

# **MASTERTHESE**

ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES

„Master of Advanced Studies“  
in Supervision im Gesundheitswesen

Verfasserin:

**Auguste Reichel**

**Matrikel Nr. 01 - 64044**

Begutachter:

Prof. Dr. Wolfgang Ebert

***Wirkung von Supervision im  
Umgang mit Aggression im Kindergarten***

Vorgelegt im März 2005

Zentrum für Psychosoziale Medizin  
an der Donau-Universität Krems

## **Auguste Reichel**

Psychotherapeutin

Radlberger Hauptstr. 27

3105 St. Pölten

Tel/Fax 02742 / 36 35 74

auguste@reichel-reichel.at

---

Ich versichere:

dass ich die Masterthese selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

*dass ich dieses Masterthesenthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.*

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

St. Pölten, am 14.März 2005

---

Unterschrift

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Themenwahl</b>	<b>7</b>
1.1.1. Persönliche Motivation	8
1.1.2. Fragestellung	10
<b>2. FORMALMETHODISCHE VORGANGSWEISE</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Qualitative Analyse</b>	<b>11</b>
2.1.1. Problemzentriertes Interview	13
2.1.2. Problemanalyse	15
2.1.3. Interviewdurchführung	16
<b>2.2. Auswertung, Methode und Ziel</b>	<b>19</b>
2.2.1. Die phänomenologische Analyse	20
2.2.2. Gegenstandsbezogene Theorie	22
<b>3. SUPERVISION</b>	<b>23</b>
<b>3.1. Integrative Supervision</b>	<b>23</b>
<b>3.2. Literaturbeiträge zum Thema Supervision im Kindergarten</b>	<b>25</b>
3.2.1. Supervision und Kindergarten	25
3.2.2. Aggression und Kindergarten	30
<b>4. ARBEITSFELD KINDERGARTEN</b>	<b>32</b>
<b>4.1. Die Rollenentwicklung der Kindergärtnerin</b>	<b>35</b>
4.1.1. Ausbildung	36
4.1.2. Ansprüche und Rollenerwartungen	37
4.1.3. Der Kindergarten zwischen Aufbewahrungsanstalt und Bildungsstätte	41
4.1.4. Begleitung, Bildung und Integration	44
4.1.5. Gesellschaftlicher Standort des Kindergartens in Niederösterreich	46

<b>5. GEGENSTANDSBEZOGENE THEORIE ZUR AGGRESSION</b>	<b>48</b>
<b>5.1. Aggression – konstruktiv oder destruktiv</b>	<b>48</b>
5.1.1. Lebenskraft Aggression	51
5.1.2. Aggression als Trieb versus erlerntes Verhalten	52
5.1.3. Aggression als Reaktion auf Frustration	54
5.1.4. Psychoanalytische Aggressionstheorien	55
5.1.5. Aggression und Attribution	57
5.1.6. Integrative Perspektiven	60
5.1.7. Störungen des Sozialverhaltens	61
<b>5.2. Gewalt und Macht</b>	<b>63</b>
<b>6. STRATEGIEN IM UMGANG MIT AGGRESSION</b>	<b>66</b>
6.1.1. Hilflosigkeit als Reaktion gegenüber Aggression	68
6.1.2. Reflexion von Aggression im Rahmen der Supervision	73
6.1.3. Hermeneutisches Vorgehen	73
<b>7. ERGEBNISSE ZUR WIRKUNG VON SUPERVISION IM UMGANG MIT AGGRESSION IM KINDERGARTEN</b>	<b>78</b>
<b>7.1. Wirkung von Supervision anhand der Effekte von Supervision nach Fengler</b>	<b>79</b>
<b>7.2. Wirkung von Supervision anhand der Variablen der Supervision nach Holloway und Petzold</b>	<b>82</b>
<b>7.3. Wirkung von Supervision anhand der Funktionen von Supervision nach Gotthart-Lorenz und Walther</b>	<b>100</b>
<b>7.4. Wirkung von Supervision - nach den Tätigkeitsaspekten der Supervision (STA) nach Petzold und Schreyögg</b>	<b>101</b>
<b>7.5. Ergebnisse zu Grenzen der Supervision im Umgang mit Aggression</b>	<b>106</b>

<b>7.6. Ergebnisse zur Belastung durch Aggression im Kindergarten</b>	<b>107</b>
<b>8. ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>110</b>
<b>8.1. Schlussbemerkungen, Ausblick und Fragestellungen</b>	<b>112</b>
<b>9. LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>115</b>
<b>10. ANHANG</b>	<b>121</b>

## 1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit verknüpfe ich die drei Themenbereiche Supervision, Kindergarten und Aggression mit der Fragestellung, wie Supervision im Umgang mit Aggression im Kindergarten wirkt. Dazu beschreibe ich verschiedene Aggressionstheorien in Bezug zur Anwendbarkeit im pädagogischen Alltag, weiters Kindergarten als Feld in dem weibliche Rollenmuster wirksam werden und Supervision als eine mögliche Unterstützung im Umgang mit Aggression im Kindergarten.

### 1.1. Themenwahl

Die vorliegende Masterthese habe ich im Rahmen der Ausbildung „Supervision im Gesundheitswesen“ an der Donau-Universität Krems, Zentrum für Psychosoziale Medizin, verfasst. Ich versuche eine Verbindung zwischen Gesundheit und der Wirkung von Supervision herzustellen und meine erste Idee war, zum Thema „Stress, Belastung und Burnout bei Kindergartenpädagoginnen“ zu schreiben. Diese Themenstellung war jedoch zu weit gefasst und ich habe dann in Gesprächen mit Expertinnen aus dem Kindergartenbereich den „Stressfaktor Aggression“ in den Blick genommen und daraus meine Hypothese abgeleitet.

Erfahrungen aus der Praxis der Kindergärtnerinnen, die in Weiterbildung und Supervision eingebracht wurden, verstärkten meine Beobachtung, dass aggressives Verhalten von Kindern für die meisten Pädagoginnen eine hohe Belastung ist. Kindergärtnerinnen befinden sich im Spannungsfeld zwischen den eigenen Ansprüchen und Grenzen, den Bedürfnissen der Kinder und den Erwartungen der Eltern, der Dienstgeber und der Öffentlichkeit. Eigene negative Erfahrungen mit Aggression führen teilweise auch zu Handlungsunfähigkeit und negativen Stressreaktionen.

Mein Bezug zum Kindergarten entstand durch meine langjährige Tätigkeit als Referentin und Supervisorin für Kindergärtnerinnen. Ich bin zum Zeitpunkt der

schriftlichen Arbeit nicht als Supervisorin für Kindergärtnerinnen tätig und auch in keinem Weiterbildungssetting mit den Befragten.

### **1.1.1. Persönliche Motivation**

Seit meinem ersten Buch „Lebendig statt brav“ (Gusti Reichel, 1988, Münster, Ökotoxia) beschäftigt mich auch wie die gängige Erziehung dazu beiträgt, aus neugierigen, offenen und bewegten Lebewesen, aus kleinen Kindern, langweilige, gehemmte und brav angepasste Wesen zu machen. In den Psychotherapien begegnete mir viele Lebensgeschichten, wo Gewalterfahrungen dazu führten, dass Aggressionen im späteren Erwachsenenleben nicht mehr offen gezeigt werden oder dass durch zu wenig Auseinandersetzung mit Eltern oder Lehrern aggressive Gefühle nicht mehr adäquat ausgedrückt werden können.

In Supervisionen und Weiterbildungen wurden die hilflosen Reaktionen der Pädagoginnen gegenüber Aggression deutlich und daher beschäftigt mich das Thema. Ich bin der Frage nachgegangen: Wieweit wird Handlungsfähigkeit im Umgang mit Aggression durch Supervision gefördert? Ist Supervision ein weiterer Beitrag, aggressive Kinder „angepasst und brav“ zu machen oder wird das Kind in seiner lebendigen Entwicklung unterstützt? Die Wirkung auf die Kinder habe ich in nicht überprüft, da ich Supervisionserfahrungen nur aus der Sicht der Supervisandinnen erforscht und betrachtet habe.

Emotional wird diese Arbeit auch getragen von meinem Engagement für „Frieden“, wobei ich davon ausgehe, dass Gewaltprävention durch den „hautnahen“ Umgang mit Aggression geschieht, vor allem, wenn Aggression differenziert betrachtet und auch als konstruktive Kraft verstanden wird. Ich entwickelte für Weiterbildungsseminare Übungen und Konzepte für den Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen, bemühte mich um praktikable Theorien und verfasste dazu mit meinem Mann das Buch: „Mit Angst, Lust und Aggression leben“, (1997, Münster, Ökotoxia Verlag), das vor allem für den pädagogischen Alltag gedacht ist. Bei Weiterbildungen zum Thema Aggression, wurde den Teilnehmerinnen bewusst, dass zum Umgang mit aggressiven



Kindern die professionelle Reflexion hilfreich ist und so ist bei vielen Kindergärtnerinnen der Wunsch und die Bereitschaft für Supervision entstanden.

Auf Grund meiner Erfahrungen als berufstätige Mutter habe ich den Beruf der Kindergärtnerin auch wertschätzen gelernt und die genderspezifische Reflexion der außerfamiliären Kleinkindbetreuung teilweise in dieser Arbeit berücksichtigt.

Die Arbeit der Kindergärtnerin steht in einer speziellen weiblichen Tradition und ist aus dieser Sicht auch Spiegelbild der jeweiligen Stellung der berufstätigen Frau in der Gesellschaft: Der Beruf der Kindergärtnerin muss sich zeitweise rechtfertigen, da der Mythos Mutter ( Mutter als einzige Bezugsperson) je nach Zeitgeist aktivierbar ist, obwohl längst wissenschaftliche Ergebnisse dagegen sprechen. Insofern ist mein Engagement für eine Berufstätigkeit von Müttern verknüpft mit der Aufwertung der außerfamiliären Kleinkindbetreuung.

Supervision unterstützt unter anderem auch die Identitätsentwicklung und Rollenfindung der Kindergärtnerin, die zwischen „Mutter und Tante“ als „Berufsmutter“ mit traditionellen Rollenerwartungen zu kämpfen hat.

Ich habe in dieser Arbeit fast ausschließlich die weibliche Schreibweise: Die Kindergärtnerin, Erzieherin und Supervisorin ohne „I“ verwendet und dabei die wenigen männlichen Vertreter nicht berücksichtigt, da dies die Wirklichkeit des Berufes der Kindergärtnerin und der begleitenden Supervisionen abbildet.

Ich danke allen Kindergärtnerinnen und Experten, die sehr aufgeschlossen und interessiert an der Befragung teilgenommen haben, sowie meinen Lehrern, Begleiterinnen und Kolleginnen in der Ausbildung, die mich durch Diskussionen über Praxis und Theorie motiviert haben, mich auch mit der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas zu befassen.

Weiters danke ich meinen Korrekturleserinnen und Beratern bei der formalen und inhaltlichen Ausarbeitung dieser Masterthese.

### **1.1.2. Fragestellung**

Auf der Suche nach der Arbeitshypothese für diese Arbeit bin ich von meinen Erfahrungen in der Begleitung von Kindergärtnerinnen ausgegangen.

Supervision wurde meist dann in Anspruch genommen, wenn über längere Zeit keine Hilfestellung in Form von Beratung, Begleitung für die Kindergärtnerinnen zur Verfügung stand. Es bestand die Gefahr, dass diese Hilfslosigkeit zu „negativem Stress“ und zur Dauerbelastung wurde. Diese Beobachtungen veranlassten mich für diese Arbeit folgende Hypothese voranzustellen:

*„Aggression macht Angst und führt zu Hilfslosigkeit und Stressreaktionen. Supervision kann ein Beitrag sein, mit aggressiven Kindern konstruktiver umzugehen und gesundheitsschädigende Belastungen zu verringern“.*

In der Bearbeitung des Themas habe ich mich vor allem mit der Wirkung von Supervision im Rahmen des Kindergartens befasst und nicht mit den Folgewirkungen auf die Gesundheit der Kindergärtnerinnen oder den Auswirkungen auf die Kinder selbst. Das würde eigene und neue Untersuchungen nach sich ziehen. Dennoch glaube ich, dass ein Teil meiner Fragestellung mit der vorliegenden Arbeit beantwortet werden konnte.

## 2. Formalmethodische Vorgangsweise

„Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offengelegt und schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden.“ (Mayring, 2002, S. 30)

Mein Vorverständnis von *Supervision, Kindergarten und Aggression* ist in der Einleitung beschrieben.

Die Frage nach dem passenden wissenschaftlichen Vorgehen führte mich zum Verfahren der qualitativen Analysen, die mit dem Kriterium der „Ganzheit“ einen wesentlichen Ziel der Supervision im Kindergarten nahe sind und daher auch in der Forschung wiederkehren sollen: „Analytische Trennungen in menschliche Funktions- bzw. Lebensbereiche müssen immer wieder zusammengeführt werden und in einer ganzheitlichen Betrachtung interpretiert und korrigiert werden.“ (Mayring, 2002, S. 33)

Weiters ist durch die Fragestellung selbst ein wichtiger Punkt der qualitativen Analyse angesprochen, nämlich die Problemorientierung „Der Ansatzpunkt humanwissenschaftlicher Untersuchungen sollen primär konkrete, praktische Problemstellungen im Gegenstandsbereich sein, auf die dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden können.“ (Mayring, 2002, S. 35)

Dieser praxisnahe Ansatzpunkt entspricht nun dem gewählten Vorgehen, das ich nun im Folgenden beschreiben werde.

### 2.1. Qualitative Analyse

Die qualitativen Merkmale: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (vgl. Mayring, 2002, S. 68) sind demnach in dieser Arbeit nachvollziehbar:

Durch meine Beschäftigung und Erfahrungen mit den Themen Aggression und Supervision (Problemzentrierung) und durch die Entwicklung eines eigenständigen

Fragerasters ist die Gegenstandsbezogenheit gewährleistet und die Prozessorientierung ergibt sich durch die Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse.

### **Verfahrensdokumentation**

Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, ist bei der qualitativen Forschung die detaillierte Dokumentation unerlässlich. Die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses sind in den nächsten Abschnitten beschrieben. Dabei war die Literatur von Mayring, 2002 und Moser, 2003, hilfreich.

### **Argumentative Interpretationsabsicherung**

Interpretationen müssen laut diesen Gütekriterien argumentativ begründet werden und dies auf der Basis eines theoriegeleiteten Vorverständnisses. Die Schlüssigkeit wird auch durch die Widerlegung mit Negativdeutungen argumentiert. Diese Kriterien versuche ich in meiner Zusammenfassung zu erfüllen, wobei Negativdeutungen auf Grund der geringen Interviewzahl kaum möglich und daher keine alternativen Argumente aus der Untersuchung selbst abzuleiten sind.

### **Regelgeleitetheit**

Die systematische Bearbeitung des Materials wird anhand von Ablaufmodellen aus der qualitativen Forschung ermöglicht und ich verwende hier für die Auswertung vor allem das Modell der Phänomenologischen Analyse nach Mayring. Die Erhebungsinstrumente wiederum sind nach dem Vorgehen des problemzentrierten Interviews mit Interviewleitfaden ausgearbeitet.

### **Nähe zum Gegenstand**

Der Ansatz an konkreten sozialen Problemen sowie die Nähe zum Alltag ist hier insofern gegeben, als dass die Fragestellungen selbst aus dem Praxisfeld und den eigenen Erfahrungen stammen. Die Interviews wurden größtenteils im Arbeitsfeld Kindergarten durchgeführt. Die qualitative Forschung stellt mit den Betroffenen ein gleichberechtigtes Verhältnis her und so bin ich als Forscherin auch Lernende.

Die Gegenstandsnahe wird auch überprüft, indem ich die Ergebnisse mit Kindergärtnerinnen in Weiterbildungen einbringen und diskutieren werde.

### **Kommunikative Validierung**

Die Zusammenfassung und Ergebnisse der Interviews, aus denen ich die Interpretationen abgeleitet habe, wurden den Interviewten nach Fertigstellung der Arbeit vorgelegt. Die Überprüfung der Analyseergebnisse war nicht mehr möglich. Die Rückmeldungen über diese Arbeit konnte daher nicht mehr in diese Arbeit aufgenommen werden. Die Reaktionen darauf werde ich jedoch schriftlich festhalten.

### **Triangulation**

Der Dreiklang aus quantitativer und qualitativer Forschung und der Vergleich mit anderen Interpretationen und Lösungswegen konnte hier nur zu einem kleinen Teil erfüllt werden. Ich habe in Fachliteratur und Forschungen das Thema Supervision, Kindergarten und Aggression gesucht und relativ wenig Beiträge gefunden. Wobei mein Hauptaugenmerk nicht auf Literaturrecherche lag, sondern ich habe die gängigsten Fachbeiträge der letzten Jahren genommen und verglichen, was zum genannten Thema andere Fachleute sagen. Insofern ist ein „zusätzlicher Klang aus dem Triangel“ zu hören. Ein quantitativer Vergleich wäre interessant gewesen, aber war als Ziel für diese Arbeit nicht vorgesehen und geplant.

#### **2.1.1. Problemzentriertes Interview**

Der Fragestellung nach der Wirkung von Supervision im Umgang mit Aggression könnte auch durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden nachgegangen werden. Um jedoch differenzierte Aussagen darüber zu bekommen und auch individuelle und subjektive Beschreibungen von Erfahrungen aus der Praxis zu erhalten, war es naheliegend, ein verbales, qualitatives Erhebungsverfahren zu wählen.

So ist die Technik des problemzentrierten Interviews mit narrativem Schwerpunkt anhand eines Interviewleitfadens meiner Fragestellung am ehesten dienlich:

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung ist durch den Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“  
(Mayring, 2002, S. 67)

Ein weiteres Merkmal der qualitativen Vorgehensweise ist durch die Offenheit der Interviews gegeben: „Der/die Interviewte soll frei antworten können, ohne vorgegebene Antwortalternativen. Das hat entscheidende Vorteile (vgl. Kohli 1978)“  
(Mayring, 2002, S. 68)

Die Frageform ist mir als Psychotherapeutin gut bekannt, dort begleite ich Menschen mit gezielten Fragestellungen durch ihre Konflikte und Probleme. Diese Kompetenz ist bei der Durchführung der Interviews auch manchmal hilfreich gewesen und hat den Gesprächsverlauf in den Interviews unterstützt.

Die Vertrauensbeziehung, die ein offenes Interview ermöglicht, war immer vorhanden und die Interviewten betonten am Ende, dass das Gespräch für sie interessant war und ihnen manches bewusst gemacht hat. „Der Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen. Wenn an relevanten gesellschaftlichen Problemen angesetzt wird und im Interview eine möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung aufgebaut wird, so profitiert auch der Interviewte direkt vom Forschungsprozess.“ (Mayring, 2002, S. 69)

Der sprachliche Zugang ermöglicht eine subjektive Formulierung durch den Interviewten und es kann die subjektive Bedeutung eruiert werden, weiters stellt diese Interviewform eine Vertrauenssituation her. Die Fragestellungen werden durch einen Interviewleitfaden gelenkt und können trotzdem offen beantwortet werden. Der Ansatz „an konkreten gesellschaftlichen Problemen, deren objektive Seite vorher analysiert wird“, ist in meiner Untersuchung durch die Auseinandersetzung mit Theorien zum

Thema Supervision, Aggression und Kindergarten gegeben. Meine Entscheidung für diese Interviewform habe ich auch daran orientiert:

„Anwendungsgebiete: Problemzentrierte Interviews bieten sich an bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischen Fragestellungen und bei Forschung mit größeren Stichproben.“(Mayring, 2002, S. 71)

Die Repräsentativität der qualitativen Befragung ist durch die Zahl der Interviews nicht gegeben, sie müssten durch Stichproben und weitere Interviews und ev. Fragebögen quantitativ ergänzt werden. Beim Vorgehen in den Interviews halte ich mich an das Ablaufmodell für problemzentrierte Interviews:

Problemanalyse, Leitfadenkonstruktion, Pilotphase, Interviewdurchführung und Aufzeichnung . (Vgl. Mayring, 2002, S. 71)

### **2.1.2. Problemanalyse**

Durch die langjährige supervisorische Begleitung von Kindergärtnerinnen und die Weiterbildungen zum Thema Aggression ist mir die Problemstellung: Aggression und Kindergarten, bestens bekannt. Diese Erfahrungen sind teilweise in Supervisionsprotokollen dokumentiert und ein wesentlicher Teil meiner supervisorischen Begleitung ist auch evaluiert. Aggression ist eine Belastung und ein Stressfaktor für Kindergärtnerinnen. Wie dieses Problem von den Kindergärtnerinnen betrachtet und gelöst wird, ist Thema dieser Arbeit. Supervision kann ein Weg sein, mit diesem Problem umzugehen und Handlungsschritte zu finden.

Das induktive Vorgehen der qualitativen Forschung war hier von Vorteil, denn auch aus meinen Beobachtungen und Erfahrungen „setzten sich die ersten Zusammenhangsvermutungen zusammen, die dann durch systematische weitere Beobachtungen zu erhärten versucht werden.“ (Mayring, 2002, S. 36) Meine Fragestellung - „Wie sich Supervision im Umgang mit Aggression auf den pädagogischen Alltag“ auswirkt, meint vor allem, wie zufrieden die Kindergärtnerin mit der Wirkung von Supervision ist.

Wie wird in der Supervision nach den Wirkungen auf die Kinder gefragt? Es ist nicht gesagt, dass sich ein Kind auch verstanden fühlt, wenn es wieder angepasst mitspielt. Dabei stellt sich natürlich die Frage nach den pädagogischen Konzepten, die teilweise in den Interviews erwähnt wurden.

Mir ist in den Befragungen vor allem wichtig, ob Supervision für die „Selbstwirksamkeit“ der Kindergärtnerin ein Gegenpol zur Hilflosigkeit wird und sich durch Supervision die „self-efficacy“ (Selbstwirksamkeit) bei den Supervisanden erhöht. (Vgl. Petzold, 2003, S. 173)

Zur Klärung der Fragestellung „Welche Dimensionen supervisorischen Wirkens sollen gemessen und beobachtet werden?“ (Petzold, 2003, S. 174) habe ich mich auf den Themenbereich Aggression und Kindergarten eingeschränkt und diesen untersucht.

Die Wirkung auf die Emotionen des Kindes und seine Persönlichkeit und sein Verhalten wäre eine interessante Variante der Befragung.

### **2.1.3. Interviewdurchführung**

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens habe ich die drei Aspekte von Interviews beachtet: Sondierungsfragen, Leitfadenfragen und Ad-hoc-Fragen (vgl. Mayring, 2002, S. 70) Der Interviewleitfaden unterstützt mich, die Leitthemen im Blick zu behalten, damit die verschiedenen Interviews miteinander vergleichbar werden.

Die Frageformen nach Merriam (1988) eröffneten für mich weitere Perspektiven für die Fragestellungen: Erfahrungs- und Verhaltensfragen, Meinungs- und Wertungsfragen, Gefühlsfragen, Wissensfragen, Sinnesfragen und Hintergrund- oder biografische Fragen. (Vgl. Moser, 2003, S. 95)

Beim fokussierten Interview wird die Herstellung einer guten Atmosphäre für ein offenes Gespräch betont. Es sollen keine suggestiven Fragen gestellt werden und eine neutrale Haltung vom Interviewer eingenommen werden, diese Hinweise habe ich auch in den Interviews beachtet. (Vgl. Moser, 2003, S. 94 –95)



Die Strukturierung in Leitthemen anhand des Modells für qualitative Interviews (vgl. Moser, 2003, S. 98) war dann das Ergebnis der Vorbereitungen.

Der Hintergrund ist nun nochmals die Hypothese: „Aggression macht Angst und führt zu Hilflosigkeit und Stressreaktionen. Supervision kann ein Beitrag sein, mit aggressiven Kindern konstruktiver umzugehen und gesundheitsschädigende Belastungen zu verringern“.

## **Interviewleitfaden**

### **Leitthema: Aggression und Belastung**

- Ist Aggression im Kindergarten ein Problem?  
Wenn ja, wie zeigt es sich?  
Wenn nein, warum nicht?
- Wie belastet Sie aggressives Verhalten der Kinder und wie merken Sie es?  
(Körperliche, emotionale und gedankliche Reaktionen)
- Woran erkennen Sie, dass eine aggressive Situation konstruktiv vital oder destruktiv zerstörend ist?  
Vielleicht haben Sie eine typische Szene vor Augen, die zu beiden passt?

### **Leitthema: Rolle der Kindergärtnerin und Verhaltensnormen**

- Welche Erwartungen haben Eltern an Sie im Umgang mit aggressiven Kindern?
- Welche Erwartungen hat der Dienstgeber und die Institution Kindergarten an Sie im Umgang mit Aggression?  
(Normen und Werte der Institution und Ausbildung, Weiterbildung)
- Welche Strategien und Handlungsweisen haben Sie bisher als zufriedenstellend im Umgang mit aggressiven Kindern angewendet (Strategien und Coping)?

### **Leitthema: Supervision – Wirkung und Grenzen beim Thema Umgang mit Aggression**

- Wie wurde das Thema Aggression in der Supervision behandelt?

- Welche pädagogische Interventionen haben Sie nach der Supervision verändert oder neu eingebracht?  
(Auf der fachlichen Ebene, pädagogische Interventionen oder Wissenserweiterung, Veränderungen im Setting oder der Rahmenbedingungen).
- Was hat Supervision im Umgang mit Aggression für Sie persönlich bewirkt?  
(Auf der persönlichen Ebene, Entlastung, Entspannung, eigenes Verhalten oder Betroffenheit).

Die Repräsentativität der Befragung ist nicht gegeben, jedoch habe ich mich um die Einhaltung der Kriterien für qualitative Analysen bemüht. Die Interviewpartnerinnen habe ich über das Zufallsprinzip gewählt: regional erreichbare Kindergärtnerinnen mit Supervisionserfahrungen.

Die Interviewpartnerinnen für die hier dokumentierten Interviews konnte ich über Vermittlung von Kollegen und der Leiterin des Referats für das NÖ: Kindergartenwesen kontaktieren. Alle erhielten eine schriftliche Information vor dem Interview.

Ich hatte 10 Interviewpartnerinnen angesprochen. Da ich die Interviews vor Weihnachten durchführte und die Transskription aus zeitlichen Gründen nur in den Weihnachtsferien möglich war, erreichte ich im Zeitraum von 3 Wochen 8 Kindergärtnerinnen für die Interviews.

Die Interviews wurden in Kindergärten nach der Dienstzeit durchgeführt und zwei in meiner Praxis. Die Dauer der Interviews war zwischen 45 bis 60 min. Die Interviews wurden mit Tonbandkassetten aufgenommen und von meiner Büromitarbeiterin (Studentin der Sozialpädagogik) transskribiert. Die Anonymisierung wurde mit allen Beteiligten besprochen und auch garantiert.

5 Interviewpartnerinnen kennen mich von Weiterbildungen, 3 Interviewte kannten mich nicht. Es war in der Gesprächsbereitschaft diesbezüglich während der Interviews kein Unterschied zu merken. Die supervisorischen Erfahrungen der teilnehmenden Kindergärtnerinnen bezogen sich auf den Zeitraum von durchschnittlich 11 Jahren, die

Kindergärtnerinnen waren schon lange im Berufsleben, d.h. im Durchschnitt 16, 75 Jahre. Die Befragten hatten Erfahrungen in den Supervisionsformen: Gruppe, Team und Einzelsupervision. Die Finanzierung der Supervisionen war verschieden, manchmal waren sie vom Arbeitgeber finanziert, manchmal selbst bezahlt, meist war auch die Durchführung der Supervisionen in der Freizeit.

Das Interesse an den Interviews mitzuarbeiten war gut, es war für einige eine weitere Möglichkeit sich mitzuteilen.

## 2.2. Auswertung, Methode und Ziel

Auf der Basis der wortwörtlichen Transskription der Interviews (55 169 Wörter, 161 Seiten) habe ich in einem ersten Durchgang die Interviews nach wesentlichen Aussagen den Leitthemen zugeordnet und sortiert. Diese erste Auswahl wird hier als *Transskription Reichel und alle Aussagen daraus werden in dieser Schrift mit (Nr.=Code ) und Seitenzahl* zitiert.

In einem zweiten Auswertungsvorgang habe ich die wichtigsten Aussagen nach dem Kriterium „Variablen der Supervision“ in einer Wordtabelle nochmals sortiert: Die Variablen sind nummeriert und wurden von mir jeweils den Aussagen zugeordnet, abgezählt und daraus habe ich die Interpretation entwickelt. Diese Tabelle nenne ich „Aussageraster“ und sie befindet sich zusammengefasst im Anhang. Alle Originalunterlagen dieser Arbeit sind auf CDROM gespeichert und zugänglich.

Ziel einer Masterthese in meinem Fach ist die Angewandte Forschung und Praxisforschung. „Sie soll helfen, einen distanzierten Blick auf die Praxis ( Das Handeln in der jeweiligen Disziplin) zu gewinnen und es voranzutreiben und verbessern.“ (Schigl, B. Skriptum 2004) und soll vor allem „Praxiswissen Know-how“ mit „wissenschaftlichem Wissen – Know what“ (vgl.Moser, 2003, S. 12) verknüpfen. Die Rückwirkung auf das Feld, z.B. in meinem Fall Kindergarten und Supervision ist erwünscht und möglich.

Ich beachtete in der Auswertung auch, wieweit die vorliegenden Ergebnisse mit verschiedenen Kriterien aus der Supervisionsforschung vergleichbar sind und dazu habe ich die Untersuchungsergebnisse durch mehrere supervisorische „Filter geschüttelt“ und nach folgenden Aspekten interpretiert:

- Mit den Dimensionen der „Sechs Tätigkeitsaspekte (STA)“ (Petzold, 1998, S. 87),
- den Wirkungen und Effekte von Supervision nach Fengler (1998),
- den Funktionen von Supervision (Gotthart-Lorenz, Walther, 1998) und
- den Variablen des „Dynamic Systems Approach to Supervision“ (Holloway 1995, Petzold 1998, S. 28 -33)

In der Interpretation habe ich mich jedoch vorrangig auf die Variablen der Supervision bezogen, da diese Kriterien für die Befragung bereits im Hintergrund waren..

Eine weitere Säule des qualitativen Denkens wurde in der Erarbeitung für mich deutlich, nämlich dass Forschung ein Dialog ist und „Forschung als Interaktionsprozess aufgefasst“ (Mayring, 2002, S.32) wird. Diesen Prozess mit allen Widerständen, Zweifeln und neugierigem Suchen habe ich in der Auseinandersetzung mit den hier dargestellten Themen und Untersuchungen erlebt.

### **2.2.1. Die phänomenologische Analyse**

Die Phänomenologie, als die Lehre von den konkreten Erscheinungen, (Mayring, 2002, S.107) setzt bei den Intentionen des Individuums an und versucht die subjektiven Bedeutungsstrukturen zu beschreiben. „denn die Phänomene der Humanwissenschaften sind immer intentionale Gegenstände, menschliches Bewusstsein ist auf sie gerichtet. Das Ziel der Analyse ist aber, zum tiefsten Kern, zum Wesen der Dinge vorzustoßen, also nicht an der Oberfläche der Erscheinungen stehen zu bleiben..... Eidetische Reduktion, also Rückführung auf das Wesen, wird dieser Analyseschritt genannt.....Ein vorgegebenes Phänomen wird in unterschiedlichen

Kontexten verglichen, oder die Kontexte werden gedankenexperimentell variiert.“ (Mayring, 2002, S. 108)

In Anlehnung an dieses Ablaufmodell von Mayring (Mayring, 2002, S. 110) habe ich dann meine Analyse und Interpretation vorgenommen, weil es auch dem Verfahren und Grundgedanken der Integrativen Supervision nahe ist und der vorliegenden Fragestellung entspricht.

Für das Vorgehen der phänomenologischen Analyse wird die gesamte Material gesichtet „um den generellen Sinn das Ganzen aufzuschließen.“ (Mayring, 2002, S. 108) Nach diesem Gesamteindruck wird versucht „im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen Bedeutungseinheiten zu bilden.“ (Mayring, 2002, S. 108)

Nach diesem Schritt werden die Bedeutungseinheiten nacheinander auf das Phänomen hin interpretiert und dann werden diese Bedeutungseinheiten verglichen, verknüpft und zu einer generellen Phänomeninterpretation synthetisiert.“ (Mayring, 2002, S. 108)

Als Bedeutungseinheiten waren die Leitthemen aus dem Interviewleitfaden bereits vorhanden. Die Ergebnisse daraus habe ich dann mit den verschiedenen Qualitätskriterien über die Wirkung von Supervision betrachtet und untersucht. Das Thema dieser Arbeit „*Wirkung von Supervision im Umgang mit Aggression im Kindergarten*“ ist als Fokus für die Auswertung durchgängig von mir beachtet worden.

