auch Hilflosigkeit und Gefühle der Ohnmacht bei der Studierenden aus.

Einerseits haben die Studierenden in der Reflexion der Geschichte sehr gut herausgearbeitet, wie wichtig und richtig, die eigenen Gefühlswahrnehmungen sind, auch wenn es um Identifizierungen mit dem Leid des Jugendlichen geht (Übertragungen), andererseits haben sie aber erlebt, dass es wichtig ist, sich daraus zu distanzieren und die Sicht der Sozialarbeiterin auch als eine wertvolle Ressource (deren Identifikation mit dem Leid der Pflegeeltern) erkennen können. Sie mussten die Handlungen der Sozialarbeiterin nicht mehr abwerten „Die tut ja nichts für den Jugendlichen“ – sondern konnten deren Erleben auch als Ressource betrachten. Durch die Empörung, Hilflosigkeit und Ohnmacht der Studierenden wurde aber auch das Erleben des Jugendlichen in die Fallbearbeitung hereingeholt. Die Distanzierung gelang zunächst über das Reden über diese Gefühle (Empörung, Wut, Hilflosigkeit, Ohnmacht, helfen wollen, entlasten wollen...) die Studierenden wurden sich der wertvollen Informationen in Bezug auf die Familie und das Helfersystem bewusst (wer erlebt auch so? Für die Distanzierung war es auch notwendig über den Rahmen zu reden(verstandesmäßiges Verstehen): sich der Aufgaben der Jugendwohlfahrt bewusst zu werden, Theoriebezüge herzustellen (was heißt es „das Wohl des Kindes“ als Ziel vor Augen zu haben, was haben wir bisher darüber gelernt, darüber zu reden, was ist finanziell möglich, wie ist das mit zeitlich und räumlich zur Verfügung stehenden Ressourcen, oft wird einfach zufällig und nach vorhandenen Ressourcen entschieden, manchmal sind auch Elemente von „das ist am leichtesten organisierbar“ im Spiel, was ist wünschenswert und was ist real möglich etc...)

Die Studierende fasste schließlich den Mut, aus Ihrer Empörung „dem Jugendlichen wird wieder Leid zugefügt“ auszusteigen und die geschehenen Dinge zu akzeptieren. Sie beschloss, die von ihr nachempfundene Situation des Jugendlichen noch einmal ins Team einzubringen (Empörung, Hilflosigkeit, Ohnmacht...), aber auch akzeptieren zu können, wenn diese nicht mehr berücksichtigt werden würden. Ihr Erleben aus einer distanzierten Sicht heraus argumentieren zu können, diente ihr dabei als Ressource. Im nächsten Praxisseminar beschrieb sie den weiteren Verlauf: sie meinte, sie hätte Glück gehabt, dass die den Fall führende Sozialarbeiterin auf Urlaub war (sonst hätte sie mit mehr Widerstand gerechnet). Die Sozialarbeiterin, die den Fall in der Urlaubszeit bearbeitete, berücksichtigte die Sichtweise der Studentin (sie konnte diese aus einer distanzierten Sicht und nicht gefühlsmäßig involviert vortragen) und man einigte sich in der Helferinnenkonferenz auf einen Verbleib des Jugendlichen in der Pflegefamilie mit den gewünschten weiteren Unterstützungen für die Eltern.

„Es gibt nicht den einen richtigen Weg mit KlientInnen umzugehen, sondern viele verschiedene richtige Wege“ schreibt diese Studentin in ihrem Praxisbericht.

Es geht also im Praxisseminar um das beständige Einüben dieses Prozesses: Gefühlsmäßiges Verstehen, objektivierbare Außensicht (Reflexionen zum Theorie-Praxisbezug, zur Aufgabenfokussierung in der Sozialarbeit und Reflexionen über die Rolle und Funktion der Sozialarbeiterin im Geschehen).

Balint meint, dass genau die Zweiphasigkeit von gefühlsmäßigem Verstehen und verstandesmäßigem Verstehen den Unterschied zwischen privaten Beziehungen und professionellen Beziehungen ausmacht. (vgl. Balint 1970 S. 177)

Diese Form der Ausbildungssupervision bietet also die Möglichkeit an, unbewusste Konflikte, die in der Übertragung und Gegenübertragung entstehen, in einer Ausbildungsgruppe ansprechen zu können, um diese dann gefühlsmäßig aufarbeiten und verstandesmäßig einordnen zu können. An dieser Stelle muss aber eine klare Abgrenzung zum therapeutischen Setting getroffen werden. Ausbildungssupervision bietet zwar die Möglichkeit des erfahrungsbezogenen Lernens, vergleichbar mit dem erfahrungsbezogenen Lernen, wie es H. Thiersch im Falle alltagsorientierter Sozialpädagogik beschreibt (Thiersch, 2006), kann aber eine in manchen Fällen notwendig erscheinende therapeutische Aufarbeitung keinesfalls ersetzen. Selbsterfahrung wird in der Ausbildung ermöglicht durch das Sprechen über sich selbst. Den Rahmen dafür bilden in der begleitenden Ausbildungssupervision die Erfahrungen im Praktikum. Diesbezüglich wird über die Ängste, Wünsche, Probleme, Interpretationen und Hoffnungen geredet. Durch das Sich-Selbst-Erleben in der Gruppe und durch das Feedback der Gruppenmitglieder und der Supervisorin ist in diesem Sinne Erfahrungslernen möglich. Wenn persönliche Problemstellungen thematisiert werden, die den Rahmen der Bearbeitung der Erfahrungen im Praktikum und der damit verbundenen Umsetzungen für ein berufliches Selbstverständnis sprengen, soll den Studierenden die Möglichkeit der Inanspruchnahme eines therapeutischen Settings aufgezeigt werden und Informationen darüber angeboten werden.

„Die Funktion der Supervision ist es, [angehenden] Professionellen zu einem kompetenteren Umgang mit Klienten und Kollegen zu führen. Darin ist eine begrenzte Selbsterfahrung eingeschlossen, [...] eines Individuums, dessen Komplexität dadurch reduziert wird, dass man nur diejenigen Anteile betrachtet, die bei der Ausübung einer professionellen Rolle relevant sind.“ (Rappe-Giesecke, 2000, S. 33 f)

Ein Beispiel zum Thema Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken soll die Bearbeitung dieser Dynamiken auf der Ebene des gefühlsmäßigen und des verstandesmäßigen Geschehens einerseits und andererseits innerhalb des professionellen Rahmens in der Ausbildungssupervision verdeutlichen.