Somit bin ich dem hermeneutischen Vorgehen, das mit „der schrittweisen Modifizierung des Vorverständnisses der (der) Interpreten eine Deutung der subjektiven Perspektive ihrer Subjekte erarbeiten will.“ (Mayring, 2003, S. 111) gefolgt.

### **2.2.2. Gegenstandsbezogene Theorie**

Die Auswertung ist begleitet von „gegenstandsbezogener Theorie“, da die Fragestellungen in den Interviews auch die verschiedenen Meinungen und Theorien der Befragten zum Thema Aggression beinhalten und die Theoriebildung meinerseits vorher und während der Befragung verdichtet wurde.

Die gegenstandsbezogene Theoriebildung hat sich als Begriff aus der Feldforschung entwickelt, dass sich die Forscher während der Datenerhebung „bereits Gedanken über die Auswertung machen und diese impliziten Konzepte in die weitere Datensammlung Eingang finden.“ (Mayring, 2002, S. 104). Dieses Vorgehen war bereits am Beginn dieser Arbeit indiziert, da ich verschiedene Aggressionstheorien einbezogen hatte und diese nun mit meiner Position und den Meinungen der Befragten verbinden wollte.

Die gegenstandsbezogene Theoriebildung „lässt die Konzeptbildung (Kodes und Konstrukte) während der Datenerhebung bewusst zu und will sie durchsichtig machen. Damit finden Datenerhebung und Auswertung gleichzeitig statt. Im Laufe der Datenerhebung kristallisiert sich ein theoretischer Bezugsrahmen heraus, der schrittweise modifiziert und vervollständigt wird.“ (Mayring, 2002, S. 104)

Die Überschneidung von Erhebung und Auswertung war insofern gegeben, als dass die theoretische Arbeit und die Erhebung zeitgleich von mir ausgearbeitet wurde. Hypothese, Theorie, Befragung und Auswertung bilden ein Spannungsfeld, dass sich gegenseitig vorantreibt.

### 3. Supervision

#### 3.1. Integrative Supervision

Das Vorgehen in dieser Arbeit ist geprägt vom theoretischen und praxeologischen Konzept des Verfahrens der Integrativen Therapie. Integrative Supervision ist eine Integrative Methode, die die wesentlichen Merkmale der Integrativen Therapie trägt: Phänomenologisches Vorgehen, Mehrperspektivität, Ko-respondenzmodell, hermeneutische Spirale, relationales Menschenbild u.a..

Die wissenschaftliche Qualität wächst aus dem „tree of science“: Die Ebene der Metamodelle mit den Wissenschafts- und Erkenntnistheorien, Anthropologie, Ethik und Gesellschaftstheorien, der Ebene der realexplikative Theorien und den Beschreibungen der Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien usw., die daraus folgende Praxeologie mit den Methoden und Techniken sind Teile des Baumes.

Supervision ist eine „interdisziplinär begründete Methode zur Optimierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kooperation, z. B. in der psychosozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit durch mehrperspektivische Betrachtung aus exzentrischer Position, eine aktionale Analyse und systemische Reflexion von Praxissituationen (Situationsdiagnostik) auf ihre situativen, personabhängigen und institutionellen Hintergründe hin.“(Petzold, 1998, S. 21).

Integrative Supervision fördert die Kompetenzen und Performanzen der Supervisanden durch Ko-respondenz und differentielle Empathie zwischen Supervisor und Supervisand. Supervision wird als interaktionaler Prozess beschrieben, in dem „die Beziehungen zwischen personalen und sozialen Systemen (z.B. Personen und Institutionen) bewusst, transparent und damit veränderbar gemacht werden.“ (Petzold, 1998, S. 21). Ziel ist die personale und fachliche Kompetenz und „Steigerung der Effizienz bei der supervidierten Institutionen im Sinne ihrer Aufgabenstellung“ (Petzold, 1998, S. 21).

Integrative Supervision ist eine Praxisstrategie, in der Supervisor und Supervisand das Zusammenwirken von Sachlage, Emotionen und Strukturen in Hinblick auf ihre Wirkung im Kontext reflektieren und handhaben. Der Supervisor wird auf Grund seiner personalen, fachlichen und sozialen Kompetenz beratend fungieren und versteht sich auch als Katalysator und Feedback-Instanz. (Vgl. Petzold, 1998, S. 21)

Als „sozialphilosophisch fundierte Disziplin mit interventiver Zielsetzung“ (Petzold, 1998, S. 21) vertritt die Integrative Supervision ein Praxismodell, das sich für demokratische Grund- und Menschenrechte und für humane Professionalität engagiert. „Sie verwendet hierfür ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Theorien und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Intervention zurück.“ (Petzold, 1998, S. 21)

Das differenzierte Verstehen von Handlungsfeldern und Handlungsperspektiven wird für Supervision wichtig, da sich daraus theoriegeleitete Praxisentwicklung ergibt.

In dieser Arbeit habe ich speziell das Handlungsfeld Kindergarten beschrieben, das mit seiner „social world“, seinen Werten und Normen, die Strategien im Umgang mit Aggression prägt. Das Feld Kindergarten ist auf dem Hintergrund seiner Geschichte und seinem jeweiligen gesellschaftlichen Status zu betrachten und die sich daraus ergebenden Aufgaben, Funktionen und Rollen sind in der Supervision zu reflektieren.

Der Begriff „Systemsupervision betrachtet und untersucht das Funktionieren von personalen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Systemen – Personen, Gruppen, Organisationen, Institutionen, Feldern – mit dem Ziel, ihre Binnenregulationen, die Kommunikation/Interaktion von Subsystemen und ihre Außenrelationen zu umliegenden Systemen zu verstehen, um dann durch systembezogene Interventionen die Möglichkeiten der Selbstregulation zu unterstützen, die Lernprozesse des Systems, seine Sinneserfassungs- und Handlungskapazität, sein Emergenzpotential – also insgesamt die „systemische Kompetenz und Performanz“ zu fördern und zu optimieren.“ (Petzold, 1998, S. 85)



Supervision schärft durch seine Exzentrizität, den „Blick von außen“, die Frage nach Zusammenhängen und fragt nicht nur nach Funktionalität der jeweiligen Handlungen und Strategien im beruflichen Kontext, sondern auch nach ethischen Werten und Interessen und der Legitimation des jeweiligen Handelns.

Ein wesentliches Charakteristikum der Integrativen Supervision ist die Mehrperspektivität und Exzentrizität und sie bestimmt unter anderem die Tätigkeitsaspekte für supervisorisches Handeln (STA) (vgl. Petzold, 1998, S. 86) Diese Tätigkeitsaspekte habe ich an anderer Stelle für die Interpretation der Ergebnisse der Befragung verwendet.

### 3.2.Literaturbeiträge zum Thema Supervision im Kindergarten

Zur Unterstützung meiner Hypothese in dieser Arbeit habe ich Literatur zum Thema gesucht und bin zu dem Ergebnis gekommen, dass Aggression in Zusammenhang mit Supervision kaum beschrieben wird, obwohl Aggression in pädagogischen Institutionen häufig thematisiert wird. In österreichischen und deutschen Supervisionsfachzeitschriften und Fachzeitschriften für Kindergärtnerinnen bin ich zum Thema Aggression, Kindergarten und Supervision fündig geworden, allerdings waren es nicht viele Beiträge. Ebenso fand ich kaum Forschungsergebnisse zum Thema Aggression und Supervision. Beiträge aus relevanten Fachzeitschriften habe ich in diesem Kapitel eingearbeitet.

#### **3.2.1. Supervision und Kindergarten**

Unter dem Kapitel „Spezielle Inhalte von Supervision“ in „Supervision auf dem Prüfstand“ Petzold, Schigl, 2003, S. 125, wurde der Begriff Aggression kein einziges Mal genannt.. Die Themenkomplexe Trauer, Umstrukturierungsprozesse, Krisenhafte Ereignisse, Schamerleben, Humor, werden aufgezählt und von den Forschern als Beiträge in der Supervisionsliteratur erwähnt. (Vgl. Petzold, Schigl, 2003, S. 129 – 131)

Daraus ergibt sich für mich die Frage, ob das Thema Aggression vermieden wird oder kein Problem ist. In den Anregungen für Forschungsdesigns zu diesem Themenkreis lese ich: „Sehr hilfreich wäre ein Projekt, das Supervisorinnen darin unterstützt, sich für spezifische Fragestellungen, mit denen sie in der Supervision zu tun haben, auch die notwendigen wissenschaftlichen Kenntnisstände anzueignen (es gibt auch theoretische „Feldkompetenz“), denn es kann beispielsweise heute nicht mehr angehen, ein Thema wie „Scham“ nur durch die „Brille“ (Schreyögg 1994, Petzold 1998a) psychoanalytischer Konzeptbildung in der Supervision anzugeben.“ (Petzold, Schigl, 2003, S. 131)

Weiters fand ich unter dem Kapitel „Supervision in speziellen Feldern“ (Petzold, Schigl, 2003, S 131) keine Erwähnung des Feldes Kindergarten, auch nicht im Bereich Bildung.

Ist Kindergarten uninteressant für die Supervisionsforschung?

Oder zeigt sich hier wieder der Status des Berufs?

„Manchmal habe ich das Gefühl, dass die Supervisorinnen Erzieherinnen nicht ernst genug nehmen, sonst müssten wir doch so wichtig sein, dass man über uns sprechen will. Es ist sicherlich ein großes Stück Entwicklungsarbeit bei den Erzieherinnen erforderlich. Vielleicht aber auch bei den Supervisorinnen?“ (Baer, 1994, S. 292)

Dieser Wunsch ist nachvollziehbar wenn man vergleicht, um wie viel mehr über Supervision in Schule, Krankenhaus und Sozialarbeit geschrieben wird, als über Supervision in Kindergärten. Ob es bedeutet, dass dieser Beruf keine Supervision braucht oder hat oder dass es mit der Bedeutung der Kleinkindpädagogik zusammenhängt? Darüber könnte auch noch weiter nachgedacht werden: In welchen Supervisionsfeldern wird Supervision angeboten und wo wird geforscht?

Im „Handbuch für Supervision“ (Pühl, 1994), finde ich einen Beitrag über „Supervision in der Kindertagesstätte“ von Gabi Baer. (Pühl, 1994, S. 281)

Baer fordert für die Erzieherinnen „professionelle Berater, die mit ihnen gesellschaftliche Kränkungen und biografische Zusammenhänge aufarbeiten, sie in der Konzeptionsarbeit unterstützen und sie nicht noch zusätzlich als reflexions- oder entwicklungsresistent betrachten“. (Baer,1994, S.293)

Supervisoren und Erzieherinnen sollen durch die Berücksichtigung des Abwehrverhaltens und deren Hintergrund wie die „fehlende gesellschaftliche Anerkennung und politische Lobby, ungenügende Ausbildung, Entwicklungsbehinderungen der Frauen etc.“ (Baer 1994, S. 293), transparent machen und sich dadurch auf eine „selbstbestimmte und wirkungsvolle Reflexionsarbeit einlassen.“ (Baer, 1994, S. 293)

Ein wesentlicher Beitrag ist unter dem Titel „Supervision – eine Chance“ von Irmgard Pucher in der österreichischen Fachzeitschrift für Kindergarten „Unsere Kinder“ (6/2004) zu finden. Darin wird Supervision für Kindergärtnerinnen beschrieben als „berufsbezogene Beratung und Reflexion“, denn in der Supervision können alle beruflichen und sich auf die Arbeit auswirkenden persönlichen Themen behandelt werden, Supervision soll Arbeitszufriedenheit, Aufbau und Erhaltung der Arbeitsfähigkeit unterstützen. Wichtig ist die Vertrauensbasis zwischen Supervisanden und Supervisor und auch gegenüber dem Arbeitgeber. Es soll nicht agiert werden: „Vielmehr wird mit dem Supervisanden für das ganze System gearbeitet, um für alle die größtmögliche Zufriedenheit zu erreichen.“ (Pucher, 6/2004, S. 7)

Die Wirkungen von Supervision beschreibt die Autorin, wie durch Erzählen und Bearbeiten einer schwierigen Situation es einer Kollegin gelungen ist, neue Verhaltensweisen einer Mutter gegenüber zu erreichen: „Es war überhaupt nicht nötig, konkret irgendetwas anderes zu machen. Schon meine veränderte Einstellung zu dieser Frau hat einen anderen Umgang miteinander bewirkt.“ (Pucher, 2004, S. 8)

Pucher beschreibt weiter: Durch die Supervisionen wurde die Arbeitsatmosphäre verbessert, daraus folgte eine positive Wirkung auf den Umgang mit den Kindern. Weiters nützte Supervision den Eltern, da die Kindergärtnerin in der Supervision ihren

aufgestauten Ärger über schwierige Eltern abladen und dann mit ihnen gelassener umgehen konnte. Die zitierte Kindergärtnerin lernt durch die Supervision „Kommunikation bewusst zu steuern und sie entdeckt neue Deutungsmuster und bezieht vielleicht Attacken weniger auf sich.“(Pucher, 2004, S.9)

Der Nutzen für den Erhalter ist, dass laut Statistiken für übergeordnete Stellen weniger Arbeitsaufwand entsteht: „Konflikte werden seltener auf höherer Ebene ausgetragen. Krankenstände nehmen ab. Es kommt zu weniger Wechsel beim Personal.“( Pucher, 2004, S. 9) Die Arbeitsmotivation wird gesteigert und „so wird ersichtlich, dass Supervision über Umwege auch finanziell rentabel ist.“ (Pucher, 2004, S. 9)

Für Arbeitgeber hat die Autorin den Nutzen von Supervision in ihrer website beschrieben: Supervision nützt dem Dienstgeber unter anderem dadurch, dass Supervision bei den Bediensteten „weniger Krankenstände durch Stressminderung und emotionale Entlastung“ bewirkt. (Pucher, <http://> 21.02. 2005)

In einer Fachzeitschrift für Supervision 1/2002 – ist ein Beitrag zu finden, der die Bedeutung der Feldkompetenz bei Handlungsforschung und Supervision betont: Vor allem bei der Kleinstkindbetreuung in Kindertagesstätten können Expertenwissen, erwachsene Interessensgruppen und das Wohlergehen des Kleinstkindes widersprüchlich gehandhabt werden. „Die Zufriedenheit und das Wohlergehen des Kleinstkindes innerhalb der Tageseinrichtung für Kinder soll der zentrale Maßstab sein.“ (Giebeler, 1/2002, S. 49) Dabei geht es um den Diskurs zwischen allen Beteiligten über pädagogische Fragen. „Reflexive Handlungsforschung stellt hier neben der Supervision eine Möglichkeit dar, diesen Prozess voranzubringen und zu begleiten.“ (Giebeler, 2002, S. 49)

Ein anderer Beitrag betont, dass Supervision bei Kindergärtnerinnen auf Grund von verschiedenen Faktoren „nicht als Entlastung und Hilfestellung, sondern eher als Verstärkung des ohnehin kaum zu bewältigenden Drucks erlebt wird.“ (Baer, 1994, S. 285)

Als verursachende Faktoren sieht die Autorin:

- Die Stellung von Erzieherinnen in der Gesellschaft,
- die Erzieherinnenausbildung, in der sich ein Idealbild konstituiert, das in der realen Arbeit Minderwertigkeits- und Versagensgefühle erzeugt und wodurch neugieriges Suchen, die Lust sich zu entwickeln und weiterzulernen behindert wird
- und die täglich neuentstehende, überfordernde berufliche Situation der Erzieherinnen,
- sowie die Stellung von Frauen, Müttern und „Berufsmüttern“ (Erzieherinnen).  
(Baer, 1994, S. 285)

Das daraus resultierende Abwehrverhalten gegenüber Reflexion und Supervision begründet die Autorin damit, dass sie vermutet, dass Erzieherinnen die Gefühle von Druck, Stress, Ohnmacht, Überforderung und Hilflosigkeit kennen und die Abspaltung verborgener Wünsche und Ängste zu ambivalenten Gefühlen führen und diese weder den Erzieherinnen noch den Supervisoren bewusst sind:

- Mangelnde gesellschaftliche Anerkennung und fehlende Lobby,
- unterste Stelle in der Hierarchie der sozialen Berufe,
- zu hohe Erwartungen an die Kenntnisse und Fähigkeiten der Erzieherin durch die Ausbildung, die in der Praxis nicht eingelöst werden können
- und fehlende Ausbildung im kommunikativen und interaktionellen Lernen,
- mangelnde Aufstiegschancen und
- kritische bis ablehnende Haltung gegenüber der eigenen Berufsgruppe. (vgl. Baer, 1994, S 281)

Supervision wird auch als Beitrag zur beruflichen Identitätsentwicklung gesehen: „Für mich drückt sich Berufsgesinnung heute in der beruflichen Identität und dem Grad der Professionalität aus. „Identitätsgrenzen sind gleichzeitig Professionalitätsgrenzen, und dort wo Erzieherinnen bewusst und motiviert an ihrer Identität arbeiten, erweitert sich auch die Professionalität.“ (Armin Kreuz).“ (Randjabar, 2004, S. 9)

Supervision hat insofern Einfluss auf die berufliche Identität, wenn man Supervision als Stützung und Förderung der professionellen Rolle betrachtet.

„Identität als die Bilder, die sich das Ich über das „selbst im Kontext“ schafft, unter Verarbeitung der vielfältigen Zuweisungen und Rückspiegelungen des Kontextes“  
(Petzold , 1998,S. 273)

### **3.2.2. Aggression und Kindergarten**

Die Bewertung von Aggression durch Supervisoren ist für die Begleitung von Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen bedeutend. Gewaltanwendung ist als Intervention sinnvollerweise verboten, jedoch haben Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen meist keine konstruktiven Alternativen zur Bestrafung und auch häufig Angst vor aggressiven Situationen. Dabei ist nicht sosehr die Angst vor dem aggressiven Kind vorherrschend, sondern mehr davor, dass „etwas passieren könnte“ und dies Folgewirkungen von seiten der Eltern und Öffentlichkeit hat. Um diese zu vermeiden, sind „Überreaktionen“ bei bereits kleinsten aggressiven Vorgängen möglich. Darüber gibt es Berichte in Supervisionen und Weiterbildungen. Die Handlungsunfähigkeit im Umgang mit aggressiven Kindern ist aus dieser Angst heraus bedingt.

Aggression als zerstörerisches Verhalten wird in der wissenschaftlichen Literatur betont und fördert damit auch „blindes Handeln“. Andere Theorien und Strategien sind weniger beschrieben. Interessant ist für mich die Frage im Umgang mit Aggression und Supervision: Welche Deutungen führen zu welchen Strategien? Welche Strategien werden im Rahmen der Supervision erarbeitet?

Die Bewertung von Aggression als zerstörerisches Verhalten ist auch die Hypothese einer Untersuchung, die ich hier als eine der wenigen Beiträge im Internet (Gutweniger, 2002) unter dem Stichwort „Supervision, Aggression und Kindergarten“ gefunden habe. Die Autorin meint, dass die Begriffsbestimmung von Aggression in

der wissenschaftlichen Psychologie nicht eindeutig ist. Ebenso unterscheiden sich die verschiedenen Begriffserklärungen von der alltagspsychologischen Anwendung, die viel weniger eine eindeutige Definition will. „Eine Untersuchung hat gezeigt, dass Lehrpersonen die Frage, ob Aggression etwas Positives sei, bejahen. „Schon im Kindergarten wird von physischer, verbaler, gegenständlicher und sozialer Aggression berichtet, wobei letztere am seltensten wahrgenommen wird.“ (Vgl. Gutweniger 2002, S.46) Die Lehrpersonen sehen, „dass aggressives Verhalten weniger genetisch-biologisch bedingt ist als vielmehr erlernt wird. Als Lernmethoden werden Modell- und Verstärkungslernen genannt. Wichtige Modellfunktionen schreiben die Lehrpersonen vor allem den Eltern und den Medien zu. Entsprechend ist aus ihrer Sicht möglich, dass aggressive Kinder lernen, nicht mehr aggressiv zu sein.“ (Vgl. Gutweniger, 2002, S. 49)

Die grundsätzliche Überlegung, ob Aggression destruktiv oder konstruktiv ist, bedarf der ständigen Reflexion und Konsens darüber, wie Aggression im Kindergartenalltag bewertet wird und welche Interventionen erlaubt sind. Dies ist von den Zielvorstellungen der Kleinkindpädagogik, der Institution, den Rahmenbedingungen, den Eltern und den persönlichen Möglichkeiten der Kindergärtnerinnen geprägt. Wieweit dies Reflexion über Aggression auch in Supervisionen geschieht, ist nicht beschrieben worden.

Baer kritisiert, dass der eigene Standort der Supervisorinnen häufig im Dunkeln verschwindet und „dass Supervisorinnen schon vorher wissen, wohin Erzieherinnen gebracht werden sollen.“ (Baer, 1994, S. 292)

Die äußeren Bedingungen von Supervision soll Freiheit und Selbstbestimmung im Entwicklungsprozess von Erzieherinnen ermöglichen, und das erfordert auch, dass sich Supervisorinnen der eigenen Entwicklung stellen.(Vgl. Baer, 1994, S. 293)

## **4. Arbeitsfeld Kindergarten**

Die Feldvariable der Supervision wird als wichtiger Einflussfaktor in Supervisionsprozessen beschrieben: „Feldbedingungen können derartige Besonderheiten aufweisen, dass ohne eine fundierte „Feldkompetenz“ seriöse Supervision nicht erfolgen kann.“ (Petzold, 1998, S. 29) Um Kenntnisse eines Feldes zu vertiefen, ist auch die Beschäftigung mit der Geschichte des Feldes z.B. hier mit der des Kindergartens, notwendig.

Der Kindergarten ist gesellschaftspolitisch zwar für die Berufstätigkeit der Frau wichtig, jedoch nicht unbedingt im Interesse von Forschung und Literatur. Ich führe diesen Mangel auf den Status von Kinderbetreuung und Frauenarbeit zurück. In der Beschreibung der Geschichte des Kindergartens wird einiges davon deutlich.

### **Kindergarten – eine weibliche soziale Welt?**

Dieser Beruf hat sich aus der Mutterrolle entwickelt und die Kindergärtnerin ist in besonderem Maß mit der Bewertung und dem Status von familiärer Erziehungstätigkeit verbunden. Diesem Kapitel müsste eine entsprechende Beschreibung der Mutterrolle vorangehen, was aber den Rahmen sprengen würde. „Leicht wird es den Frauen jedenfalls nicht gemacht, sich am Muttermythos vorbei im beruflichen Leben zu beweisen.....Unter den hauptberuflichen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen an Universitäten sind nur 25 bis 30 Prozent weiblichen Geschlechts und unter den Professorinnen sinkt der Frauenanteil sogar unter die 10 Prozent-Marke.“ (Schützenhöfer, 2004, S. 25)

Das Feld Kindergarten ist auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen und Erwartungen und der „social world“ des Kindergartens und aus der geschichtlichen Entwicklung besser zu verstehen.



### **„Social world“**

Jede berufliche Tätigkeit ist geprägt von der geschichtlichen Entwicklung und spiegelt sich wieder in der „social world“, die wie folgt definiert wird:

„Lebenswelt ist die Konstruktion im Kopf einer Person, sie ist immer subjektiv.

Lebensfeld hingegen ist der soziale Nahraum des Subjekts (soziales Netzwerk, sozialer Raum).“ (Pantucek, 1998, S. 100)

„Social worlds“ „als geteilte, kognitive Regeln, Wissensbestände und Wertungen bieten „Orientierungen“ *im Feld*, konstituieren „Zusammengehörigkeiten“ und bestimmen „Denkstile“ und „Handlungsweisen“., (Petzold, 1998, S. 113) In sozialen Netzwerken können durchaus unterschiedliche „social worlds“ d.h. kollektive Kognitionen wirksam werden. (Vgl. Petzold, 1998, S. 114)

Die Verknüpfung zwischen „social world“ und sozialem Netzwerk unterliegt folgender Wechselwirkung: „Gesellschaft ist ein menschliches Produkt, Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt und das Produkt wirkt zurück auf seinen Produzenten“ (Berger P., 1991, S. 65) und das dritte Element in diesem dialektischen Prozess ist die Internalisierung, die „Einverleibung“, sie wird im Verlauf der Sozialisation ins Bewusstsein zurückgeholt.

Die Betrachtung der gesellschaftlichen Welt muss immer diese drei Elemente einbeziehen, andernfalls wird sie nur verzerrt dargestellt. Weiters wird durch die Übernahme der gesellschaftlichen Welt in eine neue Generation, die durch Internalisierung sozialisiert wird, die fundamentale gesellschaftliche Dialektik, sichtbar. (Vgl. Berger, 1991, S. 65) Die Verführung in der Supervision liegt dort, wo man den „objektiven, festgeschriebenen“ Aspekt der gesellschaftlichen Wirklichkeit, der zwar von Menschen gemacht ist, nicht erkennt und sich mit den Supervisanden in unrealistische Kämpfe begibt.

### **Kindergarten: Übergangsbereich zwischen privater und öffentlicher Welt**

Die Bedeutung des Kindergartens ist, wie oben beschrieben, durch die Bewertung der Gesellschaft geprägt. Der Kindergartenbesuch ist eine freiwillige Entscheidung der Eltern und insofern Privatsache, mit allen Vor- und Nachteilen:

Der Begriff des Gartens ist bezeichnend: ein Ort nicht mehr ganz privat, aber noch nicht ganz öffentlich. Ein Übergangsraum: Ein „privater Zwischenraum“ zwischen Familie und Schule. Diese Räume sind enorm wichtig und mehr als verpflichtende, öffentliche Räume ( wie Schule) gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt.

Fragen wie: Wieweit ist es gut für Kinder in Gruppen außerhalb der Familie zu sein? Wäre es nicht besser, die Mütter bleiben zu Hause bis das Kind 4 Jahre alt ist?

In einer Studie aus den 90iger Jahren über Kleinstkinder in der Tagesstätte wurde festgestellt, dass „ keine nachteiligen Auswirkungen frühkindlicher Fremdbetreuung auf die primäre Bindung und auf die Entwicklung des Kleinstkindes existieren (Keller, in Keller 1997).“ (Giebeler 2002/ S. 44)

Diese Untersuchungen sind vor allem mit dem Blick auf die Bindungsqualität zur Mutter gemacht worden und trotz dieser Befunde die Vorstellung beibehalten, dass die institutionelle Kleinstkinderbetreuung Nachteile für das Kind hätte. „Die Einrichtungen sind noch nicht auf zunehmende Anforderungen eine Kleinstkindpädagogik vorbereitet.“ (Giebeler, 1999)“ (Giebeler, 1999, S. 45)

Das bedeutet auch, die Bewertungen und Mythen zu untersuchen und die tatsächlichen Auswirkungen auf das Kind zu überprüfen. Die Forschungen über die Entwicklungsvorstellungen eines Kindes haben immer Konsequenzen für die Rahmenbedingungen und das Rollenverständnis der Kindergärtnerin. Damit befasse ich mich im nächsten Beitrag.

#### 4.1. Die Rollenentwicklung der Kindergärtnerin

Der Beruf der Kindergärtnerin hat sich aus einer familiären, weiblichen Tätigkeit entwickelt, es haftet ihm immer noch das Image der „Berufsmütter“ an.

„Bei der Berufsgruppe der Kindergartenpädagoginnen handelt es sich tatsächlich fast ausschließlich um Frauen. Das Personal in den Kindergärten betrug 2000/01 österreichweit insgesamt 25 470 Personen, davon waren laut Statistik Austria nur 209 Männer.“ (Moser, 05/2003, S. 131)

“Expertinnen meinen, dass die Ideologie der sozialen Verpflichtung der Frau heute immer noch das Berufsbild der Kindergartenpädagoginnen (weniger als das der Kindergartenpädagogen) präge. In der Gesellschaft sei es eng mit den Merkmalen Frau und Mütterlichkeit und mit den Begriffen hilfsbereit, aufopferungsbereit, geduldig und warmherzig verbunden.“ (Moser 05/2003, S 130)

Prägend für die Rolle der Kindergärtnerin ist, dass vor allem im deutschsprachigen Raum „die Bedeutung einer durchgängigen Anwesenheit der Mutter für das Kleinstkind besonders betont wird. Die Vermutung ist naheliegend, dass hier eine Mutterideologie, die sich an einer quasi natürlichen Kompetenz der Mutter, die frühkindliche Phase des Menschen zu begleiten, orientiert, besonders ausgeprägt ist.“ (Giebler, 2002/1, S. 45) Diese Haltungen zeigen sich in der oben genannten Untersuchung, dass ein großer Teil der Erzieherinnen die Betreuung von Kleinstkindern in Kindertagesstätten ablehnen und widersprüchlicherweise aber feststellen, dass es den Kindern gut geht.

In Ausbildungen wird teilweise diese Grundhaltung noch unterrichtet und es wundert nicht, dass daraus Rollenkonflikte entstehen. Die Ausbildung von Kleinstkind- und Kleinkindpädagoginnen erfordert hier eine Auseinandersetzung mit den Rollenbildern und Rollenkonflikte werden in Supervisionen häufig thematisiert.

#### **4.1.1. Ausbildung**

Bei der Entstehung des Berufes der Kindergärtnerin wurde noch erwartet, „dass vierzehnjährige Mädchen sich zur Kindergärtnerin „berufen“ fühlten. ...Diese Berufsgesinnung orientierte sich noch stark an dem „Ideal des nachschaffenden Prinzips, der geistigen Mütterlichkeit“, das Henriette Schrader Breymann (1829 – 1899) als Schlüsselbegriff für Frauenberufe geprägt hat. Die privaten Tugenden sollten in öffentlichen Institutionen durch mütterliche Zuwendung zum Ausdruck kommen. Die Kindergärtnerin blieb in ihrer Berufsrolle dem „Frau- und Muttersein“ verhaftet“. (Randjbar H., 2004) Sie musste mit hohem Arbeitseinsatz ihre Macht mit emotionaler und sozialer Beziehungsarbeit leisten, um den Kindergarten als Schonraum in einer kinderfeindlichen Gesellschaft zu schaffen. „Auch die Anrede, der Berufstitel der Kindergärtnerin, „Tante“, hatte rein familiären Bezug und wies auf die enge Verbindung mit den mütterlichen Aufgaben hin.“ (Randjbar, 2004, S. 10)

Darin zeigt sich, dass dieser Beruf speziell auf „Berufung“: Als die von Natur aus gegebene und in der Persönlichkeit begründete Fähigkeit, die keiner weiteren Bedingungen bedarf als den vollen Einsatz der Persönlichkeit.

Die Rahmenbedingungen, Ausbildung und Bezahlung werden damit nicht von vorneherein als Bedingung für gute Arbeit betrachtet. Die Anforderungen an eine „natürliche Tätigkeit“ wie Mutter sein, wird automatisch auf die Kindergärtnerin übertragen. „Die rechte Berufsgesinnung zu zeigen, bedeutet hohe Leistungsbereitschaft bei geringer Bezahlung und geringem Image – Frau machte dies für die Kinder und zeigte Idealismus und Altruismus. Diese Selbst- und Fremdausbeutung endete oft mit Resignation und Ohnmacht.“ (Randjbar, 2004, S. 10)

Eine weitere Identitätsproblematik entsteht dadurch, dass die Ausbildung zur Kindergärtnerin in der adoleszenten Phase geschieht und die jugendlichen Schülerinnen „stehen noch in diesem „Prozesse des Erzogenwerdens“ und müssen selbst „erziehen lernen“. Sie finden sich oft im Rollenkonflikt „Schülerin“ und „künftige Erziehende“ wieder. ...“Schülerinnen wollen als Persönlichkeiten hier und

jetzt wahrgenommen und nicht auf ihre Rolle als künftige Kindergartenpädagoginnen reduziert werden.“ (Randjbar, 2004, S 11)

#### **4.1.2. Ansprüche und Rollenerwartungen**

Der Anspruch an persönlicher Begleitung und die Rahmenbedingungen werden zum Fallstrick, der dann die Begeisterung an der Arbeit nimmt und viele zum Aussteigen bringt oder zur Resignation führt: Eine Kindergärtnerin schreibt, dass sie nach 17 Jahren Berufstätigkeit wegen Arbeitsüberlastung kündigt: „Ich stelle an mich selbst hohe Anforderungen, hinzu kommen noch die Ansprüche der Eltern. Diese kann ich mit der wenigen Vorbereitungszeit und dem wenigen Urlaub (wie Schreibtisch-Angestellte) nur unter Einsetzung von Kraft und Opfern im privaten Bereich erfüllen. *Man ist nie mit dem Dienst fertig.*“ (I. Föhlich, 7105 Leingarten)“ (in Högemann, 1989)

Schlechte Arbeitsbedingungen werden häufig als Grund für den Ausstieg genannt und das sind: Geringe Bezahlung, zu viele Kinder in einer Gruppe, keine Aufstiegsmöglichkeiten und keine Anerkennung im Beruf. (vgl. Högemann, 1989, S. 36)

Aggression wird auch wahrgenommen und so erklärt: „Viele Kinder werden von eiligen Müttern in den Kindergarten gebracht und von dort wieder abgeholt. Verhaltensauffälligkeiten und –störungen können u.a. dadurch entstehen, dass niemand Zeit für das einzelne Kind hat. Träger, die das nicht verstehen, sollten wenigstens einmal einen ganzen Tag in einer Gruppe mit 25 Kindern im Kindergarten verbringen. Dann würden sie das Problem sicher sehen.“ (Högemann, 1989, S. 36)

Rollen werden gelernt und können auch gestaltet werden. Diese Fragestellungen sind häufig Thema in Supervisionen: Wieweit ist die eigenen Rolle gestaltbar , wieviel muss von der vorgegebenen Rolle übernommen werden? „Jede Kindergartenpädagogin verkörpert ein ICH mit bestimmten Ressourcen.... Nur wer weiß, was er kann, weiß auch, was er (noch) nicht kann.“ (Feiner W., 4/ 2004 S. 3)

Diese Fragen sind auch auf der Grundlage sozialpsychologischer Rollentheorie zu klären.

### **Rollentheorien**

Rollentheorien beschreiben das Spannungsfeld zwischen eigenem Rollenwunsch und Rollenerwartungen von der Gesellschaft:

"Der Begriff der sozialen Rolle ist ein zentraler Grundbegriff der Soziologie, der allgemein die Summe der Erwartungen und Ansprüche von Handlungspartnern, einer Gruppe, umfassender sozialer Beziehungsbereiche oder der gesamten Gesellschaft an das Verhalten und das äußere Erscheinungsbild (Rollenattribute) des Inhabers einer sozialen Position bezeichnet." (Hillmann, 1994, zit. nach Amann, 2000)

Parsons definiert die "Rolle" als "einen Tätigkeitsmodus, der klar gegenüber anderen Tätigkeiten abgegrenzt ist.

„Um angemessen in psychischen und sozialen Bereichen und in deren beständigem Zusammenspiel zu fungieren, muss die Persönlichkeit des Individuums als ein hinreichend deutlich konstituiertes und fest umrissenes Objekt definierbar sein - und zwar, damit Fragen wie " wer oder was bin ich/ ist er?" beantwortet werden können, sowohl für das Individuum selbst, wie für seine Interaktionspartner." (Parsons, zit. nach Amann, 2000)

Rollenfindung orientiert sich an „Kann-Erwartungen“: Es wird erwartet „dass man etwas mehr als seine Pflicht tut“, und die „Soll-Erwartungen“: Sie bezeichnen den harten Kern der Pflichten, ohne dass sie in Form von Rechtsregeln festgelegt sein müssten. Die „Muss-Erwartungen“ hingegen bedeuten die Pflichten, für die verbindliche Regelungen festgelegt sind. (Vgl. AG Soziologie, 1992, zit. nach Baier A., 1997)

Eine weitere Definition des Rollenverständnisses ist die des „Role-taking“: es bezeichnet die passive Übernahme einer fremden Rolle bzw. von Verhaltensweisen, die in dieser Position als üblich erwartet werden. „Role-making“ bezeichnet die aktive

Gestaltung einer Rolle. Das ist vor allem dann der Fall, wenn Erwartungen an eine Position nicht klar definiert werden können.

Die Rollenfindung zwischen „Role-taking und role-making“ wird bei den befragten Kindergärtnerinnen vor allem beim Berufseinstieg problematisiert. .

Die Rollen Anpassung geschieht meist über die Vorbildwirkung der Kolleginnen.

Die erwünschte Ausübung der Rolle wird durch die Inspektorin überprüft und auch unterstützt. Rollenfindung ist ein wesentliches Thema in Supervisionen. Vor allem dort, wo Rollenunklarheiten und Rollenkonflikte sichtbar werden, ist die Klärung der Aufgaben und Funktionen in den verschiedenen Rollen notwendig.

Hier können in der Supervision durch Rollenspiele und Reflexion, durch szenische Arbeit und mehrperspektivische Betrachtungsweisen Hilfestellungen entwickelt werden, die beitragen, dass die Supervisanden eine realistische Rollenübernahme erfahren. Erwartungen, Ansprüche, Rahmenbedingungen, eigene Persönlichkeit usw. werden in der Supervision reflektiert und dann auf die Übertragbarkeit des Alltags überprüft.

„Die Art und Weise, wie der Einzelne Rollen übernimmt und gestaltet, ist nicht nur abhängig von den Erwartungen seiner augenblicklichen Bezugsgruppen ( „social identity“ ), sondern auch von den Erwartungen früherer Beziehungspartner, die sich in seinem Selbst als biologische Identität „abgelagert“ haben ( „personal identity“).

Diese Vorstellung, als Identitätskonzept bezeichnet, lässt folgern, dass Anforderungen „nicht rigide vorgegeben werden können, sondern immer Raum für subjektive Interpretation und Ausgestaltung beinhalten müssen, damit sie von unterschiedlichsten Menschen in ihre Lebensgeschichte integriert werden können “ (Arnold, R., 1990; S. 44/45, zit. nach Baier A., 1997) „Role-taking“ und „role-making“ sollen dabei nicht als scharf abgegrenzte Begriffe, sondern als Einheit betrachtet werden.

Die Rollenerwartungen an die Kindergärtnerinnen werden im Umgang mit aggressiven Kindern, die sich ja zwischen Anpassung und Widerstand bewegen, besonders deutlich

angesprochen. Aggressive Kinder stoßen mit ihrem widerständigem Verhalten an die Grenzen von Pädagoginnen. „Die Kinder brav machen“ ist eine häufige Erwartung von Eltern an die Kindergärtnerinnen.

Für die Bearbeitung des Themas Rollenerwartung im Umgang mit Aggression, werden in der Supervision die Erwartungen der Institution, der Eltern und die eigenen Handlungsmöglichkeiten reflektiert.

Ein Rollenkonflikt, der häufig in Supervisionen angesprochen wird, ist auch die Konkurrenzsituation zwischen Müttern und Kindergärtnerinnen:

„Supervision kann die unproduktive Spaltung von Müttern und Erzieherinnen überwinden helfen. Letztlich mit dem Ziel, dass es den Kindern in der Kindertagesstätte besser geht, weil sie nicht mehr in Loyalitätskonflikte zwischen Mutter und Berufsmutter kommen. Die Eltern würden zufriedener und bewusster sein können und müssten ihre latenten Schuldgefühle nicht mehr an den Erzieherinnen oder deren institutionellen Träger abreagieren. ....Unsere Gesellschaft wird dadurch reicher, indem sie unseren Kindern alle Mittel und Möglichkeiten für eine gesunde und perspektivenreiche Zukunft und Entwicklung zur Verfügung stellt.“ (Baer,1994, S. 293)

Der Beruf der Kindergärtnerin steht immer wieder vor der Herausforderung, die außerfamiliäre Kindererziehung als eigenständigen Beruf zu gestalten und als „richtige Arbeit“ anzuerkennen. Der Satz „die spielen ja nur mit den Kindern“, wird häufig als Abwertung der Arbeit mit den Kindern verwendet und braucht die theoretische und persönliche Auseinandersetzung mit der Rolle und Aufgabe der Kindergartenpädagogin. Die Rollenbilder zeigen sich speziell beim Thema Umgang mit Aggressionen, da es die „böse Tante“ ebenso wenig geben darf wie die „böse“ Mutter. Wenn von vorneherein jede Aggression als böses Verhalten empfunden wird, sei es beim Kind wie beim Erwachsenen, sind Ohnmachtsgefühle und Hilflosigkeit vorprogrammiert. Die Bewertung von aggressivem Verhalten beeinflusst die Handlungen und Strategien der Kindergärtnerinnen und ihre Interventionen sind auch von den Rollenerwartungen und Normen des Feldes Kindergarten beeinflusst.



Ich habe nun im folgenden einen Überblick über die Geschichte des Kindergartens zusammengefasst: „Jede Form außerfamiliärer Begleitung von Kleinkindern ist eng mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten verwoben. Von Anfang an!“ (Reimitz – Filipic, 01/2000, S. 03)

#### **4.1.3. Der Kindergarten zwischen Aufbewahranstalt und Bildungsstätte**

Die Industrialisierung führte unter anderem zur Gründung des Kindergartens.

Durch die überlebensnotwendige Tätigkeit von Müttern entstand die „Betreuung in der Kinderbewahranstalt und Bildung im Kindergarten“. (vgl. Reimitz – Filipic, 2000, S. 03) Die Kinderbewahranstalten wurden vorrangig von konfessionellen Trägern geführt, mit dem familienfürsorglichen Ziel, „arme Familien von der Kinderbeaufsichtigung als hinderlichen Faktor bei der Erwerbsarbeit zu entlasten.“ (vgl. Reimitz – Filipic, 2000, S. 03) Weiters wollte man Unfälle unbeaufsichtigter Kinder vermeiden und sie „durch spezifische Erziehungsmaßnahmen auf ihre späteren ärmlichen Erlebensmöglichkeiten vorzubereiten.“ (Erning, u.a. 1987, 21)“ (Reimitz – Filipic, 2000, S. 03)

Die mütterliche Erwerbstätigkeit wurde als notwendiges Übel betrachtet, stand sie doch im Widerspruch zum christlichen Familien- und Frauenbild und so wurde auch der religiösen Unterweisung ein „sehr hoher Wert beigemessen“ (vgl. Reimitz – Filipic, 2000, S. 04)

Dagegen wurden die von Fröbel gegründeten Kindergärten von den Kindern der Bürger besucht. Diese waren kostenpflichtig und betonten den Bildungsaspekt und bereits auch die Bedeutung der Beziehung. Fröbel betonte den entwicklungsfördernden Nutzen des Kindergartens und erhoffte sich „eine Hebung der Volksbildung und damit einen Fortschritt der Gesellschaft.“ (Reimitz – Filipic, 2000, S. 04)

Diese Konzepte wurden dann auch von den konfessionellen Trägern übernommen, man trennte jedoch weiterhin zwischen den bürgerlichen Kindern und denen aus der Unterschicht und stabilisierte damit die gesellschaftliche Ungleichheit.

Der Stil des Kindergartens wurde später von Pestalozzis Idee der erzieherischen Wohnstube, die die familienähnliche Atmosphäre der Raumgestaltung betont, beeinflusst. Die Idee der liebevollen und persönlichen Beziehung zu den Kindern wurde aufgegriffen und in methodisch didaktische Neuerungen geformt. „Der Staat war den kleinkindpädagogischen Institutionen stets passiv-distanziert – aber durchaus wohlwollend-beaufsichtigend gegenübergestanden.“ (Reimitz –Filipic, 2000, S. 05)

Der Druck von den Arbeiterbewegungen veranlasste den Staat die Kindergartentätigkeit zu unterstützen und anzuerkennen, weil auch sichtbar wurde, dass die weibliche Arbeitskraft im Krieg und Wiederaufbau notwendig war und auch die sinkenden Geburtenzahlen als wirtschaftsgefährdender Faktor erkannt wurden. „Mütterliche Erwerbstätigkeit hatte sich damit vom sozialen Übel zur nationalen Notwendigkeit gewandelt.“ (Reimitz –Filipic, 2000, S.05)

In der Zwischenkriegszeit wurde die öffentliche Kleinkindererziehung von Erkenntnissen aus der Psychologie, Psychoanalyse und Pädagogik beeinflusst – da entstand auch die Pädagogik von Maria Montessori, die in vielen Kindergärten und Weiterbildungen Eingang gefunden hat. Diese Pädagogik betont die eigenständige sinnliche Erfahrung des Kindes für „die Entwicklung einer stabilen, liebes- und leistungsfähigen Persönlichkeit.“(Reimitz –Filipic, 2000, S. 05)

Der Kindergarten wurde kindgerechter gestaltet und dennoch blieb der Kindergarten lange Zeit eine „Nothilfeeinrichtung für bedürftige Familien“. (Reimitz –Filipic, 2000, S. 06) Nach und nach legte der Staat Mindeststandards für Kindergärten fest und kümmerte sich um die ärztlich Überwachung, Personalschlüssel und auch Ausbildung.

„Die nationalsozialistische Gleichschaltungspolitik führte jedoch zu einer Zerstörung der Vielfalt der Trägerlandschaft.“ (Reimitz –Filipic, 2000, S. 06)

Mütter sollten sich wieder primär der Erziehung der Kinder zuwenden und „die Fürsorgepolitik wurde verworfen, da sie erblich „Minderwertigen“, das Überleben ermöglichte. Die Kindergartenerziehung diente der sogenannten „Rassenhygiene“, der

Verpflichtung auf das Führer- und Gefolgschaftsprinzip einer rigiden geschlechtsspezifischen Erziehung: Bei Buben sollte die Begeisterung für militärische Rituale geweckt werden, die Mädchen sollten sich auf ihre biologische Bestimmung – die Mutterschaft- vorbereiten.“ (Reimitz –Filipic, 2000, S. 06)

Nach dem Krieg wurde die Mitarbeit der Frauen am Wiederaufbau wiederum durch den Kindergarten unterstützt und wurde für elternlose, vernachlässigte und von der Verwahrlosung bedrohte Kinder eine Nothilfemaßnahme. (vgl. Reimitz –Filipic, 2000, S. 06) Diese Bewahranstalten kennzeichneten sich durch „uniformierte Tagesabläufe und ein hohes Ausmaß an lenkendem und steuerndem Verhalten bei den Kindergärtnerinnen“ aus.( Reimitz –Filipic, 2000, S. 07)

Erst durch die 68er Bewegung und dem Konzept der antiautoritären Erziehung wurde man für das Problem der autoritären Strukturen sensibilisiert und durch die Kinderladenbewegung wurden auch die Regelkindergärten in ihrem Konzepten zur Demokratisierung beeinflusst. Es kam wieder „zur Rückbesinnung auf die Bedeutung frühkindlicher Lernerfahrungen“(Reimitz –Filipic, 2000, S. 07) und Diskussionen über Vorschulerziehung im Kindergarten entbrannten: Der Kindergarten befand sich wieder im Spannungsfeld Förderung versus Fürsorge.(Vgl. Reimitz –Filipic, 2000, S. 07).

In den 60er und 70iger Jahren rückte auf Grund des ökonomischen Aufschwungs Bildungspolitik in den Vordergrund und der Anspruch an die Bildung, hochqualifizierte Arbeitskräfte und Ressourcen so früh als möglich zu fördern, forcierte die „Entwicklung kognitiv-intellektualistischer Förderprogramme“ (Reimitz –Filipic, 2000, S. 08) . Die Überbetonung des kognitiven Lernens in dieser Bildungsreform wurde wiederum durch den Ruf nach ganzheitlichen Bildungskonzepten abgelöst. Persönlichkeitsbildung, Eigenständigkeit, soziale Kompetenz, Kooperation und Kreativität wurden betont.

#### **4.1.4. Begleitung, Bildung und Integration**

Die Gestaltpädagogik, die als auch Lehrgänge für Kindergärtnerinnen in NÖ. durchgeführt wurden, brachte wieder neue Aspekte für den Umgang mit Kindern ein: „Erziehung durch Beziehung“, eine gestaltpädagogische Leitlinie, bedeutet, dass die Persönlichkeit der Kindergärtnerin im Mittelpunkt steht. Die Kindergärtnerin setzt sich mit ihrer eigenen Lebensgeschichte, ihrem Gewordensein, den erlernten Normen und Werten auseinander. Sie begegnet den Kindern als subjektive Persönlichkeit und sie „erzieht“ durch Beziehung. Erziehung wird hier als intersubjektive Begegnung verstanden und dies wird von der psychoanalytischen Theorie des Lernens durch Beziehung begründet. „Im Blickpunkt der Gestaltpädagogik steht zunächst die Pädagogin selbst, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer beruflichen Identität. Der wohlwollende und kritische Kontakt zu sich selbst begleitet alle Arbeitsschritte gestaltpädagogischer Fortbildung: „Persönliche Entwicklung fördert die berufliche Kompetenz. Sie macht Kindergartenpädagoginnen damit zufriedener und auch pädagogisch wirksamer.“(Vgl. Svoboda Ursula, 05/ 2003, S. 123)

Die gestaltpädagogische Ausrichtung fordert die Kindergärtnerin neu und sie muss nun wiederum im Rahmen der Gegebenheiten: Große Gruppen, viele verschiedene Bedürfnisse der Kinder und die eigenen Erwartungen unter einen Hut bringen. Diese Kindergärtnerinnen beanspruchen noch am ehesten Supervision, um diesen Erwartungsspagat zu bewältigen. Ihr Status als Kindergärtnerin wird jedoch dadurch auch nicht besser: Weiterbildungen bringen keinen wesentlichen Karrieresprung im Kindergartenbereich.

In den 80iger Jahren wurde der Kindergarten zum Ort der Integration und die Arbeit mit behinderten Kindern, die Integration von ausländischen Kindern und der Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern wurde nun Aufgabe der Kindergärten.

Die Schaffung von Integrationsgruppen und eigens ausgebildeten „Sonderkindergärtnerinnen“ (Heilpädagogische Kindergärtnerinnen) zeigte die Bedeutung des Kindergartens auch als ein Teil der Jugend- und Sozialpolitik.

Die Kindergartenpädagogik ist sozialpolitisch als „Grundstufe des Bildungssystems, zum ‚Elementarbereich‘ aufgewertet“ (Erning, u.a., 1987, 114)“ (Reimitz –Filipic, 2000, S. 08) und ringt angesichts der Rücknahme von staatlicher Unterstützung um die Erhaltung erreichter Standards. „Spätestens seit 1980 hat der Kindergarten seine bildungspolitische Priorität wieder verloren. Die wesentlichen pädagogischen Neuerungen bestanden seither in der Integration von Ausländern und Behinderten.“ (Reimitz –Filipic, 2000, S. 08)

Das äußert sich darin, dass Supervisionen, Weiterbildungen und Tagungen von den Kindergärtnerinnen teilweise wieder selbst finanziert werden müssen...

### **Vor-schule: Bildung und /oder Begleitung**

Nun bringt die neueste Pisastudie in Österreich neue Überlegungen ein, nämlich „so früh als möglich mit dem Lesen zu beginnen“ d.h. im Kindergarten. Wieder soll die Kindergärtnerin gesellschaftliche Defezite ausgleichen und zur „Vorschullehrerin“ werden.... „Der Kindergarten ist ein Bildungsort und hat einen Bildungsauftrag“ (Burtscher 05/2003, S. 114)

Eine Aufgabe des Kindergartens ist auch die Vorbereitung auf die Schule: Es wird erwartet, dass die Kindergärtnerin frühkindliche Lerngrundhaltungen wie Neugier, Interesse pflegt, dass sie selbst Fachfrau für elementare Bildungsinhalte ist. Das Üben motorischer und praktischer Fertigkeiten, ästhetische Grunderfahrungen, Kulturtechniken etc. und die Heranführung an den Umgang mit dem Computer soll bereits im Kindergarten Inhalt sein.

War früher das „Exerzieren“ ein Bildungsinhalt der Kleinkinderschulen wo Ordnung und Gehorsam hohe Werte waren, so ist nun die Begleitfunktion in der Bildungsarbeit gefragt. Soziales Lernen soll über Lerngemeinschaften erfahren werden und das Gemeinsame wird betont. Dabei wird aggressives Verhalten als Störfaktor erlebt, das die gemeinschaftlichen Bildungsziele gefährdet Wieweit es als Teil von sozialem Lernen aufgegriffen wird, hängt von der Kompetenz der Kindergärtnerin ab, wieweit sie mit aggressivem Verhalten (meist bei Buben)umgehen kann.

Bereits durch diese Beschreibung der Entwicklung wird deutlich, wie sehr die Kleinkindpädagogik vom Bild der Frau und Mutter geprägt ist und wie sehr dieser Bereich auf die Notwendigkeiten von Gesellschaft und Arbeitsmarkt reagiert und auch ein Abbild der Vorstellungen über Erziehung und Kinder ist. Kindergarten ist nicht vergleichbar mit Schule, da diese wesentlich rigider an Lernkonzepte und Erwartungen gebunden ist. Dieses Hin- und Her innerhalb eines Berufslebens von Kindergärtnerinnen wird auch beklagt, da sie immer wieder neuen Konzepten und Erwartungen entsprechen müssen und zuwenig Hilfestellungen bekommen.

#### **4.1.5. Gesellschaftlicher Standort des Kindergartens in Niederösterreich**

In Niederösterreich (NÖ) ist der Kindergartenbesuch „kostenlos“, das heißt die Kindergärten werden von öffentlichen Stellen wie Land und Stadt erhalten. Soweit ich informiert bin, ist das das einzige Bundesland in Österreich, wo das zutrifft. Das trägt auch zum „professionellen“ Verständnis der Rolle bei. Aus diesem Grund ist auch die Feldkenntnis und das Wissen und die geschichtliche Entwicklung des Berufs für Supervisoren wichtig.

Ein Organigramm eines Kindergartens in NÖ. zeigt auf, dass die Kindergärtnerin in zwischen dem Kindergartenerhalter (Gemeindeverwaltung), dem Arbeitgeber (Landesregierung) und dessen regionalen Vertreter (Bezirkshauptmannschaft), verhandeln muss. Das ist in manchen Städten in NÖ. schwierig, vor allem wenn diese von verschiedenen politischen Parteien verwaltet und regiert werden. Weiters spielen die örtlichen Institutionen eine wichtige Rolle, z.B. Kirche und Vereine, da der Kindergarten auch einen kulturellen Auftrag hat, z.B. die Gestaltung von Festen (Erntedank, Nikolaus etc.) wird vom Kindergarten erwartet.

Eltern, Schule und Medizin reden bei der Gestaltung des Kindergartens mit: Sauberkeitserziehung, Vorsorgemaßnahmen, Schulreife etc. soll in meist 1-2 Jahren Kindergartenbesuch erledigt werden. Dazu kommen in den letzten Jahren auch interkulturelle Probleme und neue Konzepte dafür sind erst in Entwicklung. Wie soll

eine Kindergärtnerin mit 28 Kindern, von denen 18 Kinder fremdsprachig sind, mit nur einer Helferin alle Ansprüche bewältigen?

Die Kontrolle und Beratung der pädagogischen Arbeit ist Aufgabe der Inspektorin. Über der Kindergärtnerin steht dann die Fachabteilung und Personalabteilung des Landes NÖ.. Auf kollegialer Ebene kann die Kindergärtnerin in ein Team eingebunden sein, das ist jedoch nur bei mehrgruppigen Kindergärten der Fall.

Die Zusammenarbeit mit „Helferinnen“ (Assistentinnen), die Gemeindebedienstete sind, ist manchmal ein Problemfeld. Als Grund wird auch die mangelnde Ausbildung der Helferinnen genannt, die im Kontakt mit den Kindern nicht immer in Übereinstimmung mit den Kindergärtnerinnen handeln.

Kooperation mit den heilpädagogischen Kindergärtnerinnen ist notwendig, sowie mit Logopädinnen und darüber hinaus ist die pädagogische Beraterin für die Kindergärtnerin in schwierigen Fragen und auch für Elterngespräche ansprechbar.

In diesen verschiedenen Rollen ist die Kindergärtnerin in ihrer Autorität und Kooperationsbereitschaft gefragt und für diese Problembereiche wird auch Supervision beansprucht und gewünscht.

## 5. Gegenstandsbezogene Theorie zur Aggression

Aggression macht Angst und führt zu Stressreaktionen – diese Behauptung ist Teil meiner Hypothese. Die „gegenstandsbezogene Theoriebildung“ (Mayring, 2002) begleitet diese Untersuchung vor allem mit der Frage, wie Aggression von den Kindergärtnerinnen bewertet wird. Da es keine eindeutige wissenschaftliche Position zu Aggression gibt, ist es interessant, wieweit sich unterschiedliche Definitionen von Aggression auf die pädagogische Praxis auswirken.

Ich mache hier einen Überblick über die wesentlichen wissenschaftlich fundierten Aggressionstheorien und beziehe meinen Standort mit ein. Diese Theorien sind im Sinne des „tree of science“ vor allem am praxeologischen Nutzen orientiert und werfen viele Fragestellungen nach dem Menschenbild und der Ethik auf.

### 5.1. Aggression – konstruktiv oder destruktiv

Die Bewertung von aggressivem Verhalten kann von verschiedenen Standpunkten aus geschehen: In der verhaltenspsychologisch orientierten Literatur ist es allgemein üblich, vom destruktiven Aspekt der Aggression zu sprechen. Demgegenüber stehen Definitionen aus psychoanalytischen Theorien, die Aggression auch als vitalen Impuls verstehen und eher auf das Maß und die Absicht des aggressiven Ausdrucks achten. Diese Standpunkte können zwischen den Polen „eng und weit“ eingeordnet werden.

Zur „engen“ Definition zählen Beschreibungen wie „Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize“ (Selg, u.a. 1988, S. 14)“ (Nolting, 2004, S. 23)

Die „weitere“ Sichtweise geht vom lateinischen Ursprung des Wortes *aggre*di aus – das soviel wie „herangehen“ bedeutet und beschreibt damit einen Impuls nach außen. Dies wird als spannungslösende Aktivität und Energie verstanden, die einerseits zur Selbstbehauptung notwendig ist und auch zu Gewalt und Grausamkeit werden kann.



Der „weite“ Begriff der Aggression geht vom Wort „In Angriff nehmen“ aus und meint „jede gerichtete, offensive Aktivität (wird meist nicht-wertend oder positiv wertend betrachtet). Aggressives Verhalten im „engeren“ Sinn meint: Schädigendes, gewalttätiges Angriffsverhalten (wird meist negativ wertend betrachtet).“

(Vgl. Nolting, 2004, S. 25)

Ich selbst verwende in Weiterbildungen den „weiten“ Begriff der Aggression und die Metafer des Feuers „Feuer kann wärmen und zerstören und die Absicht und Handhabung dieses Elements bestimmt die Folgen: Vital oder destruktiv.“

(Reichel, 1997).

Die Verwendung des „weiteren“ Aggressionsbegriffs, der Aggression auch als vitale Kraft sieht, wird meist als unbrauchbar abgelehnt: „Man kann sich verhalten wie man will, man ist praktisch immer aggressiv. Bei einer solchen Definition bleibt mithin reichlich verschwommen, welche Phänomene man eigentlich erklären und ggf. verhindern möchte.“ (Nolting, 2004, S. 25)

Für die Bearbeitung von aggressiven Situationen hat sich meiner Erfahrung nach sehr wohl der offene und weite Zugang zum Thema bewährt, weil dadurch Phänomene gesehen werden können, ohne sofort bewertet zu werden. Die „mehrperspektivische Sichtweise“ wird so erst ermöglicht Wenn von vorneherein der Täter und die Tat nicht in den offenen Blick genommen werden, kann eine einseitige Stigmatisierung in Opfer und Täter entstehen und manchmal die Mitwirkung des Systems, der Gruppe an der Täterschaft ausgeblendet werden.

Die folgenden Thesen aus der psychoanalytisch orientierten Literatur haben mich bei der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Aggression begleitet.

Diese Theorien ermöglichen eine differenzierte Betrachtung von aggressiven Phänomenen , da nicht von vorneherein jede aggressive Äußerung negativ bewertet wird, sondern die Wirkungen im Kontext und die Motivation der Aggression reflektiert werden. „Anfangen von der Empfängnis ist das Wachstum und die Entwicklung aufs Engste mit einem gewissen Maß an notwendiger Aggressivität

verbunden. Der gesunde Fötus macht sich seiner Mutter durch Fußtritte bemerkbar. Die erste Reaktion des gesunden Babys auf die Trennung vom Körper der Mutter ist sein aggressiver Geburtsschrei. Dieser symbolische Ausdruck der „Lebenswut“ hat die wichtige biologische Funktion, das Atmen des Kindes in Gang zu setzen.“ (G. Bach, 1990, S. 22)

Diese Beschreibung unterscheidet sich wesentlich von der gängigen Definition in der psychologischen Literatur. Sie unterstellt feindselige Absichten. „ Unter Aggression wird ein deutlich erkennbares Verhalten verstanden, dessen Ziel die körperliche oder symbolische Verletzung bzw. Schädigung einer anderen Person, eines Tieres oder auch einer Sache beziehungsweise Institution (...) ist. Von der Psychologie wird jedes, vor allem das affektive Angriffsverhalten des Menschen, das auf einen Machtzuwachs des Angreifers und einer Machtminderung des Angegriffenen zielt, als Aggression beschrieben.“ (Brockhaus, 2001, in Petzold, 2004, S. 31).

Petzold meint, es sei „nicht sinnvoll von „positiver Aggression“ zu sprechen, wie es etwa die Gestalttherapie tut (Perls et. al. 1951; Perls 1942, 1969).“ Er meint, dass es bei positiver Aggression eher um Selbstbehauptung und Durchsetzung geht. Dies steht im Widerspruch zu der phänomenologischen Betrachtungsweise von Aggression, bei der zuerst die Erscheinungsformen beschrieben werden und dann erst die Wirkung bewertet wird.

Für den Umgang mit Aggression stellt sich bei der offenen Herangehensweise die Frage: Was ist die Absicht und was ist die Wirkung des aggressiven Handelns?

Da aggressive Impulse auch an Grenzen anderer stößt, wird Aggression vor allem als „aversiv“ erlebt. Hier beginnt wieder die Suche nach der Bewertung und den Normen: „Ist dieses Verhalten noch angemessen, ist es konstruktiv, was bewirkt es in der Interaktion?“

Aristoteles meint, dass „es nicht leicht ist , Wut zur rechten Zeit, im rechten Maß und aus rechtem Grund zu zeigen.“

### 5.1.1. Lebenskraft Aggression

Der Begriff „ad gredere“: „herangehen“ bezeichnet eine Bewegung von innen nach außen – und sagt noch nichts darüber aus, was die Absicht ist. Die Ansätze des Psychoanalytikers Bach versteht Aggression als "Aggressive Energie, wie wir sie verstehen, schafft kritische Vitalität für den Lebensprozess. Sie kann Tiefe und Wirklichkeit des Lebens intensivieren." (Bach, 1990, S. 16)

„Die ersten aggressiven Äußerungen drücken sich mit Hilfe der Skelettmuskulatur aus; die Eigenaktivität ist von Funktionslust begleitet. Das Kind empfindet lustvolle Reize als Teil des Selbst und verlegt unlustbetonte Empfindungen in die Außenwelt. Die unbewusste Verlagerung innerer Konflikte nach außen wird Veräußerlichung oder Projektion genannt. Die Abwehrreaktion erfolgt, als käme die Gefahr von außen. (...) Das Kind hat die Tendenz, auf versagende Außenweltreize, einschließlich Projektion seiner inneren Ängste und Spannungen, aggressiv zu reagieren, um die Quelle der Versagung und der Unlust auszuschalten und zu vernichten.“ (Hacker, 1971, S. 80)  
Diese Kraft wird als notwendiger Entwicklungsschritt auf dem Weg zum Ich und zur Individualität verstanden:

"Die Motilität des Fötus im Mutterleib ist eine Lebenskraft, die nach außen drängt und auf Widerstand stößt. Diese aggressive Komponente führt zum Erkennen der Nicht-Ich-Welt und daher zur Entwicklung des Ichs- daher erlaubt erst das aggressive Element sich als Individuum zu erleben und eine individuelle Existenz zu beginnen." (D.W. Winnicott, 1983, S.100)

Dieses „Ich“ braucht wiederum Schutz und Verteidigung und schafft diese Grenzen auch mit Widerstand und Aggression.

"Konstruktive, vitale Aggression hat eine integrative Ich-Funktion, ohne die Abgrenzungsfähigkeit und Individuation nicht denkbar ist. Aggression stellt eine der Voraussetzungen für selbstbestimmtes Leben dar, denn "das Ich und das Nicht-Ich" müssen ständig von Neuem entdeckt werden." (Heyne, 1993, S. 76) Dass dieser Abstand für jede Weiterentwicklung notwendig ist, wird bei Konflikten, wie z.B.

Ablösung vom Elternhaus, Trennungen etc. sichtbar. "Aggression ist die Antriebsstruktur, die Abstand schaffen will, von Freund und Feind, weil das Individuum diesen Abstand braucht, um überhaupt selbstständig handeln zu können." (Schwarz, 1987, S. 62)

Bach schreibt in seiner Einleitung:

- „1. Wir bejahen den menschlichen Aggressionstrieb anstatt ihn zu beklagen.
2. Aggression kann sowohl negativ als auch positiv wirken – es kommt ganz darauf an, wie, wo, wann und auf wen sie angewendet wird.
3. Das Unheilvollste ist, die Aggression zu verleugnen. Denn zweifellos enthalten auch Liebes- und Freundschaftsbeziehungen den Keim zur Aggression, der irgendwann direkt und öfter noch indirekt zur Entfaltung kommt.“ (Bach, 1990, S. 8,9)

Bach geht von der sinnvollen und konstruktiven Möglichkeit aus, Aggressionen zur Verbesserung der Kommunikation einzusetzen.