Die Falleinbringerin wird im Anschluss kurz F genannt, die Supervisorin wird kurz S genannt und Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder werden mit G gekennzeichnet.

F: Ich arbeite in einem großen Team (Sozialarbeit in der Jugendwohlfahrt, Bezirkshauptmannschaft) und bekomme dort die Rückmeldung, dass ich eine sehr angenehme Praktikantin bin, die sich gut selbst beschäftigen kann. Ich bemühe mich, nicht lästig zu sein, weil ohnehin alle so viel zu tun haben. Ich habe das Gefühl, dass ich nicht genug lerne, manchmal ist mir langweilig, ich sehe, wie SozialarbeiterInnen (KollegInnen meiner Praxisanleitung) sehr interessante Fälle bearbeiten und ich würde dort gerne dabei sein. Ich traue mich aber nicht zu fragen.

S an F gerichtet: Worum geht es Ihnen heute, was soll für Sie zum Schluss klar sein?

F: Ich möchte meinen Platz im Team finden, mich in der Teamstruktur auskennen und wissen, wie ich mich einbringe und was ich einfordern kann.

S an Gruppe gerichtet: haben Sie Verständnisfragen?

G: Gibt es Teamsitzungen?

F: Ja einmal die Woche, da geht es aber mehr um Organisatorisches, es kommen nie alle.

G: Wie werden Fälle zugeteilt?

F: Nach Sprengel.

G: Wird sprengelübergreifend bzw. untereinander zusammengearbeitet?

F: Es finden zwischen Tür und Angel Fallbesprechungen statt, eher aus Gründen der Psychohygiene, aber um sich auch eine andere Sichtweise einzuholen. Man muss sich vorstellen, die Büros sind entlang eines langen Ganges angeordnet und die, die die Büros nebeneinander haben, bzw. zusammen in einem Büro arbeiten, reden am meisten miteinander.

S: Wie sind Sie in das Team eingeführt worden?

F: Ich wurde allen vorgestellt, das ist die neue Praktikantin und ich bin nun bei einer Praxisanleiterin. Ich will ihr auch nicht das Gefühl geben, dass mir Ihre Fälle nicht ausreichen, aber es gäbe halt Themenschwerpunkte bei Kolleginnen, die mich manchmal mehr interessieren.

S an Gruppe gerichtet: Was ist Ihnen beim Zuhören alles eingefallen?

G: Du musst dich einfach trauen zu fragen!

G: Ich kenn das, man will nicht zu sehr stören und auf der anderen Seite will ich schon auch was lernen.

G: Ich habe das für mich so gelöst, dass ich unmittelbar nach Beratungen frage, ob wir über das und das noch ausführlicher reden können, ob das für meine Praxisanleiterin in Ordnung ist und wann Sie dafür Zeit hat, also ich nehme den Druck heraus, fordere dieses Gespräch zum vereinbarten Zeitpunkt dann aber schon ein.

S: Frage an die Gruppe: Welche Erfahrungen haben Sie alle mit lästig sein, nicht nur im Praktikum?

G: Ich fühle mich nicht lästig.

G: Ich war ein lästiges Kind.

S: Ich assoziiere mit lästig sein, auch ein kleines Kind, das von den Eltern lästig empfunden wird, weil sie gerade keine Zeit, Energie etc. für dessen Anliegen haben. Es ist aber die Aufgabe der Eltern, auf die Anliegen des Kindes einzugehen und es ist – ich möchte es hier so formulieren - die Aufgabe des Kindes, Anliegen einzubringen, um sich zu entwickeln, Zuwendung zu bekommen, versorgt zu werden.

G: man fühlt sich gleich so abhängig, wenn man in einem solchen Verhältnis ist.

S: und es gibt einen wesentlichen Vorteil für Sie: als Kind ist man in gewisser Weise abhängig, als Erwachsene hat man die Wahl.

F: lacht.

S: an F gerichtet: Ich erlebe Sie hier in einem Übertragungszustand: ´ich benehme mich nicht fordernd, damit ich nicht als lästig wahrgenommen werde` sagen Sie, ´ich bin ein braves Mädchen`, und das ist ja auch nicht nur unangenehm, diese Rückmeldung zu bekommen (du bist eine so angenehme Praktikantin – ein braves Mädchen)

S: Frage an die Gruppe: Was ist die Aufgabe der Praktikantin und die Aufgabe der Praxisanleiterin?

G: Für Praxisanleiterin kann das eine Entlastung sein, wenn ich frage, sie muss sich nicht immer alles überlegen.

G: Ich würde mich vorher hinsetzen und überlegen, welche Ziele habe ich und mit Praxisanleiterin diesbezüglich Gespräch einfordern

G: Die Praxisanleiterin soll bei Teamkollegen voranfragen, ob sie dich bei interessanten Fällen dabei haben wollen, du weißt dann, bei wem das geht und machst dir eine Liste der interessanten Fälle und wählst dir die wichtigsten aus,

S: Nicht herumreden, sondern sagen, es geht Ihnen um die Fälle, sie hätten gerne, dass Sie Ihnen eine Einschätzung gibt, ob Sie das tun können, Ihnen eventuell den Weg ebnet zu Kolleginnen (vielleicht weiß die Praxisanleiterin ja noch besser als Sie, wer für Sie interessante Fälle hätte). Die Rolle der Praxisanleiterin ist Mentorin, sie bezieht Ihre Lernziele mit ein, lässt Sie ausprobieren, gibt Ihnen Rückhalt, schubst Sie an, vermittelt, zeigt Ihnen Möglichkeiten auf, geht auf Vorschläge von Ihnen ein....

S: Wie geht es Ihnen jetzt?

F: Ja, ich sehe ein wenig klarer, dass ich das tun muss, damit ich zu was komme.

S: Wenn Sie an morgen denken, was passiert da:

F: Ich weiß nicht, ob ich es morgen schon mache, aber ich werde meine Praxisanleiterin darauf anreden und ihr sagen: „ich möchte mit KollegInnen mitgehen“.

S: Wie geht es den anderen jetzt, was nehmen Sie sich mit?

G: Für mich ist klar geworden, dass es nicht unverschämt ist, wenn ich frage, oder etwas einfordere, ich glaube sogar, dass das von mir erwartet wird.

G: Ich habe für mich mitgenommen, dass ich meinen Praxisanleiterinnen sagen werde, dass mir fad ist und ihnen sagen werde, was ich gerne noch alles lernen möchte.

Im nächsten Praxisseminar berichtet die Falleinbringerin davon, dass sich das Problem gelöst habe, sie habe gar nicht viel getan, es sei auch nicht so sehr um ein strukturiertes Gespräch mit der Praxisanleiterin gegangen, es sei vielmehr um eine Einstellungsänderung gegangen, sie gehe jetzt schon mit unterschiedlichen Kolleginnen mit.

Ihr Erleben, sich nicht in kindlicher Abhängigkeit zu fühlen, die Rolle der Praktikantin als Fragende und Einfordernde akzeptiert zu haben, sich aus diesem Übertragungsgeschehen gelöst zu haben, ließ sie die Situation anders erleben und eröffnete neue Lernmöglichkeiten. Auf der gefühlsmäßigen Verstehensebene ging es darum, zu erleben, was es mit einem macht, wenn man sich in kindlicher Abhängigkeit fühlt. Die begrenzte Selbsterfahrung betraf die Möglichkeit, seine Gefühle diesbezüglich zu äußern, aber nicht über belastende Abhängigkeitsverhältnisse in der eigenen Familie zu reden. Auf der verstandesmäßigen Ebene ging es darum, das Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen zu benennen und die Dynamik zu reflektieren.

Die Unterscheidung von privater und beruflicher Beziehung

Die professionelle Beziehungsarbeit setzt einerseits ein besonderes Setting voraus, andererseits sind besondere Kompetenzen zu erwerben.

Nach Balint ist ein wesentlicher Unterschied zwischen privater und beruflicher Beziehung die „gefühlsmäßig unbeteiligte“ (Balint 1970, S. 179) Kontaktaufnahme zum Klienten. Damit ist gemeint, dass die Sozialarbeiterinnen eine festumrissene Aufgabe zu erfüllen haben. Sie stellen Beziehung zu den Klientinnen her und verabschieden sich dann wieder aus dieser Beziehung. Für diese Form der Beziehungsarbeit gibt es eine Bezahlung. (Balint, 1970, S.179).

Das wesentlichste Kriterium für die Unterscheidung zwischen privat und beruflich ist nach Balint aber das „sachdienliche Wissen und Können“ und die „Übung“. Balint nennt es „Erfahrung“ (Balint, 1970, S.180).

Hier nun ein Beispiel, wie die Unterscheidung private und berufliche Beziehung einen Studierenden in Not geraten ließ und welche grundlegenden Haltungen für die Sozialarbeit in diesem Prozess reflektiert werden mussten, welches „sachdienliche Wissen“, welche „Übung“ und welche „Erfahrung“ (Balint, 1970, S.180) hier für den Studierenden hilfreich war:

Ein Studierender brachte den Fall ein, dass plötzlich ein Klient aus seiner Praxisstelle am Küchentisch in einer WG seiner Freunde saß. „Ich wusste nicht was ich tun sollte, sollte ich sagen wir kennen uns, das wäre doch für den Klienten schrecklich, wenn plötzlich alle wüssten, wir kennen uns aus der Notschlafstelle [xy]“.

Die unbewusste Haltung, die hier im Rahmen einer Balint Arbeit ans Licht gebracht wurde, war, dass die Studierenden prinzipiell davon ausgingen, als Profis die volle Verantwortung

für die Situation zu haben. Der „arme“ Klient wurde erst gar nicht als teilnehmendes Subjekt in dieser Situation wahrgenommen, sondern als Objekt, das sich in keiner Situation zu helfen wusste. Der Student hatte das Gefühl, ihm helfen zu müssen, das machte ihn hilflos. Außerdem trat zutage, dass die Studierenden, Ratsuchende unbewusst abwerteten: es wurde als Schande empfunden z.B.: eine Notschlafstelle genutzt zu haben. Dass dabei die Abwertung der eigenen Arbeit mitschwang, die sich in der Abwertung der Hilfeleistungen (die Nutzung der Notschlafstelle) ausdrückte, wurde als weiteres Dilemma erlebt. Die Frage, ob sie selbst eine solche Hilfe in Anspruch nehmen würden, wie sie sich dabei fühlen würden, brachte das Bild von den hilflosen und ohnmächtigen Klientinnen auf der einen Seite und den helfenden und mächtigen Helferinnen auf der anderen Seite zu Tage.

Die Bearbeitung dieses Dilemmas wurde den Studierenden unter anderem durch Hinweise auf Fachliteratur zu diesem Thema ermöglicht.

Der Hinweis auf Berufswahlmotive beispielsweise, sich in der Rolle des Helfenden bedeutend zu fühlen (vgl. Fengler, 2001, S. 20), wurde als ein hilfreiches sachdienliches Wissen genutzt. Es ging aber auch darum, die eigenen ohnmächtigen Anteile zu akzeptieren, zu akzeptieren, dass sich der Student überfordert fühlte, die Bilder von mächtigen, allwissenden Sozialarbeiterinnen kritisch zu hinterfragen, sich mit sozialarbeiterischen Haltungen, wie in diesem Fall mit dem Empowerment (vgl. Stark, 1996) auseinander zu setzen und daraus neue Möglichkeiten des Handelns herauszuarbeiten.

Das „sachdienliche Wissen und Können“ (Balint, 1970, S.180) lieferten in diesem Fall also die Hinweise auf die Themen Macht und Berufswahlmotive (vgl. Fengler, 2001) und auf den Begriff des Empowerment in der Sozialen Arbeit (vgl. Stark, 1996):

Jörg Fengler schreibt zum Thema Macht und Motive für die Berufswahl in der Sozialen Arbeit:

„[Der Klient] ... weist dem Helfer eine Machtposition zu, die wohlige Gefühle entstehen lassen kann: andere Menschen zu durchschauen, das Verborgene zu erkennen, unerkannt Gutes zu tun. Auch die Möglichkeit jemandem in Unglück und Ohnmacht zu helfen und selbst dadurch bedeutend zu sein, ist vermutlich ein starkes Motiv, einen Helferberuf zu wählen.“ (Fengler, 2001, S. 20)

Empowerment war in diesem Prozess als eine Strategie bzw. sozialarbeiterische Haltung zu erkennen, die das Maß an Selbstbestimmung und Autonomie im Leben der Menschen erhöht und sie in die Lage versetzt, ihre Belange eigenmächtig zu gestalten (vgl. Stark, 1996). Diese Haltung half den Druck der Studierenden zu lösen, auf alles die richtige Antwort wissen zu müssen, sondern eher eine Haltung des Suchens und gemeinsamen Erarbeitens nicht nur im Supervisionsprozess, sondern auch in der Arbeit mit Klientinnen einzunehmen.