Bei den hier zitierten Thesen wird von vorneherein eine vitale Absicht unterstellt, die nicht zerstören will, aber manchmal zerstört, weil der Umgang mit dem „Feuer der Aggression“ nicht gelernt wurde.

Ich werde später Strategien beschreiben, die ich auf diesem theoretischen Hintergrund entwickelt habe und die auch für die Anwendung in der Supervision geeignet sind.

### **5.1.2. Aggression als Trieb versus erlerntes Verhalten**

Zwischen diesen beiden Polen spielen sich die meisten pädagogischen Ratgeber und deren Interventionen ab. Für den Umgang mit Aggression scheint sich die Position der verhaltensorientierten Psychologie durchgesetzt zu haben, dass nämlich Aggression von vorneherein „absichtlich zerstörerisches Verhalten“ sei.

„Das eigentliche Problem ist also die Frage nach exogener versus endogener Verursachung. Forscher wie Freud (1940), Storr (1968) und Lorenz (1963) schreiben den Menschen einen angeborenen Antrieb zu, der sie zwingt, andere Menschen

anzugreifen und sie zu vernichten.“ (Arnold et al., 1996, S. 27) Kritiker lehnen wiederum „die Idee eines organismisch determinierten Antriebes ab. Differenzierung wird hier angestrebt und nicht nur monothematisch oder monokausal erklärt.

Es wird kritisiert, dass durch die Determinierung auf einen einheitlichen Aggressionstrieb problemadäquate Ansätze verhindert werden, „indem sie die Wissenschaftler dazu verführt, die dynamische Interaktion vieler verschiedener Kausalfaktoren zu vernachlässigen.“ (Arnold et.al., 1996, S. 30)

Die Bewertung von Aggression als eindeutig zerstörerisches Verhalten und daher als destruktiv einzustufen, kann durch die Emotionstheorien nicht bestätigt werden: „Wengleich im Alltag der Ausdruck von Wut häufig negativ besetzt ist, lässt Panksepp bislang offen, ob Wut eindeutig negativ ist, oder aus als positive Emotion wirksam sein kann und somit deutlich von Angst, die als eindeutig negativ angesehen wird, abgrenzbar ist.“ (Britzel, 2003, S. 294)

Bei der Verarbeitung von emotionalen Stimuli wird die Bedeutung der Amygdala und deren Verbindung zu hippocampaler Formation betont. (Vgl. Britzel, 2003, S. 401)

„Insgesamt bilden Emotionen nicht nur die Grundlage für soziales Verhalten, sondern ermöglichen uns auch Entscheidungen zu treffen, die „uns gut tun“, und solche abzulehnen, von denen wir für uns negative Konsequenzen erwarten.“(Britzel, 2003, S. 402).

Nach Lernpsychologischer Sichtweise werden Aggressionen, wie jedes andere Verhalten auch, gelernt. Es gibt demnach keine Triebe und auch keine spezifischen Auslöser, die Aggressionen hervorrufen, sondern es handelt sich laut Bandura um Lernprozesse. Zur Erklärung können dieselben Lernprinzipien herangezogen werden, die auch für das Erlernen anderer sozialer Verhaltensweisen gelten.

Für das Erlernen von Aggressionen spielen daher sowohl Verstärker als auch die klassischen Konditionierungskonzepte (Signallernen, operante und instrumentelle Konditionierung) eine große Rolle:

- Positive Verstärkung: Mit Aggression wird ein Ziel, z.B. Anerkennung erreicht.
- Negative Verstärkung: Ein bedrohliches Verhalten wird durch aggressives Verhalten erfolgreich verringert, beziehungsweise beseitigt.
- Selbstverstärkung: Wenn aggressives Verhalten von Kindern geduldet wird, wirkt die "stillschweigende Zustimmung " verstärkend. (Vgl. [http:// stangltaller.at](http://stangltaller.at) , S. 2, 26.9.04)

Diese Betrachtung ist im Sinne eines Lernens am Modell für die Praxis brauchbar, da aggressives Verhalten bei Konflikten meist abgeschaut ist und alternative Verhaltensweisen nicht erlebt wurden. Daraus lassen sich Strategien entwickeln, die neue Verhaltensmodelle im Umgang mit Aggressionen und Konflikten schaffen.

### **5.1.3. Aggression als Reaktion auf Frustration**

Eine weitere bekannte Theorie ist die Frustrations- Aggressionstheorie (Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears 1939). Freud hatte die Grundlagen für diese Theorie gelegt, ebenso sind die Ideen bei Karl Marx zu finden. (Vgl. Selg et al., 1988, S. 32)

Dollard behauptete: „Aggression ist immer eine Folge von Frustration, Frustration führt immer zu einer Form von Aggression. Als Frustration gilt dabei die Störung einer bestehenden zielgerichteten Aktivität; als Aggression gilt jede Verhaltenssequenz, die auf die Verletzung einer Person oder eines Ersatzobjektes abzielt.“ (Selg et al., 1988, S 32)

Diese strenge Position wurde wiederum hinterfragt, da auch die Forschergruppe erkannte, dass nicht jede Frustration mit Aggression beantwortet wird. Die These wurde dann dahingehend modifiziert, dass Aggression nicht immer mit vorhergehender Frustration zu erklären ist und daher schwächer ist als ursprünglich behauptet.

Andere Forscher haben dann vorgeschlagen, dass „die Frustrations-Aggressions-Sequenz als einen Spezialfall einer Verbindung zwischen aversiven Stimuli und Aggressionen zu betrachten. Bedrohungen kommen direkten Schädigungen in vieler

Hinsicht gleich, und Schmerz löst mit hoher Wahrscheinlichkeit Kampfverhalten aus.“ (Vgl. Arnold et al., 1996, S. 34)

Bei dieser Betrachtung wurden Genderaspekte übersehen, denn Frauen neigen eher zum Rückzug und reagieren verspätet mit indirektem aggressivem Verhalten: „Frauen greifen... in höherem Maße als Männer zu Formen indirekter und passiver Aggressivität. So geht beispielsweise auch die Psychoanalytikerin Rosmarie Barwinski Föh „ von der Hypothese aus, dass vordergründige Friedfertigkeit oft eine versteckte und deshalb um so massivere, weil gestaute Aggression verdeckt.“ (Heyne, 1993, S. 94)

#### **5.1.4. Psychoanalytische Aggressionstheorien**

Um 1920 entwickelte Freud sein dualistisches Modell des Lebens –und Todestriebes: Diese beiden Strebungen als Triebe oder Instinkte steuern das Verhalten des Menschen und es wird durch die gesellschaftlichen Normen, die Instanzen des Über-Ichs reguliert, dieser Antrieb wird dann sublimiert, d.h. in andere kulturell akzeptierte Formen gebracht. Als Hilfsmittel für den Umgang mit Aggressionen nennt Freud Abwehrmechanismen wie Sublimierung, Projektion, Verschiebung oder Hemmung. (zit. nach <http://stangl-taller.at>, 2004, S. 4). Freud sah Aggression als die andere Seite von Sexualität (Eros).

Die Triebtheorien werden immer wieder heftig kritisiert und als nicht nachgewiesen beschrieben. Die Rückführung menschlichen Handelns auf Triebe und Instinkte wird abgelehnt. „Ethologische Triebtheorien werden in der Psychologie nicht deshalb kritisiert, weil sie den Menschen in eine Entwicklungsreihe mit den Tieren stellen, sondern weil sie das spezifisch Menschliche verzeichnen und den Unterschied zwischen dem abwehrenden Huftritt des Zebras und dem wohlüberlegten Bankraub mit Geiselnahme nicht genügend reflektieren.“ (Vgl. <http://stangl-taller.at> , 26.9.04, S. 30) „Nicht der Mord, sondern die Kooperation dürfte am Anfang der Kulturentwicklung gestanden haben (Leakey und Lewin, 1978).“ (Selg et al., 1988,

S. 30)

Speziell kritisch wird das Ethologische Instinktkonzept nach Konrad Lorenz von den oben genannten Wissenschaftlern betrachtet: „In Konrad Lorenz' Triblehre gibt es vier bedeutende Triebe, darunter den Aggressionstrieb, der mehrere biologische Funktionen erfüllt. Nach Lorenz gilt weder tierische noch menschliche Aggression reaktiv. Aggressionen werden nicht zu jedem Zeitpunkt geäußert, sondern sie haben arterhaltende Funktion und sollen, in Form von Flucht oder Angriff, in erster Linie das Überleben sichern.“ (Zit. nach stangl-taller.at, 26.9. 2004, S. 5)

Lorenz schlägt die Regulierung der Aggression über Ersatzhandlungen durch Wettstreit im Sport, Wissenschaft oder Kunst vor.

Dazu Albert Schweitzer (1923): „ Ethik besteht darin, dass Naturgeschehen in dem Menschen, auf Grund bewusster Überlegungen, mit sich selbst in Widerspruch tritt.

Je mehr der Widerspruch in das Gebiet des instinktmäßig Ablaufenden verlegt wird, desto schwächer wird die Ethik.“ (Selg et al.1988, S. 30)

Diese dualistische Position deutet auf die kulturelle Spaltung zwischen Körper und Seele bzw. Geist hin. Das bio-psycho-soziale Verständnis menschlicher Handlungen kann hier eine integrative und „realistische“ Sichtweise beisteuern.

Es ist wichtig, den biologischen Aspekt als einen kräftigen Beitrag im menschlichen Handeln zu beachten. Reflexion und Verhaltenstraining kann den bewussten und gewaltfreien Umgang in Konfliktsituationen ermöglichen. Die kritische Haltung der Psychologie gegenüber Triebtheorien wird dort verständlich, wo es die Determinierung des Menschen auf seine Instinkte oder Triebe als Entschuldigung für Verhalten nimmt.

Dass jedoch die triebtheoretischen Lehren keine Beitrag zur Friedenserziehung leisten ist ebenso wenig erwiesen, wie das Gegenteil: Lernpsychologische oder kognitive Erklärungen verleugnen die genetischen und neurophysiologischen Grundlagen des



Menschen. Die stammhirngesteuerten Überlebensmuster wirken auf das Verhalten ein, genauso wie das erlernte und imitierte Verhalten im Umgang mit Aggression.

Die Vereinfachung von Triebtheorien führt zu Meinungen, dass Kämpfen in der Natur des Menschen liegt. (Vgl. Selg et al., 1988, S. 31). Es wird angenommen, dass Gewalt verlernbar ist. Und beides stimmt. Aggression ist auch wie alle anderen menschlichen Emotionen und Verhaltensweisen wesentlich von kulturellen und individuellen Zuschreibungen und Bewertungen abhängig.

### **5.1.5. Aggression und Attribution**

Aggression hängt also wesentlich von der Bewertung des Beobachters ab und dies hat soziale Konsequenzen: „Wird ein Verhalten als aggressiv beurteilt, so erscheint eine sanktionierende Reaktion angebracht. Wird das identische Verhalten jedoch als moralisch gerechtfertigt beurteilt, werden möglicherweise sogar positiv sanktionierende Reaktionen zu erwarten sein. Es wird deutlich, dass im Zusammenhang mit der Frage nach den Ursachen von Aggression nicht nur die Bedingungen für das Auftreten des Verhaltens an sich von Interesse ist. Von ebenso großer Bedeutung sind die Bedingungen für die Beurteilungen individuellen Verhaltens als „aggressiv“. (Mummendey, 1992, S. 295).

Untersuchungen haben ergeben, dass ein –und dieselbe aggressive Situation einmal als positiv oder dann negativ bewertet wird: Anhand von Gewaltsituationen mit Polizei und Demonstranten konnte nachgewiesen werden, „dass die Einschätzung von kritischen Verhaltensweisen als Gewalt von den politischen Überzeugungen der Befragten abhängig war: Personen, die eher der Überzeugung waren, dass es in unserer Welt gerecht zugeht, beurteilten Polizisten als weniger gewalttätig als Personen, die Zweifel am Glauben haben an eine gerechte Welt.“ (Mummendey, 1992, S. 296).

Die Kriterien, nach denen Verhalten als aggressiv oder nicht aggressiv bewertet wurden, ergeben zusammengefasst die Schlussfolgerung, dass *Schädigungsabsicht*,

*tatsächlicher Schaden und Normverletzung* die wesentliche Kriterien für das „labeling“ eines Verhaltens als aggressiv sind. (Ferguson & Rule, 1983).“ (Mummendey, 1992, S. 296)

„Aggression ist also, wie wir gesehen haben kein rein deskriptives, sondern ein bewertendes Konzept. Subjektive Urteile über Absichten des Akteurs und normative Angemessenheit des Verhaltens spielen eine Rolle.“ (Mummendey, 1992, S. 296)

Eine andere Betrachtungsweise ist die der Trennung von Verhalten und Bewerten. Aggression kann wertneutral als besondere Form der sozialen Einflussnahme gesehen werden. „Aggressionen beinhalten also die Anwendung von Macht durch Zwang („coercive power“), sei dies in Form von Drohungen oder Bestrafungen.“ (Mummendey, 1992, S. 296)

Die Bedingungen, die zu aggressionsrelevanten Formen der sozialen Einflussnahme führen, werden von Teschedi, Linskold & Rosenfeld (1985) nach sieben Faktoren unterschieden:

- „Die Norm der Selbstverteidigung,
- die Reziprozitätsnorm, beziehungsweise die Norm der distributiven Gerechtigkeit,
- Forderungen von Autoritäten,
- intensiver Konflikt um die Verteilung von Ressourcen,
- Selbstrepräsentation, das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit,
- das Bedürfnis nach unmittelbarer Kontrolle über andere Personen,
- die Vernachlässigung zukünftiger negativer Folgen und die Bewertungen für die soziale Wahrnehmung und der Analyse von konsensual geteilten Gleichförmigkeiten in der *Interpretation* von Verhaltensweisen.“

(vgl. Mummendey, 1992, S. 297)

Als Aggression wird eingestuft, wenn das Verhalten als normverletzend oder illegitim wahrgenommen wird und nicht, wenn es keine Normverletzung ist.

(Vgl. Mummendey, 1992, S. 297) Ob nun eine aggressive Verhaltenweise schädigend oder normabweichend bewertet wird, hängt von der Wahrnehmung der Betroffenen ab. Die Interpretationen sind jedoch nicht beliebig, sondern „alltägliche Interaktionen regulieren sich auf der Grundlage soziale geteilter und mit einem beachtlichen sozialen Konsensus vorgenommener Interpretationen.“ (Mummendey, 1992, S. 297)

Die sozialpsychologische Forschung befasst sich mit den Interpretationen und Bewertungen und „So fragen Rule & Ferguson (1984) nach den Bedingungen, unter denen Menschen auf ein aversives Ereignis so reagieren, als *wäre* es eine Aggression. Mit anderen Worten: Wir fragen nach Art und Prozess von Kausalattributionen für aversive Ereignisse und deren Einfluss auf Gefühle und Reaktionen.“ (Mummendey, 1992, S. 297)

Dabei nehmen die Faktoren der wahrgenommenen *Verantwortlichkeit* für aversive Ereignisse und die sogenannte „Is - ought“ Diskrepanz eine zentrale Rolle ein.

Mit „Is- ought“ könnte man auch die erwartete Reaktion auf die Situation beschreiben im Sinne von angemessener Reaktion: Die „Ist – Sollte“ Spannung. Diese Bewertung spielt besonders dann eine Rolle, wenn dem Akteur die kausale Verantwortlichkeit für die aversiven Konsequenzen zugeschrieben werden und wie weit diese beabsichtigt waren. Waren sie unbeabsichtigt, dann wird noch zu fragen sein, ob es für den Akteur vorhersehbar war und weiters, wieweit sie aus übelwollenden oder wohlmeinenden Motiven geschehen sind, ob zufällig oder vorhersehbar. (Vgl. Mummendey, 1992, S. 298) „Empirische Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen zeigen auf der Grundlage von Selbstbeschreibung, dass Menschen sich insbesondere dann über eine unangenehme Lage ärgern, wenn sie glauben, dass sie von einem anderen willentlich und/oder ungerechtfertigterweise dort hineingebracht wurden. (Averill, 1982; Mikula & Petri, 1987).“ (Mummendey, 1992, S. 298)

### 5.1.6. Integrative Perspektiven

„Die Integrative Theorie betrachtet Aggression aus verschiedensten Perspektiven:

- Die philosophische Perspektive,
- die biologische Perspektive,
- die psychologische Perspektive,
- die soziologische Perspektive,
- die politikwissenschaftliche Perspektive,
- die rechtswissenschaftliche Perspektive,
- die kulturwissenschaftliche Perspektive.

Diese Perspektiven ermöglichen die Argumentation auf den verschiedenen Ebenen und zeigen die mehrperspektivische Sicht auf eine Situation. Sie helfen klären, auf welcher wissenschaftlichen Argumentation man sich befindet. „Eine solche differentielle Sicht etabliert eine „Erklärungsmatrix“ in einem komplexen Referenzsystem, wie es für den Integrativen Ansatz kennzeichnend ist.(Petzold, Orth, Schuch, Steffan 2001). “(Petzold, 2003, S. 31)

Diese Perspektiven müssen beim Thema Aggression nochmals mit der Attributionsbrille betrachtet werden: „Subjektive Urteile über Absichten des Akteurs und normative Angemessenheit des Verhaltens spielen eine Rolle.“ (Mummendy, 1992, S. 296) Die Trennung der Verhaltensseite von der Bewertungsseite soll die soziale Einflussnahme, die durch aggressives Verhalten bewirkt wird, beschreiben helfen. Die Interpretation von aggressivem Verhalten wird nicht beliebig, sondern „auf der Grundlage sozial geteilter und mit einem beachtlichen sozialen Konsensus vorgenommenen Interpretationen“ reguliert. (Vgl. Mummendy, 1992, S. 297)

Der Prozess der Konsensbildung ist ein wesentlicher Aspekt integrativer Theorie und im Umgang mit Aggression in Integrativer Supervision Voraussetzung. Supervisoren sollen die vorfindliche Wirklichkeit präziser wahrnehmen, breiter erfassen, besser

verstehen und genauer erklären und in der Lage sein, unterschiedliche Sichtweisen miteinander abzustimmen.

Supervisorische Kultur kennzeichnet sich durch die Qualitätsmerkmale der „Vier Zentralen Perspektiven“ (VZP)“. Supervisorische Kultur, die durch diskursive Metareflexion, metahermeneutische Arbeit Ko-respondenzgemeinschaft gewinnt und über Konsens zu Konzepten ausgearbeitet werden kann, die dann „die Basis für theoriegeleitetes, konsistentes supervisorisches Handeln und professionelle Kooperation“ (Petzold, 1998, S. 42) wird.

Dieser Vorgang ist besonders bei der Bewertung von aggressiven Kindern im Kindergarten und der Unterscheidung von krankhaftem und behandlungsbedürftigem Verhalten und „gesunder Aggression“ wichtig. Besonders bei „unruhigen Kindern“ ist die Einschätzung darüber immer wieder Thema in der Supervision. Der Wunsch, die Kinder ruhig zustellen, auch über Medikamente ist verständlich, muss aber auch auf dem Hintergrund einer möglichen Hilflosigkeit der Erzieher hinterfragt werden. Ab wann aggressives Verhalten krankhaft und behandlungsbedürftig ist, habe ich hier anhand von diagnostischen Kriterien beschrieben.

### **5.1.7. Störungen des Sozialverhaltens**

Störungen des Sozialverhaltens: „Sind durch ein sich wiederholendes und andauerndes Muster dissozialen, aggressiven oder aufsässigen Verhaltens charakterisiert. In seinen extremsten Auswirkungen beinhaltet dieses Verhalten grösste Verletzungen altersentsprechender sozialer Erwartungen. Es soll schwerwiegender sein als gewöhnlicher kindischer Unfug oder jugendliche Aufmüpfigkeit.“(Dilling, et.al., 1993, S. 297) Die genaue Beschreibung von Verhaltensweisen sind in der Fallbearbeitung in Supervisionen vorzunehmen: Vor allem ist zu untersuchen, wie die Kindergärtnerin die Verhaltensweisen wahrnimmt und darlegt. Ein zu rasches Pathologisieren kann das Kind stigmatisieren und ein Verharmlosen von vielleicht bereits pathologischem

Verhalten bringt das Kind in eine krankmachende Karriere und erhält ev. zu spät oder keine Hilfe.

Die Diagnose F90 hyperkinetisches Syndrom oder auch als ADD (attention deficit disorder) Störung mit Aufmerksamkeitsdefizit“ (Dilling, 1993, S. 293) wird auch häufig im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten verwendet, da unter anderem ein Merkmal dieser Störung „desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität“ (Dilling, 1993, S. 293) ist.

Es ist inzwischen leider auch so, dass unangenehme, latent aggressive Kinder rasch in eine „ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung) –die Fähigkeit der Selbststeuerung und Selbstregulation wird nicht altersgerecht entwickelt“ (Neuhaus, 2000, S. 26) Diagnose verfrachtet werden, um eine Auseinandersetzung mit dem System Familie zu vermeiden. „Es wird klar: Die Erziehung eines ADS-Kindes erfordert, dass sich die Eltern auf die Problematik ihres Kindes einstellen. Ein ADS-Kind zu erziehen bedeutet, von der eigenen Bequemlichkeit abrücken zu müssen. Man muss in seiner gesamten Erzieherpersönlichkeit unbedingt echt, schwingungsfähig, einschätzbar und geradlinig sein, gefasst auf alle möglichen Überraschungen.“ (Neuhaus, 1993, S. 13)

Die Unterscheidung Erziehung und Therapie wird unter anderem so beschrieben: „Therapie ist im Gegensatz zu Erziehung eine „Behandlung“, die sich auf genau definierte Verhaltensweisen bezieht. Erziehung sieht immer wieder den ganzen Menschen.“ (Schepping, 1991, S. 75) „Die Veränderung von Pathologie erfordert die Veränderung des pathogenen Umfeldes, und damit ist nicht nur der unmittelbare Kontext, sondern der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang gemeint. Damit ist die politische Verantwortung des Therapeuten (und Supervisors) gemeint. Bei jeder konkreten Einzelsymptomatik, bei Erkrankungen, die durch Störungen im Arbeitsbereich ausgelöst werden, müssen im Hintergrund die Bedingungen gesehen werden, die destruktive Arbeitssituationen schaffen. Diese erfordern über die Einzeltherapie oder Supervision hinaus agogische und soziotherapeutische Interventionen, Solidarität und politisches Engagement.“(Petzold, 1985, S. 187)

## 5.2. Gewalt und Macht

Die Verwandtschaft der Begriffe Aggression, Gewalt und Macht ist in Auseinandersetzungen oft irreführend und die Differenzierung soll daher in Teams oder anderen Zusammenhängen, wo es um die Bewertung und Bearbeitung aggressiver Situationen geht, vorgenommen werden.

Dazu einige theoretische Standpunkte:

Ein sprachdefinierter Begriff sagt, dass Gewalt vom Begriff „walten“ (altdeutsch) kommt und „herrschen“ bedeutet. „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung. (Galtung, 1971, S. 57).“ (Selg et al., 1988, S. 17)

Gewalt wird auch als Gegenbegriff zu Frieden verwendet. Galtung schafft den Begriff der „strukturellen Gewalt“ und meint damit „gesellschaftliche Verhältnisse“, die das Auftreten von Gewalt fast zwangsläufig nach sich ziehen (z.B. die grundsätzliche Benachteiligung der Frau in streng patriarchalen Gesellschaften).“ (Selg et al., 1988, S. 17) Dieser sehr weit gefasste Begriff würde bedeuten, dass Erziehung, Schule etc. Gewalt ausübt. In Unterscheidung zur Aggression wird Gewalt auch so definiert: „Nackte Gewalt ist die sichtbare, ungebundene, „freie“ Erscheinungsform von Aggression. Nicht alle Aggression ist Gewalt, aber alle Gewalt ist Aggression“. (Hacker, 1971, S. 15)

Mit Gewalt ist in diesem Gebrauch der Wille zur Machtausübung und Beherrschung gemeint. Aggression wird häufig in Zusammenhang mit dem Begriff „Macht“ gebraucht und ähnlich wie Aggression undifferenziert und negativ gedeutet.

Macht als Gegenpol zu Ohnmacht ist beim Thema Hilflosigkeit im Umgang mit Aggression betrachtenswert.

„Macht ist das Potential eines Individuums oder einer Gruppe andere zu beeinflussen.“ (Lewin 1951/1963)“ und: „Unter Macht wird das Vermögen verstanden, auf das Verhalten anderer Einfluss zu nehmen“ (Argyle, 1992, S. 248). Die Macht kann nun

über Belohnung und Bestrafung, verbal und nonverbal und unter dem Einsatz besonderer Fertigkeiten und Kenntnisse als sozialer Einfluss ausgeübt werden.

(Vgl. Argyle, 1992, S. 248)

Sprachwissenschaftlich wird der Begriff Macht mit „etwas vermögen“ im Sinne von „können“ gedeutet. „Macht haben bedeutet also, über die Möglichkeiten zum Handeln zu verfügen.“ (Bauer-Jelinek, 2000, S. 55) Wie Macht durchgesetzt wird, hängt wiederum von den Bewertungen und Regeln ab, die im Umgang mit Macht erlaubt sind. „Vielen Menschen mangelt es an Kampfkompetenz und Wissen.....Den Kampf können sie nicht führen, weil sie sich vor Verletzungen fürchten und keine gezielten Techniken kennen.“ (Bauer-Jelinek, 2000, S.161) Daraus erwächst Hilflosigkeit, Handlungsunfähigkeit und letztlich auch „Burnout“.

Damit wird der Bezug zur Aggression deutlich, vor allem wenn Aggression als Mittel der Durchsetzung, als Kampfmittel, gezielt und strategisch eingesetzt werden muss. Aggression wird hier im Sinne des „ad gredere“, des Herangehens und Angreifens sichtbar und dabei ist die Frage der Absicht und des Maßes ausschlaggebend. Nicht von ungefähr gibt es die Budokünste, die Kampf als Kunst lehren. „Budo ist die Praxis eines Dreiklangs von asiatischer Kampfkunst, Gesundheitsförderung und Bewegungsmeditation, eines „ganzheitlichen“ Weges achtsamer, gesundheitsbewusster und heilsamer Lebensführung und Lebenskunst.“

(Petzold, 2004, S. 71)

Macht in der supervisorischen Arbeit ist ein wichtiges Thema und kann hier nicht weiter ausgeführt werden. „Supervision täte gut daran, ihr Verhältnis zur institutionellen Macht zu überdenken.“ (Boomgarden Theo, 4/2003, S. 37). Die Dimensionen der Macht: Die offene, verdeckte und untergründige sind in der supervisorischen Arbeit zu reflektieren und Machtkonstellationen sollen erkannt und benannt werden. „Die Macht muss als etwas analysiert werden, das zirkuliert, oder vielmehr als etwas, das nur in Art einer Kette funktioniert... (Foucault 1978, 82)“ (Vgl.Petzold, 1998, S. 335)



Zum Umgang mit Aggression ist der Machtdiskurs notwendig: „Macht strukturiert, Wissenschaft interpretiert und Ethik reguliert.“ (Petzold, 1998, S. 337)

Die begriffliche Unterscheidung und emotionale Bedeutung von Aggression, Macht, und Gewalt kann nur im Ko-respondenzprozess erarbeitet werden mit dem Ziel: „Macht für jede Person, sodass keiner der Macht ausgeliefert sei.(Blankertz 1993)“ (Varevics, P. 2004, S. 21) Macht als Gegenpol zu Ohnmacht, Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit wird auch über die Reflexion in Supervision und Coaching bewusst und für Ziele und Strategien einsetzbar.

## 6. Strategien im Umgang mit Aggression

Die schwierigste Aufgabe des Menschen scheint der Umgang mit der heftigen Kraft der Aggression zu sein. Der Umgang mit Aggression ist, wie beschrieben, von der Bewertung der aggressiven Handlung bestimmt: Wie wird ein Rangeln untereinander bewertet: Als lebendiges Spiel oder als böswilliger Akt?

In einer bereits erwähnten Untersuchung über aggressives Verhalten, definieren Lehrpersonen aggressives Verhalten auch positiv und beschreiben die Absichten der Kinder mit Selbstbehauptung und Selbstverteidigung. Sie bewerten teilweise den Ausdruck von Aggression auch als Entlastung für die Kinder (Katharsis). Die befragten Lehrerinnen und Erzieherinnen suchen das Gespräch mit dem Aggressor. Die Meinung der Autorin dieser Untersuchung bedauert, dass das Opfer nicht genug geschützt wird, die Aggressoren nicht genug bestraft werden, „obwohl die Lehrpersonen sich vielen wissenschaftlich bestätigten negativen Konsequenzen aggressiven Verhaltens für Aggressor und Opfer bewusst sind.“ (Gutweniger, 2004, S. 4.) Hier wird wieder sichtbar, wie wichtig die Bewertung von Aggression für den Umgang mit Aggression ist: Die Spaltung in Täter und Opfer verringert die destruktive Anwendung von Aggression nicht, sie schützt auch das Opfer nicht.

Im A. K.T – Affektkontrolltraining wird die Spaltung zwischen Täter und Opfer thematisiert und soll überwunden werden: „Die entweder/oder Falle weicht einem Und-Prinzip, welches Entwicklung aus Verwicklung und individuelle und damit soziale Reifung fördert. Entscheidung wird möglich, wenn Optionen sichtbar sind.“ (Brendel 2004, S. 63) Dieser Standpunkt sagt, dass es um das Sichtbarmachen von Optionen für Handlungen im Umgang mit Aggression geht und das ist ein wesentliches Anliegen Integrativer Supervision und Supervision an sich.

Die Trennung zwischen Denken, Fühlen und Handeln in der westlichen Kultur, die sich auch im Umgang mit Aggression und Gewalt zeigt, wird in den asiatischen Kampfkünsten überwunden. Es wird über Körperübungen und geistiger Haltung versucht, Körper, Seele und Geist zu vereinen und die Gemeinsamkeit wiederherzustellen. „Die fernöstlichen Kampfkünste enthalten ein integratives Potential, das dem destruktiven europäischen Primat des Geistes heilend entgegenwirkt und westliche Psychotherapien ergänzt und bereichert.“

(Glitscher, 1994, S. 21)

Aikido kann auch als bewegungstherapeutische Strategie in Gruppensupervisionen und Coaching angewandt werden. (Vgl. Glitscher, 1994): „Durch die Veranschaulichung von Konflikten auf der Ebene körperlicher Bewegung in den Teamentwicklungsprozess, konnten Störungspotentiale frühzeitig aufgegriffen und einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Dabei wurden die Konflikte in der Bewegung direkt sichtbar und erfahrbar, ohne dass langes Reden darüber nötig wurde, bei dem unterschiedliche Sichtweisen und Interessen die Klärung erschweren könnten.“ (Glitscher, 1994, S. 25-26) Nach dem körperlichen Ausdruck wird die verbale Bearbeitung direkter und deutlicher möglich.

Die Reflexion von Aggression in der Supervision ist auch durch die Position der Supervisorin beeinflusst, und die Frage ist, woran misst die Supervisorin „ihre Problemklärungs- bzw. Problemlösungskompetenz/Performanz“ ? (Petzold, Schigl, 2003, S. 204) Die Bewertung von Konflikten, die auch häufig von aggressiven Handlungen gekennzeichnet sind, beeinflussen die Strategien, mit denen in Teams an Konfliktlösungen herangegangen wird. „Harmonie erwächst aus dem Boden überstandener Konflikte und anerkannter Differenzen, nicht aus deren Abwesenheit. Dies so zu sehen ist gewöhnungsbedürftig, vor allem für jene mit einem eher „konfliktfreien“ Bild von Harmonie. Für Erwachsene sind Konflikte in der Regel eine lästige Störung.“ (Dörfler, 6/ 2004, S. 19)

Welche Konfliktkultur ist im Feld Kindergarten erlaubt, erwünscht oder wird angestrebt? Ist es eine konfliktfreundige Haltung, wie hier beschrieben: „Ohne Konflikte herrscht Stillstand. Reibung bewegt und bringt vorwärts.“

(Kranzl-Greinecker, et.al 6/2004 S. 1) oder „Probleme sind Lösungen, die am Kopf stehen! Supervision hilft die Medaille umzudrehen!“

Supervision als regelmäßige Selbstkontrolle und Beratung führt zu Kompetenzsteigerung und emotionaler Entlastung. (Vgl. Pucher, 6/2004, S. 9) und beeinflusst die Atmosphäre am Arbeitsplatz positiv, welches wiederum auf die Kinder zurückwirkt. Auch Eltern profitieren von einer reflektierten Kindergärtnerin, denn „Sie kann aufgestauten Ärger abladen und den Eltern gelassener begegnen. Sie lernt Kommunikation bewusst zu steuern. Sie entdeckt neue Deutungsmuster und bezieht vielleicht Attacken weniger oft auf sich als Person.“ (Pucher, 6/2004, S. 9)

### **6.1.1. Hilflosigkeit als Reaktion gegenüber Aggression**

Pädagogen und Pädagoginnen stehen in den verschiedenen Feldern wie Schule und Kindergarten unter Handlungsdruck, sie mögen sofort und richtig handeln und „es soll nichts passieren“. Diese Angst vor Verletzungen, Beschädigung und Verlust der Kontrolle über die Situation bringt die Betroffenen häufig in eine „Wahrnehmungsverengung“ und führt schließlich zu Hilflosigkeit der Situation gegenüber. Der Weg daraus kann in der Supervision vorausschauend geübt werden und meist tritt diese Hilflosigkeit gegenüber aggressiven Kindern nicht mehr auf, wenn solche Situationen reflektiert wurden.