Neben den oben beschriebenen Lernzielen im Bereich Fallverstehen und im Bereich der Unterscheidung von privater und beruflicher Beziehungsgestaltung, sei an dieser Stelle noch auf die Lernziele Reflexionsfähigkeit, professionelles Beziehungsverständnis, Selbsterfahrung als Basis einer professionellen Beziehungsgestaltung, sowie das Nutzen der eigenen Reaktionen für den Hilfeprozess eingegangen, weil dies grundlegende Kompetenzen für die Ausübung des Berufes Sozialarbeit sind, die im Rahmen von Balint-Arbeit gelernt werden können.

Lernziel Reflexionsfähigkeit

In der Balintarbeit geht es vor allem um die Reflexion darüber, was der Hilfesuchende mit dem Helfenden macht, was er bei ihm auslöst und wie der Helfende damit umgeht.

„Allgemein formuliert liegt das Ziel einer Balint Gruppe darin, ein umfassendes Verständnis von der bewussten und unbewussten zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Helfer und Hilfesuchendem zu gewinnen.... Erstens soll ein Beziehungsverständnis erlernt, zweitens sollen professionelle Vorurteile überwunden werden und drittens soll schließlich eine Veränderung der eigenen Person ermöglicht werden.“ (Roth, 2000, S. 146)

Lernziel professionelles Beziehungsverständnis

Um zu diesem umfassenden Beziehungsverständnis in der professionellen, sozialarbeiterischen Beziehung zu kommen, muss zunächst das Zuhören gelernt werden, dann das Sich Identifizieren Können, und schließlich das Sich Distanzieren Können.

Zuhören ist zunächst aufmerksames Wahrnehmen, sich hineinversetzen in jemand anderen, unterscheiden lernen, was nehme ich wahr und was interpretiere ich (vgl. Schulz von Thun, 1989). Identifizieren können meint ein empathisches hineinversetzen in den Anderen, Lebensentwürfe wertfrei akzeptieren und wertschätzen zu können, ohne eigene Geschichten zu übertragen. Damit sind wir schon beim Distanzieren können angelangt, das beispielsweise über das Reden über Geschehnisse erreicht werden kann. Folgenden Fragen ist also nachzugehen: ‚Was hat das mit mir zu tun, warum reagiere ich gefühlsmäßig darauf, was sagen Theorien dazu, welche Rolle spielt der organisatorische Rahmen, was sind die Aufgaben der betreffenden Sozialarbeiterin, wie kann das sozialpolitisch hinterfragt werden, welches methodische Vorgehen ist in diesem Fall wirksam?‘

Balint meint, dass durch die Aufmerksamkeit der Helfenden ihrer Klientin gegenüber und durch deren wissenschaftliche und praktische Ausbildung, die Helferin der Klientin zu einem neuen Selbstverständnis verhelfen kann, was an eingespielten, oft behindernden Mustern des alltäglichen Lebens rütteln kann.

„Wenn...der Patient ein neues Selbstverständnis gewonnen hat, kann es helfen, sich weniger allein zu fühlen; er kann sich dann als Glied der Menschheit um ihn herum sehen und Beziehungen aufnehmen.“ (Balint, 1970, S. 187.)

Hier spiegelt sich diese doppelte Verstehensebene der Professionalität wider: aufmerksames, empathisches Zuhören, zur Verfügung stellen von Informationen, Hilfestellungen durch wissenschaftliche fundiertes Wissen und praktisches Können.

Lernziel Selbsterfahrung

Diesen von Balint beschriebenen Prozess möchte ich auch auf den Prozess in der Ausbildungssupervision übertragen. Durch die Identifikation der Gruppenmitglieder mit der Falleinbringerin, aber auch mit den Klientinnen und die Mitteilung der eigenen Erlebnisse darüber, entsteht ein neues Selbstverständnis, nicht nur bei der Falleinbringerin, sondern bei allen Gruppenmitgliedern. Studierende formulieren dies so: „man fühlt sich dann nicht allein, weil man seine Erfahrungen teilt“ [Gedächtnisprotokoll Seminar Berufspraktikum Sommersemester 2007]. Die Selbsterfahrung über das eigene Erleben, kann so auf die Beziehungsgestaltung mit den Klientinnen transformiert werden – zuhören lernen, Empathie üben, Verstehen lernen, verstanden werden. Voraussetzung dafür sind Übungen in Klientenzentrierter Gesprächsführung (vgl. Weinberger, 1992). Bekannterweise wird am meisten nachhaltig gelernt, wenn man selbst die Möglichkeit hat, auszuprobieren, wenn auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen wird, wenn man selbst explorieren kann. (vgl. Schilling, 1993).

Lernziel eigene Reaktion für Hilfeprozess nutzen

Wie ist meine Reaktion als Helferin auf einen depressiven Klienten, auf Gewaltpotential ... ich kann mit Sorge reagieren, ich antworte mit Schuldgefühlen, ich zweifle daran, überhaupt helfen zu können, ich habe Angst. Diese Reaktionen können die Antwort auf die unbewussten Botschaften der Hilfesuchenden sein, sie enthalten die wichtigsten Informationen über deren Symptome. Es geht darum, den Blick und die Wahrnehmung dafür zu schärfen, den auftauchenden Gefühlen nicht hilflos ausgeliefert zu sein, sondern zu lernen, mit diesen Informationen zu arbeiten, sie für die Beziehung zu nutzen. Balint verwendet den Begriff der „Sprachverwirrung“ (Roth, 2000, S. 147 f.), die immer dann auftritt, wenn ein Helfer seinen Klienten nicht versteht. Es geht darum, auf dieses Signal zu hören und den unbewussten, verrückten Assoziationen freien Lauf zu lassen, um unvermutet auftauchende Informationen für den Hilfeprozess nutzbar machen zu können.