Ein Gewaltpräventionsprojekt in einer Schule wurde mangels Kooperation und fehlender Einsicht in die eigene Hilflosigkeit des LehrerInnenteams eingestellt: „Aggression und Gewalt wurden von ihnen als isolierte Fakten betrachtet, die im Außen stattfanden, und die sie dadurch auf die „schwierigen, bösen“ Kinder projizierten. Es entstand eine Hilflosigkeit, die in unheimliche passive Aggression eskalierte, welche die Lehrkräfte teilweise auf die Autorin projizierten, denn sie duften

ihre Hilflosigkeit nicht zugeben. Hilflosigkeit wird heutzutage mit Unfähigkeit gleichgesetzt und muss deswegen verleugnet werden.“ (Jenny, R. 2004)

Die Ursachen für die Hilflosigkeit liegen in mangelnden Strategien, in der eigenen Lebensgeschichte im Umgang mit Aggression und den Ansprüchen des Berufsfeldes. Supervision wird dazu als Hilfestellung verstanden. Im nächsten Abschnitt beschreibe ich den Zusammenhang zwischen Aggression und Hilflosigkeit und verbinde diese mit Aussagen aus den Interviews.

Die Handlungsfähigkeit wird in schwierigen Situationen durch verschiedene Faktoren behindert und führt zu negativen Stressreaktionen, bei länger andauerndem Stress zu gesundheitlichen Schäden. „Von Stress spricht man in der Psychologie, wenn unumgängliche Anforderungen die Ressourcen überfordern oder die Ressourcen chronisch bis an die Grenzen fordern. Der Umgang mit solchen Anforderungen wird als unangenehm erlebt, er produziert Angst und Abneigung, aber auch Erschöpfung, Kreislaufstörungen und sonstige körperliche Krankheiten und Indispositionen. Diese Stressdefinition schließt mit ein, dass Ziele nicht oder nur noch zur Not unter Kontrolle stehen.“ (Flammer, 1990, S. 105)

Die Steigerung von Kontrolle kann deshalb der Stressvermeidung dienen. Bei geringer Kontrollmeinung ist immer wieder Überforderung zu erwarten, eine hohe Kontrollmeinung schützt darum schon prophylaktisch vor Stress. Länger dauernde Belastungen führen zu „Burnout“. Fengler nennt verschiedene Stufen auf dem Weg zum Burnout: Überforderung, geringere Freundlichkeit, Schuldgefühle darüber, vermehrte Anstrengung, Erfolglosigkeit, Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Erschöpfung und Abneigung gegen Klienten. Das eigentliche Burnout ist gekennzeichnet durch: Selbstbeschuldigung, Flucht, Zynismus, psychosomatische Reaktionen, sozialer Abstieg, Sucht etc.. (Vgl. Fengler, 1992, S. 109) Vorausgehend ist eine längere Phase der erlebten Hilflosigkeit und die Erfahrung, die Situation nicht mehr unter Kontrolle zu haben.

„Hilflosigkeit ist die subjektiv wahrgenommene Unmöglichkeit einer effizienten Situationskontrolle: Wenn Mitarbeiter andauernd die Erfahrung machen, dass ihre eigenen Aktionen keinen Einfluss auf den Verlauf von Ereignissen bzw. auf intendierte Handlungseffekte haben, entsteht die Überzeugung einer Unkontrollierbarkeit der Handlungssituation“.(Flammer, 1990, S. 60)

Die Erwartung an die Supervisorin ist daher hoch, wenn es um die Bewältigung von Aggression in pädagogischen Feldern geht, denn die Pädagoginnen sollen möglichst rasch und mit wenig Aufsehen die Lage wieder unter Kontrolle bringen. Dieser Handlungsdruck ist häufig Anlass Supervision zu beanspruchen.

*„In der Supervision haben wir dann angesprochen, wie man reagiert“ (5) Transskript Reichel, S. 23)*

Weitere Aussagen aus den Interviews dazu:

Durch die Reflexion in der Supervision wurden neue Sichtweisen eröffnet:

*„Also die Aggression, die mich früher sehr getroffen hat. Die ich dann auf mich oder auf mein pädagogisches Verhalten rückgeführt habe, ist mir auch oft bewusst geworden „Das bin nicht ich, das Kind meint nicht mich!“, es öffnet sich mir, aber bin nicht ich, bin halt da als Vertrauensperson, wo es aufmachen kann, wo das raus darf. Habe mit dem sehr gut umgehen gelernt. Das heißt meine Grenzen eigentlich besser aufzubauen und vor allem, was für mich gut war, wenn es zum Beispiel so ganz ganz arge Situation waren mit Eltern und Kindern, wo ich gewusst habe, okay wenn ich da jetzt nicht mehr weiter weiß, dann habe ich eine Art Ventil, und das ist einmal pro Monat, und das ist in meiner Supervision. Weil da weiß ich, da bekomme ich wieder einen Handlungsschritt, wo ich dann weiter komme.“(6) Transskript Reichel, S. 21*

Die befragte Kindergärtnerin hat Supervision als Entlastung erlebt und somit negativen Stress abgebaut.

Die emotionalen Folgen von Hilflosigkeit führen zu Furcht, zu Resignation und fallweise auch zu Depression. Die Erfahrung ein Problem trotz Anstrengung nicht lösen zu können, wird bei neuen ähnlichen Problemen Angst auslösen. Es entsteht die

Überzeugung, dass Ereignisse von eigenen willentlichen Reaktionen unabhängig seien und die Erwartung, dass es weiterhin so sei. (Vgl. Flammer 1990, S. 60)

Eine Kindergärtnerin hat das so ausgedrückt: „...*Da hat es Situationen auch gegeben, wo man sich gedacht hat“ das pack ich nicht, das schaff ich nicht.*“ (5) Transskript Reichel, S. 5

Supervision ist heilsam und stressreduzierend, weil „gerade Supervision ist ein Mittel, das Burnout Syndrom im Vorfeld zu erkennen und die Rolle des hilflosen Helfers zu vermeiden. Burnout gefährdet ist man dann, wenn die inneren und äußeren Grenzen zwischen Berufs- und Privatleben ineinander verschwimmen. Supervision kann eine kreative Lösung aus derartigen Krisen sein“. (Belardi, 1998, S. 33)

„In Supervision und Coaching sollten alle Ebenen reflektiert und angesprochen werden, lange bevor es zum Entstehen und Fortschreiten des Burnout Syndroms kommt... Rechtzeitig eingesetzt, wirkt Supervision und Coaching insgesamt auch schon als Prävention zur Burnout – Symptomatik.“ (Winter, 2000, S. 35)

Aggression als Stressfaktor kann in der Reflexion des eigenen Umgangs mit aggressiven Kindern auch als Ausdruck der eigenen verdeckten Aggression erkannt werden. „*Es war auf jeden Fall so, dass der Bezug, so wie ich erzogen worden bin, wie da mit mir in solchen Situationen umgegangen worden ist, und ich mehr auf mein Kind und auch auf mein inneres Kind darauf geschaut hab und in der Weise, dass ich da ja als Erwachsener in diese Situation hineingehe und das auch ganz anders angehen kann.*“ (3), Transskript Reichel, S. 20

Die „psychotherapeutische“ Funktion von Supervision ist hier sinnvoll, da das Verhalten der Kindergärtnerin in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenhang, in ihrem „Geworden sein“ reflektiert wird.

„Der gehemmte Ausdruck direkter Aggression, der bis zur Unfähigkeit gehen kann, anderen Wünsche abzuschlagen oder sich gegen ungerechte Behandlung zur Wehr zu

setzen gehört zur den Folgen der Über-Ich-Identifizierung beim Helfersyndrom. Der bereits überforderte Helfer kann keine realitätsbezogene Aggression mehr äußern, weil er sonst fürchtet, von der urtümlich großen Wut überschwemmt zu werden, die aus frühen kindlichen Kränkungen entstanden ist.“(Schmidbauer, 2000, S. 198)

Eine Kindergärtnerin meinte über die Auswirkung von unbearbeiteten Konflikten im Team auf die Kinder: „*Das glaube ich schon, weil die Leute nicht so gelassen sind, und viel schneller einmal eingeschnappt reagieren, oder, wie ich es auch schon erlebt habe, die Kinder dann „anfahen“. Weil sie selber nicht im Gleichgewicht sind. Und gerade diese schwierigen Kinder merken das sofort, wenn man nicht im Gleichgewicht ist. Da reicht eine Kleinigkeit.*“(3)Transskript Reichel, S. 23

Supervision kann mit gezielten Anleitungen und strukturierten Konfliktgesprächen wieder ermutigen, Wut und Ärger, die aus der Zusammenarbeit entstehen, mitzuteilen. Die Erarbeitung von Handlungsstrategien zum Verlernen von Hilflosigkeit setzt die Wahrnehmung von Hilflosigkeit voraus. Die sensible Erfassung verbaler und nonverbaler Signale, sowohl bei den Supervisanden als auch beim Supervisor selbst, ermöglicht zunächst die Einordnung des Phänomens in die fokussierte Referenztheorie.

Eine Kindergärtnerin sagt dazu über die Bearbeitung von aggressiven Szenen in der Supervision: „*Und nach dem wir das besprochen haben, habe ich das dann eben probiert...da war ich eigentlich sehr dankbar, dass wir das aufgegriffen haben, und dass wird das gemacht haben.*“ ( 5)Transskript Reichel, S. 23

„Die „Optik“ des Supervisors sollte dabei stets: Entwicklungsbezogen – psychodynamisch, systemisch-interaktional und kognitiv-behavioral sein.“(Petzold, 1998, S. 135) Welche Strategien jeweils daraus entstehen, hängt von der Ausbildung und Vorbildung des Supervisors und der Supervisorin ab.

Ich beschreibe hier eine Strategie, die ich auf dem Hintergrund Integrativer Modelle entwickelt habe.



### **6.1.2. Reflexion von Aggression im Rahmen der Supervision**

Wenn Supervision ein Modellfall für reflektiertes professionelles Handeln ist, dann bedarf es auch der Reflexion der Bewertung von Aggression durch den Supervisor und die Supervisorin. Die Ethik im Umgang mit Aggression und Gewalt kann nicht durch eine supervisorische Ethik alleine begründet sein. Prof. Dr. Heinz Kersting betonte bei seinem Vortrag „Supervision im Wertewandel – von sozialen zu ökonomischen Prämissen“?! „dass die Ethik der Supervision aus der Ethik des zu supervidierenden Systems einerseits und der aus dem Grundberuf des Supervisors andererseits geprägt ist.“ (Vgl. Eröffnungsvortrag am 26.5.2000, ÖVS Fachtagung, Innsbruck)

Die daraus entstehenden Strategien sind in der Integrativen Supervision theoriegeleitet und Ziele und Mittel werden anhand verschiedener Modalitäten überprüft und gewählt.

Mit der theoretischen und praxeologischen Orientierung am „tree of science“ können Metatheorie, realexplicative Theorien und Praxeologie zu reflektierter Praxis werden. „Konstistente Theorie ermöglicht dem Supervisor Exzentrizität, die Fundierung seiner Strategien und Interventionen.“ (Petzold, 1998, S. 183) Die Konzepte sollten dann im Diskurs mit den Supervisanden offengelegt werden, „damit über Korrespondenzprozesse es zu Konsensfindungen kommen kann, die handlungsleitende Konzepte hervorbringen und Kooperation (z.B. in einem Team) fundieren.“ (Petzold, 1998, S. 184) Ein dynamisches und sehr praktikables Modell ist die „Hermeneutische Spirale“, die ich im folgenden als Grundlage für eine Strategie im Umgang mit Aggression anwende.

### **6.1.3. Hermeneutisches Vorgehen**

Die „hermeneutische Spirale (Petzold, 1991a, 489) wahrnehmen – erfassen – verstehen – erklären –, (Petzold, 1998, S. 96) ist ein Denk- und Handlungsmodell für die Bearbeitung von Themen: „Phänomenwahrnehmung ist die Grundlage aller Erkenntnis

(Merleau-Ponty 1945) und gleichfalls der *Universalanspruch der Hermeneutik*: jedwede Wirklichkeitswahrnehmung unterliegt interpretativen Prozessen (Habermas 1980)- dies indes im Sinne eines grundsätzlichen *Arbeitsprogrammes*.“

(Petzold, 1998, S. 104)

Aus dem Wahrnehmen, das ein leiblicher Vorgang ist und mit allen Sinnen geschieht, entsteht das Erfassen einer Situation, welches mit Handeln und Aktion, mit szenischem Sehen und atmosphärischen Spüren einhergehen kann. Der erweiterte Blick auf Zusammenhänge, Ursachen und dem Benennen von Vorgängen kann sich im Verstehen als ein integrierender Vorgang ergeben. Erklären als Erkenntnisschritt und Neuorientierungsphase ist dann im Alltag als neues Verhalten erkennbar, das wiederum die Spirale „von vorne in Bewegung setzt“: Rückmeldungen und Reaktionen auf das neue Verhalten des Supervisanden im beruflichen Alltag verändert möglicherweise die Reaktionen der Kinder, Klienten oder Patienten und kann sich als Erkenntnisgewinn oder Impuls „hermeneutisch“ fortsetzen.

Diese Strategien im Umgang mit aggressiven Situationen ist als Raster für die Reflexion in Supervision und Weiterbildungen geeignet und erprobt.

1. Phänomene der Aggression wahrnehmen und beschreiben
2. Systemische Zusammenhänge erfassen – mehrperspektivische Betrachtungsweise
3. Ursachen suchen und erkennen
4. Handlungsmöglichkeiten erproben

### **Tetradische System**

Das Tetradische System (Petzold 1998, S. 273) als Prozessmodell für die Bearbeitung von Themen mit seinem 4stufigen Zyklus: Initialphase, Aktionsphase, Integrations- und Neuorientierungsphase kann dabei ein guter Wegweiser sein.

### **Wahrnehmen - Initialphase**

In der Initialphase werden die Themen gesammelt, die Wahrnehmung auf die Situation im Hier und Jetzt gelenkt, und in Bezug zum Thema Aggression kann die Erinnerung

an die erlebte Situation wachgerufen werden. Die Supervisanden beschreiben die Szene so konkret wie möglich, dies kann auch schriftlich geschehen. Dabei lernen sie, auf eine erinnerte Szene genau hinzuschauen und die eigenen Reaktionen wahrzunehmen.

Hilfreiche Fragen dazu sind:

„Welche Gefühle, Empfindungen und Gedanken nehme ich in der Situation mit dem aggressiven Kind an mir selbst wahr?“

„An welche Affekte, Emotionen und Gefühle wie Angst, Ärger, Wut oder Hilflosigkeit kann ich mich erinnern oder auch jetzt spüren?“

Dahinter steckt die Erfahrung, dass Affekte und Emotionen dann gesteuert werden können, wenn sie bewusst wahrgenommen, erfasst, verstanden und erklärt werden:

Diese Übung soll bewirken, dass die Supervisanden lernen, sich auch im Moment der Belastung, des Ärgers oder der Hilflosigkeit zu spüren und wahrzunehmen, wie sie involviert sind. Die Einstellung: "Ich bin betroffen und habe im Moment keine andere Lösung..." kann helfen, Hilflosigkeitsgefühle zwar anzunehmen, aber nicht übermächtig werden zu lassen. Die Bewertung "Konflikte sind normal" hilft wiederum, mit der aggressiven Situation vorbeugend angstfreier umzugehen.

Über Imagination kann nun die "exzentrische Position" gesucht werden und die Supervisandin kann sich dabei auch real körperlich entspannen.

Diese Vorstellungsübung kann dazu beitragen, dass die Supervisandin in angespannten Situationen besser auf sich selbst achtet, um dann in anderen ähnlichen Situationen „gelassener“ mit Aggression umzugehen.

### **Erfassen - Aktionsphase**

In der Aktionsphase „als Produktionsphase, in der wir Material erarbeiten, bearbeiten, verarbeiten, in Ko-respondenzprozessen diskutieren“ (vgl. Petzold, 1998, S. 273), wird nun die erinnerte Szene ev. mittels Rollenspiel nachgestellt und nun auch aus den verschiedenen Perspektiven betrachtet: Die Rolle des Kindes, der Kindergärtnerin, der Gruppe oder auch ev. der in der Szene nicht anwesenden, aber wichtigen Personen,

wie Mutter oder Inspektorin, werden nun sichtbar und „erfassbar“. Durch die Inszenierung ist „Szenisches Sehen“ möglich, die Atmosphäre wird spürbarer und die Rollen der Szene können leiblich erfasst und erinnert werden:

„Wie hat sich die Szene abgespielt? Was habe ich selbst wahrgenommen, was haben die anderen gesehen? Wer war direkt oder indirekt involviert?“

Für die Supervision geht es „um das *Verstehen* und *Erklären* komplexer sozialer Wirklichkeiten „.....sodass eine *praxisorientierte, sozialwissenschaftliche Tiefenhermeneutik*.....entstanden ist. In ihr stehen die Begriffe „*leibliches Erleben, szenisches Verstehen und atmosphärisches Erfassen*“. (Vgl. Petzold, 1998, S 126)

Dabei werden häufig Zusammenhänge aus dem Kontext der Gruppe oder des sozialen Netzes sichtbar. „Das ganzheitliche Wahrnehmen im mehrperspektivischen Zugriff auf polyvalente, pluriforme Realität durch „leibliches Erleben“, „atmosphärisches Erfassen“, „szenisches Verstehen“ beinhaltet immer unbewusste Wirklichkeiten (Petzold 1991, a197f).“ (Petzold 1998, S. 127) Der Blick des Anderen kommt in supervisorischen Prozessen hinzu und wird im gemeinsamen Interpretieren zum nächsten Schritt führen, die der Integration der Erkenntnisse aus dem Reflexionsvorgang.

### **Verstehen und Erklären – Integrations- und Neuorientierungsphase**

Ziel in diesem Schritt ist, die Ursachen und Hintergründe des Verhaltens zu erfragen: Durch die mehrperspektivische Analyse (vgl. Petzold, 1998, S. 135) wird die Komplexität der Handlung erfasst und hoffentlich auch verstanden: Kind –Gruppe-Freizeit- Elternhaus- Umgebung- Kultur – Zeitgeist.... Diese Perspektiven helfen bei der Frage nach den Ursachen und machen die Situation fürs Erste komplizierter.

Die Frage: „Wo ist die Quelle der Aggression und wer ist der Adressat?“ kann den Blick vom „Täter“ in die systemischen Zusammenhänge lenken. Die mehrperspektivische Betrachtungsweise geht davon aus, dass jede Handlung in einem Kontext geschieht: Die Gruppe oder das soziale Netz bewirkt oder unterstützt jedes Verhalten neben dem individuellen Motiv.

Die Reflexion der eigenen Reaktionsweisen: „Was erkenne ich an mir wieder, was stört mich daran? Welche Bewertungen von aggressiven Verhalten und eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen prägen das Verhalten jetzt?“ können in einer psychotherapeutisch orientierten Supervision durchaus Platz haben und zu einer adäquaten Handlung und Strategie führen.

Die Reflexion der erlebten Normen und Werte aus der eigenen Kindheit, führen zum Verständnis der Motive für das eigenen Handeln.

Fragen wie: „Welche Normen haben mir die Erzieherinnen z.B. in Kindergarten und Schule im Umgang mit Aggression vermittelt?“ Diese Normen können dann den aktuellen Normen im jetzigen Berufsfeld gegenübergestellt werden und so manche Belastungen werden aus diesen Widersprüchen deutlich.

Verstehen und Erklären in der Integrationsphase kann auch vertieft werden, indem über kindliche Bedürfnisse und Entwicklungsphasen gesprochen wird. Dieser Teil ist als Weiterbildung und Information in Supervisionen von den Kindergärtnerinnen oft erwünscht, da sie sich dazu zuwenig ausgerüstet vorkommen.

Die Phase der Neuorientierung und die des „Erklärens“ kann nun durch Ideensammlung, kreative Medien und nonverbale Bewegungsübungen oder auch über Fantasieübungen entwickelt werden, das Motto „Not macht erfinderisch“ ist hier angebracht.

Der Impuls, „Stell dir vor, du reagierst so, wie es nicht erlaubt ist und wie es eine Kindergärtnerin nie tun dürfte...“ führt meist aus der Handlungsunfähigkeit und wird häufig zur Erheiterung. Dabei werden verbotene Gefühle freigesetzt (schimpfen, davonlaufen etc.) und bewusst gemacht. Danach werden durch den Perspektivenwechsel im Rollenspiel oder einer Imagination die Not und das Motiv des Aggressors oder des Opfers nachvollziehbar. Die empathische Sichtweise mit den Betroffenen machen erst Lösungen möglich: Die Erkenntnisse werden neuerlich mittels Rollenspiel und Bewegungsübungen überprüft und erprobt

## **7. Ergebnisse zur Wirkung von Supervision im Umgang mit Aggression im Kindergarten**

Die Art der Auswertung der Ergebnisse meiner Untersuchung habe ich im Kapitel „formalmethodische Vorgangsweise“ beschrieben.

Hier nenne ich nochmals die Schritte zur besseren Nachvollziehbarkeit der Auswertung:

- Wortwörtliches Transskript
- Ordnen nach Bedeutungseinheiten (Leitthemen des Interviewleitfadens)
- Kernaussagen zu meiner Fragestellung nach der Wirkung von Supervision (verschiedene Kriterien der Wirkung von Supervision, in einer Wordtabelle geordnet: Aussageraster im Anhang).
- Diese 118 Kernaussagen habe ich dann nochmals den Variablen der Supervision (Holloway, Petzold 1998, S. 28 – 33) zugeordnet und gezählt. Dadurch habe ich die Schwerpunkte quantitativ erfassen können.
- Anhand von verschiedenen Kriterien für die Wirkung von Supervision sind die Ergebnisse aus den Interviews ausgewertet.

„Was ist die Quintessenz des Materials? Wie lässt sich auf dem Hintergrund der Interpretationen die Perspektive des Subjekts paraphrasieren, interpretierend nachvollziehen? „ (Mayring, 2002, S. 112):

Diese Frage habe ich mittels folgender Qualitätskriterien für Supervision zu beantworten versucht:

- Funktionen ( Gotthart-Lorenz, Walter 1998) in Fischer, Schigl, 2001
- Wirkungen „Sechs Tätigkeitsaspekte, STA, (Petzold, 1973, 1990 o, 1994 a, Schreyögg 1991, 93, 1994, Frühmann 1991) in Petzold 1998, S. 87
- Effekte (Fengler 1998) in Fischer, Schigl, 2001
- Variablen (Holloway,1995, Petzold 1998) in Petzold, 1998

## 7.1. Wirkung von Supervision anhand der Effekte von Supervision nach Fengler

Die unterschiedlichsten Auffassungen von Supervision haben einen gemeinsamen Kern: Die Reflexion der Arbeitstätigkeit. Wie die Reflexion jeweils stattfindet, auf welchem theoretischen und praxeologischen Hintergrund, welche Rolle die Person des Supervisors oder der Supervisorin spielt, welches Setting gewählt oder vorgeschrieben wurde, all das sind Themen, die in verschiedensten Forschungsarbeiten untersucht wurden. Fengler (1998) stellt einige grundlegende Gedanken über mögliche Supervisionseffekte an.

Er nennt fünf Ebenen (vgl. Fischer, Schigl, Fürnkranz, Wien, 2001) und ich habe diese genannten Effekte mit Aussagen aus den Interviews belegt.

### **Individuelle Ebene**

Supervision als persönliche Klärungshilfe meint:

Wichtige Elemente sind in diesem Zusammenhang eigene Impulse zu registrieren, gelungene und misslungene Handlungssequenzen zu identifizieren, Zufriedenheit und Unzufriedenheit bei der Arbeit wahrzunehmen, Sympathie und Abneigung gegenüber einzelnen KlientInnen zu verstehen, Feedback für gute und problematische Arbeit zu erhalten:

Eine Meinung aus den Interviews auf die allgemeine Frage: „Wie wirkt Supervision“ war:

*„Also es ist ein kompletter neuer Zugang. Also man öffnet irgendwie die Augen.(....) Weil da habe ich auch . . . eine Frau dabei gehabt, die war sehr schwierig. Hat auch total an die Substanz gehen können und war eigentlich auch für das ganze Team, Supervisionsteam, ein Fallthema. Wir haben das dann auch eben wieder mit Lösungsvorschlägen gemacht „Wie könnte man reagieren in dieser Situation?“. Ich habe das dann ausprobiert, und das hat wirklich gewirkt, und man geht wirklich mit einem ganz einem anderen . . . man hat einfach einen anderen Zugang, nachdem man das wieder anders sehen kann.(5)Transskript Reichel, S. 29*

### **Interaktionelle Ebene**

Supervision als zielgruppenbezogene Handlungskompetenz bedeutet, die Supervisandinnen sollen ihre Arbeit mit Klientinnen bzw. Kundinnen besser durchführen können: klarer, elastischer, einfallsreicher, dass sie Konflikte benennen und klären, auf Rückmeldungen eingehen, also in etwa so, wie es ihrem inneren Ideal entspricht.

Eine Aussage aus den Interviews dazu:

*„Ich habe jetzt nur, weil ich jetzt so in den letzten 2 Jahren, sehr viel mit Kindern mit Verhaltensproblemen konfrontiert bin, in der Einzelsupervision Fallbeispiele besprochen. Wo es auch darum gegangen ist, neben der Aggression mit dem Kind im Kindergarten, auch Beratung der Kindergärtnerin dann eben und die Aufarbeitung mit den Eltern....Ja, es war in einem Fall Thema, aber es war natürlich damals nicht mit einem Mal abgetan. Es hat sich dann über einige Male durchgezogen.“(4)Transskript Reichel, S. 28*

### **Führung und Zusammenarbeit im eigenen Team**

Wichtige Elemente von Supervision sind in diesem Zusammenhang: Führungsfunktionen wahrnehmen können, die kollegiale Zusammenarbeit verbessern, Freiräume der Mitarbeiterinnen ausloten und Abhängigkeiten akzeptieren, das Knüpfen von Kontakten und Netzwerke bilden können.

Zum Thema Kommunikation meinten die Befragten:

*„Ja, in den Kindergärten, dass da auch monatlich das gemacht wird. Weil ich komme immer mehr darauf, wir reden so wenig untereinander. Es ist erschreckend. Sie reden über alles Mögliche, aber nicht über das, was Thema ist. Wenn man Rezepte austauscht . . . Der Kontakt ist ja nach außen hin gut, aber irgendwo brodelt es ständig.“ ( 3)Transskript Reichel, S. 23*



*„Ich denke mir, wenn man ein gutes Team ist, und wenn man über Dinge reden kann und ich meine, man kann, bzw. es gibt verschiedene Sachen, verschiedene Teams. Ich kenne . . . ich habe schon in vielen Teams gearbeitet, aber bei dem Team . . . ich weiß es nicht, irgendwie haben wir . . . wir haben einmal im Monat Supervision gehabt, und wir haben das halt im Team besprochen, und wir haben halt dann gesagt, gehen wir mit dem in die Supervision und schauen, was uns dort erwartet. Ob da irgendetwas noch weitergeht. Also ich finde das schon wichtig, weil ich meine, wir sind ja unmittelbar in der Situation, wir sind direkt mit dem konfrontiert. Wenn da jetzt wer von außen kommt, der hat einfach ein anderes Blickfeld. Er sieht das ganz anders. Da erzählt man halt, wie die Situation ist und der mach sich einfach ein anderes Bild.“(5) Transskript Reichel, S. 24*

### **Institutionelle Ebene**

Supervision hat Wirkung im Organisationskontext, d.h. der/ die Supervisandin bzw. das Team lernt innerhalb der Organisation anders aufzutreten oder zu handeln.

Auf die Frage, wofür Supervision beantragt wurde, kam:

*„Aggression untereinander im Team war das Thema. Und wir haben dann eben einmal 10 Einheiten bekommen und dann praktisch noch einmal 10 Einheiten bekommen mit viel Druck und vielen Telefonanrufen und mit viel „es muss sein“. Das hat dann auch funktioniert. Es war dann nur so, dass im Endeffekt im zweiten Jahr zwei der Helferinnen abgesprungen sind, gesagt haben, es bringt nichts. Der Rest der geblieben ist, für uns hat es viel gebracht. Ich glaube, das hat dann auf die anderen so gewirkt, dass dann wieder ein Team geworden ist.“(1) Transskript Reichel S. 33*

### **Eine arbeitsförderliche supervisorische Beziehung**

als Voraussetzung für Supervision:

Dazu waren folgende Aussagen interessant:

*„Mir geht es einfach darum, vertrauensvoll soll die ganze Situation sein, wo ich wirklich das Gefühl habe, ich fühle mich verstanden und angenommen, so wie ich bin. Dass ich dort nicht irgendwie eine Maske aufsetzen muss, und jemanden . . . also wo*

*ich nicht wirklich ehrlich arbeiten kann. Weil ich habe schon irgendwie den Anspruch an die Supervisorin, dass ich dort wirklich alles sagen kann und wirklich offen sein kann ohne dass ich irgendwo auch die Befürchtung haben müsste, es wird etwas hinaus getragen. Oder wo ich das Gefühl habe, wo ich mir dann die Frage stelle „wer ist jetzt eigentlich die Supervisorin?“ Wenn zum Beispiel die Supervisorin pausenlos ihre persönlichen Geschichten einbringt, dann denke ich mir „wer supervidiert da wen?“. Das ist nicht unbedingt meines.“(4)Transskript Reichel, S. 39*

### **Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die Kriterien **interaktionelle und individuelle Ebene** werden als Effekte der Supervision werden in allen Interviews als Wirkung und Effekt von Supervision genannt. Zusammenarbeit und Kooperation in den Teams ist ein wesentlicher Effekt. Weniger wird der Einfluss auf institutioneller Ebene benannt.

#### 7.2. Wirkung von Supervision anhand der Variablen der Supervision nach Holloway und Petzold

“Supervision ist eine praxisgerichtete Reflexion – und ein Handlungsmodell, um komplexe Wirklichkeit mehrperspektivisch zu beobachten, multitheoretisch zu integrieren und methodenplural zu beeinflussen. Sie ist auf die Generierung flexibler, inter-und transdisziplinär fundierter theoretischer Erklärungsmodelle gerichtet, um die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen zu ermöglichen und Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu entwickeln. Sie verwendet hierfür ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Theorien und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Interventionen zurück. (Petzold 1990g).“ (Petzold, 1998, S. 28)

Diese differenzierte Betrachtungsweise der Handlungsperspektiven und -felder in der Supervision wird mit den Variablen von Holloway (1995) „system approach to supervision“ aufgezeigt und in einem Diagramm dargestellt wird. Petzold hat dieses um einige Faktoren erweitert. (Vgl. Petzold, 1998, S. 28 ,29 ff.)

Für die Auswertung meiner Befragung habe ich diese Variablen mehrfach genutzt um die Aussagen zuzuordnen. Ich beziehe hier die meiner Ansicht nach passenden Aussagen aus den Interviews heran, um die Variablen zu verdeutlichen. Bei diesem Vorgang wurde für mich sichtbar, dass diese Zuordnung nur eine von mehreren Möglichkeiten ist, die Wirkung von Supervision zu beschreiben.

### **Supervisorische Beziehung (Variable 1)**

Hier handelt es sich um ein Kernstück der supervisorischen Arbeit, auf deren Basis die Beziehungsthemen des Supervisanden und die Diskurse zwischen Supervisor und Supervisanden als intersubjektives Geschehen betrachtet werden können:

*„Also ich denke mir immer, für mich ist das ganz wichtig, dass der Supervisor so eine wertschätzende Haltung hat, und dass auch ich mit meinen Fehlern und Schwächen dort einfach einmal sein kann, ohne dass mir gleich wieder etwas auf den Kopf fällt. Einfach, dass ich meine Ängste oder die Situation, mit der ich momentan nicht zurecht komme, trotzdem in einer wertschätzenden . . . dass man da mit einer wertschätzenden Haltung begegnet wird. Und da ist es einfach dann möglich auch Veränderungsprozesse einfach von seitens des Supervisors in Gang zu setzen, und ich kann das dann auch gut nehmen. „(2)Transkript Reichel, S. 38*

### **Feldvariable (Variable 2)**

Supervision findet in der Regel in Feldern statt (z.B. in Kindergärten) und diese Variable beschreibt die Kontextfaktoren der Supervision. Feldkenntnis wird von Supervisoren unterschiedlich erwartet, in jedem Fall spielen die Traditionen, Ressourcen und Strukturmerkmale des Feldes in der Bearbeitung von Themen eine wichtige Rolle. Diese müssen reflektiert werden und bei speziellen Besonderheiten der Feldbedingungen brauchen die Supervisoren „Feldkompetenz“.

Wie wichtig die Kenntnis des Kindergartenwesens durch die Supervisorin ist, wurde in den Interviews unterschiedlich bewertet:

*„Ich denke mir, dass es nicht unbedingt erforderlich, dass der Supervisor aus dem eigenen Berufsfeld kommt. Aus dem Grund, weil man da eh die Blickpunkte und das alles kennt. Und wenn das irgendwie ein Außenstehender ist, der aus einem anderen Bereich kommt, vielleicht einmal einen anderen Zugang dazu sieht. Ich meine, ich könnte mir zum Beispiel jetzt nicht vorstellen, dass ich bei einer Kindergärtnerin Supervision nehme.“(4)Transskript Reichel, S. 39*

*„Nein, nicht wirklich. Aber ich weiß nicht, ob es unbedingt erforderlich ist. Ich glaube nicht. Weil Supervision ist, glaube ich ..... sowieso eine eigene Ausbildung ist. Genauso wie Kindergärtnerin eine eigene Ausbildung ist. Ich denke mir, das spielt dann nicht wirklich eine Rolle, ob er da jetzt von dem Berufsfeld kommt oder nicht.“(5)Transskript Reichel, S. 42*

*„Und ich muss dazusagen, wo das für mich sehr positiv war, dass die Supervisorin auch eine heilpädagogische Kindergärtnerin ist, weil sie das System kennt, die Kinder kennt und einen anderen Zugang zu Kindern hat, für mich.“(1)Transskript Reichel, S. 26*

### **Institutions- und Organisationsvariable (Variable 3)**

Die Bedingungen der Institutionen oder Organisationen gilt es zu verstehen, um die Einflüsse daraus auf den Beratungsprozess zu erkennen und nutzen zu können.

Diese Fragestellung war im Zusammenhang mit der Feldkenntnis des Supervisors beantwortet worden.

Die Angst, zu sehr im institutionellen Fahrwasser zu schwimmen, wird so beschrieben:

*„Meine Meinung dazu . . . ich glaube, wenn die Supervisorin oder der Supervisor nicht genügend Acht gibt, und jetzt sage ich einmal, konkret im Fahrwasser der Landesregierung ist, dass das sehr einengt und dass das nicht unbedingt gut ist. Manchmal ist es gut, speziell wenn es Supervision im Zusammenhang mit dem System ‚Landesregierung‘ gibt. Das war sehr oft Thema. Weil sich ja die Supervision auch verändert hat. Wie ist der Umgang auch mit Vorgesetzten, wenn Kinder Probleme haben, welche Strategien, wo kann ich ansetzen. Ist es oft gut, jemand Fremden das*

*System zu erklären und selber wieder einen anderen Blick für das zu bekommen. Also ich glaube, wenn da gleich wer so auf der Welle mitschwimmen kann, dass es nicht unbedingt vorteilhaft ist.“ ( 6)Transkript Reichel, S. 42*

### **Supervisionsvariable (Variable 5)**

„Der Supervisor wird als Einflussgröße im Supervisionsprozess gesehen und seine Expertenkompetenz, Vertrauenswürdigkeit, Kreativität, sein Einfühlungsvermögen und seine Rollenflexibilität spielen für das Gelingen von Supervisionsprozessen eine zentrale Rolle. Deswegen ist seine personale, soziale und professionelle Kompetenz und Performanz zentraler Gegenstand des Ausbildungsprozesses.“ (Petzold, 1998, S. 30)

Auf die Frage, welche Erwartungen und Kriterien für die Auswahl des Supervisors und der Supervisorin gelten, kamen unter anderem folgende Meinungen.

*„Und so unterm Strich das Wichtigste war aber dennoch, dass die Chemie gepasst hat. Das war ganz wichtig. Bei uns hat es immer mindestens eine Einheit gegeben als Probe. Nachher haben wir uns zusammengesetzt, und jeder hat einmal gesagt: „Wie spürt sich das an, wie ist das, wie passt es?“ Weil es auch finanziell tragbar sein musste. Und als Gruppenverantwortliche war es dann schon auch so, dass manche abgesprungen sind, wo man dann wieder schauen muss, wer passt in die Gruppe? Es war nicht immer nur „Wie geht es mit dem Supervisor?“, zum Schluss hatten wir einen Mann, sondern auch „Wie geht es in der Gruppe?“. Da sind wirklich viele Kolleginnen, die so zwischen 15 und 25, 30 Dienstjahren dann schon gehabt haben, und die auch Supervisionserfahrung hatten, und da waren dann schon ganz andere Ansprüche da.“(6)*

*„Das war zum Schluss sehr wichtig, weil die Supervision hat sich so ein bisschen in Leiterinnencoaching entwickelt dann, und die Beziehung war insofern wichtig, dass man da auch so einen provokanten Stil aushalten musste, der irrsinnig gut war. Aber da muss die Chemie passen, um das gut auszuhalten. Spannend war dann die . . . da war das erste Mal spürbar, wie unterschiedlich ist es, wenn man einen Mann als*

*Supervisor hat. Das war ganz interessant, so diese Sachebene und diese Gefühlsbeziehungsebene, wie ist Frau und wie ist Mann.“ (6), Transskript Reichel, S. 44*

### **Funktionsvariable (Variable 6)**

Supervision hat bestimmte Funktionen, die den Supervisionsprozess bestimmen. Holloway (1995, 33ff) hat folgende Funktionen benannt:

#### **Begleiten/Bewerten: professionelle Kontrolle**

- Die Supervision soll

*„Einfach insgesamt meine berufliche Entwicklung zu reflektieren bzw. einfach das ständige Hinterfragen einfach zu verschiedenen Themen. Zum Beispiel, wenn es um spezielle Elternanliegen gegangen ist oder wenn es in der Gruppe eben Schwierigkeiten gegeben hat mit verschiedenen Kindern. Oder wenn es Probleme gegeben hat mit Kolleginnen oder mit Helferinnen. Aus dem Aspekt heraus habe ich das in Anspruch genommen. „(2)Transskript Reichel, S. 40*

#### **Unterweisen/Anweisen: Fachwissen und Handlungsvorschläge**

*„Das Umsetzen, ja. Also die damalige Supervisorin . . . darum sehe ich das heute so positiv. Die hat ein irrsinniges Gespür gehabt. Also die hat sehr wohl gewusst, da kommt ein Mädsl aus der Schule und die entwickelt sich da ganz langsam aber sie entwickelt sich und sie tut. Und sie hat diese Schritte, sage ich einmal, ‚happengerecht‘ angeboten.“(6)Transskript Reichel, S. 21*

*„Es ist mir als Beispiel gebracht worden, wie man so ein Gespräch mit Eltern führen kann. ....Richtig so mit Flipchart, erster Schritt, zweiter Schritt.*

*Auch wie man den Entwicklungsstand von Kindern den Eltern klar machen kann, ohne dass sie sich verletzt fühlen. Weil das Kind eben noch nicht so weit entwickelt ist, wie es sein sollte. Einfach so kleine Strategien im Elterngespräch. Es ist sehr hilfreich gewesen. Er hat mir einfach eine hilfreiche Strategie gegeben, wie ich besser diese*

*Gespräche machen kann. Gerade wenn es um Entwicklungsrückstand geht, wann die Kinder zu einer Therapie gehen sollen und wie man das den Eltern vermittelt.*

*(3)Transskript Reichel, S. 27*

### **Modellfunktionen: Verhalten und Tun des Supervisors**

*„Und alleine schon wie ich selber sicherer geworden bin durch die Supervision. Ich weiß nicht, das war so . . . man wird sicherer, wenn man einfach . . . weil das nehme ich ja mit, was ich dort lerne kann ich auch mitnehmen. Da kann ich mich zu Hause genauso befragen und überlegen, oder diese Tipps, die wir da gemacht haben, oder die verschiedenen Übungen dann dazu. Das kann ich ja alles dann in . . . bei mir selber . . . weiterarbeiten.“(7) Transskript Reichel S. 25*

### **Beraten: Förderung von Problemlösungen**

*„Oder wie die Außensicht eben ist durch den Supervisor, was der dazu sagt bzw. was die dazu sagt, was die anderen dazu sagen von der Gruppe. Wie man eben mit verschiedenen Situationen umgehen kann.“(2) Transskript Reichel, S. 20*

*„Das war zum Beispiel . . . Kind zieht Jalousien vor, hat einen Wutausbruch, lässt sich in dem Moment absolut nichts sagen, wirft mit Sesseln umher. Und in der Supervision haben wir dann eben angesprochen, wie man reagiert, Lösungsvorschläge . . . waren einmal zurücknehmen, herausnehmen aus der Situation, schaut dass man in ein anderes Umfeld kommt, das Kind einmal beruhigen lässt und manchmal kann man dann versuchen mit dem Kind in ein Gespräch zu kommen, und eben abwarten, ob etwas kommt, und sonst vielleicht später einmal thematisieren.“ (5)Transskript Reichel, S. 23*

*„Bei manchen Supervisionseinheiten waren auch so Techniken dabei, wie „Alle sind im Topf, und was kann man sich rausnehmen oder was kann sich diejenige rausnehmen?“. Und in dem Fall war das manchmal ich, und auch im anderen konkreten Fallbeispiel die Kolleginnen eingebracht haben, war ein irrsinniges Lernfeld.“(6) Transskript Reichel, S. 21*

### **Unterstützung und empathische Begleitung: Emotionale Entlastung**

*„Für mich: „Was kann ich tun, damit es mir ab morgen besser geht?“*

*Die Supervisionen waren auch immer unter der Woche, also angenommen Mittwoch, also „Was kann ich tun, damit es mir ab Donnerstag besser gehen kann?“(6)Transskript Reichel, S 21*

### **Coping und Burnoutprophylaxe durch empathisches Mitgehen**

*„Also die Aggression, die mich früher sehr getroffen hat, die ich dann auf mich oder auf mein pädagogisches Verhalten rückgeführt habe, ist mir auch oft bewusst geworden „Das bin nicht ich, das Kind meint nicht mich!“, es öffnet sich mir, aber bin nicht ich, bin halt da als Vertrauensperson, wo es aufmachen kann, wo das raus darf. Habe mit dem sehr gut umgehen gelernt. Das heißt meine Grenzen eigentlich besser aufzubauen und vor allem, was für mich gut war, wenn es zum Beispiel so ganz ganz arge Situation waren mit Eltern und Kindern, wo ich gewusst habe, okay wenn ich da jetzt nicht mehr weiterweiß, dann habe ich eine Art Ventil, und das ist einmal pro Monat, und das ist in meiner Supervision. Weil da weiß ich, da bekomme ich wieder einen Handlungsschritt, wo ich dann weiter komme.“(6) Transskript Reichel, S 21- 22*

*„Weil ich denke mir, ich kann nicht mein Sackerl im Kindergarten stehen lassen und sagen, so jetzt gehe ich nach Hause. Das nimmt man einfach mit. Und ich glaube einfach, von einer anderen Seite das zu beleuchten, erzählen zu können, das war einfach genau das. Egal wie immer ich jetzt arbeite oder was immer ich mir jetzt aussuche, Gruppensupervision oder Einzelsupervision . . .“(1)Transskript Reichel, S. 32*

Weitere Funktionen werden in der Integrativen Supervision ergänzt und hinzugefügt:

### **Die Metabeobachtung und die Metareflexion**

*„Wir haben dann eben versucht, gemeinsam an einem Strang zu ziehen, und das ist halt dann von oben herab wieder niedergedrückt worden. Darauf hin sind wir dann hingegangen und haben gesagt: „Wir brauchen da Supervision, das geht so nicht mehr.“. Wir stehen an, und das ist so, wir stehen an. Und wir haben echt schon so oft*



*gebeten um eine Supervision. Da ist halt die Meinung, das braucht man nicht, das kann man eh mit dem Chef besprechen. Aber es gibt einfach Dinge, die kann man nicht mit dem Chef besprechen. Und außerdem, der ist ja auch involviert in dem Ganzen. Und da ist auch niemand von außen, der das einfach anders sehen kann, anders betrachten kann.“(5)Transskript Reichel, S. 29 -30*

*„Und ich glaube einfach, dass durch diese verschiedensten Eltern, die ich kennen gelernt habe, und die verschiedensten Kinder, sprich Familien, habe ich mir einfach unterschiedliche Strategien zurecht legen müssen und habe mir das auch angelehrt irgendwo und in der Supervision reflektiert, ob das so in Ordnung ist, ob das passt.“  
(1) Transskript Reichel, S. 25*

*„Aber ich denke, die Supervisorin war einerseits außerhalb meines Systems und doch innerhalb. Weil sie dieses System versteht und selber damit arbeitet. Und hat mir da schon sehr viele andere Wege eröffnet, also vor allem Blickwinkel, Sichtweisen. Ja, ich habe dann immer gesagt, ich fahre immer tanken sozusagen, damit der Benzin in den richtigen Tank kommt. Und das war für mich ganz wichtig. Es ist natürlich auch jetzt noch, ich habe verschiedene Supervisorinnen gehabt, wobei jeder oder jede mich wieder ein Stückel weitergeschubst haben. . . eine andere Denkform. Oder auch zurückgeholt haben, aus Irrwegen.“(1)Transskript Reichel, S. 32*

### **Die generelle Kompetenz und Performanzförderung**

Für die Elternarbeit:

*„Weil ich denke, gerade manche Gespräche, die sehr heikel waren, da habe ich mir schon viele geholt an Ideen. Sie ist ja Heilpädagogische Kindergärtnerin und macht diese Gespräche laufend, und hat auch sehr viel Erfahrung damit. Und da habe ich mir schon sehr viele Tipps geholt.“ (1)Transskript Reichel, S. 25*

### **Die Bereicherung der persönlichen und professionellen Arbeit**

*„Ja, das war für mich, . . . sehr viel im Gespräch, sie hat mir immer wieder gespiegelt, was ich sage. Sie hat sozusagen immer wieder wiederholt, was ich sage. Wo ich mir*

*dann oft gedacht habe „hoppla“, was sage ich eigentlich. Und was mir auch sehr wichtig war, war dieses Fallenlassen im Vertrauen zu meiner Supervisorin, da darf ich sein. Das war für mich auch eine ganz wichtige Geschichte. „(1)Transskript Reichel, S. 26*

### **Die Bekräftigung des professionellen Selbstbewusstseins und der persönlichen Souveränität**

*„Und auch Erwachsene, die toben, machen mir heute keine Angst mehr, weil früher habe ich die totale Panik selber davor gehabt, wenn wer jetzt total laut und massiv geworden ist. Und heute ist das für mich einfach so, ich sehe in ihm einfach das Kind, was will mir er jetzt sagen, oder was will er jetzt von mir? Oder eigentlich du was kann ich für dich tun jetzt?“ (1) Transskript Reichel, S. 27*

*„Also Supervision hilft mir auf alle Fälle gewisse Dinge mit mehr Gelassenheit und Sicherheit einfach anzusehen und mit schwierigen Situationen viel besser umzugehen. Also ich möchte es nicht missen, und ich werde es, solange ich einfach in dem Beruf bin oder mit Menschen arbeite, werde ich es immer in Anspruch nehmen.“ (2) Transskript Reichel, S. 34*

### **Methodenvariable (Variable 7)**

Methoden, Techniken und Medien sind die technischen Faktoren, die die Qualität der Supervision mitbestimmen. Die Kombination von verbalen und aktionalen Methoden und kreativen Medien wirken auf den Prozess ein und wie diese Variable wirkt, ist noch zuwenig untersucht.

*„Also es war so, ich habe immer das Kind teilweise in der Einzelsupervision bearbeitet und meistens beim Tisch bearbeitet. Und dann war es aber so, dass ich in die Gruppe hineingegangen bin, das war schon einmal eine außergewöhnliche Situation für das Kind, und dann auch im Turnsaal, und dass wird dann nicht so in der Kommunikation gearbeitet haben, sondern dass wir auch körperlich gearbeitet haben. Also auch, was dann Kräftemessen anbelangt hat. Und das Kind dann über dieses Kräftemessen, sei es jetzt mit Seilen oder Ringen, oder sonst irgendetwas, dass das*

*Kind dann schon gemerkt hat, dass die Machtposition oder die Position der Kindergärtnerin schon eine andere ist als die des Kindes. Also das Kind hat das dann am eigenen Leibe erfahren. Und über dieses Erfahrung, denke ich mir, ist doch eine Besserung eingetreten.“(4)Transskript Reichel, S. 29*

### **Beratungsbeziehung (Variable 8)**

Dieser Kernfaktor der Integrativen Supervision bedeutet, dass die Alltagsdynamiken des Supervisanden und seiner Klienten auf die Beziehungsdynamik zwischen Supervisor und Supervisand wirkt. Die Relationsmodi unter Bezug auf Übertragungs- und Gegenübertragung, sowie Widerstands- und Abwehrphänomene und die Gestaltung von Kontakt, Beziehung, Bindung und Abhängigkeiten werden als Teil der Supervision mitreflektiert.

Die Bedeutung von Interventionen und Aussagen in der Supervision wurden so beschrieben:

*„In der Supervision oder nachher, was nachgewirkt hat, oder manche Sätze, es waren manchmal Sätze, es waren manchmal Wörter, wo ich aber dann gewusst habe, das hat beim nächsten Mal wieder gut Platz. Weil die Supervisorin wirklich so, also für mich, die war wirklich super, das auch gut gespürt hat. Also das hatte gut Platz. Und die hat so mit den Jahren gelernt an den Fällen zu arbeiten, und das hat sich auch verändert. Manchmal waren auch höhere Selbsterfahrungsanteile drinnen, und manchmal waren zum Beispiel systemische Betrachtungsweisen bei den Fallbeispielen.“(6)Transskript Reichel, S. 36*

### **Effektvariable (9)**

Die Ergebnisse und Effekte von Supervision als technische Faktoren bestimmen die Beziehung mit und werden durch die impliziten und expliziten sowie durch die bewussten und unbewussten Zielvorstellungen des Supervisors und Supervisanden geprägt. Neben den Nachwirkungen aus der Vergangenheit und den Einwirkungen der Gegenwart sind die erwarteten Auswirkungen auf das Handeln für die Supervisionsprozesse bestimmend.

*„Allgemeines Motiv war, also ich habe, wie ich angefangen habe, eben mit der Supervision doch gesehen, dass es mir nachher besser gegangen ist, und ich teilweise auch andere Sichtweisen dadurch bekommen habe. Weil man hat ja doch eher, wenn man in der Situation ist, ein bisschen so Scheuklappen, und hat da irgendwo teilweise auch einen eingefahrenen Weg, und wenn man da ein bisschen andere Perspektiven kennen lernt, ist das für mich . . . war das für mich selber gut, und auch für den Umgang dann mit den Kindern.“ ( 3)Transskript Reichel, S. 28*

Attraktoren als Zugkräfte die in die Zukunft gerichtet sind, sind als wesentliche Faktoren für das Handeln des Supervisanden bestimmend. „Diese „teleologische Dimension“, wie sie durch A. Adler in den Bereich psychosozialer Hilfeleistung eingebracht wurde (Titze 1979), wird in vielen Supervisionsansätzen noch zuwenig berücksichtigt.“ (Petzold 1998, S. 31)

### **Aufgabenvariable (10)**

„Supervision hat neben mehreren Funktionen auch verschiedene Aufgaben, die den Prozess bestimmen. Holloway (1955, 38ff) hat folgende Aufgaben herausgestellt:“ (Petzold, 1998, S. 31)

- Förderung von Beratungsfertigkeiten
- Strukturierung der Klientensituation
- Handhabung der professionellen Rolle
- Förderung der emotionalen Bewusstheit
- Selbsteinschätzung

*„Es ist dann eher hinüber gegangen in ein Fachgespräch. Welche Möglichkeiten werden von außen gesehen, die ich anbringen kann, welche Möglichkeiten habe ich, welche Ressourcen habe ich? Was kann ich anbieten? Das war so der erste Teil und während den nächsten Sitzungen ist es dann wieder rückbezogen worden auf das Erstgespräch. Was konnte verwirklicht werden damals? Wie ist es mir dabei gegangen? Und dann eben schön langsam mit der Zusammenarbeit mit der Kindergärtnerin übergegangen. Von den Methoden her in der Supervision wir haben*

*also nie in dem Fall mit kreativen Methoden gearbeitet, sondern eher immer im Gespräch.“(4) Transskript Reichel, S. 28*

Die Integrative Supervision fügt dann noch hinzu:

**Handhabung der Beziehungsmodalitäten und der eigenen Psychodynamik :**

Sie erklärt die Beziehungsvariable und wie die Förderung der Fähigkeit zur theoretischen Explikation des Geschehens und die Förderung des Verständnisses von Kontexteinflüssen geschieht. (Vgl. Petzold, 1998, S. 32)

**Supervisandenvariable ( 11)**

Der Supervisand bringt seine persönlichen Stärken und Schwächen und seine professionellen Qualifikationen in den supervisorischen Prozess mit ein. Dieser Faktor ist in Teamsupervisionen ebenso wirksam wie in der dyadischen Supervision.

Eine Aussage bezüglich Teamsupervision beschreibt dies so:

*„Da ist es jetzt nicht um die Arbeit miteinander gegangen, sondern um das Mensch sein. Wir sind einander auf der menschlichen Ebene begegnet. Das heißt, jeder mit seinen Ängsten, mit seiner Freude, mit seiner Trauer, mit seinen Talenten, . . .“ (1)*

*„Ja, und das Wahrnehmen hat uns auf einer Ebene zusammengebracht, die dann natürlich auf die fachliche Kompetenz totale Auswirkungen gehabt hat, weil wir gesagt haben, geh komm, das passt doch eh. Da geht es wieder darum, zuerst Beziehung, und dann Bildung. Das ist absolut mein . . . von dem steige ich auch sicher nicht ab, weil das ist genau meines. Wenn die Beziehung stimmt, dann ist alles andere kein Thema.“ (1)Transskript Reichel, S. 33*

**Klienten/Patientenvariable (12)**

„Das Problem des Klienten, seine Persönlichkeit, seine Erkrankung, sein Lebenszusammenhang ist eine wesentliche Größe in Supervisionsprozessen. Supervisor wie Supervisand versuchen ja, die Lebenswelt des Klienten und seine „Sozialwelt“ (*social world*, Strauss 1978; Petzold 1995a) – d.h. seine Sicht des Lebens – zu verstehen, um ihm bei Prozessen seines Selbst- und Kontextverständnisses behilflich zu sein.“ (Petzold, 1998, S. 32 )

Die Wirkung von supervisorischer Reflexion auf das Kind wird wahrgenommen und so gedeutet:

*„Also, am meisten habe ich es gemerkt im Umgang mit dem Kind, weil ich dann verschiedene andere Sachen versucht habe, dass die, die ich so schon in meinem Repertoire gehabt habe, wo ich eben einmal versucht habe anderes einzubringen. Das Lustige war damals eher so, dass sich das Kind sich dann auch auf meine Persönlichkeit einstellt und mich auch in irgendeiner Form gekannt hat, und ich dann mit anderen Angeboten und Methoden an das Kind herangegangen bin, wo mich das Kind dann plötzlich nicht mehr einschätzen konnte. Also das war dann sehr witzig, und in dem Sinn hat es schon einen Erfolg gebracht, indem das Kind dann irgendwie so perplex war, dass sich da dann schon eine Besserung eingestellt hat. Also das war damals eine ganz eine witzige Sache.“(4)Transskript Reichel, S. 28*

### **Netzwerkvariable (13)**

Die Kontext und Sozialisationsfaktoren wie soziales Netzwerk, die soziale Vorstellungswelt und die mikroökologische Situation des Klienten oder Patienten, die in der Supervision reflektiert werden, haben Bedeutung für die Prozesse der Supervision. Die Probleme, die in den Netzwerken des Klienten verortet sind, können sich in Übertragungsphänomenen widerspiegeln und auch die unterschiedlichen „social worlds“ in den Netzwerken können Konflikte beinhalten. Mit der Netzwerkdynamik wird auch die sozialökonomische Situation des Klienten sichtbar und kann Teil des Supervisionsprozesses werden.

Die Einwirkungen auf die Kooperation zwischen Kolleginnen wird auch zurückgeführt auf Veränderungen innerhalb der Leitungsebene für das Kindergartenwesen auch auf Landesebene:

*„Im Bildungswesen hat sich viel verändert. Wir haben große Inspektorinnenwechsel gehabt, das heißt Druck ist auch weggekommen, geschulteres Team ist hereingekommen. Da war Aggression insofern ein Thema, dass wir viel offener darüber geredet haben. Also im Haus selber mit Kolleginnen war es an sich eh nie*

*wirklich schwierig, wenn es um Kinder gegangen ist. Schwierig ist es dann geworden, wenn Aggression zum Thema HelferIn war. Die Helferinnen, die ich bisher an meiner Seite hatte, waren durchwegs aus anderen Generationen. Die Kinder haben sich sehr verändert und Aggression wurde dann oft gleichgesetzt mit „das Kind benimmt sich falsch, schlecht, undankbar, . . . und was da dazugehört“. „(6)Transskript Reichel, S. 30*

#### **Sozioökonomische Situation (Variable 14)**

Die sozioökonomische Situation des Klienten wird von globalen wirtschaftlichen Faktoren bestimmt und wirkt auf das Supervisionsgeschehen ein bzw. auf die Institutionen des Klienten.

*„Wenn man früher gesagt hat ‚Nein . . . Supervision . . . zwei Stunden schon dasitzen, und hin und her‘, und jetzt, wo ich sehe, es gibt einfach keine Möglichkeit, wo ich über das hätte reden können, sieht man dass man das wirklich braucht, und das dass so wichtig wäre, Dinge irgendwo zu thematisieren, weil das wird ja oft auch gar nicht gemacht. Jeder schleppt es mit sich, und es gibt keine Möglichkeit, dass man zusammen sitzt, und dass einer dasitzt, der zuhört, und der das jetzt im Gruppengeschehen beobachtet. Was da so rennt.“(5) Transskript Reichel, S. 41*

*„Da wünsche ich mir vom Dienstgeber, dass auch Teamsupervision sein darf, wenn keine Krisen sind. Und das ist fein, das ist ganz fein. Mein Wunsch ist es auch, ich würde mir gerne einmal ausrechnen, wie viel Geld ich gebraucht habe für die Supervision, in den fast 20 Jahren oder bzw. 15 Jahren. Es ist keine Kleinigkeit. Dass es zur Qualitätssicherung im Land beiträgt und für die Kinder direkt die Basis, das ist eh unumstritten. Aber so ist es gar keine Wertschätzung. Ich meine, die Wertschätzung kann ich mir geben, kann ich meinem Team geben, kann sagen „Schaut, wir sind gesunder, oder uns geht es besser!“, aber es wäre auch ganz fein, es wertgeschätzt zu bekommen, durch nicht so hohe Selbsthalte, weil je besser der Supervisor, oder je besser Ausgebildet der Supervisor umso teurer ist er auch. Und Anerkennung zu kriegen, zum Beispiel, dass auch Supervision Dienstzeit ist. Wenn ich schon wohin*

*fahre, wenn ich schon bezahle, dass das auch zumindest eine kleine Anerkennung ist, das es in der Dienstzeit ist.“(6)Transskript Reichel, S. 44*

### **Diskursvariable (15)**

Hier werden die Diskurskonzepte von *Michel Foucault* (1974) zugrundegelegt, die davon ausgehen, „dass in Institutionen/Organisationen und Feldern offene und verdeckte Prinzipien der machtvollen Strukturierung von Situationen (Diskurse) zum Tragen kommen“ (Petzold, 1998, S. 33) und diese Diskurse auch das Geschehen in supervisorischen Prozessen und Beziehungen aufgedeckt werden müssen. „Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Feldes, der Institution/Organisation, ihren normativen Systemen und übergeordneter gesellschaftlicher und historischer Einflussgrößen muss deshalb stets ein konstitutiver Teil des Supervisionsprozesses sein.“ (Petzold, 1998, S. 33)

Die Rahmenbedingungen, die zu schwierigen pädagogischen Situationen beitragen, werden trotz Supervision nicht veränderbar:

*„In der Supervision schon, aber das ist alles gut und schön. Ich kann alles praktisch erklären und auch reflektieren, aber wenn jetzt 28 Kinder in der Gruppe sind, und du hast vielleicht ein paar Kinder drinnen, die einfach den Rahmen ständig sprengen, das gibt einfach seitens der Gemeinde keine Stützmaßnahmen. Oder weil die Eltern die Integration zum Beispiel dann nicht befürworten, weil eigene Ängste auftauchen. Dann bist du als Kindergärtnerin hilflos.“(2) Transskript Reichel, S. 41*

### **Prozessvariable (16)**

„Die explizite Einbeziehung der Prozessdimension unter konsequenter *Temporalisierung* des Supervisionsgeschehens, sowie die Berücksichtigung und Konnektierung psychodynamischer (bei Team- und Gruppensupervision gruppenspezifischer) Konstellationen und ökologischer Einflussgrößen weist Supervision als ein komplexeres systemisches Geschehen aus, als dies *Holloway* (1995) dargestellt hat.“ (Petzold, 1998, S. 33)



Die Integrative Supervision erweitert diese Sichtweise und nennt diesen Ansatz "Dynamic System Approach" unter Bezug auf komplexe Systemansätze, wie die von *Luhmann (1992), Haken(1984), Kelso (1995)*" (Petzold, 1998, S. 33 )

Auf die Frage, wie es ohne Supervision ist, kam folgender Beitrag:

*„Auf jeden Fall. Es sind die Spannungen größer jetzt ohne Supervision. Es wird nicht immer gleich alles geklärt. Und jetzt erst kürzlich war eine Situation, wo dann sich das alles aufgestaut hat und wo dann eine geplatzt ist, wirklich so richtig herausgeplatzt. Einfach dann auch geweint hat, weil sie auch mit der Situation einfach auch nicht zurechtgekommen ist. Und ich denke mir, hätte wir das vorher schon aufarbeiten können, wäre es soweit wahrscheinlich nie gekommen. „(5)Transskript Reichel, S. 41*

### **Zusammenfassung der Ergebnisse nach den Variablen der Supervision**

Wie eingangs beschrieben habe ich zu den Kernaussagen der Interviews entlang der Leitthemen Variablen der Supervision zugeordnet (1 bis 15) und habe dann durch die Verdichtung und Paraphrasierung der Kernaussagen meine Interpretation vorgenommen. Ich nenne hier die Variablen, die ich zugeordnet habe und als Basis meiner Interpretation nehme. Ich betone die wichtigen **Begriffe** nochmals im Text.

#### **Aufgaben und Funktionsvariable**

Die Aufgabenvariable habe ich 31 mal und die Funktionsvariable 19 mal zugeordnet. Mit diesen beiden Variablen ist die wichtigste Wirkung von Supervision beschrieben. Das bedeutet, dass Supervision vor allem **Hilfestellungen** bei der **Handhabung der professionellen Rolle** bringt. Die Funktionsvariable beinhaltet auch **Psychohygiene** und Förderung von Problemlösungen, Unterstützung und **empathische Begleitung**, Coping und Burnoutprophylaxe. Diese Variable ist gleichwertig als Wirkung von Supervision zu erkennen.

Die Wichtigkeit von Supervision wird vor allem für **Berufseinsteigerinnen** zur Performanzförderung und **Bereicherung der professionellen und persönlichen Arbeit** betont.

Bei der Beschreibung von Supervision wurde auch deutlich, dass hier **verschiedene Formen von Supervision gemeint** sind:

- Die Praxisbegleitung und Praxisanleitung durch Fallbesprechungen vor allem beim Berufseinstieg („*das machte die Chefin selber*“) und
- die Begleitung durch institutionsinterne Fachberaterinnen „die Supervisorin kam in die Gruppe (der Kinder) und beobachtete und sagte dann Lösungsvorschläge.“
- Und die Begleitung durch außenstehende Supervisoren: „*der Blick von außen*“.