Lernziel Akzeptanz der abgewerteten Gefühle

Ein Vorteil bei der freien Assoziation ist vor allem auch, dass man nicht in Lösungen und Strategien denken muss. Der Vorteil der Gruppe ist, dass die verschiedenen Assoziationen für die Falleinbringerin aus verschiedensten Blickwinkeln Lösungen anbieten, Erleichterung entsteht, weil die Falleinbringerin mit diesem Problem nicht allein dasteht und Gefühlsarbeit, z.B.: die Akzeptanz der negativ besetzten Gefühle (ich darf mir erlauben, hilflos zu sein, auch ich darf Aggressionen verspüren, mir darf ekeln etc....), eine Integration bedeuten, die einen freieren Zugang zum Klienten ermöglichen, einen freieren Zugang in Bezug auf Übertragung und Gegenübertragung, ich kann rascher reagieren, ich kann Gefühle rascher zuordnen aus einer reflektierten Distanz heraus, ich kann Gefühle benennen und als helfende Ressource in der Beratung einsetzen.

In Ausbildungsgruppen taucht häufig das Thema auf, 'ich darf mir nicht helfen lassen, weil das macht mich schwach und Schwäche ist Inkompetenz und Inkompetenz darf man sich als Sozialarbeiterin nicht leisten'. Sich hilflos fühlen, versteckt sich oft hinter der Aussage 'ich habe kein Problem, ich möchte nur über einen Fall erzählen'. Das Annehmen der eigenen Unvollständigkeit, das Lernen von Hilfe annehmen können, das Integrieren von negativ besetzten Gefühlen, ermöglicht es erst in einen Hilfeprozess einzutreten, der von einer akzeptierenden, wertschätzenden, partnerschaftlich eingestellten, den Klienten etwas zutrauenden Haltung geprägt ist. Es geht dabei auch um das Umdeuten der eigenen Erlebnisse: Ich bin kompetent, wenn ich um Hilfe frage, die Klientin ist kompetent, wenn sie um Hilfe fragt.

Wenn die Studierenden das selbst erfahren haben, können sie diese Erfahrung auch für die Hilfebeziehung zum Klienten nutzen.

Die Methode Gruppensupervision nach Balint

Abschließend wird die Methode der Gruppensupervision nach Balint im Überblick noch einmal zusammengefasst, berücksichtigt wird dabei auch das erweiterte Konzept der Gruppensupervision nach Rappe-Giesecke (vgl. Rappe-Giesecke, 2003) und verdeutlicht wird dieser Prozess noch einmal mit einem Praxisbeispiel.

In der Balint - Gruppensupervision sind spezifische Haltungen der Supervisorin ausschlaggebend für das Gelingen. Daher werden diese Haltungen im Zusammenhang mit den notwendigen Schritten im Ablauf der Gruppensupervision gemeinsam vorgestellt:

Die „verantwortliche Beziehung“ – Grundvertrauen in der Gruppe herstellen

Es geht zunächst darum in eine sogenannte „verantwortliche Beziehung“ (Roth, 2000, S. 148) zwischen Supervisorin und Studierenden einzutreten.

Voraussetzung für eine verantwortliche Beziehung ist es, ein Grundvertrauen in der Gruppe herzustellen. Es muss ein Klima vorherrschen, in dem sich Studierende über Ängste, Verwirrungen, Ratlosigkeit, Ohnmacht ... etc. reden trauen. Dies passiert einerseits durch vorher vereinbarte Ziele und Regeln, alles was besprochen wird, bleibt in der Gruppe etc. und durch erlebtes Vertrauen, es werden zunächst „leichtere“ Probleme angesprochen und wenn die Gruppenmitglieder erleben, wie damit umgegangen wird, startet einer nach dem anderen immer mutigere Schritte. Das Vertrauen in der Gruppe, die Reflexion darüber, wie dieses Vertrauen hergestellt und erhalten werden kann unterliegt den gleichen Bedingungen wie die Herstellung der Vertrauensbeziehung mit den KlientInnen. Die Erfahrung mit Äußerungen in der Gruppe - es ist nichts lächerlich, es ist nichts zu kindisch, zu blöd, ich darf mir erlauben, nichts zu wissen, ich bin eine von vielen mit ähnlichen Gefühlen, Bedrängnissen, das gehört zu meinem Beruf – schafft ein vertrauensvolles Klima. Mich als Person bzw. Persönlichkeit einzubringen ist notwendige Voraussetzung für ein professionelles Berufsverständnis. Zu meiner Person gehören die sichtbaren und die unsichtbaren Teile, je mehr ich die unsichtbaren akzeptieren lerne, umso authentischer und hilfreicher kann ich für Klientinnen werden, weil ich nicht mehr an meinen Problemen (Verwirrung durch Übertragung und Gegenübertragung) arbeite, sondern in einer empathischen und gleichzeitig distanzierten Haltung auf Klientinnen zugehen kann. Helfen und Lernen ist ein wechselseitiger Prozess, wenn diese gegenseitige Wertschätzung der Stärken und Schwächen gelungen ist, sind in der Praxisanleitung sehr tiefgehende Lern- bzw. Veränderungsprozesse der einzelnen Persönlichkeiten möglich.

Vorbereitungsphase:

Jede Supervision bedarf einer Vorbereitungsphase: Klärung von Erwartungen, Fragestellungen, Information, wer möchte einen Fall bearbeiten?

Zielklärung:

Danach findet eine Zielklärung statt: Für welche Themen entscheidet sich die Gruppe heute?

Der freie Fallbericht:

Die Studierende bringt zunächst ihren Fall ein. Die Methode ist wie ein „freier Fallbericht“ (Roth, 2000, S. 154) zu beschreiben. Es werden die Erlebnisse von der Falleinbringerin geschildert. Die Falleinbringerin sollte ihren Fall möglichst plastisch und konkret beschreiben, um ihre Innensicht für andere nachvollziehbar zu machen. Das, was am lebendigsten in Erinnerung ist, sollte Vorrang bekommen: Gedanken, Gefühle und körperliche Reaktionen, die das Geschehen/Ereignis ausgelöst haben. Erwartungen, die die Studierende an sich und an die Gesprächspartnerinnen hatte. Wie ging sie mit deren Reaktionen um? Und wie geht es ihr jetzt damit?