„Supervision bietet *die Chance*, Unterstützung und Anleitungen zu geben, mit sozialer und institutioneller Komplexität, mit Problemen von Interaktion, Kommunikation, Kooperation, mit fachlichen Fragen spezifischer Aufgaben- und Arbeitsbereiche bzw. –felder effektiver umzugehen und Qualität zu sichern.“ (Petzold, 2003, S. 222)

Die hier beschriebenen Wirkungen von Supervision stimmen mit anderen Forschungen über die Merkmale für Supervisionserfolg überein: z.B. „Es gibt den Teilnehmerinnen die Möglichkeit , das in der Supervision erarbeitete in die Berufspraxis einzubinden“ und „neue Sichtweisen auf Probleme können erarbeitet werden, und es kommt so zu einer Erweiterung der berufliche Handlungsmöglichkeiten der Supervisandinnen.“ (Fischer, Schigl, u.a. 2001, S. 47)

Supervision trägt wesentlich zur **Lösungsfindung in schwierigen Situationen** bei, die Wirkung eines **neuen Blickwinkels** durch die Supervision wird häufig betont und geschätzt:

„ *Wenn da jemand von außen kommt, der hat einfach ein anderes Blickfeld. Er sieht das ganz anders. Da erzählt man halt, wie die Situation ist und der macht sich einfach ein anderes Bild.*“ *Transskript Reichel, S. 24*

Die **exzentrische Position** des Supervisors wird erst nach längerer Supervisionserfahrung wahrgenommen und wertgeschätzt.

### **Supervisorische Beziehung**

Die Bedeutung der **supervisorischen Beziehung** als Voraussetzung für die supervisorische Arbeit habe ich 14 mal zugeordnet und diese Beziehungsvariable ist auch für die Wahl des Supervisors oder der Supervisorin bedeutend.

Die Frage nach **männlich oder weiblich** wurde manchmal überrascht aufgenommen und kann so interpretiert werden, dass die Genderthematik in diesem Beruf nicht ausreichend reflektiert wird. **Männlichen** Supervisoren wird mehr **Sachlichkeit** zugeschrieben: ...

*“er bleibt vielleicht mehr auf der Sachebene...“ (Aussageraster, S. 14)*

Wie Sachlichkeit bewertet wird, habe ich nicht weiter erfragt.

Die Variable **Feldkompetenz** wurde meist mit nicht so wichtig beurteilt, nur in einem Fall als wertvoll für die Supervision. Die Zuordnung erfolgte 7 mal und es war für einige überhaupt neu zu erfahren, dass Supervisoren aus verschiedenen Berufsfeldern kommen, da sie eine **Ausbildung für Supervision voraussetzen** und für ausreichend halten.

Bei Kolleginnen, die aus dem Feld kommen, werden **praktische Impulse** erwartet, *„da konnte ich mir Tipps holen“*, oder *„da sagte mir der Supervisor Schritte, wie ich mit den Eltern umgehen könne“*, aber andererseits sollte keine Verwicklung mit der Institution entstehen: *„Im Fahrwasser der Landesregierung sein“*.

### **Supervisandenvariable und Beziehungsvariable**

Die Supervisandenvariable habe ich 10 mal zugeordnet, dabei ging es vor allem um die **Vertrauensbildung in der Gruppe** selbst und um anfängliche **Widerstände** in Supervisionen. Es wurde betont, dass im Beruf der Kindergärtnerin, wo „soziales Lernen“ wichtig ist, auch die **Beziehungsebene in der Supervision** ein wesentliches Kriterium für die Wirkung der Supervision ist.

### **Methodenvariable**

Die Suche nach **Lösungen für die Probleme** mit Aggression durch die Verwendung verschiedener Methoden habe ich 12 mal zugeordnet. Die häufigsten Methoden waren das **Gespräch, Rollenspiele, Visualisierung**. Dabei war der Wunsch **neue methodische Ansätze** auch in der Supervision kennen zu lernen, mehrmals formuliert worden.

### 7.3. Wirkung von Supervision anhand der Funktionen von Supervision nach Gotthart-Lorenz und Walther

Gotthart- Lorenz und Walther (1998) nennen fünf Funktionen von Supervision:

- Qualitätssicherung (durch Auflösung emotionaler Fixierungen der Supervisandinnen an die Arbeit und Erweiterung der Handlungskompetenz)
- Psychohygiene (zur besseren Identifikation mit der Arbeit und Erlangung größerer Handlungsfähigkeit)
- kompensatorische Funktionen (indem die Supervisorin als „Ersatzleiterin“ fungiert und als solcher(r) z.B. Anerkennung für die Arbeit der Supervisandinnen zeigt)
- Unterstützung von arbeitsfeldbezogenen Lernprozessen
- und einer lernenden Organisation (durch die Unterstützung von Konzeptentwicklungen oder Umstrukturierungen).“(in Fischer, Schigl, 2003,S. 14 )

Von diesen 5 Funktionen sind vier in den ausgewerteten Variablen enthalten, wobei vor allem die oben genannten Funktionen in den Funktions- und Aufgabenvariablen beschrieben werden.

Die Funktion der „lernenden Organisation“ wurde laut Interviews nur dort wirksam, wo die Kindergärtnerinnen **Einfluss hatten auf die Gestaltung der Räume** und des zeitlichen Ablaufs, sowie Mitsprachemöglichkeiten bei der Organisation von Rahmenbedingungen. Dieser Einfluss wurde eher als schwierig eingestuft und kaum als Wirkung von Supervision erwähnt.

### **Kompensatorische Funktionen und Entlastung**

Der **Grenzgang zwischen Rollenberatung, Praxisbegleitung und Supervision** wird von den Befragten nicht so genau unterschieden: Vor allem wird beim **Berufseinstieg** die Fallbesprechung mit der Chefin selbst auch als Supervision bezeichnet. Dies wiederum entspricht auch der geschichtlichen Entwicklung von Supervision, ausgehend von der USA Ende des 19. Jhdts. und im Rahmen der Sozialarbeit, wo Supervision vor allem „Anleitung und administrative Kontrolle von freiwilligen ArmenbesucherInnen“ war. (Fischer, Schigl. u.a. 2001, S. 2)

Auch die **Fachberatung aus der Institution** selbst wird als supervisorische Hilfe eingestuft und auch den Eltern gegenüber als Autorität eingesetzt: *“Da kommt jemand vom Land”* - gemeint ist die Landesregierung, die die Fachberaterinnen in schwierigen Situationen einsetzt und auch Supervisorinnen genannt wurden.

Die **Supervisorin wird als stützend und wohlwollend** erlebt und bekommt dadurch die Rolle einer anerkennenden Autorität. Aus diesem Grund wird auch **Vertrauen** in der Supervision als notwendige Voraussetzung beschrieben. Die entlastende Funktion ist den Angehörigen aus pädagogischen und therapeutischen Berufen bewusst und bewirkt „die Entlastung sowie Verbesserung der professionellen Kompetenz des jeweiligen Supervisanden“ (Leitner, 1997, S. 253)

Ein ähnliche Betrachtungsweise der Wirkungen von Supervision sind die Tätigkeitsaspekte von Supervision:

#### 7.4. Wirkung von Supervision - nach den Tätigkeitsaspekten der Supervision (STA) nach Petzold und Schreyögg

Supervision kann die Handlungsfähigkeit der Supervisanden wieder herstellen helfen und auch verbessern. Der Umgang mit konflikthafter Situationen wird angstfreier gehandhabt und effizient für alle Beteiligten. Dabei stellt sich die Frage nach dem richtigen und falschen Handeln in Zusammenhang mit Aggression wieder: Was ist unter positiver Änderung und Verbesserung zu verstehen und welche Methode und Theorie ist für die Lösung geeignet, bzw. wird von den Supervisanden bewusst

eingesetzt. So können Veränderungen und Wirkungen von Interventionen in zweifacher Weise untersucht und bewertet werden:

- a) Wir können sie überprüfen im Hinblick darauf, ob sie „effektiv“, „wirkungsvoll“, „praktisch“ usw. war, dann geht es um Analyse und Bewertung in *instrumenteller* Absicht.
- b) Sie kann aber auch daraufhin untersucht werden, ob sie dem jeweiligen Gegenüber als Mensch gerecht wurde. Dann geht es um eine *ethische* Analyse und Bewertung der erwirkten Veränderung bzw. Veränderungsintention. (Schreyögg, 1991, S. 57)

Die beiden genannten Untersuchungskriterien sind in meiner Auswertung vor allem mit dem Blickpunkt auf die Wirkung von Supervision auf das Handeln der Kindergärtnerin beachtet worden. Die Auswirkung auf die Kinder und das Verhalten im Umgang mit Aggression wurde immer wieder betont, ich bin dieser Frage aber hier nicht weiter nachgegangen.

### **Zusammenfassung nach den Tätigkeitsaspekten von Supervision**

Die metareflexive und mehrperspektivische Zugewandtheit der Integrativen Supervision zeigt sich auch in den „Sechs Tätigkeitsaspekten (STA)“ von Supervision, die wie folgt beschrieben werden. Ich überprüfe meine Arbeit nochmals unter diesen Kriterien: (vgl. Petzold 1998, S. 86 – 87) und verbinde sie mit den vorne genannten Variablen der Supervision.

### **Optimierungsaspekt/ gesellschaftliche Dimension:**

(entspricht den Variablen 12, 14)

Die Ziele im Umgang mit Aggression und die Frage: „Was ist richtig? Welche Wert- und Normorientierung gilt für die Gewaltprävention?“ Wird mit der Frage „Wie wirkt Supervision im Umgang mit Aggression?“ noch nicht beantwortet.

Die ethische Position des/der Supervisors/in soll hinterfragt und deklariert werden.

Die Auseinandersetzung damit könnte einem gewaltarmen Umgang mit Aggression in der Kindererziehung zugute kommen.

Die Kindergärtnerinnen begegnen auch unterschiedlichen Erwartungen je nach Erziehungsnormen der Eltern. In den Interviews wurde vor allem die **schwierige Arbeit mit den Eltern** erwähnt und wird auch als Problemfeld in Supervision eingebracht.

Kindergärtnerinnen werden mit den Erwartungen der Eltern mit der Frage nach der Wirkung ihrer Handlung konfrontiert:

*„Da hat man als Kindergärtnerin praktisch 34 Kinder gehabt, und da hat man auch mit Konflikten umgehen lernen müssen. Und ich glaube einfach, dass durch diese verschiedensten Eltern, die ich kennen gelernt haben, und die verschiedensten Kinder, sprich Familien, habe ich mir einfach unterschiedliche Strategien zurecht legen müssen und habe mir das auch angelernt irgendwo und in der Supervision reflektiert, ob das so in Ordnung ist, ob das passt.“ (1) Transskript Reichel, S. 25*

#### **Weiterbildungsaspekt/agogische Dimension:**

(entspricht den Variablen 5,6,9)

Die Weiterentwicklung der **fachlichen Kompetenz und Performanz** wird über die Auseinandersetzung mit dem Thema Aggression theoretisch, ethisch und didaktisch unterstützt.

Der Weiterbildungsaspekt ist eine wichtige Motivation für die Kindergärtnerinnen Supervision in Anspruch zu nehmen. *„Bei manchen Supervisionseinheiten waren auch so Techniken dabei, wie „Alle sind im Topf, und was kann man sich rausnehmen oder was kann sich diejenige rausnehmen?“. Und in dem Fall war das manchmal ich, und auch im anderen konkreten Fallbeispiel die Kolleginnen eingebracht haben, war ein irrsinniges Lernfeld.“ (6) Transskript Reichel S. 21*

Diese Dimension wurde häufig genannt, da Supervision auch als **Weiterbildung** für Kindergärtnerinnen in Anspruch genommen wird und manche danach selbst Weiterbildungen absolviert haben. Das Bedürfnis der **methodischen Erweiterung** durch Wechsel der Supervisorinnen wurde deutlich, da man sich erhoffte, auch neue Stile und Theorien über den Umgang mit Kindern zu erfahren.

### **Kommunikativer Aspekt/Soziotherapeutische Dimension**

(entspricht den Variablen 7, 10, 15)

Die Förderung **konstruktiver Kommunikation in Teams** und Systemen ist ein vorrangiges Ziel von Supervision.

*„Ja, in den Kindergärten, dass da auch monatlich das gemacht wird. Weil ich komme immer mehr darauf, wir reden so wenig untereinander. Es ist erschreckend. Sie reden über alles Mögliche, aber nicht über das, was Thema ist. Wenn man Rezepte austauscht . . . Der Kontakt ist ja nach Außen hin gut, aber irgendwo brodelt es ständig. ( 3)Transskript Reichel S. 23*

Die Kindergärtnerinnen bemerkten auch, dass sich **schlechte Teamstimmungen** auf die Kinder auswirkt. *„Und gerade diese schwierigen Kinder merken das sofort, wenn man nicht im Gleichgewicht ist. Da reicht eine Kleinigkeit.“(3) Transskript Reichel, S. 23*

„Soziales Lernen“ wird als ein wesentliches Lernziel der aktuellen Kindergartenpädagogik gesehen und daher wird die Inanspruchnahme von Supervision auch damit begründet. **Soziales Lernen** hat das Ziel, mit Konflikten konstruktiv umzugehen. So werden schwierige Kommunikationsphasen in Teams zum Anlass genommen, Supervision auch vom Arbeitgeber zu fordern.

### **Supportiver Aspekt/psychohygienische Dimension**

(entspricht den Variablen 5 und 8)

Wo Supervision unterstützt und entlastet, wird die Zufriedenheit mit dem Beruf gefördert und **Stress reduziert**.

*„Für mich: „Was kann ich tun, damit es mir ab morgen besser geht?“. Die Supervisionen waren auch immer unter der Woche, also angenommen Mittwoch, also „Was kann ich tun, damit es mir ab Donnerstag besser gehen kann?“.“(6) Transskript S. 24*

Diese Formulierung bringt diese Dimension am besten zum Ausdruck und ist eben einer der wichtigsten Anlässe in Supervision zu gehen.



### **Methodologischer Aspekt/ ameliorative Dimension**

(entspricht den Variablen 6 und 9)

Durch Supervision soll sich „die Performanz im Hinblick auf die Anwendung von Interventionsmethoden und – techniken (in Beratung, Therapie und Agogik) verbessern.“ (Petzold, 1998, S.87)

Hier wird der **informative und methodische Aspekt** von Supervision angesprochen:

*„Also mir ist einmal wichtig, dass ich einfach noch die Vertiefung einfach von tiefenpsychologischen Elementen erlebe in der Supervision. Weil die einfach sehr wichtig sind, glaube ich, in der Arbeit mit Kindern. Und dieses katathyme Bild, also diese katathyme, imaginative Therapie, es kommt ja aus dem Humanismus, also da kann ich mir noch nicht ganz vorstellen, wie das funktioniert. Es geht über dieses „Bild erleben“. Aber ich wollte einfach einmal wieder eine andere Methode jetzt wieder kennen lernen, also eine andere Person mit einer anderen Methode. Bis jetzt habe ich lauter, also haben wir Supervisoren gehabt, die systemisch arbeiten. Was auch sehr gut ist für unsere Arbeit hier im Kindergarten. Aber ich wollte jetzt einfach einmal ein anderes Element wieder kennen lernen.“ (2)Transskript Reichel, S. 38*

Die Verbesserung der eigenen pädagogischen Fähigkeit und das **Erlernen neuer Strategien** wurde auch von der Supervision erwartet. Vor allem wird es beim Berufseinstieg als wichtig betont, und wenn nach längerer Berufserfahrung neue Impulse als Weiterbildung gesucht wurden.

### **Aufdeckender Aspekt/psychotherapeutische Dimension..**

(entspricht den Variablen 5, 9 und 7)

„Supervision soll individuelle und gruppale unbewusste Mechanismen aufdecken, bewusst und handhabbarer machen.....hier werden psychotherapeutische Kenntnisse und Methoden unverzichtbar.“(Petzold, 1998, S. 87)

Das ist wiederum ein Hinweis auf das Hintergrundverfahren für Supervision mit psychotherapeutischem Schwerpunkt.

Supervision deckt häufig bei weiblichen Supervisanden **Selbsterfahrungswünsche** ab:

*„In der Supervision oder nachher, was nachgewirkt hat, oder manche Sätze, es waren manchmal Sätze, es waren manchmal Wörter, wo ich aber dann gewusst habe, das hat beim nächsten Mal wieder gut Platz. Weil die Supervisorin wirklich so, also für mich, die war wirklich super, das auch gut gespürt hat. Also das hatte gut Platz. Und die hat so mit den Jahren gelernt an den Fällen zu arbeiten, und das hat sich auch verändert. Manchmal waren auch höhere Selbsterfahrungsanteile drinnen, und manchmal waren zum Beispiel systemische Betrachtungsweisen bei den Fallbeispielen.“ (6)Transskript Reichel, S. 36*

Auch **Widerstände gegen bestimmte Selbsterfahrungsmethoden** (wie „der heiße Stuhl“) kommen in den Interviews vor:

*„Ja, sie hat zum Beispiel mit Märchen wahnsinnig gern gearbeitet. Ich weiß noch, dass ich mich wahnsinnig gesträubt habe dagegen, dass ich damals gedacht habe, nein eigentlich passt das nicht, das kann ich nicht für mich nehmen. Heute nach über zehn Jahren kann ich das Gott sei Dank anders sehen, und es ist auch eine Ressource, noch immer. Techniken . . . ich erinnere mich auch an den heißen Stuhl, der mich sehr befremdet hat. Da ging es konkret um Elternarbeit. Also da war ich so, wie kann ich da jetzt nur mit einem Sessel reden, oder warum soll ich mich da jetzt hinsetzen? Da war schon auch ein Sträuben drinnen. Wenn es so eine Art von Technik war, habe ich eigentlich länger gebraucht, um das nehmen zu können. Heute kann ich sogar darüber lachen, wenn ich mir denke, die war eigentlich sehr fortschrittlich.“(6)Transskript Reichel, S. 21*

## 7.5. Ergebnisse zu Grenzen der Supervision im Umgang mit Aggression

Bei den Befragungen war auch das Thema Grenzen von Supervision indirekt angesprochen und ich habe dazu einige Aussagen ausgewählt. Dennoch wurde Supervision vor allem fördernd erlebt.

### **Rahmenbedingungen**

Die Grenzen der Supervision im Umgang mit Aggression wurden dort beschrieben, wo die Rahmenbedingungen unveränderbar schienen: „*Man kann zwar in der Supervision drüber reden, aber wenn die Gruppe zu groß ist.*“ oder „*wenn die Eltern nicht auf die Vorschläge einsteigen.*“

### **Umgang mit Eltern und Kolleginnen**

Der Bereich Umgang mit den Eltern wurde auch oft Thema in der Supervision (Netzwerkvariable) und wurde aber eher als schwierig und mit Vorsicht anzugehen beschrieben. Hier wird eher die Beratung durch institutionelle Fachberaterinnen bevorzugt, da diese auch den Eltern gegenüber eine Autorität darstellen. Der Umgang mit Eltern und Kolleginnen wird häufig thematisiert und auch als Grenze für die Bearbeitung genannt: „*Wenn die Kolleginnen nicht wollen*“ oder sich „*etwas nicht anschauen wollen.*“

### **Widerstände bei neuen Methoden**

Der Umgang mit dem eigenen Widerstand gegenüber Methoden (heißer Stuhl, Märchen) wird einmal erwähnt, ansonsten erhalten Supervisoren viel Vertrauensvorschuss, vor allem, wenn sie selbst ausgesucht wurden: „*Die Chemie muss stimmen*“.

## 7.6. Ergebnisse zur Belastung durch Aggression im Kindergarten

„Bemühungen um Verstehen und Handeln müssen parallel laufen.“ (Petzold, 2003, S. 35)

In meiner Hypothese nehme ich an, dass Aggression Angst macht, und danach habe ich in den Interviews auch gefragt: „Wie nehmen Sie Aggression wahr?“ „Wie bewerten Sie aggressives Verhalten?“ und „Wie reagieren Sie auf aggressives Verhalten?“

Diese Fragen wurden gerne beantwortet und sind hier zusammengefasst und interpretiert. Dazu habe ich im Aussageraster nach dem Leitthema „Aggression und Belastung“ insgesamt 59 Aussagen zusammengefasst. Davon sind 20 Aussagen über

Verhaltensbeschreibung, 12 Aussagen über die Deutung von aggressivem Verhalten, 7 Aussagen über Reaktionen auf das Verhalten.

### **Wahrnehmen und Bewerten von Aggression**

Die hauptsächliche Beschreibung von aggressivem Verhalten ist die Beobachtung, dass **Kinder ihre Grenzen und Wirkungen** nicht merken „*dass es schon genug ist*“ oder „*wenn sich die Dinge wiederholen*“. Als belastend und eher destruktiv wird das wiederholte Herumschubsen, Gegenstände werfen, Schimpfworte gebrauchen, erlebt. Das Verhalten wird bewertet mit: Wahrnehmungsstörungen, versteckte Aggression, hausgestrickte Aggression, unterdrückte Aggression. „*Hausgestrickte Aggressionen*“ sind vor allem solche, wo die **Rahmenbedingungen** nicht passen: z.B. zu große Gruppen oder wo das Team nicht mit Aggression umgehen kann.

(Aussageraster S. 1-2).

Es wird auch unterschieden zwischen direkter und indirekter, verbaler und körperlicher Aggression.

### **Reaktionen und Handlungen von Seiten der Kindergärtnerin**

Reaktionen auf aggressive Äußerungen der Kinder sind mit **Hilflosigkeitsaussagen** gekoppelt wie: „*Schon nicht mehr weiß, wie ich es machen soll.*“ „*oder nicht mehr klar sagen, was ich eigentlich will*“ und gefragt wird: „*woher kommt das, was ist da los*“. (Aussageraster S. 2)

Die Handlungen der Kindergärtnerin werden beschrieben mit: „*das passiert dann so automatisch Kind entfernen, Kinder auseinander, einen herauf nehmen, was halt jeder braucht*“ oder „*wo es meistens funktioniert hat, das war, dass man ruhig an die Sache herangeht*“ oder auch dass das Kind „*seinen Ärger rauslassen kann, oder von mir aus auf einen Polster einschlagen kann.*“. (Aussageraster S. 3) Auffallend dabei ist, dass aggressive Handlungen durchaus auch als **kathartischer Ausdruck** der kindlichen Aggression gestattet werden und eher angstfrei reagiert wird.

### **Elternkontakte**

Als Schwierigkeit wird auch der Kontakt mit den Eltern beschrieben: *„Und dann dieser Spannungsbogen zu den Eltern, was darf ich mich trauen, was darf ich ansprechen und wie muss ich hier herinnen mit der Gruppe umgehen“*.

Die Ursachen und Hintergründe für aggressives Verhalten werden teilweise in der Familie gesucht: *„Das Kind ist Symptomträger der Familie, wenn man die Familie kennt.“* Oder wenn *„so viele Kinder in der Gruppe sind und die Dynamik so schnell abläuft.“*

Weiters wird in der **Grundausbildung** der Kindergärtnerinnen ein Mangel für den Umgang mit Aggression festgestellt: *„Weil wir in der Ausbildung überhaupt nicht gelernt haben damit umzugehen.“* (Aussageraster,S.3,4)

## 8. Zusammenfassung

„Wie wirkt Supervision im Umgang mit Aggression im Kindergarten?“ ist die Fragestellung zu dieser Arbeit: Ich habe mich mittels qualitativer Analyse und der Methode des problemzentrierten Interviews dieser Fragestellung genähert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wirkungen von Supervision vielfältig sind:

### Emotionale Entlastung

Durch Supervision werden Kindergärtnerinnen **entlastet**, was sich auf ihre emotionale und körperliche Gesundheit auswirkt. Sie erleben in der Supervision, dass sie nicht alleine mit den Themen sind und sie können dadurch auch die Belastungen, die mit schwierigen Kindern entstehen, in einer **wohlwollenden Atmosphäre** besprechen.

Die Wirksamkeit von Supervision wird hauptsächlich als **Unterstützung** für das pädagogische Handeln, als Psychohygiene und Weiterbildung erfahren.

### Lösungsvorschläge

Die Handlungsfähigkeit im Umgang mit Aggression wird durch den **kollegialen Austausch** mit anderen Kindergärtnerinnen in der Supervision gestärkt. Der „**Blick von außen**“ durch den Supervisor und die Supervisorin führt zu **neuen Lösungen** und Strategien. Männliche Supervisoren werden „sachlicher“ eingeschätzt.

### Verbesserung der Kommunikation

Durch die Verbesserung der Kommunikation im Team werden **Spannungen abgebaut**, die sich dann in einer gelassenen Haltung den schwierigen Kindern gegenüber äußert.

Die Wirkung von Supervision auf die **Kooperation mit Kolleginnen** wird erkannt, Supervision für die Teams wird mehr gewünscht. Die Befragten finden Supervision wichtig und notwendig und wünschen sich, dass sie **vom Arbeitgeber bezahlt wird** und in der Arbeitszeit stattfindet.

### **Differenzierte Strategien im Umgang mit Aggression**

Die **Bewertung von aggressivem Verhalten** durch die Kindergärtnerinnen ist durchwegs **differenziert** und Aggression wird auch als konstruktive Kraft gesehen.

Die Strategien im Umgang mit Aggression wurden einerseits durch persönliche Erfahrungen und Reflexion gewonnen, andererseits in der Supervision entwickelt, bzw. bereits angewendete Strategien werden in der Supervision überprüft.

Vor allem beim **Berufseinstieg ist die Fachberatung** durch Vorgesetzte und erfahrene Kolleginnen hilfreich. Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Beratungsformen wird nicht genau benannt, es wird auch Fachberatung als Supervision definiert.

Der Umgang mit Aggression betrifft auch die **Kommunikation mit den Eltern** aggressiver Kinder, hier wird mehr Hilflosigkeit und Unsicherheit formuliert, als den Kindern gegenüber.

### **Erwartungen an Supervisoren und Supervisorinnen**

Die wesentlichen Erwartungen an Supervisoren sind **Einfühlungsvermögen und Vertrauenswürdigkeit**. Sie müssen nicht unbedingt aus dem Berufsfeld kommen, aber eine Ahnung davon haben. Die Befragten setzen eine **Ausbildung für Supervisoren** als selbstverständlich voraus.

Die Kindergärtnerinnen haben größtenteils ihre Supervision selbst organisiert und auch finanziert und können **nicht grundsätzlich mit bezahlter Supervision durch den Arbeitgeber rechnen**.

### **Gegenstandsbezogene Theorie und Beiträge zu Aggression, Supervision und Kindergarten**

Die klassische psychologische Theorie über Aggression ist für das Alltagshandeln zu einseitig und ich habe sie daher den praktikablen Theorien gegenübergestellt.

Der **Umgang mit Aggression ist geleitet von Bewertungen und Erfahrungen** aus der Lebensgeschichte der Erzieherin und geprägt von den Erwartungen des Berufsfeldes. Die Bewertungen von aggressivem Verhalten prägen die Strategien,

auch die der Supervisorinnen. **Die Reflexion des Themas Aggression ist auch für die Supervisoren wichtig.**

Es sind nur wenige Beiträge über den Umgang mit Aggression in der aktuellen Supervisionsliteratur auffindbar. Die theoretische Feldkompetenz zu verschiedenen Themen wie den Umgang mit Tod, Trauer, Macht etc. wird beschrieben, das Thema Aggression scheint in Zusammenhang mit Supervision nicht auf. Auch ist die Literatur über Supervision im Kindergarten spärlich, sodass die Vermutung entsteht, dass dieser Bereich zu unwichtig scheint.

Weiters wird anhand der geschichtlichen Entwicklung des Kindergartens deutlich, wie sehr die **weibliche Berufstätigkeit** von der außerfamiliären Kinderbetreuung abhängig ist. Der Stellenwert des Kindergartens ist von **Bewertung der Berufstätigkeit von Müttern** und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf geprägt. Dieser Zusammenhang wirkt auf die Identität und Rolle der Kindergärtnerin.

## 8.1.Schlussbemerkungen, Ausblick und Fragestellungen

### **Kritische Anmerkungen**

Für diese Arbeit hier wäre noch zu überprüfen, wie das Thema in anderen Bundesländern aussieht, wo Kindergärten nicht von der Landesregierung finanziert werden. Weiters fehlt der Vergleich mit freien Kindergruppen und der Vergleich zwischen konfessionellen, privaten und öffentlichen Kindergärten.

Das Thema Umgang mit Aggression aus der Genderperspektive wäre genauer zu untersuchen und auch, wie die wenigen männlichen Kindergärtner damit umgehen.

Eine ergänzende quantitative Untersuchung wäre interessant und für die Repräsentativität dieser qualitativen Untersuchung notwendig. Ich schließe mich auch der Einschätzung an, dass Forschungen über „Wirkungen und Nebenwirkungen von Supervision“ Neuland sind:



„Die raren Untersuchungen, die sich mit Effekten auf der Ebene der Klienten von Supervisandinnen auseinandersetzen, belegen hingegen noch keine Effekte von Supervision. Zugleich muss aber auch gesagt werden, dass der Wissensstand zur Wirksamkeit (effectiveness) oder zur Wirkung (efficacy) von Supervision noch zu gering ist, um klare, generalisierbare und gültige Aussagen über die Wirksamkeit, Wirkungen/Nebenwirkungen, und Wirkweisen von Supervision machen zu können.“  
(A. Leitner, 2005, S. 32)

Ich habe mich an die wissenschaftlichen Kriterien für qualitative Analysen gehalten und vermisste in meiner Arbeit noch neue originelle Beiträge, die sich als Konsequenzen für den Umgang mit Aggression in Zusammenhang mit Supervision ergeben könnten.

Die Wirkung dieser Arbeit auf mich ist jedenfalls, dass sie mich zu qualitativer Forschung ermutigt und die Auseinandersetzung mit den Wirkungen von Supervision angeregt hat.

### **Bezug zur Hypothese und Ergebnis**

Meine Hypothese lautet:

*„Aggression macht Angst und führt zu Hilflosigkeit und Stressreaktionen. Supervision kann ein Beitrag sein, mit aggressiven Kindern konstruktiver umzugehen und gesundheitsschädigende Belastungen zu verringern“.*

### **Ich konnte bestätigen, dass:**

- Supervision entlastet und Stress im Umgang mit aggressiven Kindern verringert:
- Das wohlwollende Verständnis durch die Supervision entspannt und in dieser offenen Haltung werden Lösungsvorschläge und Strategien entwickelt und bereits vorhandene können angstfrei überprüft werden.
- Diese Strategien werden auch im Kindergartenalltag eingebracht und wirken auf den weiteren Umgang mit den Kindern. Hilflosigkeit und Stress stellen sich dann später kaum mehr ein. Ein entspanntes und wertschätzendes Teamklima wird für

den Umgang mit aggressiven Kindern angestrebt und die Reaktionen der Kinder spiegeln auch die Stimmung des Teams wieder.

Damit ist ein wertvoller Ansatz von Integrativer Supervision angesprochen: Supervision soll die Zufriedenheit im beruflichen Handeln verstärken, da sich diese Zufriedenheit auch auf die Klienten, Kinder, Patienten auswirken soll und kann.

Die stressreduzierende und gesundheitsfördernde Wirkung von Supervision kann durch die entlastende Reflexion in der Supervision beim Thema Aggression durch die vorliegende Untersuchung, die nach qualitativen Forschungskriterien durchgeführt wurde, bestätigt werden. Es wäre wünschenswert, wenn Supervision allen Kindergärtnerinnen zur Verfügung stehen würde, auch wenn sie nicht unmittelbar mit Konflikten zu kämpfen haben. Supervision im pädagogischen Bereich würde die Qualität der Kommunikation mit Kindern und Kolleginnen fördern.

Am Ende stelle ich nochmals die Frage vom Anfang: „Trägt Supervision dazu bei, dass es auch den Kindern besser geht, dass sie zu lebendigen und lebensfreudigen Menschen heranwachsen –wie wirkt Supervision im Umgang mit Aggression auf die Kinder?“

Aber das ist eine andere Geschichte.....