Die Supervisorin hat hier die Regel zu beachten, die Falleinbringerin früh zu unterbrechen, Nachfragen (Verständnisfragen) zuzulassen, weil sonst zuviel erklärt wird und auf kognitiver Ebene versucht wird, bereits Lösungsansätze im Falleinbringen aber auch später in der Nachfragephase zu entwickeln. Und es ist der Blick dafür zu schärfen, dass der Auftakt einer Begegnung oft die wichtigsten Informationen über ihren weiteren Verlauf und über das unbewusste Gesprächsthema enthält.

Die zweite Regel, die in dieser Phase zu berücksichtigen ist, ist, dass Fragen zunächst unbeantwortet bleiben und an den/die Fragende/n zurückgehen. Dies hat den Sinn, dass Fragen dadurch eine andere Bedeutung bekommen. Sie gehen von der äußeren Realität in die innere Realität über. Die Kreativität der Gruppe wird geweckt.

Nachfragephase

Die Gruppenmitglieder und die Supervisorin haben die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen.

Freie Assoziation der Gruppenteilnehmerinnen

Die Gruppenmitglieder bringen alles zur Sprache, was sie während des Erzählens des Falles assoziiert und erlebt haben – Gruppenfeedback. Die Gruppenmitglieder reagieren auf den eingebrachten Fall also assoziativ: Alles was sich aufdrängt, wie im Traum, jedes Gefühl, jedes Bild, jeder Gedanke kann geäußert werden. Sie dienen der Falleinbringerin als Spiegel ihrer erlebten Gefühle und Gedanken. Durch das Zurückwerfen dieser Erlebnisse, wird der Falleinbringerin eine Reflexion zur Verfügung gestellt, die diese in eine distanzierte Haltung zum Geschehen bringen können. Das Interesse der Gruppenmitglieder ist jedoch auch immer eigenes Lernen und nicht nur die Unterstützung des Beratungsprozesses für den Einzelnen. Dieses Interesse muss gerade in Ausbildungsgruppen immer wieder betont werden. Hilfreich ist dabei folgende, geäußerte Haltung der Ausbildungssupervisorin: nicht nur die Falleinbringerin allein hat ein Interesse an der Fallbearbeitung, sondern die Problembearbeitung hat für alle eine Relevanz.

Die „gewisse Abstinenz“ und die „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ der Supervisorin (Roth, 2000, S. 155)

Besonders im Anfangsstadium liegt eine zentrale Aufgabe der Leiterin tatsächlich darin, dass es ihr gelingt, ihre psychoanalytische Kompetenz in die Gruppe einzubringen und somit das analytisch-kreative Potential der Gruppe zu wecken und zur Entfaltung zu bringen, ein Stück analytischer Kultur in der Gruppe lebendig zu machen. Die Teilnehmer/innen sollen dabei erfahren können, wie die Leiterin sich selbst als Werkzeug der Wahrnehmung benutzt und wie sie zu einem Verständnis der unbewussten Beziehungsdynamik kommt.

Die Gruppenleiterin wird nach Balint eine „**gewisse Abstinenz**“ (Roth, 2000, S. 155) einhalten. Sie wird weder Ratschläge geben noch zu Fragen, was in bestimmten Situationen richtig oder falsch sei, Stellung nehmen, sie wird eine innere Neutralität einnehmen, um das Klima der Offenheit für neue Wahrnehmungen wahren zu können.

Die Supervisorin bringt nach Balint die psychoanalytische Kompetenz der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ (Roth, 2000, S. 155) ein, die scheinbar Nebensächliches und Wichtiges gleichzeitig aufnimmt, ohne innere Wertung und Zensur und sie wird versuchen, den Bericht über ein Fallbeispiel und das Gespräch darüber in der Gruppe als Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen zu verstehen und entsprechende Formen des Widerstandes zu erkennen, das Hier und Jetzt auch als ein Dort und Damals zu verstehen und in ihren Hinweisen und Deutungen zum Ausdruck bringen.

Deutungen, Hypothesenbildung, Fragen der Verallgemeinerbarkeit klären

In den meisten Fällen ist es in der Ausbildungssupervision wichtig, im Rahmen von Deutungen, einen Bezug zur Theorie herzustellen, oder Aufgaben zu erteilen, sich bis zum nächsten Mal z.B. mit dem gesetzlichen Auftrag in Bezug auf diesen Fall auseinander zu setzen, sich Informationen über eine bestimmte Leistung zu organisieren, sich mit dem Thema anhand eines Fachartikels auseinanderzusetzen etc.

Eine dritte Regel betrifft das Tempo der Supervisorin, die an dieser Stelle Relevanz erlangt: die Gruppe darf weder über- noch unterfordert werden. Die Leiterin darf den Teilnehmerinnen nicht zu weit vorauslaufen, ansonsten schafft sie eine Ebene von unterlegenen und überlegenen Teilnehmerinnen. Dieser Aspekt ist gerade in einer Ausbildungsgruppe wesentlich.

Die Studierenden müssen sich erst allmählich an das Setting Supervision gewöhnen, sie haben gar keine Erfahrung damit, sie können Organisationen noch nicht lesen, haben wenig Berufserfahrung, haben wenig Erlebnisse mit Klientinnen, lernen in den anfänglichen Semestern mehr am Modell der Supervisorin und der Praxisanleiterin in der Praxisstelle und probieren sich erst gegen Ende der Praktika selbst mehr aus.

Seitens der Supervisorin müssen an dieser Stelle auch Fragen der Verallgemeinerbarkeit bearbeitet werden: handelt es sich hier beispielsweise um eine typische Fragestellung des Berufsstandes. Die Interventionen der Supervisorin betreffen erste Lösungsansätze und Strategieplanungen. Sie stellt diese als Hypothese, als Bezug zur Theorie, als Frage oder modellhaft zur Verfügung.

Hier können bzw. müssen manchmal im Exkurs neben der Fallsupervision auch Fragen zur Reflexion des Gruppenprozesses in der Ausbildungsgruppe aufgegriffen werden, oder der Prozess geht über in eine Institutionsanalyse, in die Analyse struktureller Bedingungen, oder es wird die Wechselwirkung dieser Prozesse mit der Fallarbeit reflektiert (vgl. Rappe-Giesecke, 2003).

Erste Feedbackschleife

Danach wird nach Rappe Giesecke übergeleitet zu einem abschließenden Blitzlicht der Falleinbringerin (vgl. Rappe-Giesecke, 2003). Die Falleinbringerin fasst zusammen was für sie hilfreich war.