Auguste Reichel,  
Radlberger Hauptstraße 29f  
3105 St. Pölten,  
14. März 2005

## 9. Literaturverzeichnis

- Arnold W.**, Esenck H. J., Meili, R., Lexikon der Psychologie, 1996, Augsburg, Bechtermünz Verlag
- Argyle, M.**, Soziale Beziehungen. In Stroebe, et.al, (Hrsgb.) 1992, *Sozialpsychologie*, Berlin, Springer Verlag, S. 248
- Aggleton & Homans**, (1987) und Ewles & Simnett (1999). In Naidoo Jennie & Wills Jane, 2003, *Lehrbuch für Gesundheitsförderung*, Gamburg, Verlag für Gesundheitsförderung
- Bach G.**, Goldberg H., Keine Angst vor Aggression, 1990, Frankfurt am Main, Fischer Verlag
- Bauer –Jelinek Chr.**, Die helle und dunkle Seite der Macht, 2000, Wien, Klosterneuburg, Verlag va bene.
- Baer G.**, Supervision in der Kindertagesstätte. In Pühl, *Handbuch für Supervision*, 2, 1994, Berlin, Edition Mahrhold im Wissenschaftsverlag, Volker Spiess GmbH,
- Belardi, N.**, Supervision – Eine Einführung in soziale Berufe, 1998, Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag,
- Berger P.**, Luckmann Th., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 1991, Frankfurt am Main, Fischer Verlag
- Boomgarden Th.**, Macht - ein Tabu in der sozialen Arbeit? In *Supervision* 4/2003, S. 37, Münster, Votum Verlag
- Britzel, Brandt, Markowitsch**, Gehirn und Verhalten, 2003, Heidelberg, Berlin, Akademischer Verlag
- Burtscher I.**, (2003) Vorschulkinder kompetent begleiten, Bildungsauftrag der Kindergartenpädagogin. In: *Unsere Kinder*, 05/2003, S. 114. Herausgeber: Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, 1160 Wien
- Brockhaus**, Bibliografisches Institut, 2001, (CD-Rom) In Petzold, In: *Integrative Therapie*, 1-2, 2004, 30 Jhg., S. 31

**Dilling H.**, W. Mombour, M.H. Schmidt (Hrsg.) Internationale Klassifikation psychischer Störungen, ICD –10, 1993, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Verlag Hans Huber

**Dörfler, M.**, Konflikte unter Kindern – ein Kinderspiel für Erwachsene. In *Unsere Kinder*, Nr. 6/ 2004, S. 19, Bildungsauftrag der Kindergartenpädagogin, Herausgeber: Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, 1160 Wien

**Fischer, M.**, Schigl B., Fürnkranz W., Wirkfaktoren und Qualitätskriterien von Supervision, Endbericht zum Projekt *Evaluation des Veränderungspotenzials von Supervision in unterschiedlichen professionellen Feldern*, 2001, Wien, Institut für Evaluation und Sozialforschung, Veronikagasse 5/22, 1160 Wien

**Flammer A.**, Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit. 1990, Bern, Stuttgart, Hans Huber Verlag

**Feiner W.**, In Balance bleiben, Kindergartenarbeit braucht starke Persönlichkeit. In *Unsere Kinder*, 4/2004, S.3, Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, A 1160 Wien:

**Fengler, J.**, Helfen macht müde, 1992, München, Pfeiffer.

**Giebler C.**, Kleinstkinder in der Tagesstätte und was Erzieherinnen davon halten. In: *Supervision, Mensch, Arbeit, Organisation*, 1/2002, S. 44-50, Münster, Votum Verlag

**Glitscher G. und W.**, Der Prozeß ist das Ziel, Elemente aus Aikido/Gestalttherapie und der Arbeit mit kreativen Medien als Methode zur Teamentwicklung. 1994. In: *Integrative Bewegungstherapie*, 1/94, Aulendorf, DGIB Hrsgb.

**Hacker F.**, Aggression, 1971, Wien – München-Zürich, Verlag Molden

**Heyne C.**, Täterinnen, 1993, Zürich, Kreuz Verlag.

**Högemann, M.**, Wir leben in einer sich verändernden Welt. In: *Kindergarten heute* 1989, Freiburg, Neugartstraße 2, 7800 Freiburg

**Jenny R.**, Die Schatten der Aggression-und Gewaltprävention in Schulen: Erfahrungen mit einem Theaterprojekt mit Kindern der Grundschule, 2004, *Psychotherapie Forum*, 2004/4, Heft 12, Wien New York, Springer Verlag

**Kranzl Greinecker, M.**, Danzer, C., Krenn, R., Rahmenbedingungen die passen, In: *Unsere Kinder*, 6/2004, S. 1, Wien, Caritas, Hrsgb.

**Kramar, Th.**, Von Generation zu Generation: Gene und Erziehung geben Aggressivität weiter, 2002. In: Presse vom 10. August, Spectrum S.X.

**Latka, H. F.**, Aggression und Echtheit in der therapeutischen Beziehung. In: Petzold H. Festschrift für George Bach, *Integrative Therapie*, 1985, Paderborn, Junfermann Verlag

**Leitner, A.**, Psychotherapeutische Supervision: Supervision von PsychotherapeutInnen. In: Luif, I., (Hrsgb.) *Supervision*, 1997, Wien, OracVerlag

**Leitner, A.** Weiterbildungs- und Interventionsforschung in psychosozialen und klinischen Feldern. 2005, *Hochschulforschung Krems*, Edition Donau-Universität Krems

**Lorenz, K.**, Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, 1983, München, Deutscher Taschenbuchverlag

**Mayring, Ph.**, Qualitative Sozialforschung, 2002, Weinheim, Basel, Beltz Verlag,

**Möller, H.**, Was ist gute Supervision, 2001, Stuttgart, Klett Cotta

**Moser, H.**, Instrumentenkoffer der Praxisforschung, 2003, Ettenheim, Lambertus Verlag, Verlag Pestalozzianum

**Moser, L.**, Gärtnerin –Tante- Pädagogin. In: *Unsere Kinder*, 05/2003, S. 130, Herausgeber: Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, A 1160 Wien

**Mummendey, A.**, Aggressives Verhalten. In: Stroebe, Hewstone, Codol, Stephenson (Hrsg.) *Sozialpsychologie*, 1992, S. 296, Berlin – Heidelberg- New York, Springer Lehrbuch

**Nolting, H. P.**, Lernfall Aggression, 2004, Hamburg, Rohwolt, rororo Sachbuch, 22. Auflage

**Orth, I.**, Petzold H., Das biopsychosoziale Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit – ein „lifespan development approach“. In *Integrative Therapie*, Jubiläumsausgabe der Zeitschrift Integrative Therapie, 2001, Paderborn, Junfermann Verlag.

**Neuhaus, C.**, Was ist dran am sogenannten Zappelphilipp? In: Passolt, M., (Hrsgb.) *Hyperaktive Kinder: psychomotorische Therapie*, 1993, München, Ernst Reinhard Verlag

**Neuhaus, C.**, Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme, 2000, Berlin, Ravensburger,

**Pantucek, P.**, Lebensweltorientierte Individualhilfe, 1998, Freiburg im Breisgau, Lambertus

**Petzold, H.**, Psychotherapie und Arbeitswelt, 1985, Paderborn, Junfermann

**Petzold, H.**, Aggression: Perspektiven Integrativer Therapie – Impulse zu Diskursen. In: *Mitgliederrundbrief*1/ 2003, DGIK und DGIB, S. 31

**Petzold, H.**, Budokünste als „Weg“ und therapeutisches Mittel in der körper- und bewegungsorientierten Psychotherapie, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung – transversale und integrative Perspektiven. In: *Integrative Therapie*, 1-2/2004, S. 7, Paderborn, Junfermann Verlag

**Petzold, H.**, Das „biopsychosoziale“ Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit – ein „lifespandepvelopmental approach. In: *Integrative Therapie*, 2001, Paderborn, Junfermann

**Petzold, H.**, Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung, 1998, Paderborn, Junfermann Verlag

**Petzold, H.**, Schigl, B., Fischer, M., Höfer, C., Supervision auf dem Prüfstand, 2003, Opladen, Leske und Budrich.

**Pucher,** Supervision- eine Chance. In: *Unsere Kinder*, 6/2004,

Herausgeber: Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, A 1160 Wien

**Pühl H.**, Handbuch für Supervision, 1994, Berlin, Edition Marhold

**Randjbar, H.**, Berufsgesinnung, was ist das. In: *Unsere Kinder*, 4/ 2004, S. 10,

Herausgeber : Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, A 1160 Wien

**Reimitz – Filipic, J.**, Am Puls der Zeit. In: *Unsere Kinder* 01/2000, S.

Herausgeber : Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, A 1160 Wien

**Reichel A.**, Reichel R., Mit Angst, Lust und Aggression leben, 1997, Münster, Ökotopia Verlag,

**Reichel G.**, Lebendig statt brav, 1988, Münster, Ökotopia

- Reichel, A.**, Im Schweiß deines Angesichts, 2004, Wien. In: *Brush up your tools!* Schriftenreihe Supervision, Band 5, Studienverlag, Österreichische Vereinigung für Supervision, S.167
- Schepping, J.**, Verhaltensauffälligkeiten in Kindergarten und Hort, 1991, Donauwörth, Verlag Auer
- Schützenhöfer L.**, In aller Liebe, 2004, Wien, Überreuter
- Schwarz G.**, Die „Heilige Ordnung“ der Männer, 1987, Opladen, Westdeutscher Verlag
- Schreyöck Astrid**, Supervision, 1991, Paderborn, Junfermann Verlag.
- Schröder G.**, Brendel Th., Affektkontrolltraining –Qigongdancing, Synergien aus Ost und West, 2004, Norderstedt, Books on Demand GmbH.
- Selg H.**, Mees U., Berg D., Psychologie der Aggressivität, 1988, Göttingen, Toronto, Zürich, Hogrefe Verlag für Psychologie
- Schmidbauer, W.**, Die hilflosen Helfer, 2000, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt,
- Stroebe** , Hewstone, Codol, Stephenson (Hrsg.), Sozialpsychologie, 1992, Berlin, Heidelberg, New York, Springer Lehrbuch
- Svoboda U.**, Wachsen und Lernen. In: *Unsere Kinder*,05/2003, S. 123  
Herausgeber: Österreichische Caritaszentrale Albrechtskreithgasse 19-21, A 1160  
Wien:
- Varevics, P.**, Petzold H., powerpoint präsentation, Quelle nicht auffindbar, –S. 21
- Winter Sigrid**: Ausgebrannt? Burnout als Supervisionstheam. In: Heilinger A. u.a. (Hrsg.) *Der Arbeit nach! Supervision im Zugzwang?*, 2000, Innsbruck, Studienverlag,
- Winnicott, D.W.**, Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, 1983, Frankfurt am Main, Fischer Verlag

### **Internetquellen**

- Amann Maria Theresia**, "Die Rollentheorie Parsons im Vergleich zu seinen Kritikern Merton und Habermas" Schriftliche Hausarbeit zum Fernstudienkurs Teilgebiet 1 "Grundbegriffe der Soziologie" bei Dipl. Soz. Wiss. René Reinshagen, 2000, Tettang  
[Teresa.amann@fernuni-hagen.de](mailto:Teresa.amann@fernuni-hagen.de)

**Baier** André, Gruppendynamik und Rollentheorie, Blockübung Siegmundsburg, Jena 1997, Friedrich Schiller Universität , pdf datei

**Gutweniger K.**, Aggression in Kindergarten und Unterstufe aus Sicht der Lehrpersonen, Lizentiatsarbeit von Karin Gutweniger, Institut für Psychologie der Universität Bern, [www.psy.unibe.ch/pedes/lizentiatsarbeit/digital/gutwenigerkarin](http://www.psy.unibe.ch/pedes/lizentiatsarbeit/digital/gutwenigerkarin) file:// Aggression in Kindergarten und Unterstufe aus der Sicht der Lehrpersonen.htm am 11.12.2004

**Pucher:** [http:// www.pucher-beratung.com/willkommen.htm](http://www.pucher-beratung.com/willkommen.htm) 21.02.2005, pdf datei.

[http:// arbeitsblaetter.stangl-taller.at/EMOTION/Aggression.html](http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/EMOTION/Aggression.html). 26.9. 2004:



## 10. Anhang

### Interviewprotokoll

Aussageraster zu Variablen der Supervision, erstellt aus dem wortwörtlichen Transskript (55 000 Wörter) und aus Bedeutungseinheiten nach den Leitthemen. .

	<b>Kriterium</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Code Seite</b>
	<b>Verhaltensbeschreibung von Aggression</b>		1
1	Dass es schon genug ist	/	
2	Dem das weh tut		
3	Dass sie nicht merken		
4	Dass er eben angefangen hat zu schimpfen		1
5	Sessel geflogen ist	//	
6	Tisch umgefallen		
7	Andere gebissen	/	1
8	Haare ausgerissen		
9	Hintenherum aggressiv		2
10	Wenn man in die Gruppe geht und ...so explosionsartig		2
11	Keine Ruhe gibt		9
12	Weil sie sich so laut behaupten müssen		9
13	Schimpfwort gebraucht		9
14	Außer ständig anschubsen und anzuecken		9
15	hinhauen		11
16	Wenn sich die Dinge wiederholen, die also kein Ende nehmen		11
17	Wenn es aus heiterem Himmel passiert		11
18	Irgendwem eine grundlos reinhaut		11
19	Gar keine Rücksicht nimmt auf das Kind		12
20	Gewisse Unruhe drinnen, die		12

	Kinder sind dann laut und teilweise schreien sie sich auch an oder es wird immer so ein bisschen gerempelt		
20	Oder wenn einem Kind etwas nicht gelingt, die Frustrationstoleranz ist so weit herunter, dass es dann gleich eskaliert in Schreiatacken		12
	<b>Verhaltensinterpretation</b>		1
1	Wahrnehmungsstörung		
2	Seine Grenzen nicht einschätzen		
3	Aufpassen, dass er niemand verletzt		
4	Versteckte Aggression		2
5	Hausgestrickte Aggression		
6	Da muss man sie dann schützen		10
7	Da geht nichts		10
8	Wenn es immer unterdrückt wird, die Wut immer unterdrückt wird... und dann so explosionsartig oder so gewalttätig, dass oft...ein Material oder eine Person mitdrin ist		13
	<b>Reaktion</b>		
1	Schon nicht mehr weiß, wie man es machen soll		1
2	Dass man mal einen gscheiten Brüller macht		1
3	Nicht mehr klar sagen, was ich eigentlich will		2
4	Ich reflektiere und schaue was das Kind braucht		2
5	Woher kommt das, was ist da los	/	3
6	Das Ansprechen, das Umgehen damit Das Kind kann was es braucht kann es haben oder es kann es sich nehmen		3
7	Ich stell mir dann dazu die		3

	Familiensituation vor		
8	Bei der Interaktion zwischen Vater, Mutter und Kind bei der Abhol und Bringsituation...da rinnt mir die Gänsehaut hinunter, also es ist einfach ein Unwohlsein		3
9	Das ist so ein Zwiespalt		3
10	Wie soll ich jetzt reagieren		3
11	Was mache ich jetzt		3
12	Das passiert halt dann so automatisch Kind entfernen, Kinder auseinander, einen herauf nehmen, was halt jeder braucht		3
13	Und dann wird halt gesprochen darüber, ich sage ihnen auch, ich war entsetzt, geschockt oder ich war jetzt so hilflos		3
14	Und dann gibt es einen Handschlag und Augenschauen, das verlange ich von ihnen ab		4
15	Wo es meistens funktioniert hat, das war, dass man ruhig an die Sache herangeht	/	6
16	Das funktioniert auch manchmal nicht, dann verliert man selbst die Geduld, aber man ist auch nur ein Mensch		6
17	Und dann dieser Spannungsbogen zu den Eltern, was darf ich nicht trauen, was darf ich ansprechen und wie muss ich herinnen mit der Gruppe umgehen		6
18	Dass ich dann wieder eine Angst bekomme		7
19	Dass ich halt einfach meine Hand rübergelegt habe auf ihn, solange ich wollte, dass er ruhig ist		7
20	Da red ich mit den Eltern und bitte um eine Abklärung		11
21	Damit es einmal seinen Ärger		13

	rauslassen kann, oder von mir aus auf einen Polster einschlagen kann		
	<b>Ursachen, Hintergründe</b>		
1	Damals da waren die Kinder schon als aggressiv eingestuft worden die halt nie eine Ruh gegeben haben		7
2	Wenn das Team mit dem Thema Aggression nicht umgehen kann		2
3	Das Kind ist der Symptomträger der Familie, wenn man die Familiensituation kennt		
4	Mit Aggression gut umgehen, wenn die Rahmenbedingungen passen		2
5	Geringe Frustration, weil er so unter Druck steht		
6	Soviele Kinder in der Gruppe und die Dynamik so schnell abläuft		2
7	Weil wir in der Ausbildung überhaupt nicht gelernt haben damit umzugehen. Wenn Aggression damals kam, ich habe nicht gewusst, wie gehe ich damit um, was tu ich		6
	<b>Supervision - Wirkung</b>	<b>Variablen</b>	Seite
1	Abbauen über Bewegung, sich körperlich betätigen, beim Laufen	Methode	19
2	Systemisch aufgestellt	Methode	20
3	Außensicht		
4	Wie man mit verschiedenen Situationen umgehen kann	Funktion	20
5	In der Supervision angeschaut	Funktion	20
6	Ich hab mir das angeschaut	Funktion	20
7	Mein inneres Kind angeschaut	Funktion	

8	Das ich das auch anders angehen kann		20
9	Eben nachschauen, wie man selber behandelt worden ist	Funktion	20
10	Sensibel vorgehen, weil ja die Kindergärtnerin in ihrer Arbeitsweise und ihrer eigenen Emotionalität ganz unterschiedlich ist	Methode	21
11	Indem die Supervisorin mich gespielt hat und ich die Kindergärtnerin , da haben wir das aufgearbeitet	Methode Effekt	21
12	Situation des Annehmens von der Kindergärtnerin hat sich positiv gestaltet	Effekt	21
13	Was kann ich tun damit es mir morgen besser geht	Effekt	21
14	Also die damalige Supervisorin hat ein irrsinniges Gespür gehabt ... sie hat die Schritte happengerecht angeboten	Supervisorin (4) Aufgaben (9)	21 21
15	Da waren auch Techniken dabei, alle sind im Topf, da kann man rausnehmen	Methoden (6)	21
16	Sie hat mit Märchen wahnsinnig gern gearbeitet, dass ich mich wahnsinnig gesträubt habe dagegen, ... das kann ich nicht nehmen	10 Supervisorinvar 6 Methode	21 21
17	Ich erinnere mich auch an den heißen Stuhl, der mich sehr befremdet hat	Methode 6 Supervisorinvar. 10	21
18	Habe ich länger gebraucht um das nehmen zu können	10	21
19	Früher hat mich Aggression getroffen.... habe ich auf mein pädagogisches Verhalten zurückgeführt.... ist mir auch oft bewusst geworden, das bin nicht ich... bin halt als Vertrauensperson, wo es aufmachen kann, wo es raus darf	10	21
20	Das heißt meine Grenzen besser aufbauen	8	22

21	Wenn ich dann nicht mehr weiter weiß habe ich eine Art Ventil, das ist einmal pro Monat und das ist in meiner Supervision	8	22
22	Weil da weiß ich, da bekomme ich wieder einen Handlungsschritt, wo ich dann weiter komme	8	22
23	Wie kann ich meine Grenzen ziehen	9	22
24	Wie kann ich mit der Helferin sprechen	9	22
25	Dass unsere Supervisorin gekommen ist in die Gruppe und hat beobachtet und dann Vorschläge gebracht	5 Praxisberatung, Fachberaterin	22
26	Machtlosigkeit, so eine Ohnmacht... ob wir das nicht in der Supervision angesprochen haben	5	22
27	Sie reden über alles Mögliche, aber nicht über das was Thema ist	15	23
28	Was ist mein Auftrag als heilpäd. Kindergärtnerin	9	23
29	Was ist meine Aufgabenstellung	9	23
30	Es sind dann immer verschiedene Strategien oder Lösungsmöglichkeiten irgendwie in der Supervision mit dem Team aufgearbeitet worden über das Kind	8	23
31	In der Supervision haben wir dann angesprochen wie man reagiert, Lösungsvorschläge	8	23
32	Und nachdem wir das besprochen haben, habe ich das eben probiert	8	23
33	Und nachher noch mal thematisiert mit dem Kind	8	23
34	Da haben wir eine Vorstellungsrunde gehabt und der Supervisor hat gefragt ob wir spezielle Themen haben, so ist eigentlich das Thema entstanden	6	23
35	Durch das Team haben wir verschiedene Lösungen gesammelt und auf Flipchart geschrieben	6	24

36	Oder einfach halt gesagt haben, wie könnten wir das probieren	6	23
37	Wir haben das halt im Team besprochen und wir haben halt dann gesagt, gehen wir mit dem in die Supervision und schauen was uns dort erwartet	8	24
38	Wenn da jemand von außen kommt, der hat einfach ein anderes Blickfeld. Er sieht das ganz anders. Da erzählt man halt, wie die Situation ist und der macht sich einfach ein anderes Bild	8	24
39	Das war für mich so eine heikle Geschichte....weil ich habe nicht gewusst wie reagiert die Mama darauf wenn ich ihr das so hinwerfe...aber es wäre sicher gut gewesen, wenn wir in einer Supervision versucht hätten Lösungen.....wie kann ich das machen	8	24
40	Es ist gut dass man Dinge anspricht, ...wenn man über ein Problem gesprochen hat, dass die Anderen entweder so etwas Ähnliches schon erlebt haben	15	24
41	Ich selber sicherer geworden bin durch die Supervision	5	25
42	Dass dieses Krankheitsbild ...und dass einzelne Fälle immer wieder besprochen wurden... sie sind von der Leiterin selbst geführt worden	9 Praxisanleitung	25
43	Für die verschiedensten Kinder habe ich mir unterschiedliche Strategien zurechtlegen müssen, habe mir das irgendwo angelernt und in der Supervision reflektiert	9	25
44	Und da habe ich mir schon sehr viele Tipps geholt.. sie ist ja heilpädagogische Kindergärtnerin	9 2 Feld	25
45	... dass man immer wieder	8	26

	(aggressive) Kinder drinnen hat, dass das auch in der Supervision immer wieder Thema geworden, ist dass meine Sichtweise einfach auch viel in der Gruppe bewegt		
46	sehr viel im Gespräch, sie hat mir immer wieder gespiegelt, was ich sage	5	26
47	Und was mir auch sehr wichtig war, war dieses Fallen lassen im Vertrauen	5	26
48	In manchen Familiensituation habe ich keinen Einblick gehabt...die Mutter hat relativ abgeblockt....das war halt eine Übertragungsgeschichte...da hatten wir eine Vermutung dazu...	9	26
49	Das (woher das kommt) hat mir keine Befriedigung gegeben, es geht mir um das Kind und nicht was jetzt dahinter ist. Es ist zwar interessant, aber was tue ich mit dem Kind real im Jetzt	9	26
50	Die Supervision hat mir eine hilfreiche Strategie gegeben, wie ich die Gespräche (mit den Eltern) besser machen kann...		28
51	Es ist mir nachher besser gegangen	8	28
52	Ein bisschen Psychohygiene		28
53	Dann eben der Umgang mit den Kindern, dass man eben wieder einmal anders in die Situation hineingegangen ist	8	28
54	Teilweise einen so eingefahrenen Weg und wenn man da ein bisschen andere Perspektiven kennenlernt	8	28
55	Neben der Aggression mit dem Kind im Kindergarten auch Beratung der Kindergärtnerin dann eben und die Aufarbeitung mit den Eltern	9	28
56	Das Problem mit dem aggressiven	8	28



	Kind...einmal mit meinen eigenen Anteilen umzugehen, was stört mich jetzt wirklich, was ist meine Problematik		
57	Es ist dann hinübergegangen in ein Fachgespräch, welche Möglichkeiten werden von außen gesehen... was kann ich anbieten	9	28
58	Ja am meisten habe ich es gemerkt im Umgang mit dem Kind, weil ich dann verschiedene andere Sachen versucht habe...	9	28
59	Und ich dann mit anderen Angeboten und Methoden an das Kind herangegangen bin und mich das Kind plötzlich nicht mehr einschätzen konnte, indem das Kind so perplex war, dass sich dann eine Besserung eingestellt hat	9	29
60	Habe ich dann mit dem Kind körperlich gearbeitet und das Kind hat dann...das Kräfteressen am eigenen Leib erfahren	6 11	29
61	Habe ich auch eine Frau dabei gehabt, die war sehr schwierig... das hätte auch im Team an die Substanz gehen können ... das war im Supervisionsteam ein Fallthema... wie können wir reagieren in dieser Situation	8	29
62	...im Team gibt es Unzufriedenheit... es wird auch immer ausgesprochen..... und es wird recht umher gejammert um das...es nutzt das Jammern nichts... wir brauchen da Supervision...es gibt einfach Dinge, die kann man nicht mit dem Chef besprechen.. und da ist auch niemand von außen, der das einfach anders sehen kann, anders betrachten kann....	12	30

63	Was kann ich tun, damit es für diese Rahmenbedingungen, für diese Ist-Situation erträglich ist	8	30
64	Habe mich am Anfang sehr zurückgehalten (in der Supervision) ich habe nicht sehr viel Vertrauen in irgendetwas gehabt...	10	31
65	Ich denke, die Supervisorin war außerhalb meines Systems und doch innerhalb, weil sie dieses System versteht und selber damit arbeitet	4	32
66	Hat sie mir Blickwinkel eröffnet, Sichtweisen	8	32
67	Psychohygiene ist das Wichtigste, ...	8	32
68	Von einer anderen Seite beleuchten, erzählen zu können...	8	32
69	Es bringt eine Persönlichkeitserweiterung, eine Denkerweiterung	9	32
70	Nach ....25 Dienstjahren komme ich an den Rand, wo ich sage, ich kann nicht mehr...und dann hänge ich mir mein professionelles Deckmäntelchen um und hantiere nur mehr so...das ist einfach schrecklich für mich...	9	32
80	Aggression im Team untereinander war ein Thema, dann haben wir 10 Einheiten bekommen...	10	33
81	Dann ist es nicht mehr um die Arbeit gegangen, sondern um das Mensch sein.. wir sind einander auf der menschlichen Ebene begegnet, das heißt jeder mit seinen Ängsten, mit seiner Freude, mit seiner Trauer, mit seinen Talenten...	10	33
82	Ja und das Wahrnehmen hat uns auf einer Ebene zusammengebracht, die natürlich auf die fachliche Kompetenz totale Auswirkungen gehabt hat	8	33

83	Ich geh ja in Supervision, damit ich auch andere Verhaltensweisen kennen lerne... weil ich habe auch gelernt, durch die Supervision, einfach viele Dinge zu beobachten...und ich mich auch zurücknehmen kann...	5	34
84	... durch dieses soziale Lernen, was eben im Vordergrund steht in unserer Gruppe...und das Zutrauen von uns an die Kinder, dass sie wirklich auch die Konflikte lösen können...	8	34
85	Und ich habe mir immer etwas mitnehmen können... das mir dann weitergeholfen hat.... ich muss ja nicht das Rezept haben, weil ich muss es auf meine Persönlichkeit „ummünzen“... ich muss das praktisch auf mich selbst abstimmen...	5	34
86	Also Supervision hilft mir auf alle Fälle gewisse Dinge mit mehr Gelassenheit und Sicherheit einfach anzusehen und mit schwierigen Situationen besser umzugehen...	5	34
87	Ich schleppe diese ganzen Geschichten alle nicht so mit		
88	Sonst habe ich mich schon oft „obigstrudelt“... man probiert mal aus und ... bekommt keine Sichtweise dafür, sondern stehe dann da selber mitten drinnen bis daher		
89	Irgendwo fährt man da auf Schienen und da hilft mir das auch wieder, wenn wer anderer hinschaut und mich da irgendwie hinführt, dass ich es auch anders sehen kann	5	36
90	Supervision war ja lange ein Fremdwort und es hat mir auch Angst gemacht...	10	36
91	In der Supervision oder nachher, was	4	36

	nachgewirkt hat, oder manche Sätze, es waren manchmal Sätze, es waren manchmal Wörter... weil die Supervisorin wirklich so, also für mich, die war wirklich super, das auch gut gespürt hat		
92	Und es war unmittelbar spürbar nach jeder Einheit (Supervision).. also am Anfang war es massiv körperlich spürbar... eben mit diesem nicht schlafen können und dann plötzlich wieder schlafen können... und da muss ich sagen, war die Supervision absolut gesundheitsfördernd	5 10	36
93	Es wirkt auf die Gruppe... weil ich mich sicherer fühle, oder besser umgehen kann mit dem Tag, spüren die Kinder genauso und werden viel ruhiger... oder vielleicht weil ich dann eine andere Ausstrahlung habe...	5	36
94	Diese Rollenspiele und diese Gespräche, also die haben mich mal voll betoniert... das ich mich dann wehre... auf das kann ich mich nicht wirklich einlassen...	6 10	37
95	Oder wenn ich gekränkt bin, ist es nicht mehr so schlimm für mich, ich spüre das schon, aber das habe ich gelernt, dass ich wie ich bin mit dem einfach dann umgehen kann...	5	37
96	... es war wirklich eine ganz korrekte und sehr freundschaftliche Gruppe, aber nicht so freundschaftlich, dass ... ich weiß nicht, dass man so umklammert hätte...	15	37
97	Oder mit verträglicher Kommunikation, nie einen Streit schlichten, aber das ich das beenden kann, das habe ich sicher dort	5	37

	gelernt...		
	<b>Erwartungen an die Supervision</b>		
1	Dass einem da mit einer wertschätzenden Haltung begegnet wird	4	38
2	Und dass es dann möglich wird Veränderungsprozesse einfach von Seiten des Supervisors in Gang zu setzen	7	38
3	Und ...Ein kritischer Blick, der auf Respekt aufgebaut ist	7	38
4	Die Situation bespielen kann mit verschiedensten Methoden wie der heiße Stuhl oder mit Aufstellungen Oder das Kind aus der Metaebene sehen	6	38
5	Dass ich einfach noch die Vertiefung von tiefenpsychologischen Elementen in der Supervision erlebe oder auch das kathartische Bilderleben... ich wollte wieder eine ganz andere Methode in der Supervision kennenlernen	6	38
6	Der Supervisor muss nicht aus diesem Bereich (Kindergartenbereich)kommen, weil wie gesagt auch die Außenansicht sehr hilfreich ist Dann sind die Fragen anders... wenn etwas fremd ist...	4	38
7	Muss nicht aus dem eigenen Berufsfeld kommen... weil man eh die Blickpunkte und das alles kennt...	4	39
8	Mir geht es einfach darum vertrauensvoll soll die ganze Situation sein, wo ich wirklich das Gefühl habe, ich fühle mich verstanden und angenommen, so wie ich bin. Dass ich dort nicht irgendwie	7	39

	eine Maske aufsetzen muss....		
9	Der Supervisor soll kein Gaudemax sein... ich denke ob er ruhig ist...	4	42
10	Obwohl ich noch nicht gewusst habe von Supervisoren, was sie für einen Beruf haben.... wäre mir noch nie aufgefallen...	4	42
11	Aber ich weiß nicht ob es unbedingt erforderlich ist, weil ich glaube nicht... weil Supervision ist glaube ich eine Ausbildung, die sowieso eine eigene Ausbildung ist... ich denke mir, da spielt es dann nicht wirklich eine Rolle, ob der da jetzt von dem Berufsfeld kommt oder nicht.	4	42
12	Ich glaube wenn die Supervisorin oder der Supervisor nicht genug Acht gibt ... konkret im Fahrwasser der Landesregierung ist, dass das sehr einengt und das nicht unbedingt gut ist.	4	42
13	Es ist oft gut einem anderen das System zu erklären und selber wieder einen anderen Blick für das zu bekommen	4	43
14	Möglicherweise ist man (mit einer aus dem Feld) geschwinder drinnen, das ist das Positive daran... aber es muss nicht sein	4	43
15	Vorgespräch mit dem Supervisor Unsere Kriterien waren Sympathie...wie kommen wir zu dem Ziel...auch eine Art Methodenvielfalt... unterm Strich das Wichtigste war aber dennoch, dass die Chemie passt	4	43
16	Und die Beziehung war insofern wichtig, weil man auch so einen provokanten Stil aushalten muss...	4	43
17	Es war spürbar wie unterschiedlich es	4	44

---

	ist einen Mann als Supervisor zu haben, das war ganz interessant, so diese Sachebene und diese Gefühlsbeziehungsebene, wie ist die Frau, wie ist der Mann		
18	Will keinen Managertyp... oder jemanden der ununterbrochen auf einem einredet was er besser hätte tun sollen, sondern dass man vielleicht die Lösungen selbst findet	4	44
19	Einen männlichen Supervisor.. ich glaube das ist anders... er bleibt vielleicht mehr auf der sachlichen Ebene...	4	45
20	Ich würde darauf achten, wie gut sie zuhören kann... weil ich dieses Zuhören lernen will	4	45
21	Und das war mir ganz wichtig, dass jemand wirklich zuhört und nicht gleich eine absolute Stellung bezieht bei dem Ganzen. Dass einfach Möglichkeiten offen bleiben.	4	46