Umsetzungsphase

Erfahrungen der Autorin in Ausbildungsgruppen zeigen aber, dass es in manchen Fällen sinnvoll erscheint, nach dieser ersten Feedbackschleife noch eine sogenannte Umsetzungsphase und eine zweite Feedbackschleife zu durchleben, bevor es zum endgültigen Abschluss durch die Falleinbringerin kommt. In der Umsetzungsphase wird der Falleinbringerin ein nochmaliges bewusstes Erleben der veränderten Einschätzung des Falles in der Imagination des zukünftigen Szenarios ermöglicht.

Dies kann beispielsweise mit der Frage an die Falleinbringerin beginnen: 'Wenn sie sich vorstellen, nächste Woche, morgen in die Praxisstelle zu kommen, wie geht es Ihnen dann, welche Gedanken und Bilder tauchen auf'. Dieser Prozess kann noch einmal zu einem Einzelsupervisionsprozess vor der Gruppe führen. Hier kommen andere methodische Zugänge wie Gestaltarbeit, Psychodrama, systemische Supervision, kreative Materialmethode etc. (vgl. Schreyögg, 2004) zum Tragen.

Zweite Feedbackschleife

Nach dieser Einheit sollte es spätestens auch eine Feedbackschleife für die Gruppe geben. Um den Nutzen für jede Einzelne aus der Gruppe herauszuarbeiten, fasst jede für sich zusammen, was es für sie gebracht hat, wo sie am besten mit ihren Erfahrungen anknüpfen konnte.

Abschluss

Abschließen darf immer die Falleinbringerin, sie soll noch einmal kurz zusammenfassen, ob für sie noch einmal etwas Neues dabei war.

Zur Verdeutlichung des oben beschriebenen Ablaufes einer Ausbildungssupervision wird hier nun abschließend noch ein Fallbeispiel eingebracht:

Die Falleinbringerin wird im Anschluss kurz F genannt, die Supervisorin wird kurz S genannt und Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder werden mit G gekennzeichnet.

Begonnen wird mit dem Fall einbringen:

F: Eine 40jährig, alkoholisierte Frau hat mich in der Anlaufstelle von Streetwork getreten. Die Klientin wirkte angespannt, sie hat gedroht. Das Team forderte sie auf zu gehen. Ich hatte den Rücken nicht frei, die Klientin hat geschimpft: ihr wisst nicht worum es geht, ihr wollt euch nur aufspielen, ihr wisst nicht wie das Leben als Abhängige ist. Ich sagte: stimmt, ich

weiß das nicht. Danach hat sie mich getreten. Zwei Mitarbeiterinnen haben sie aufgefordert zu gehen. Sie hat Hausverbot.

S: Was möchten Sie bearbeiten? Was sind ihre Fragen für heute?

F: Es geht um körperlichen Angriff, wie kann ich mich da richtig verhalten, wie kann ich deeskalieren? Wie reagiere ich, wenn es passiert, wie kann ich Dinge abschätzen. Es geht mir um Prävention und Deeskalation.

S an die Gruppe gerichtet: Sie können nun Verständnisfragen stellen.

G: Habt ihr darüber geredet?

F: Ja. Aber es war viel los. Es gab überhaupt eine aufgeladene Stimmung und es gab eine Nachbesprechung.

G: Kommt das öfter vor?

F: Gelegentlich/manchmal haben Leute Waffen mit.

S an die Gruppenmitglieder gerichtet: stellen Sie bitte Ihre Assoziationen, Bilder, Gefühle, Gedanken zur Verfügung, die während der Fallschilderung aufgetaucht sind.

G: Unsicher.

G: Würde nicht dort arbeiten wollen.

G: Angst

G: Bin froh, dass ich in Opferschutzeinrichtung bin, würde mir mit Tätern schwer tun.

G: Ich finde es sinnvoll wenn Kollegen eingreifen.

G: Es ist eine Info über Beziehung.

G: Du hast richtig reagiert!

G: Es geht darum, sich selbst zu schützen.

G: erzählt Geschichte über ein Männerwohnheim: zwei sind aufeinander los gegangen, ich habe die Betreuer geholt.

G: Ich würde nichts sagen.

S: Erinnern Sie sich an Situationen, in denen Sie ähnliches erlebt haben:

G: Ein Kollege von einer Wohnungsloseneinrichtung hat erzählt, er hat sich nur damit beschäftigt, dass er nicht zurückschlägt, er war sehr erschrocken über seine eigene Reaktion. Dort kommt die Polizei oft gar nicht mehr.

G: Für mich ist aus dem Weg gehen die Lösung.

G: Ich gehe in Akutsituation weg, sehe hier eine andere Grenze.

S an die Gruppe gerichtet: Welche Impulse hatten Sie, als vom Übergriff die Rede war?

G: Der erste Impuls wäre, mich herauszunehmen.

G: erzählt Erlebnis aus dem Altersheim: ich musste Mann waschen, er hat mir eine Watschen gegeben, ich bin zurückgesprungen, ich habe überlegt, was war nicht richtig und ich bin zu dem Schluss gekommen: ich war neu und bin nicht eingeführt und begleitet worden, ich hatte keinen Plan, ich bin in Intimsphäre eingedrungen.

G: Konsequenzen ziehen ist wichtig.

G: Das geht aber nicht immer, Konsequenzen müssen in der Einrichtung für alle gleich sein und von allen gleich gehandhabt werden.

G: Klare Regeln sind hilfreich.

S: Ich möchte Ihnen über eine Erfahrung von mir als Mitarbeiterin in einem Jugendzentrum erzählen: ich habe damals meine eigenen Grenzen überschritten, d.h. ich habe zu lange die Angst vor gewalttätigen Jugendlichen ausgehalten. Dadurch war eine Grenzüberschreitung bei den Klienten erst möglich; ein Jugendlicher hat eine Gaspistole ins Jugendzentrum mitgebracht und mir an den Kopf gesetzt. Meine Reaktionen auf diese Gewalt waren neben schrecklicher Angst und dem Gefühl von Kränkung, mich körperlich stärker zu machen, ich habe Kurse zur Selbstverteidigung besucht, bin ins Fitnesscenter gegangen, um körperlich stärker zu werden, um mich sicherer zu fühlen. Was ich in meiner Grenzüberschreitung damals aber übersehen habe, war, dass viel früher strukturell auf die Problematik reagiert hätte werden müssen.

Es ging damals um vereinbarte, klare Regeln, die im Team von allen gleich gehandhabt werden mussten, es ging um ein Wissen was im Notfall zu tun wäre (Notfallsplan), es ging um die Forderung an die Träger nach einer entsprechenden personellen Ausstattung, es ging um die Erarbeitung eines neuen Konzeptes, das zu erzählen würde hier aber zu weit führen. Ich wollte damit die Frage aufwerfen, inwieweit biete ich mich oder das Team sich als Opfer an (Praktikantin ist die unsicherste im Team), indem ich persönlich und strukturell nicht reagiere, sondern in der Angst erstarre. Ich muss also die Unsicherheit ansprechen und im Team oder von der Institution her Sicherheit bekommen.

Es geht also einerseits um meine Wahrnehmung von Unsicherheit, diese ernst zu nehmen und anzusprechen, sich selbst Sicherheit zu schaffen und andererseits um das Team und die Organisation, also um das Schaffen von deeskalierend wirkenden Strukturen, Maßnahmen, Regeln und gemeinsam getragenen Verhaltensweisen der Teammitglieder.

S an F gerichtet: Was konnten Sie sich bisher herausnehmen?

F: Was für mich wichtig war: dass ich eigene Impulse akzeptieren lerne und dann auch danach handle, dass ich Schwäche und Unsicherheit als Information bzw. als Ressource nutzen kann, dass ich die aufgeladene Stimmung nicht nur wahrnehme, sondern diese Information eher nutze, um auszuweichen, dass Grenzen ziehen wichtig ist, dass das Team die Grenzen gemeinsam trägt. Ich habe aber nie Angst gehabt.

G: das mit der Körperlichkeit finde ich voll spannend: wir haben Rugby spielen angefangen, wir wollen dabei unsere körperlichen Grenzen spüren, die eigenen Grenzen kann ich dadurch viel besser einschätzen, ohne lang nachzudenken und darüber reden zu müssen.

S an F: wenn Sie an Ihre Praxisstelle denken, eine ähnliche Situation könnte ja wieder eintreten.

F: ich würde versuchen, mir den Rücken frei zu halten, ich würde mich sicher fühlen, weil das Team an einem Strang zieht und Angst hatte ich nie, es ging mir darum Gewalteskalation und Deeskalation zu reflektieren.

Balint Arbeit kann in der Ausbildung von Studierenden der Sozialen Arbeit also vieles leisten: Die Teilnahme in einer Balint Gruppe kann zu wesentlichen Veränderung der Person führen, weil sich Verhaltensmuster, das Erleben und Wahrnehmen von Ereignissen und deren Interpretationen verändern können. Balint –Arbeit lockert die Abwehrhaltung der Beteiligten, sich mit belastenden Situationen auseinanderzusetzen. Der Zugang zu eigenem und fremdem unbewusstem Erleben kann sich verändernd auf die Person auswirken.

Die Balint Gruppe ermöglicht die Besprechung schwieriger Fälle, eigener Schwächen, die Begrenzungen meiner beruflichen Möglichkeiten, das Sprechen über peinliche, beängstigende Situationen. Schmerzliche und tabuisierte Themen dürfen angesprochen werden. Im Akzeptieren eigener Schwäche und Begrenzung, durch das offene Sprechen über menschliche Problemsituationen entsteht in der Balint Gruppe eine Atmosphäre, in der sich der Einzelne weiterentwickeln und verändern kann. (vgl. Roth, 2000, S. 151)

Die Verbindung von Theorie und Praxis, im gefühlsmäßigen und verstandesmäßigen Aufarbeiten von Praxiserlebnissen, die Herausarbeitung eines professionellen Zuganges in der Beziehungsgestaltung, die Übung im Verbinden der praktischen Erfahrungen mit Fachwissen, die Übung im Reflektieren, die Möglichkeit der begrenzten Selbsterfahrung und die Auseinandersetzung mit sozialarbeiterischen Haltungen anhand der Akzeptanz eigener abgewerteter Gefühle, sowie dem Nutzbar Machen von eigenen Reaktionen für die Fallarbeit lassen die Balint-Arbeit in der Ausbildungssupervision als sehr wertvolles Instrument erscheinen, Studierende beim Hineinfinden in ein angemessenes berufliches Selbstverständnis, in ein selbstbewusstes und fachlich fundiertes Ausüben der Berufsrolle zu begleiten.

Literaturverzeichnis

Abplanalp, Esther (Hrsg.). (2005): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Luzern: Interact.

Balint, Michael & Balint, Enid (1970): Psychotherapeutische Techniken in der Medizin (K. Hügel, Übers.). München: Kindler.

Brandau, Hannes (Hrsg.). (1996): Supervision aus systemischer Sicht (3. Auflage). Salzburg: Otto Müller.

Eicke, Dieter (1983): Geschichte des Projektes zur Erforschung interaktioneller Vorgänge in Supervisions- und Balint-Gruppen. In Kornelia Rappe-Giesecke (2003), Supervision für Gruppen und Teams (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 45-47). Berlin Heidelberg: Springer.

Fengler, Jörg (2001): Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation (6. Auflage). München: Verlag J. Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Gnädinger, Hermann W.(2000): Teamsupervision und Balint-Ansatz. In Gerhard Fatzer (Hrsg.), Supervision und Beratung (9. Auflage) (S.277 - 310). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Kutter, Peter (1983): Psychoanalytische Supervisionsgruppen an der Hochschule. In Gerhard Fatzer (Hrsg.). (2000), Supervision und Beratung (9. Auflage) (S.292). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Rappe-Giesecke, Kornelia (2003): Supervision für Gruppen und Teams. (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.

Roth, Jörg Kaspar (2000): Die Balint-Gruppe: Ein Klassiker der Supervision. In Gerhard Fatzer (Hrsg.), Supervision und Beratung (9. Auflage) (S.143 -158). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Thiersch, Hans (2006): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik (2. erg. Auflage). Weinheim und München: Juventa.

Schilling, Johannes (1993): Didaktik, Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. Neuwied (u.a.): Luchterhand.

Schreyögg, Astrid (2004): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schulz von Thun, Friedemann (1989): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation (155.-184. Tausend). Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Stark, Wolfgang (1996): Empowerment : neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus

Weinberger, Sabine (1992): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz