

Kreative Gruppentreffen (KGT)

Zur gemeinsamen bildnerischen Verarbeitung individueller beruflicher Probleme am Beispiel von Lehrkräften

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der

Philosophischen Fakultät II

der

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von

Dirk Hartwig

aus Marktheidenfeld am Main

Würzburg

2009

Erstgutachter: Professor Dr. Rainer Goetz

Zweitgutachter: Professor Dr. Friedhelm Brusniak

Tag des Kolloquiums: 21. Juli 2009

In memoriam

Sepp Bauer (+ 23.12.2008)

Vorwort

Aus der Doppelrolle als Lehrer und Kunsttherapeut heraus eröffnete sich mir die Gelegenheit, meine beruflichen Erfahrungen aus pädagogischer und therapeutischer Perspektive zu reflektieren. Dies war auch die Grundlage für das Verfassen der vorliegenden Dissertation, die sich exemplarisch fokussierend mit Lehrkräften beschäftigt und kunsttherapeutische Erkenntnisse integriert.

Zum einen bin ich Hauptschullehrer. In den Jahren meiner Lehrertätigkeit an privaten und öffentlichen Schulen kristallisierten sich für mich Bereiche heraus, in denen sich einige Erfahrungen meiner Kollegen mit den meinen ähneln: Wir absolvierten eine theoretische universitäre Ausbildung, hörten als Junglehrer viel über Didaktik und Methodik des Unterrichts und die meisten von uns haben das Wohl der Schüler im Sinn. Durch Fortbildungen versuchen wir den aktuellen Bildungsstandards gerecht zu werden, erlernen neue Methoden und versuchen, diese im schulischen Alltag schülergerecht umzusetzen. Uns eint oft die Erfahrung, dass im Fokus unserer beruflichen Tätigkeit und der Aus- und Fortbildung verständlicherweise vornehmlich das Schülerwohl im Mittelpunkt steht. Ebenso wichtig ist die Elternarbeit. Wir versuchen den täglichen Spagat, allen möglichst gerecht zu werden: primär den uns anvertrauten Schülern, den Erziehungsberechtigten, den übergeordneten schulischen Stellen und arbeiten zudem daran, das Image der Lehrer in der Öffentlichkeit zu verbessern. Und irgendwann kommt der Zeitpunkt, an dem die persönlichen Energien aufgebraucht sind, die Belastungen des Alltags wie ein Rucksack voller Steine unser Weiterkommen hemmen, worauf verschiedene Kollegen sehr unterschiedlich reagieren: Die einen resignieren frustriert, und ihr Beruf mutiert zu einem reinen Job, was schlecht für sie selbst, ihre Kollegen und ihre Schüler ist. Einige geben auf und suchen sich einen anderen Job. Nicht wenige erkranken, sehen als einzigen Hoffnungsschimmer ihre (Früh-) Pensionierung. Andere versuchen - ob bewusst oder unbewusst -, durch extrem persönliches schulisches Engagement dem Teufelskreis der Resignation zu entrinnen, was in nicht wenigen Fällen zu Schwierigkeiten in Partnerschaft und Familie, zu gesundheitlichen Risiken und langfristig auch nicht selten zu Problemen im Beruf führt. Doch vergessen wollen wir nicht den beachtlichen Teil der Kollegen, die in ihrem Beruf des Lehrers ihre Erfüllung sehen, ihn gerne ausführen und durch ihre tägliche Arbeit das gesamte System ganz wesentlich tragen. Insgesamt jedoch vernimmt man in immer mehr Kollegien die Fragen: „Wer kümmert sich im Schulsystem eigentlich einmal um uns?“ und „Wer kümmert sich einmal um unsere Psychohygiene?“

Es gibt Kollegen, die allzu oft aus ihrer sozialen Grundhaltung heraus vergessen, diese berechnete Frage zu stellen. Sie machen sich oft nicht oder zu spät bewusst, dass auch sie persönlich wichtig sind. Sie wissen, dass sie in einem System tätig sind, das wie jedes andere System auch Vor- und Nachteile mit sich bringt. Sie schätzen die Sicherheit ihres Berufes sofern sie verbeamtet sind, machen aber auch die Erfahrung, dass sich überdurchschnittliches Engagement monetär (noch) nicht erwähnenswert auszahlen wird und betrachten die Leistungszuschläge und -prämien wegen ihrer sehr überschaubaren Höhe und ihrer Seltenheit oft als Farce, die sie somit in der Praxis nur bedingt motivieren kann. Aber jeder einzelne Kollege ist wichtig. Er ist das kleine Mosaiksteinchen, ohne das das große Gesamtbild nicht wirken könnte. Was Lehrer, Schüler, Eltern, Schulbehörden und Öffentlichkeit eint ist der Wunsch nach einer „guten Schule“. Was jedoch als „gut“ bezeichnet werden darf, darin divergieren die diversen Ansichten - beeinflusst durch die legitimen individuellen Interessenschwerpunkte. Doch diese können auch als bereichernd und inspirierend angesehen werden. Insgesamt herrscht Einigkeit darüber: Ein gesunder, zufriedener Lehrer leistet gute Arbeit. Gute Arbeit, die sich wiederum auch auf sein Umfeld und das gesamte System positiv niederschlägt.

Die Lehrergesundheit betrifft nicht nur den einzelnen Lehrer, sondern vielmehr das Bildungssystem und letztlich auch die Volkswirtschaft. Wird auf das Wohl des Einzelnen im Hier und Jetzt Wert gelegt, so profitieren mittel- und langfristige alle davon. Sicherlich wird es auch weiterhin Lehrer mit dem Burn-out-Syndrom, der Inneren Kündigung, Frühpensionierungen und ähnliches geben. Allerdings wäre die quantitative Reduzierung dieser Fälle sowohl für die Betroffenen als auch für das System ein Gewinn. Jeder, der nicht kurzfristig plant, ist sich dieser Tatsache bewusst. So werden in den vergangenen Jahren erfreulicherweise auch immer häufiger Fortbildungen für Lehrer offeriert, die deren Gesundheit fokussieren. Der akute Handlungsbedarf wurde somit erkannt. Die Lehrkraft muss mehr in den Mittelpunkt der Bildungspolitik rücken. Dies ist vermehrt auch in den Medien wahrzunehmen. Den Fortbildungssektor bezüglich der Thematik Lehrergesundheit gilt es weiter auszubauen. Allerdings wäre es sehr sinnvoll, neben diesen meist punktuellen Veranstaltungen den Lehrern die Möglichkeit einzuräumen, auf eine konstante Begleitung zur Stabilisierung und Entlastung im unmittelbaren Arbeitsumfeld zurückgreifen zu können. Eine dieser denkbaren Begleitformen möchte ich im Rahmen dieser Arbeit vorstellen:

Kreative Gruppentreffen (KGT)

Zur gemeinsamen bildnerischen Verarbeitung individueller beruflicher Probleme am Beispiel von Lehrkräften

Meine Lehrerkollegen und ich haben zum einen bereits durchwegs positive Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung machen können. Im Laufe der Zeit modifizierte ich die Schritte der Kollegialen Beratung gemäß unserer Bedürfnisse in der Praxis. Des Weiteren habe ich im Rahmen meiner Supervision erfahren können, wie hilfreich diese Form des Reflektierens sein kann. Die immensen Potenziale, die künstlerisch-musische Verfahren bieten können, werden im Rahmen der traditionellen Hilfsangebote kaum oder überhaupt nicht genutzt. So gelangte ich zu der Meinung, dass reflektori-sche Mischformen von traditionellen rein verbal geleiteten Sitzungen und nonverbalen Formen wie zum Beispiel die der bildnerischen Gestaltung den Menschen auf mehreren Ebenen ansprechen können und somit letztlich eine methodische Bereicherung dieser Sitzungen sein können. Denn da, wo Worte fehlen, können häufig Gestaltungsmomente Probleme und Lösungen widerspiegeln.

Zum anderen bin ich Kunsttherapeut. Die kunsttherapeutische Rolle half mir bereits in vielen schulischen Situationen, souveräner agieren oder reagieren zu können als in jener Zeit, als ich das therapeutische Hintergrundwissen noch nicht hatte. Ich bin deswegen kein besserer Lehrer als meine Kollegen. Ich bin nur in der Lage, einige Methoden zu kennen, die mir in Problemsituationen helfen können, sich zu stabilisieren und zu zufriedenstellenderen Lösungen zu gelangen. Ich kenne einige Methoden, die ich einsetzen kann, damit es meiner Psyche wieder besser geht. Es wäre vermessen, aus meiner Doppelrolle abzuleiten, jeder Lehrer solle neben seiner ohnehin umfassenden Aufgabe sich noch therapeutisch fortbilden. Denn darin würde eine neue Schwierigkeit erwachsen, da Therapie und Pädagogik zwar einige Schnittstellen haben, jedoch letztlich sehr verschieden in ihrer Theorie und Praxis sind. Doch mir persönlich half meine kunsttherapeutische Vorerfahrung in etlichen Situationen des schulischen Alltags, auch auf meine individuelle Psychohygiene zu achten. Aus dieser Erfahrung möchte ich schöpfen und sie punktuell innerhalb der Methode der Kreativen Gruppentreffen als unverbindliches Angebot weitergeben. Während der Verabschiedung von meiner Stammschule auf Grund der kulturministeriellen Abordnung an die Universität kamen etliche Kollegen auf mich zu und baten mich im Konsens, ich solle etwas für sie tun. Ich sollte mich wissenschaftlich für die Basis einsetzen, ich solle durch meine Dissertation auch auf anderen Ebenen aufzeigen, dass sie dringend Hilfe bräuchten. Unsere positive Erfahrung mit Gruppentreffen

an unserer Schule müsste mehr Kollegen erreichen und ihnen helfen, den Schulalltag zufriedenstellender meistern zu können. Denn Schule kann sehr viel Freude bereiten, und der Beruf Lehrer kann sehr erfüllend sein. So sah ich Sinn im Verfassen dieser Arbeit - verbunden mit der Hoffnung, dass sie ein klein wenig sensibilisieren und auch anderen Kollegen helfen kann, ihren Beruf weiterhin oder sogar wieder mit gesteigerter Zufriedenheit oder gar Freude auszuüben.

So erhoffe ich mir mit der vorliegenden Arbeit einen Grundstein legen zu können, damit die Kreativen Gruppentreffen in der Praxis weiter ausgebaut werden und sich zunehmend im Schulsystem oder auch anderen Bereichen etablieren können. Die Inhalte dieser Arbeit richten sich somit unter anderem an Lehrerkollegen unterschiedlichster Schularten, Lehramtsstudenten unterschiedlicher Fachrichtungen wie Kunstpädagogik, Kunsttherapie, Musikpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie, Lehramtsanwärter beziehungsweise Referendare, aber ebenso an die Berufsgruppe der Kunstpädagogen und Kunsttherapeuten. Denn letztere zwei Berufsgruppen werden in Zukunft immer häufiger ihren Einsatz im schulischen Setting - besonders in Ganztageschulen - finden können und wären damit prädestiniert, das erarbeitete Konzept in der Schule zu realisieren, wovon sowohl die Lehrer als auch Kunstpädagogen und Kunsttherapeuten profitieren würden. Doch Lehrer sind nur eine - aus meiner Lehrerrolle sachlogisch ausgesuchte - exemplarische Berufsgruppe, an deren Beispiel ich die Methode der Kreativen Gruppentreffen aufzeigen möchte. Transferierbar wäre diese Methode problemlos auch auf andere Berufsgruppen. Die Thematik der Erhaltung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz ist eine Herausforderung für Arbeitnehmer und Arbeitgeber, entsprungen aus den Erfahrungen der Vergangenheit, umzusetzen in der Gegenwart im Hinblick auf eine zufriedenstellende und tragfähige gemeinsame Zukunft. Wo Menschlichkeit wirklich praktiziert wird und Weitblick Einzug hält, muss dieses Thema konstruktiv angegangen werden. Davon profitieren können im Vergleich zu einem relativ geringen Aufwand viele Arbeitende und damit das gesamte System. In diesem Sinne hoffe ich, mit meiner Arbeit einige Impulse geben zu können zum Wohle aller Interessierten.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden sich einige Inhalte wiederholen. Dies sind entweder besonders wichtige Punkte oder die Wiederholung bestimmter Aspekte dient dazu, dass der Leser den Text nicht in Gänze durcharbeiten muss, sondern die ihn interessierenden Textpassagen und Kapitel punktuell lesen und erfassen kann.

Die Verwendung der männlichen Form dient der leichteren Lesbarkeit. Selbstverständlich sind stets beide Geschlechter gemeint.

Würzburg, 2009

Dirk Hartwig

Kreative Gruppentreffen (KGT)

Zur gemeinsamen bildnerischen Verarbeitung individueller beruflicher Probleme am Beispiel von Lehrkräften

1.	Themenklärung	S.	10
2.	Methodologisches Vorgehen im Rahmen der Arbeit		S. 14
3.	Theoretische Vorüberlegungen	S.	27
3.1.	Allgemeine psychische Belastung von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt des Burn-out-Syndroms		S. 28
3.1.1.	Lehrkräfte aus der Perspektive der Öffentlichkeit		S. 29
3.1.2.	Lehrkräfte aus der Ich-Perspektive	S.	31
3.1.3.	Das Burn-out-Syndrom aus verschiedenen Blickwinkeln		S. 36
3.1.3.1.	Das Burn-out-Syndrom aus der Sicht einer Krankenkasse		S. 37
3.1.3.2.	Das Burn-out-Syndrom aus persönlicher Sicht	S.	38
3.1.3.3.	Das Burn-out-Syndrom aus fachlicher und fachwissenschaftlicher Sicht	S.	41
3.1.3.3.1.	Definition des Burn-out-Syndroms	S.	42
3.1.3.3.2.	Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Burn-out-Syndrom	S.	49
3.1.3.3.3.	Hilfen gegen das Burn-out-Syndrom		S. 51
3.1.3.3.4.	Kommentierte Impulse aus der Wirtschaftspädagogik		S. 56
3.1.4.	Persönliche Motive für die Berufswahl Lehrer am Beispiel von Lehramtstudierenden		S. 61
3.1.5.	Das spezielle Klientel des Hauptschullehrers	S.	79
3.2.	Exemplarische bestehende Hilfsangebote für psychisch belastete Lehrkräfte	S.	82
3.2.1.	Charakteristika der (Team-)Supervision	S.	83
3.2.2.	Charakteristika der Kollegialen Beratung		S. 99
3.3.	Kombination von Teamsupervisionsarbeit und Kollegialer Beratung unter Einbeziehen bildnerischen Arbeitens im Rahmen Kreativer Gruppentreffen	S.	110
3.4.	Zwischenresümee der theoretischen Vorüberlegungen		S. 125

4.	(Ein) Blick(e) in die Kreativen Gruppentreffen	S. 126
4.1.	Entwicklung des Begriffs der „Kreativen Gruppentreffen“	S. 128
4.2.	Nutzen der Potenziale bildnerischen Arbeitens	S. 133
4.2.1.	Rückschlüsse aus persönlichen (Vor-)Erfahrungen mit bildnerischen Arbeiten für die Kreativen Gruppentreffen	S. 140
4.2.2.	Produktorientierung	S. 145
4.2.3.	Prozessorientierung	S. 154
4.2.4.	Interessenorientierung und -differenzierung	S. 163
4.2.5.	Atmosphäre(n)initiierung	S. 175
4.3.	Ablauf Kreativer Gruppentreffen inklusive der Präsentation eines Sieben-Schritte-Plans	S. 181
4.3.1.	Formale und organisatorische Vorbereitungen für die Durchführung Kreativer Gruppentreffen	S. 184
4.3.2.	Vorschlag für das Gestalten des ersten Kreativen Gruppentreffens	S. 187
4.3.3.	Verlaufsschema Kreativer Gruppentreffen	S. 192
4.3.3.1.	Erster Schritt: Festlegen des Falls	S. 193
4.3.3.2.	Zweiter Schritt: Vortragen der Problemsituation	S. 196
4.3.3.3.	Dritter Schritt: Nachfragen	S. 198
4.3.3.4.	Vierter Schritt: Sammeln von Einfällen und Lösungsvorschlägen	S. 199
4.3.3.5.	Fünfter Schritt: Probehandeln inklusive Strategieentwickeln	S. 202
4.3.3.6.	Sechster Schritt: Allgemeines Austauschen	S. 205
4.3.3.7.	Siebter Schritt: Rückmelden	S. 206
4.3.4.	Vorschlag für das Beenden und / oder gegebenenfalls Fortführen der Kreativen Gruppentreffen	S. 207
4.4.	Zwischenresümee der Einblicke in die Kreativen Gruppentreffen	S. 219
5.	Übertragen des Sieben-Schritte-Plans in die Praxis: Erfahrungen aus den Gruppentreffen mit unterschiedlichen Adressatengruppen	S. 220
5.1.	Erfahrungsbericht aus der Arbeit mit Studenten	S. 221
5.1.1.	Organisatorischer Rahmen und Seminarverlaufskizzierung	S. 223
5.1.2.	Einblicke in exemplarische praktische Arbeiten in den Prozessbüchern von Studenten	S. 229
5.1.3.	Reflexion und Ausblick zur Arbeit mit Studenten	S. 251

5.2.	Erfahrungsbericht aus der Arbeit mit Lehrern	S. 258
5.2.1.	Organisatorischer Rahmen und Sitzungsverlaufsskizzierung	S. 260
5.2.2.	Einzelfallvorstellung anhand eines Prozessheftes einer Lehrerin S.	263
5.2.3.	Reflexion und Ausblick zur Arbeit mit Lehrern	S. 299
5.3.	Zwischenresümee der praktischen Erfahrungen mit Krea- tiven Gruppentreffen mit Studierenden und Lehrkräften	S. 306
6.	Gesamtesümee und Ausblick S.	308
6.1.	Chancen und Schwierigkeiten im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen S.	309
6.1.1.	Potenziale der Kreativen Gruppentreffen S.	310
6.1.2.	Probleme der Kreativen Gruppentreffen inklusive realisier- barer Lösungsansätze S.	313
6.2.	Kreative Gruppentreffen - eine neue bildnerisch akzentuierte reflexive Methodenalternative zur gemeinsamen Lösung indi- vidueller beruflicher Probleme?	S. 318
6.3.	Ausblick S.	322
	Literaturverzeichnis S.	325
	Anhang (Sieben-Schritte-Plan) S.	335
	Biografische Eckdaten zum Verfasser	S. 336

1. Themenerläuterung

„Kreative Gruppentreffen (KGT)“ - was ist das?

Mitarbeitende einer Institution treffen sich innerhalb einer Gruppe in regelmäßigen Abständen unter der Leitung eines Moderators zum gemeinsamen, konstruktiven Bearbeiten individueller, aktueller beruflicher Probleme und zur Findung praktikabler, zeitnah realisierbarer Lösungsstrategien zum Wohle des Einzelnen und damit des Gesamtsystems.

Warum sollten Kreative Gruppentreffen durchgeführt werden?

Die psychische Gesundheit des Individuums steht im Mittelpunkt des Interesses. Wo der einzelne Arbeitnehmer zumeist zufrieden seine Arbeit verrichtet, profitiert unweigerlich auch der Arbeitgeber von diesem erstrebenswerten Zustand.

Was ist innovativ an den Kreativen Gruppentreffen?

Das ist zum einen die Neukombination aus Anteilen der fallbezogenen Team supervision und der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell, was sich in der Präsentation eines konkreten Sieben-Schritte-Plans für die Durchführung Kreativer Gruppentreffen niederschlägt und zum anderen die bewusste Integration der bildnerisch akzentuierten reflexiven Methode zur beruflichen Problemdarstellung, -reflexion und -lösung.

Was ist an den Gruppentreffen „kreativ“?

Beinahe inflationär ist der Kreativitätsbegriff in unserer Gesellschaft und Wissenschaft in Verwendung: Das Kind, dessen Kreativität zu fördern ist, der Schüler, bei dem das Entwickeln kreativer Lösungen für Probleme anzubahnen ist, der Studierende, der seine Kreativität fachspezifisch entfalten soll, der Mitarbeitende, der sich kreativ in das Unternehmen einbringen soll. Die Reihe an Beispielen ließe sich fortführen. Dabei versteht jede Institution, jedes Individuum im Detail etwas anderes unter „kreativ“. Der Kreativitätsbegriff wird so häufig zum Platzhalter für komplexe oder auch spezifisch zugeschnittene Anforderungen an das Gegenüber oder an sich selbst.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich den sehr komplexen Kreativitätsbegriff der Kunst- und Musikwissenschaft von dem hier verwendeten Kreativitätsbegriff eingrenzen. Denn im Kontext der Kreativen Gruppentreffen dient „kreativ“ als eine Beschreibung für die während der Gruppentreffen erarbeiteten, zur Anwendung kommenden Lösungsstrategien, die methodisch durch die bildnerische Auseinandersetzung und inhaltlich durch die Erarbeitung einer neuen Lösungsidee als „kreativ“ bezeichnet werden. Die Teilnehmer der Gruppentreffen sind aufgefordert, ihre beruflichen Probleme nicht in traditioneller, gewohnter Manier ausschließlich verbal zu benennen und zu lösen, sondern sich durch das bewusste Einbeziehen von bildnerischer Gestaltungsarbeit zudem auf die nonverbale Ebene zu begeben und aus deren Perspektive Ansätze kreativer Lösungen zu finden. Die praktizierte Gestaltungsarbeit dient dazu, beruflichen Schwierigkeiten und deren Lösungen neben dem Wort in wesentlichen Teilen einen bildnerischen Ausdruck zu verleihen, sich mit den bildnerischen Arbeiten der Gruppenmitglieder und besonders den eigenen bildnerischen Arbeiten und Inneren Bildern auseinanderzusetzen, mit diesen Bildern in eine Art des Inneren Dialoges zu treten und sie als hilfreiche Weggefährten für die eigene berufliche Zukunft als eine Art der „Erinnerungstütze“ abzuspeichern.

Primäres Ziel ist nicht die allgemeine Förderung von Kreativität jedes einzelnen Teilnehmers bezogen auf das Entdecken seiner gestalterischen Fähigkeiten und das Fördern seiner künstlerischen Fertigkeiten. Sicherlich wäre eine diesbezügliche Impulssetzung ein positiv zu bewertender Nebeneffekt. Ziel ist vielmehr, dass die Teilnehmer innerhalb der Gruppe für akute berufliche Probleme praktikable Lösungsstrategien entwickeln, die sie möglichst zeitnah in ihrem Berufsalltag umsetzen können - gestärkt durch die Beschäftigung und das Probedandeln mit authentischen, häufig auf das Wesentliche komprimierte Bildern, den späteren erinnerten Inneren Bildern.

Das Konzept des Probedandeln entspringt unter anderem dem Behaviorismus und ist in der Verhaltenstherapie eine seit Jahrzehnten bewährte Methode, hilfeschuchenden Menschen zunächst auf einer weniger komplexen Ebene mit Unterstützung durch den Verhaltenstherapeuten die Möglichkeit anzubieten, sich auszuprobieren, damit sie später ohne äußere Unterstützung unter Zuhilfenahme einer im Rahmen des Probedandeln ausprobierten Lösungsstrategie aktiv ihr bisheriges Problem angehen, minimieren oder gar beheben können.

Innerhalb bestimmter Ansätze der Kunsttherapie und der Kunstpädagogik rücken beim gestalterischen Arbeiten sowohl das Produkt als auch der Prozess des Machens in den Fokus des Interesses. Eine gleichermaßen ausgeprägte Prozess- und Produktorientierung ist bei den kreativen Gruppentreffen bedeutsam, was sich auch in der Dokumentation der Gestaltungsprozesse und -produkte im Rahmen von (Fall-)Beispielen innerhalb dieser Arbeit niederschlägt.

Wo liegen die Wurzeln der kreativen Gruppentreffen?

Kreative Gruppentreffen sind das Resultat einer Kombination aus unterschiedlichen Konzepten und Überlegungen, die letztlich in eine eigenständige Methode - nämlich die der kreativen Gruppentreffen - mündeten. Ein wesentlicher Ideengeber war die Kollegiale Beratung. Aus dem ursprünglichen Konzept der Kollegialen Beratung entwickelte sich eine spezielle Unterform: die Kollegiale Beratung nach dem Heilsbronner Modell. Ein weiterer Ideengeber war die fallbezogene (Team-)Supervision. Doch die Kombination dieser beiden Konzeptionen würde die bereits bestehende Kollegiale Beratung Supervision kopieren, wäre da nicht die bewusste Integration bildnerischen Arbeitens zur Überwindung der Grenzen der traditionellen rein verbal ausgerichtete Verfahrensweisen wie Kollegiale Beratung (KB), (Team-)Supervision (SV) und Kollegiale Beratung Supervision (KoBeSu). Das Probedandeln im gestalterischen Explorationsraum ist dabei ein wesentliches Verfahren innerhalb der kreativen Gruppentreffen.

Aus diesem Entwicklungsprozess leitet sich letztlich die nachfolgende Gliederung der vorliegenden Arbeit ab:

Zunächst folgen im zweiten Kapitel grundlegende Ausführungen zum methodologischen Vorgehen innerhalb der vorliegenden Arbeit.

Im Rahmen der anschließend durchgeführten theoretischen Vorüberlegungen des dritten Kapitels gehe ich zunächst auf die allgemeine psychische Belastung von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt des Burn-out-Syndroms ein. Anschließend zeige ich an Beispielen auf, dass für psychisch belastete Lehrkräfte bereits Hilfsangebote bestehen: dies sind exemplarisch aufgezeigt die (Team-)Supervision, die Kollegiale Beratung und die Kollegiale Beratung Supervision. Doch alle drei Verfahren stoßen an ihre Grenzen in dem Punkt, dass es sich bei

allen Methoden meist um rein verbal geprägte Reflexionsangebote handelt. Hieraus entspringt die Idee, die positiven, bewährten Anteile dieser Methoden zu nutzen und sie um eine neue zusätzliche Ebene neben der rein verbalen nämlich die nonverbale, bildnerische Ebene zu erweitern. So entwickelt sich aus der Kombination die Idee der Kreativen Gruppentreffen.

Das vierte Kapitel eröffnet Einblicke in den Aufbau der Kreativen Gruppentreffen. Zunächst wird Bezug genommen auf die Begriffsentwicklung „Kreative Gruppentreffen“, anschließend werden einige wesentliche Potenziale bildnerischen Arbeitens aufgeführt. Im Hauptteil der Arbeit stelle ich einen Vorschlag für den Ablauf Kreativer Gruppentreffen zur Diskussion. Detailliert werden anschließend die sieben wesentlichen Schritte des Verlaufs Kreativer Gruppentreffen geschildert. Sie geben den Treffen eine Struktur, die einen zeitlich straffen Ablauf und eine zeitlich überschaubare Zeitspanne zur Bearbeitung der beruflichen Probleme garantieren soll.

Sodann wird im fünften Kapitel der Sieben-Schritte-Plan in die Praxis übertragen. Es erfolgt eine exemplarische, zum Teil bebilderte Schilderung praktischer Erfahrungswerte aus der Arbeit mit Kreativen Gruppentreffen: Zum einen mit der Adressatengruppe der Studenten, zum anderen mit der Adressatengruppe der Lehrer. Die Studierenden als werdende Lehrer, werden wie die bereits im Beruf tätigen Lehrer im Untertitel der vorliegenden Arbeit den „Lehrkräften“ subsumiert.

Im Rahmen des Gesamtresümées der Arbeit in Kapitel sechs erfolgt eine kritisch-konstruktive Stellungnahme zur Durchführung Kreativer Gruppentreffen im Hinblick auf die ihnen innewohnenden Chancen und die Schwierigkeiten inklusive der Präsentation denkbarer Lösungsvorschläge. Anschließend stellt sich die Frage, ob die Kreativen Gruppentreffen eine neue bildnerisch akzentuierte reflexive Methodenalternative zur gemeinsamen Lösung individueller beruflicher Lösungen darstellen. Das Resümée endet mit einem Ausblick.

Im Anhang befinden sich das Literaturverzeichnis und eine Kurzfassung des Sieben-Schritte-Plans zu Kopierzwecken. Die Arbeit endet mit der Auflistung biografischer Eckdaten.

Innerhalb der einzelnen Kapitel finden sich immer wieder exemplarische Schilderungen persönlich gemachter Erfahrungen, da diese im Sinne der Selbsterfahrung die Basis für die vorliegende Arbeit darstellen. Am Ende der Kapitel drei, vier und fünf soll ein jeweils kurzes Zwischenresümée dem kurzen Überblick dienlich sein.

Nochmals sei darauf hingewiesen: Die „Kreativen Gruppentreffen“ sind eine Neukombination bewährter Konzepte und eine Erweiterung in methodisch-inhaltlicher Hinsicht. Die vorliegende Schrift stellt eine Vorarbeit dar, deren Sammlung von Beobachtungen und Erkenntnissen es auszudifferenzieren gilt. Die qualitative-empirische Wirksamkeitsüberprüfung der Gestaltungsarbeit ist eine künftige Aufgabe kunsttherapeutischer Forschung. Wünschenswert wäre insgesamt, dass die Kreativen Gruppentreffen weiter entwickelt werden um die psychische Gesundheit von Arbeitenden zu stabilisieren; und Arbeitgeber sollten darin bestrebt sein, sich der Gesundheit ihrer Arbeitnehmer zu widmen. Dies hat nicht bloß ethisch-moralische, sondern auch betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Gründe.

Sich der psychischen Gesundheit des Arbeitnehmers innerhalb des Betriebes zu stellen, gilt als Aufgabe und Herausforderung insbesondere für eine staatliche Institution mit Arbeitnehmenden im zum Teil unkündbaren Beamtenstatus, was am Beispiel der Lehrkräfte exemplarisch aufgezeigt werden soll. In sehr absehbarer Zeit wird dies auch die sogenannte

freie Wirtschaft im Sinne einer Rückbesinnung auf eine sozial verträglich ausgerichtete Marktwirtschaft vermehrt betreffen: Denn durch den sich abzeichnenden eklatanten Fachkräftemangel in vielen Branchen wird das in den letzten Jahren aus den Vereinigten Staaten von Amerika in Teilen kopierte, immer stärker praktizierte „hire and fire - Prinzip“ wieder abgelöst werden müssen durch ein menschenorientierteres Agieren. Denn dann wird der wirtschaftliche Erfolg und in nicht wenigen Fällen gar die Existenz von Betrieben davon abhängig sein, gut qualifizierte und anerkannte Arbeitnehmer zu binden. Qualifizierte Arbeitnehmer werden dauerhaft aber nur denjenigen Betrieben zur Verfügung stehen und / oder optimale Leistung bringen, die aktiv darum bemüht sind, sich um das Wohl ihrer Mitarbeitenden zu sorgen. Eine dieser (Vor-)Sorgemaßnahmen, die die psychische Gesundheit der Mitarbeitenden im Blick haben, sind die kreativen Gruppentreffen. Sie dienen dem Wohle des Individuums, der sozialen Eingebundenheit in der Gruppe, sie haben positive Auswirkungen auf die Gegenstandskompetenz und das Kollegium und dienen letztlich dem gesamten System und werden sich damit mittelfristig in zweierlei Hinsicht auszahlen: menschlich und monetär.

2. Methodologisches Vorgehen im Rahmen der Arbeit

Ist Goethes Farbenlehre Wissenschaft? Diese provokative Frage stellt Böhme in seinem Werk (vgl. Böhme, Gernot, 1980, S. 123 ff.). Dass Goethes Farbenlehre bis zum heutigen Tage in der Lehre behandelt wird (vgl. Riedel, Ingrid, 1999, S. 20 ff.), liegt sicherlich zu einem nicht unwesentlichen Teil daran, dass Goethe, der sich selbst eher als Naturwissenschaftler denn als Dichter einstufte, exorbitantes Ansehen im Bereich der Belletristik genießt. Doch diese Tatsache sollte nicht die Basis sein, weshalb Goethes Farbenlehre wissenschaftliche Gültigkeit zu besitzen scheint. „Sie ist eine methodisch vorgehende Erkenntnisunternehmung, die auf die systematische Ordnung eines Gegenstandsbereiches abzielt, die erlaubt, ihre Phänomene aus Prinzipien abzuleiten und zwischen ihnen Gesetze anzugeben. Freilich ist diese Wissenschaft in vielem von der übrigen neuzeitlichen Wissenschaft unterschieden. Sie sichert die Intersubjektivität ihrer Daten nicht durch apparative Feststellung, ihre Erklärungen sind nicht kausal, sie weist nicht auf eine Unendlichkeit möglicher Erkenntnisse hinaus, durch die sie sich fortsetzen ließe.“ (Böhme, Gernot, 1980, S. 149). Böhme konstruiert jedoch Äquivalente für die wesentlichen Kriterien zum Nachweis einer Wissenschaft und resümiert daraus, Goethes Farbenlehre sei eine Wissenschaft. Fünfzehn Jahre später greift Böhme erneut Goethes Farbenlehre auf und resümiert erneut diesbezüglich: „Schon der Hauptteil seiner Farbenlehre, die sogenannte Didaktik, bedient sich im Unterschied zur Newtonschen Farbenlehre nicht des Begriffs der Kausalität. (...) Für Goethe ist (...) Farbe von vornherein das sinnliche Phänomen, wie es sich dem Auge präsentiert - und er fragt dann lediglich nach den Bedingungen der Erscheinung farbiger Phänomene. (...) Ihre Wirkung ist ihre Wirklichkeit selbst: Die Wirklichkeit der Farben ist ihre Präsenz im Sinn des Auges.“ (Böhme, Gernot, 1995, S. 88)

Dieses kurze Exempel zeigt zum einen, welche weitreichende Auswirkung eine Theorie haben kann, die zu Zeiten ihrer Entstehung zunächst nicht primär deswegen entwickelt wurde, um als Wissenschaft eingestuft zu werden, zum anderen aber auch, dass Reiz und Gefahr groß sind, Wissenschaftstheorien ex post zu instrumentalisieren. Es lassen sich fast immer schlüssig erscheinende Argumente finden, um eine Theorie zu stützen, was jedoch noch nicht bedeuten muss, dass diese Theorie in all ihren Bereichen einer kritischen wissenschaftlichen Prüfung standhalten könnte. Ein solches Handeln seitens des Theoriebildenden könnte auch dem Ziel folgen, eine zunächst subjektive Überzeugung wissenschaftlich fundiert anmutend zu vertreten und in die wissenschaftliche Diskussion einbringen zu können. Ist eine solche Vorgehensweise legitim? Carrier meint: „Hypothetisch-deduktive Argumente haben in der Wissenschaftsgeschichte nicht selten eine wichtige Rolle gespielt und über die empirische Stützung von Theorien entschieden.“ (Carrier, Martin, 2006, S. 39)

Beim Blick auf Beispiele der Wissenschaftsgeschichte zeigt sich immer wieder, dass zunächst subjektive Erfahrungswerte und die daraus resultierenden Überlegungen oft einer der Zeit entsprechenden wissenschaftlichen Prüfung nicht standhalten konnten (vgl. Dilthey, Wilhelm, 1910), da die Wissenschaftler aus ihrem damaligen Wissen und Verständnis heraus - getrieben von einem parallel zum zunehmenden Einfluss der Naturwissenschaften gegenüber den Geisteswissenschaften resultierenden Objektivierungsdrang - nicht kognitiv schlüssig nachvollziehen konnten, dass eine neuartige Überlegung stimmen könnte. Oft stellte sich erst zu einem zeitlich späteren Datum heraus, dass die neu erstellte Rumination richtig und in manchen Fällen bahnbrechend war. Es ist legitim und förderlich, Überlegungen mündlich und schriftlich zu verbalisieren und in die wissenschaftliche Diskussion einzubringen. Allerdings erscheint es als nicht erstrebenswert, so lange eine Doktrin inhaltlich zu unterfüttern, dass am Ende der Eindruck entsteht, das resultierende Dogma sei unumstößlich abgesichert, da dies einen wissenschaftlichen Stillstand zur Folge hätte und dem eigentlichem Phänomen in seiner

Komplexität nicht gerecht werden würde. Gerade aus dieser kritischen wissenschaftlichen Beschäftigung mit Ruminationen kann eine sehr bereichernde, konstruktive wissenschaftliche Diskussion resultieren, aus der wiederum neue Überlegungen abgeleitet und / oder aufgestellt werden können.

Die Basis meiner vorliegenden Ruminationen und die daraus resultierende Arbeit ist die in der Praxis gewonnene Erfahrung. Über mehrere Jahre wurde durch das praktische Arbeiten mit Lehrern, Studenten, das Ausprobieren, das Dokumentieren dieser Bemühungen und durch deren Reflexion das Modell der Kreativen Gruppentreffen schrittweise entwickelt, korrigiert und modifiziert. Am Ende der vorliegenden Arbeit sollen aus der Kombination der theoretischen Vorüberlegungen mit den gewonnenen praktischen Erfahrungen im Hinblick auf die Kreativen Gruppentreffen die resultierenden Theoreme ein Stimulus für neue Perspektivansätze sein. Die vorliegende schriftliche Ausarbeitung ist die komprimierte Darstellung wesentlicher Kontemplationen.

Eine häufig eingeworfene Frage lautet: Wie praxisbezogen darf oder sollte Wissenschaft sein? Immer lauter werden die Forderungen, Wissenschaft stärker in die Realität zu transferieren, da des öfteren solide Erkenntnisse mit einer solchen Übertragung gesammelt werden konnten. „Inzwischen wird die Wissenschaft nicht selten zum Opfer dieses Erfolgs und sieht sich einem starkem Anwendungsdruck unterworfen. Neuerdings ruft diese Praxisnähe der Wissenschaft Bedenken hervor, dieser Anwendungsdruck auf die Wissenschaft könne deren Erkenntnisorientierung in Frage stellen. Kritiker befürchten, dass die Wissenschaft durch den Zwang zur praktischen Nützlichkeit in ihrer Glaubwürdigkeit und damit in methodologischer Hinsicht Schaden nimmt. Eine von materiellen Interessen und kommerziellen Zielen getriebene Wissenschaft lasse Objektivität und Universalität vermissen und gleite in Parteilichkeit und forschungsethisches Versagen ab (...).“ (Carrier, Martin, 2006, S. 153) Diese Kritik und Warnung Carriers scheint in einigen Fällen berechtigt zu sein. Doch es ist sinnvoll, zwei Bereiche wissenschaftlich abzudecken: Zum einen sollte und muss eine Wissenschaftsrichtung von materiellen Interessen und kommerziellen Zielen unabhängig sein und darf die Theorie ohne intendierte Praxisnähe nicht vernachlässigen. Zum anderen besteht Bedarf, dass Wissenschaft auf Basis ihres her vorgebrachten Wissens - des Wissens, welches sie sukzessive schafft oder zur Diskussion stellt - transferierbar Hilfestellungen für die Praxis gibt. Eine solche eher praxisorientierte Wissenschaft wäre eine Art Brücke zwischen exklusiven Wissenschaftstheorien und den Realitäten außerhalb des ausschließlichen wissenschaftlichen Kontextes - falls dieser überhaupt real existieren kann.

Die vorliegende Arbeit hat starken Praxisbezug, da ich es in meiner Rolle als von der Schulwirklichkeit an die Universität abgeordneter Lehrer als Aufgabe sehe, meine praktischen Erfahrungen aus der Schule in den universitären Alltag mit einzubringen, und im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine in der Schulpraxis realisierbare Methodenalternative im universitären Kontext zur Diskussion zu stellen, die meinen Kollegen und auch anderen Personen in der Praxis helfen kann, ihre jeweils aktuellen beruflichen Problematiken konstruktiv und zeitnah lösen zu können.

Doch wann erscheint ein Problem gelöst zu sein? Wer beurteilt dies und wie? Um Anregungen für Antworten auf diese Fragen zu erhalten, bedarf es eines Exkurses: Gorgé berichtet (vgl. Gorgé, Viktor in: Goetz, Rainier / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 17-29) über zwei komplementäre Weisen der Welterfahrung, die als Basis für die folgende Konzeptualisierung dienen soll. Gorgé berichtet von dem Verhältnis des Menschen zu seinem Körper und seinem Leib. Einerseits gehöre der Körper ganz und gar dem Individuum und der Person. Der Körper ist die Person. In dieser Perspektive wird Körper als Leib bezeichnet. Nach Gorgé sind

wir Menschen alle leibliche Ichs, inkarnierte Ichs. „Ich bin ein Körper“ wäre die Devise. Der Körper wird zum Medium. Der Körper hat in diesem Falle eine vermittelnde Funktion. Andererseits sei der Körper aber auch ein materielles Objekt unter anderen. Dann ist die Person und ihr Körper etwas Unterschiedenes. „Ich habe einen Körper“ wäre in diesem Falle die Devise. Der Körper wird zum materiellen Objekt. Der Körper wird zur Materie. Möglich sei nach Gorgé auch im Deutschen vom Leib zu sprechen, wenn der mediale Aspekt gemeint wäre und vom Körper zu sprechen, wenn sein objektivierbarer, materieller Aspekt gemeint sei. Der Leib wäre dann nicht objektivierbar. Der Körper hätte keine vermittelnde Funktion. Demzufolge impliziert der materielle Körper bestimmte Grenzen, der Leib als Medium hingegen repräsentiere die Grenzenlosigkeit. Das Rationalitätsprinzip und die erkenntnistheoretische Einstellung der modernen Naturwissenschaft hätten laut Gorgé zu einem Ausschluss des Leiblichen beigetragen. Die sinnliche Wahrnehmung wurde abgewertet und damit der Leib als Medium verdrängt. Das Streben nach einer Quantifizierbarkeit der Beobachtung und das Bestreben nach einer objektivierenden Erkenntnisinstellung werteten die sinnliche Wahrnehmung ab. „Der Preis für diese Objektivität ist hoch: Die objektive Realität, also das, was wir wissenschaftlich über die Welt wissen, hat sich radikal abgelöst von der Wahrnehmungswirklichkeit, von der leiblichen Welterfahrung. Nicht nur kommt die sinnliche Vielfalt der Welt, so wie wir sie als leibliche Menschen erleben, in der Wissenschaft nicht vor, sondern die meisten Eigenschaften, die wissenschaftlich dem materiellen Körper zukommen, sind der sinnlichen Wahrnehmung sogar unzugänglich.“ (Gorgé, Viktor in: Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 24) Das Ergebnis sei eine scheinbar leibfrei funktionierende, von Wissenschaft und Technik geprägte Kultur, in der wir leben. Doch diese Entwicklung bringe Nachteile mit sich. „Der Ruf nach einer neuen Ästhetik, einem neuen ökologischen Naturverständnis, einer ganzheitlicheren Medizin zielen alle in dieselbe Richtung: sie erinnern an die vernachlässigte komplementäre Weise, an den leiblichen Menschen.“ (Gorgé, Viktor in: Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 28) Der Objektivierungsdrang in der Wissenschaft führte demzufolge zu einem Verlust der Konzentration auf das Leibliche, da dies nicht objektivierbar zu sein scheint, und reduziert die Phänomene der Welt auf das scheinbar Fassbare, die „Objektivierbaren“. Die sinnliche Wahrnehmung rückt in den Hintergrund des wissenschaftlichen Interesses. „Entweder verließen die Jünger der Objektivität das Reich der Sinne ganz und gar, flohen vor der üppigen, verwirrenden Vielfalt der Einzelheiten zu den kargen Strukturen der Mathematik und Logik (...). Oder eine neue Klasse wissenschaftlicher „Fachleute“ gab die rigorose Treue zur Objektivität auf und entschied sich stattdessen für das geschulte Urteil, das weniger ein Willensakt war als eine Fertigkeit, die man lernen und praktizieren konnte (...). Entthront wurde die menschliche Objektivität weder durch die eine noch die andere Reaktion auf ihre inneren Widersprüche, so wenig wie die mechanische Objektivität ihrerseits die Naturwahrheit abgeschafft hatte. Vielmehr erweiterte sich der Kodex epistemischer Tugenden, aber zugleich wuchs das Potential für Konflikte zwischen ihnen.“ (Daston, Lorraine / Galison, Peter, 2007, S. 265)

Das Subjektivitäts-versus-Objektivitäts-Dilemma zeigt sich in wissenschaftlichen Arbeiten und Ansätzen - so auch im kunstpädagogischen (vgl. Peez, Georg, 2000, S. 17 ff.) und kunsttherapeutischen (vgl. Petersen, Peter, 2002) Kontext. Zahlreiche Wissenschaftler - selbst in den Geisteswissenschaften - streben nach dem, was wir gerne als „Objektivität“ titulieren und streben legitimerweise nach „objektivierbarer“ empirischer Forschungsarbeit. Doch ist eine solche Vorgehensweise adäquat? Tüpk er bezieht sich hinsichtlich der Kunsttherapie auf die Suche nach angemessenen Formen wissenschaftlichen Vorgehens in der kunsttherapeutischen Forschung. Zur Forderung nach Reproduzierbarkeit kommt sie zu dem Schluss, „dass die Forderung der Reproduzierbarkeit dem Untersuchungsgegenstand nicht angemessen ist, weil Individualität und Geschichtlichkeit eine Reproduktion ausschließen.“ (Tüpk er, Rosemarie, in: Petersen, Peter, 2002, S. 97) In Bezug auf die Forderung nach Objektivität

resümiert die Autorin: „Für den Bereich der kunsttherapeutischen Forschung ist dieser Weg der Suche nach Objektivität nicht gangbar. Ihm stehen Grund-Tatsachen des Untersuchungsgegenstandes entgegen.“ (Tüpker, Rosemarie, in: Petersen, Peter, 2002, S. 99) Die Forderung nach Empirie beurteilt Tüpker wie folgt: „Theoretisch ist denkbar, einzelne Fragestellungen, die die Kunsttherapie betreffen, aus dem Behandlungszusammenhang zu isolieren und experimentell zu untersuchen. Ihre Wertigkeit und Aussagekraft auf die Wirkungen der Kunsttherapien selbst sind aber nicht experimentell möglich.“ (Tüpker, Rosemarie, in: Petersen, Peter, 2002, S. 103) So kommt Tüpker zu dem Schluss: „Für die kunsttherapeutische Forschung wären meines Erachtens einige Ziele hinsichtlich einer eigenen Gegenstandsbildung anzustreben, durch die sie zu einer ihrer gemäßen Methode gelangen und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verbessert werden könnte.“ (Tüpker, Rosemarie, in: Petersen, Peter, 2002, S. 105) Keine plädiert für eine Wirksamkeitsbeurteilung in der Kunsttherapie (vgl. Keine, Helmut, in: Petersen, Peter, 2002, S. 110-122). Doch wie kann Wirksamkeit beurteilt werden, wenn nach Tüpker kaum eine traditionelle wissenschaftliche Methode für kunsttherapeutisches Arbeiten passend erscheint? Arntzen beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der Frage „Nur Subjektiv?“ (Arntzen, Friedrich, in: Leute, Volkmär (Hrsg.), 1990, S. 83 ff.) als ein Grundproblem der Geisteswissenschaften. Er nimmt Bezug auf Wittgenstein, der schreibt: „Alle Prüfung, alles Bekräftigen und Entkräftigen einer Annahme geschieht schon innerhalb eines Systems.“ (Wittgenstein, 1984, S. 141) Arntzen meint, „es scheint so, als sei der Begriff der intersubjektivität als eine Art kompromißhafter Vermittlung eingeführt worden, um den für die Neuzeit charakteristischen Gegensatz von Subjektivität und Objektivität zu überwinden.“ (Arntzen, Friedrich, in: Leute, Volkmär (Hrsg.), 1990, S. 88) „Die Begriffe des Subjektiven und Objektiven (...) haben sich völlig verkehrt. Objektiv heißt die nicht kontroverse Seite der Erscheinung, ihr unbefragt hingenommener Abdruck, die aus klassifizierten Daten gefügte Fassade, also das Subjektive; und subjektiv nennen sie, was jene durchbricht, in die spezifische Erfahrung der Sache eintritt, der geurteilten Convenus darüber sich entschlägt und die Beziehung auf den Gegensatz anstelle des Majoritätsbeschlusses derer setzt, die ihn nicht einmal anschauen, geschweige denken - also das Objektive.“ (Arntzen, Friedrich, in: Leute, Volkmär (Hrsg.), 1990, S. 100 f.) Popper hingegen bindet Objektivität an wechselseitige Kontrolle und Kritik. „Vorurteile sind legitim, und ihre Vermeidung ist unmöglich. Methodologisch qualifizierte Wissenschaft zeichnet sich vielmehr durch die Kontrolle von Vorurteilen aus, indem Irrtümer und Einseitigkeiten durch Konkurrenz mit andersartigen Ansätzen in Schach gehalten werden. Die Objektivität der Wissenschaft beruht also gerade nicht auf der Objektivität der einzelnen Wissenschaftler. Es ist vielmehr der Wettstreit kontrastierender Ansätze, aus dem der Erkenntniszuwachs stammt. In diesem pluralistischen Verständnis werden Bindungen und Interessen nicht vermieden, sondern durch entgegengesetzte Bindungen und Interessen ausbalanciert (...).“ (Carrier, Martin, 1996, S. 43) Dabei ähnelt Poppers Denkansatz einer Art „Ausschlussverfahren“. Insgesamt ist zu beobachten: Ein beachtlicher Teil der Wissenschaftler strebt nach der Objektivierung der Erkenntnisse. Doch es bestehen berechtigte Zweifel daran, dass in objektiver Manier alle Phänomene erfasst werden können. Denn die Gefahr existiert, dass die derzeit noch nicht oder niemals objektiv beschreibbar erscheinenden Phänomene übergangen werden, obgleich sie in ihrer dennoch persistierenden Existenz bedeutsam sein könnten. Diese Phänomene gilt es auf eine andere Weise zu erfassen.

Generell firmiert gewiss im wissenschaftlichen Arbeiten auch die prinzipielle Gefahr, sich eines wissenschaftlichen Konstruktes zu bedienen, um den legitim angestrebten Eindruck von Objektivität und Wissenschaftlichkeit zu erwecken, und um letztlich die individuellen Überzeugungen fachlich fundiert erscheinend publizieren zu können. Objektivität „ist nur die Illusion, dass Beobachtungen ohne einen Beobachter gemacht werden können. (...) Die Rolle von Wissen (besteht) nicht darin, objektive Realität widerzuspiegeln, sondern darin, uns zu

befähigen, in unserer Erlebniswelt zu handeln und Ziele zu erreichen. Daher rührt der (...) Grundsatz, dass Wissen passen aber nicht übereinstimmen muss.“ (Schüle, Johann August / Reitze, Simon, 2005, S. 184)

Kann ein Wissenschaftler überhaupt objektiv sein - erst recht wenn er seine persönliche wissenschaftliche Überzeugung verteidigt und vertritt? Oder ist die proklamierte Objektivität nur eine Art „Frömmigkeit des Denkens“? Der Versuch wird unternommen, mit Abstand Dingen auf den Grund zu gehen, und dies geschieht häufig mit den besten Intentionen. Jedoch bringt sich jedes menschliche Wesen beim Sprechen, Schreiben, Gestalten - ja selbst durch seine Existenz als Resultat seiner Biografie - ganz persönlich mit seinen individuellen Erfahrungen, Vorstellungen, seiner ihm eigenen Wahrnehmung, Selektion, Analyse und Interpretation ein - ob die Person in ihrer Kombination aus Körper und Leib dies bewusst anstrebt oder nicht. Ist die daraus resultierende Schlussfolgerung, dass das Objektive zu verwerfen ist und nur das Subjektive expressis verbis seine Berechtigung hat? Ziel sollte sein, Körper und Leib möglichst erschöpfend behandeln zu können, neben dem Körper auch das Sinnliche, die Atmosphären, das Dazwischens liegende zu erfassen. Dies kann nicht naturwissenschaftlich, objektivierend, sollte aber auch nicht aus der gänzlich subjektiven Warte geschehen, sondern muss auf andere Wege passieren. Könnte in einem solchen Falle die Phänomenologie ein adäquater wissenschaftsmethodischer Ansatz sein?

Böhme mit seiner Atmosphären-Thematik ist ein Beleg dafür, dass es durchaus Sinn machen kann, phänomenologisch zu agieren. Im Folgenden bezieht er sich exemplarisch auf die Physiognomik. „Die Phänomenologie der menschlichen Erscheinung teilt mit der klassischen Physiognomik merkwürdigerweise die Außenperspektive. Die erwähnte Zurückhaltung gegenüber einer genetischen Zugangsweise zu den Phänomenen fällt in diesem Fall zusammen mit der Sicht von außen, dem objektivistischen Blick auf menschliche Erscheinung. Das Phänomen wird auch hier wie immer als das Gegebene hingenommen, als das, was sich zeigt. Aber ganz zu Unrecht verharrt der Blick an der Oberfläche und dringt nicht in die Tiefe des sich Zeigenden ein. Ganz zu Unrecht: denn in diesem besonderen Fall, bei diesem besonderen Phänomen, nämlich der menschlichen Erscheinung, ist es uns möglich, die genetische Perspektive auf das Phänomen zu wählen, ohne den Bereich des Phänomenalen zu verlassen. Denn dieses Erscheinende sind wir ja selbst. Die Erscheinung eines Menschen ist weder bloß objektives und mehr oder weniger sicher deutbares Symptom eines verborgenen Inneren, wie die klassische Physiognomik wollte, noch auch bloße Atmosphäre, die ein konkreter Mensch mit sich herum schleppt, wie sie die phänomenologisch bereinigte Physiognomik zum Thema hätte, sondern die Weise, in der ein Mensch leiblich in Erscheinung tritt.“ (Böhme, Gernot, 1995, S. 197) Die Subjektivität des In-Erscheinung-Tretens sieht Böhme als eine für die Phänomenologie einzigartige Chance an, ein Phänomen nicht nur als das Gegebene hinnehmen zu müssen, sondern dieses auch als ein Sich-Zeigen verstehen zu können. Sind wir Menschen also dazu prädestiniert, menschliche Phänomene adäquat beschreiben zu können? Doch was sollten wir in einem solchen Falle beschreiben? Worin bestünde ein solches nicht objektivierbares, leibliches Moment?

Das Sinnliche, das Atmosphärische: Es ist eine Art des Dazwischenseienden, des Sphärischen, welches noch kaum wissenschaftlich erforscht und doch von so eklatanter Bedeutung zu sein scheint. Rauh widmet sich in seiner aktuellen Forschung dieser Thematik. „Weitere Atmosphärenforschung könnte somit auf diese forcierte Atmosphärenerzeugung, die Förderung umfassender Wahrnehmung als Atmosphärenkompetenz und das versuchsweise Planen des Nichtplanbaren abzielen.“ (Rauh, Andreas, in: Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 123 ff.). „Die Erscheinungsweise des Atmosphärischen sind weder dem Subjekt noch dem Objekt allein zugehörig. Die für eine hermeneutische wie für eine

semiotische Ästhetik klare Trennung von Subjekt und Objekt wird aufgehoben durch die (...) allgemeinen Wahrnehmungserfahrungen im intersubjektiven Feld von Wahrnehmendem und Wahrgenommenem. Diese lassen sich durch den „Atmosphären-Begriff“ von Böhme ästhetisch ausdifferenzieren. Vergleichbar mit dessen Auffassung, wendet sich Merleau-Ponty nicht nur gegen eine totale Bestimmtheit aller Dingeigenschaften und damit gegen die Möglichkeit einer Wahrnehmung des Dinges an sich, sondern auch gegen die traditionelle „Gabelung in Subjekt und Objekt“, da man „von vorne herein darauf (verzichtet), das Sinnliche zu verstehen.“ Das Sinnliche ist für ihn dann nicht mehr das Gegenteil von Sinn. (...) Sinn für die phänomenale Individualität ist immer sinnlich verkörperter Sinn und zeigt die doppelte Zugehörigkeit zur Sphäre des Objekts und des Subjekts auf und stiftet daher eine ganz neuartige interessierte und interessante Beziehung zwischen diesen beiden.“ (Goetz, Rainer, in: Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 243) Das Sphärische hat besondere Bedeutung zum Beispiel in der Kunstpädagogik, der Kunsttherapie und auch den kreativen Gruppentreffen. Letztere offerieren die Chance, medial dem Leiblichen bildnerischen authentischen Ausdruck zu verleihen. Das Sinnliche manifestiert sich im bildnerischen Prozess und Produkt. Das Sphärische materialisiert sich in Form des bildnerischen Arbeitens und der bildnerischen Arbeit. Ergo wäre es falsch, versuchen zu wollen, den Prozess und das Produkt quantitativ-empirisch messen zu wollen, lediglich objektiv beschreiben zu wollen, da dieses bedeutende Zwischenphänomen mit den objektivierbaren Methoden nicht umfassend und zufriedenstellend erfassbar ist und jedwede Art der „Pseudoobjektivierung“ nur einer nachträglichen Untermäuerung der Ruminationen gleich käme. Aber es kann auf einer art phänomenologischen Wege versucht werden, die Prozesse und Produkte zu erfassen, zu beschreiben, um über das bildnerische Arbeiten oder das Sphärische und die kreativen Gruppentreffen das Leibliche zu fördern. Gorgé meint auch, Bilder wecken in uns „- wenn sie „gut gemacht“ sind - Erinnerungen an entsprechende eigene leibliche Erfahrungen und transportieren so etwas Atmosphärisches.“ (Gorgé, Viktor in: Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 20) Im Bild scheint eine Chance vorhanden zu sein, dem Phänomen des Leiblichen begegnen zu können, sofern diese Bilder authentischer Natur sind. Diese Chance der Hervorbringung einer produktiven Erkenntnis für die teilnehmenden Personen suchen die kreativen Gruppentreffen zu nutzen.

Schülein und Reitze stellen sich in ihrem Werk zum Ende hin die Frage, wie eigentlich produktive Erkenntnis entsteht. Sie geben zu bedenken, „dass man Kreativität eben nicht so einfach erfassen kann. Es ist eine Sache, nachzuzeichnen, wie die Regeln sich entwickelt haben und wie Ergebnisse überprüft werden, aber eine andere, zu beschreiben, wie der (autopoietische) Prozess der Erzeugung von neuem Wissen aussieht. Kant beschränkt sich darauf, die Bedingungen der Möglichkeiten zu beschreiben; Feyerabend erklärt, wie es nicht geht (nämlich durch das Einhalten orthodoxer Regeln); Knorr-Cetinas Befunde kann man auch so verstehen, dass Kreativität ungewöhnliche Wege geht bzw. gehen muss - und als Warnung davor, die polierte Fassade wissenschaftlicher Produkte zu halten, da die unvollständige Darstellung den Eindruck einer technischen Planmäßigkeit erweckt, die erst ex post konstruiert wird.“ (Schülein, Johann August / Reitze, Simon, 2005, S. 250) Die Autoren resümieren, was letztlich auch das Leibliche betrifft, welches zu lange Zeit ein Versehen im wissenschaftlichen Kontext erlag: „Arbeit allein garantiert jedoch noch keine Kreativität; sie muss psychisch so eingebettet sein, dass sie Grenzen überschreitet und Neues generieren kann. - Dieser Faktor ist in der Wissenschaftsgeschichte wenig bis gar nicht bedacht worden; die moderne Wissenschaftstheorie kammert ihn fast völlig aus. Das mag daran liegen, dass Leidenschaft und Besessenheit eher als unwissenschaftliche Zustände von Kontrollverlust verstanden werden und mit Wissenschaft eher ein Hintergrundideal vollkommener Rationalität, völliger Kontrolle und reiner Logik verbunden wird. (...) Tatsächlich lebt Wissenschaft davon, dass es ihr gelingt, nicht nur die erforderlichen

kognitiven Leistungen, sondern auch deren psychische Grundlagen zu fördern. Insofern ist die Subjektivität des Wissenschaftlers kein Störfaktor, sondern eine Bedingung wissenschaftlichen Fortschritts. Daher sollten Interessierte es mit wissenschaftlicher Arbeit vor allem dann versuchen, wenn sie das Gefühl (!) haben, mit ihr etwas anfangen zu können (...).“ (Schüle, Johann August / Reitze, Simon, 2005, S. 251 f.) Schüler und Reitze behandeln in ihrer Arbeit unter anderem drei wichtige Begriffe: Kreativität im wissenschaftlichen Arbeiten, Subjektivität und das Emotionale werden nicht versucht als Störfaktor wissenschaftlicher Vorgehensweisen zu minimieren oder gar zu eliminieren, sondern es wird bewusst auf diese Faktoren verwiesen, da sie grundlegend sind, um (neues) Wissen generieren zu können.

Die Kunsttherapie befindet sich (noch) in einem methodologischen Dilemma. Es herrscht Uneinigkeit, wie kunsttherapeutische Interventionsmaßnahmen, die in der Praxis Wirkung zeigen, wissenschaftlich nachgewiesen und begründet werden können. „Wissenschaftliches Denken in künstlerischen Therapien unterscheidet sich fundamental vom Wissenschaftsverständnis der klassischen Medizin, und eben falls der herrschenden Universitätspsychologie / Psychotherapie. Während in der Psychotherapie immerhin das Subjekt von Forscher, Therapeut und Patient ernst genommen wird und insofern als die wesentliche Größe der Wissenschaft im Blick bleibt, wird das Subjekt im Forschungskonzept der klassischen Medizin als Störgröße eliminiert (...); auch die Technik der Forschung hat eine solche Höhe erreicht, dass der Mensch ohne sich selbst auskommt (...). Dagegen gründen sich künstlerische Therapien zum indert auf drei fundamentale Bereiche: die therapeutische Beziehung (zwischen Therapeutin und Patientin), den therapeutischen Prozess und das ästhetische Medium.“ (Petersen, Peter, 2002, S. 17) Schuster weist die höhere Wirksamkeit kunsttherapeutischer Verfahren im Vergleich zu rein verbalen Therapieformen nach (vgl. Schuster, Martin, 1997). Doch die Frage bleibt bestehen: Wie wirkt diese Therapieform? Wie kann die Wirksamkeit wissenschaftlich erklärt werden? Menzen warnt vor der Gefahr bei dem Versuch, das Wie beantworten zu wollen, durch Übertragen von etablierten Wissenschaftsmethoden anderer Disziplinen das der Kunsttherapie spezifische Moment zu übergehen (vgl. Menzen, Karl-Heinz, 1999). Schottenloher plädiert für eine gezielte Prozessforschung innerhalb der Kunsttherapie (vgl. Schottenloher, Gertraud, in: Petersen, Peter, 2002). Von Sprei resümiert, dass der Ruf nach einer umfassenden kunsttherapeutischen Theoriebildung immer lauter werde, jedoch benötige man noch deutlich mehr Zeit für eine Erfahrungssammlung als Voraussetzung für die Theoriebildung und den interdisziplinären Exkurs (vgl. von Sprei, Flora, in: Förstl, Hans / Martius, Philipp / Sprei von, Flora, 2005). Innerhalb der Kunsttherapie mit ihren vielen, unterschiedlichen Strömungen existieren bis dato weder Forschungsstandards noch eine umfassende und anerkannte Theorie, die Konsens findet, weshalb ein deskriptives Vorgehen derzeit am sinnvollsten erscheint. Das Sammeln von Erfahrungswerten stellt auch die vorliegende Arbeit dar.

Unabstreitbar ist: Wissenschaft ist das unblässige Anhäufen von Entdeckungen, was der Akkumulationstheorie willfährt. Wissenschaftlicher Fortschritt ist daher eine Anhäufung und stetige Überprüfung im Rahmen einer fachlichen Diskussion. Doch damit ist noch nicht die Frage des Wie der Akkumulation beantwortet. Neben der nomothetischen Methoden stehen generell die idiographischen Methoden zur Wahl.

Essler, Labude und Ucsnay (Essler, Wilhelm K. / Labude, Joachim / Ucsnay, Stefanie, 2000) beschäftigen sich unter anderem mit der Frage, ob Wissenschaft Wissen schafft. Für den Aufbau einer Erfahrungswissenschaft favorisieren sie die deduktive Logik. Das deduktive Vorgehen ist in der Wissenschaft umstritten. „Duhem legt dar, dass die hypothetisch-deduktive Methode mit Unsicherheiten behaftet ist, die sowohl eine schlüssige Bestätigung als auch eine schlüssige Widerlegung theoretischer Hypothesen ausschließen.“ (Carrier,

Martin, 2006, S. 43) Die Deduktion aus dem nomothetischen Methodenspektrum erscheint durch ihre Konzentration auf das Objektivierbare wenig geeignet zu sein, um die Phänomene zu behandeln, die außerhalb der empirisch-analytischen Erfassungsgrenzen liegen. Jedoch genau dieses nicht objektivierbare Dazwischenselbst interessiert im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen, was für die Hinwendung zum idiographischen Methodenspektrum spricht. Dass bei den Kreativen Gruppentreffen das Probehandeln als eine Methode aus dem nomothetischen Bereich Einsatz findet, ist dabei weniger bedeutsam. Zwar basiert das Probehandeln von seiner Idee her auf einer verhaltenstherapeutisch ausgerichteten Unterform der Kunsttherapie, welche ein Resultat der Verhaltenstherapie darstellt, die wiederum der Verhaltenspsychologie und dem behavioristischen empirisch-analytischen Methodik entspringt; doch wird das Probehandeln durch seine Transferierung und seine Einbettung in die Kreativen Gruppentreffen und primär durch seine Modifizierung in Form der Einbeziehung des bildnerischen Arbeitens zu einem Bestandteil generiert, welcher durch die inhaltlich-formale-methodische Kontextverschiebung inklusive der Modifizierung in seiner Ausformung adäquater durch den phänomenologischen Ansatz aus dem idiographischen Methodenspektrum erfasst werden kann.

Innerhalb der Kunsttherapie zum Beispiel existieren diverse Wege. Marian führt ausgewählte gängige Forschungsmethoden innerhalb der Kunsttherapie an (vgl. Marian, Florica, in: Petersen, Peter, 2002, S. 363-384): den heuristischen Weg, den hermeneutischen Weg, den ethnographischen Weg und den phänomenologischen Weg. Zur phänomenologischen Vorgehensweise schreibt sie: „Die Forschungsaktivität liegt (...) primär auf Beobachtung und Beschreibung. (...) Für die Maltherapie stellt Goethes Farbenlehre ein grundlegendes Beispiel phänomenologischer Forschung dar. Den in ihrer Einleitung geschilderten methodischen Weg geht vom Interesse und der Aufmerksamkeit aus, die der Mensch bedeutenden Phänomenen entgegenbringt. (...) Die Spannweite phänomenologischer Ansätze in den Geisteswissenschaften spiegelt sich auch in der phänomenologisch orientierten kunsttherapeutischen Forschung wider, die ebenso unterschiedliche Richtungen aufweist.“ (Marian, Florica, in: Petersen, Peter, 2002, S. 375) Marian resümiert nach dem Vergleich diverser Richtungen (vgl. Marian, Florica, in: Petersen, Peter, 2002, S. 375 ff.): „Aus der Zusammenstellung von Mitteln, bildnerischen Elementen, Gestaltungsprinzipien und Motiven maltherapeutischer Methoden sowie Kriterien zu ihrer Arbeitsweise einerseits und ausgewählten Forschungsmethoden andererseits entsteht eine, ihren Möglichkeiten nach reiche und bunte Forschungslandschaft. Dabei haben die hier beschriebenen Wege manches gemeinsam: Sie stellen die Wahrnehmung und Erkenntnisfähigkeit des Menschen in den Mittelpunkt und respektieren dessen Individualität, sowohl als PatientIn als auch TherapeutIn. Sie sind dem quantitativ nicht erfassbaren Wesen von Kunsttherapie angemessen und zeigen zugleich, dass kunsttherapeutische Forschung ein Ort des Dialogs und der Begegnung zwischen Künsten und Wissenschaften sein kann.“ (Marian, Florica, in: Petersen, Peter, 2002, S. 381)

Eine phänomenologische Vorgehensweise aus dem idiographischen Methodenspektrum erscheint auch in der vorliegenden Arbeit als sinnvoll. Dabei manifestiert sich der Ursprung der Erkenntnisgewinnung in den unmittelbar gegebenen Erscheinungen und der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen diesen. Nicht die Lehre der Wahrheit, sondern eine Konzentration auf die „optica transcendentalis“ wird anvisiert. Schon Husserl (vgl. Husserl, Edmund, 2005) proklamierte die Bestrebung, „zu den Sachen selbst“ zu gelangen (vgl. Ströker, Elisabeth (Hrsg.), 1979). In seiner Phänomenologie möchte er sicher stellen, dass sich die Wissenschaften nur von Evidenzen leiten lassen, welche aus dem unmittelbaren Bewusstseinsleben resultieren (vgl. Husserl, Edmund, 2008). Hier spiegelt sich Brentanos deskriptive Psychologie wider (vgl. Brentano, Franz, 1979, 1982), die in Abgrenzung zu einer empirisch geleiteten Psychologie (vgl. Brentano, Franz, 1984) das intentionale Bewusstsein

behandelt und dadurch eine neue Perspektive eröffnet für das Dilemma der Spaltung der Welt in Subjekt und Objekt. Intentionalität entwickelt sich zu einem zentralen Begriff der Phänomenologie Husserls. Er differenziert in Noesis und Noema als Grundmomente der Gegenstandskonstitution und damit als Grenze des Sagbaren, wie es Wittgenstein (Wittgenstein, Ludwig, 1963, S. 7) verfasst. Husserl plädiert für eine eidetische Reduktion in der methodischen Anwendung. Dabei werden zuerst alle theoretischen Annahmen über den Gegenstand ausgeschaltet, und anschließend wird die Existenz des Gegenstandes insofern außer Betracht gelassen, als sich letztlich nur sein Wesen zeigt. Husserls Phänomenologie entwickelte sich zu einer der einflussreichsten Strömungen der zeitgenössischen kontinentalen Philosophie und beeinflusste sehr stark das Denken und Handeln anderer Wissenschaftsbereiche. Die „Neue Phänomenologie“ ist eine von Schmitz (vgl. Schmitz, Hermann, 2003) eingeführte Variante, die besonders mit der Medizin und Psychologie zusammenarbeitet. Basis ist die Wiederentdeckung der unwillkürlichen Lebenserfahrung ausgehend von dem, was jeder Mensch vortheoretisch an seinem eigenen Leib spürt. In humanistisch-therapeutischen Theorien findet die Phänomenologie oft erkenntnistheoretischen Einsatz. Buber (vgl. Buber, Martin, 1958, 1997), Lévinas (vgl. Lévinas, Emmanuel, 1997, 2005) und Jaspers (vgl. Jaspers, Karl, 1987, 2004) haben in ihren Theorien die Gemeinsamkeit, vor einer vorschnellen Interpretation zu warnen, Theorien nicht verabsolutieren zu wollen, sondern dem konkreten Erfahrungsbereich des Alltags verbunden bleiben zu wollen, sowie die Autonomie der Erfahrungen des Gegenübers zu achten, was die Phänomenologie - kritisch betrachtet - in diesem speziellen Falle nur zu einer methodischen Zugangsform werden lässt.

Doch wie ist dem zufolge mit den Kreativen Gruppentreffen im phänomenologischen Sinne methodisch zu verfahren? Die Kreativen Gruppentreffen verfolgen allgemein zwei Hauptanliegen: Zum einen zielen sie auf die konstruktive Erarbeitung von Lösungsstrategien innerhalb der Gruppe für aktuelle berufliche Probleme. Dies ist ihr inhaltliches Anliegen. Zum anderen verwenden die Gruppenmitglieder zum Erreichen des inhaltlichen Ziels die bildnerische Arbeit. „Das Bild ist ein Modell der Wirklichkeit. (...) Das Bild ist eine Tatsache. (...) Das Bild ist so mit der Wirklichkeit verknüpft; es reicht bis zu ihr.“ (Wittgenstein, Ludwig, 1963, S. 16 ff.) Die Arbeit mit dem Bild ist zunächst ein methodisches Anliegen. So zeichnet sich aber letztlich das inhaltliche Ziel in Form des Gestaltungsprozesses und des Gestaltungsproduktes ab. Der Gestaltungsprozess manifestiert sich in Form des Mediums des Prozessheftes beziehungsweise des Prozessbuches und wird dadurch zum Prozessprodukt. Die bildnerische Arbeit mutiert zum Repräsentanten der Inhalte. Damit ist das Gestalten nicht nur ein Mittel zum Zweck, sondern erlangt neben der methodischen Verwendung auch eine inhaltliche Aufgabe: Die bildnerische Arbeit ist nicht bloß die materialisierte Form eines rein kognitiv gesteuerten Auseinandersetzungsprozesses, sondern sie ist neben der Inkulderung von Emotionalität und Authentizität zudem Repräsentationsform selektiver Momente des Sphärischen, des Dazwischenseinenden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Kreativen Gruppentreffen ist die Selbsterfahrung. Ziel ist es dialektische Erfahrungen zu sammeln. Dabei hilft die bildnerische Gestaltung. Bättschmann meint: „Erfahrung machen heißt, die bisherige Auffassung als falsch erkennen und sie durch eine andere ersetzen. Diese Erfahrung, die nicht der Bestätigung und nicht der Begriffsbildung dient, sondern durch die bestimmte Negation der bisherigen Auffassung zu einer neuen anderen führt, nennt man dialektisch.“ (Bättschmann, Oskar, 1984, S. 120) Die Erfahrungen bei den Kreativen Gruppentreffen spielen sich auf der klassischen verbalen Ebene ab, aber auch auf der gestalterischen Ebene im bildnerischen Explorationsraum. Bättschmann erachtet die Anschauung als eine produktive Tätigkeit des Subjekts am Bild. „Die dialektische Erfahrung legt durch die Negation den Weg frei für die produktive Tätigkeit des Subjekts, die Anschauung.“ (Bättschmann, Oskar, 1984, S. 126) So sind die Kreativen Gruppentreffen

Treffen mit der Chance, Selbsterfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen zu sammeln. Doch wie kann Selbsterfahrung wissenschaftlich dokumentiert werden? Dazu dient als adäquates Medium das Prozessheft oder Prozessbuch, in dem sich das Prozesshafte und die Produktionen widerspiegeln. Sie dokumentieren den Verlauf und die selbst gewonnenen, neuen Erfahrungswerte.

Wie ist letztlich mit den bildnerischen Produkten als Ergebnisse des Prozessualen der Kreativen Gruppentreffen methodisch zu verfahren?

„Systematische Bildanalysen im wissenschaftlichen Kontext werden seit vielen Jahren unter verschiedenen Gesichtspunkten durchgeführt. (...) Auch aus der Schule von C. G. Jung kamen Impulse, Bilder nicht nur als ein zu versprachlichendes Material aufzufassen, sondern als eine Chance, das Unausprechliche zu erfahren.“ (Gruber, Harald, in: Petersen, Peter, 2002, S. 275) Gruber beschäftigt sich mit diversen Ansätzen der Bildanalysen (vgl. Gruber, Harald, in: Petersen, Peter, 2002, S. 275 ff.) und kommt zu dem Ausblick: „Wesentlich erscheint es nun, die Expertenrunden mit qualitativen Methoden vertieft auszuwerten, um differenziert beschreiben zu können, wie die Experten zu ihren Einschätzungen bei der Betrachtung von Bildern kommen. Falls es gelingt, der Klärung dieser Frage des ästhetischen Nachvollzugs bildnerischer Werke damit näher zu kommen, könnten dadurch auch Aspekte für eine weitere ästhetische Fundierung von Wissenschaft angelegt werden.“ (Gruber, Harald, in: Petersen, Peter, 2002, S. 283) Schottenloher wirft in die Überlegungen die Idee ein, eine Verlaufsanalyse von Bildern nach einem Schema der Ich-Entwicklung zu erforschen (vgl. Schottenloher, Getraud, in: Petersen, Peter, 2002, S. 403-420)

Jadi stellt sich die Frage, ob es eine Grundlagenwissenschaft der Kunsttherapie gebe (vgl. Jadi, Ferenc, in: Petersen, Peter, 2002, S. 148-177) und nimmt Bezug auf den Kern der Arbeit: das Bild. „Bilder bezeugen die Sichtbarkeit als Permanenz und piktorale Metamorphose, die einer anarchischen Genese der sichtbaren Bildlichkeit aus vorhandenen Bildfeldern gleichkommt. Das letztere besagt, dass eine Bildmetamorphose den Gesetzen der Wortassoziation und Sprachmorphologie nur dann unterworfen ist, wenn die metamorphotischen Schritte vom sprachlich strukturierten Unbewussten eines Subjektes gesteuert werden; andererseits gilt, dass das Wunder der Bildsamkeit und virtuellen Plastizität der Fläche sich eo ipso aus der Dynamik der Flächen und Konturen, aus dem freien Spiel der Farbflecken und Grenzsignaturen entwickelt. Das bildnerische Denken ist so gleichzeitig in der Lage, das Reale zu revidieren und ein neues Sehen hinzustellen. Der Prozess des Malens oder Zeichnens präsentiert allerlei Ansichten des Realen, und solange sie an das Reale aspektivhaft erinnern, wird der Vorgang der Revision des Realen geduldig weitergetrieben, bis eine einmalige, noch nie gesehene Präsenz erreicht ist. Dabei sind die sprachlichen Anspielungen beim Herstellen von Artefakten sui generis immer sekundär.“ (Jadi, Ferenc, in: Petersen, Peter, 2002, S. 155)

Das Bild ist auch gleichsam innerhalb der Kunsttherapie ein elementares Medium im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen. Historisch veränderte sich wissenschaftlich der Umgang mit dem Bild. „Die Untersuchung zwischen Subjektivität und Objektivität öffnete ein weites Feld, in dem das gespaltene, wissenschaftliche Selbst, das sich mit aktivem Willen zur Passivität zwang, nur ein mögliches Selbst unter anderen war. Sein gleichfalls stereotyper und genormter Gegenpol war das künstlerische Selbst mit seiner Subjektivität, die sich genauso militant äußerte wie die Objektivität des wissenschaftlichen Selbst.“ (Daston, Lorraine / Galison, Peter, 2007, S. 260) Das Bestreben, ein objektives Bild mechanisch herzustellen, wurde durch das geschulte Urteil ergänzt. „Die Vorschrift der mechanistischen Objektivität, auf jede Interpretation zu verzichten, hatte sich als sterblich erwiesen. Nur wenn Bilder mittels kreativer Einschätzung - oft durch intuitive (aber geschulte) Mustererkennung, gesteuerte

Erfahrung oder holistische Wahrnehmung - interpretiert wurden, erhielten sie Bedeutung.“ (Daston, Lorraine / Galison, Peter, 2007, S. 366) Damit erscheint eine Bildpräsentation und -interpretation im Kontext einer wissenschaftlichen Darstellung der Prozesse innerhalb der Kreativen Gruppentreffen zunächst als sinnvoll.

Wittgenstein gibt zu bedenken: „Ein a priori wahres Bild gibt es nicht.“ (Wittgenstein, Ludwig, 1963, S. 19) Er ist der Auffassung: „Das logische Bild der Tatsachen ist der Gedanke. (...) Der Gedanke enthält die Möglichkeit der Sachlage, die er denkt. Was denkbar ist, ist auch möglich.“ (Wittgenstein, Ludwig, 1963, S. 19) Auch Wittgenstein verharnt in seinem „Tractatus logico-philosophicus“ zum Ausdruck des Bildes auf der Sprachebene und widmet sich nicht der realen Bildebene. Es stellt sich die Frage: Warum werden häufig die Versuche unternommen, Bilder zu versprachlichen, wenn das Bild an sich bereits Gedanken und Atmosphären transportiert? Unterliegt der Versprachlichung nicht auch die Gefahr, dass Wesentliches verloren geht, da es sprachlich nicht erfassbar ist? Auch dieser Gedanke bestärkt das Untersuchen des Sphärischen, das Bilder und Musik zu initiieren vermögen.

Menzen stellt sich die Frage, ob es möglich und erstrebenswert ist, künstlerische Therapie wissenschaftlich zu verstehen. Er vertritt die Auffassung, dass künstlerische Therapien ebenso wenig vermessenbar seien wie Kunst. „Er (Anmerkung: Petersen) meint, dass planier- raupenmäßig (...) eine klinisch-psychologische Einebnung der künstlerisch-therapeutischen Verfahren stattfindet, und dass hierbei ein „Verlust an Kultur“ geschieht, indem die natur- und kulturwissenschaftlichen fundierten Verfahren über einen Leisten gespannt werden (...).“ (Menzen, Karl-Heinz, 1999, S. 13) Petersen (vgl. Petersen, Peter, 2002) wie auch Menzen sehen die Gefahr, dass mit Hilfe der Wirkfaktoren die Spezifität der künstlerischen Therapie- verfahren standardisiert werden könnten. Eine solche Überlegung spräche ebenso dafür das Bild nicht objektivieren zu wollen und auf eine Einführung und die Anwendung von Standardverfahren bewusst zu verzichten.

Was bedeutet dies bezogen auf die Kreativen Gruppentreffen? Zu einem sollten Vor- überlegungen angestellt werden, wie dem Gruppenprozess und den anfallenden bildnerischen Arbeiten begegnet wird. Ein Ziel während der Kreativen Gruppentreffen ist zum einen die persönliche Auseinandersetzung im subjektiven Inneren Dialog durch die Teilnehmer mit ihren eigenen Produktionen, den individuellen Prozessen und auch mit den Prozessen und Produkten der anderen Teilnehmer und zum anderen die gemeinsame subjektive Reflexion des Prozesses und aller Produkte. Dies muss einerseits im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen geschehen, dem im Rahmen des Verlaufs Kreativer Gruppentreffen Rechnung getragen werden muss. Hier kann die Einbeziehung der verbalen Ebene die nonverbale, bildnerische Ebene ergänzen und dadurch vor subjektiven Fehlinterpretationen schützen. Die Reflexion muss aber auch außerhalb der Kreativen Gruppentreffen stattfinden gehen: Zum einen durch die Teilnehmer bezüglich ihres eigenen bildnerischen Arbeitens. Dies impliziert die Schwierigkeit, dass die Teilnehmer in der Regel auf der Laienebene agieren müssen, hat aber den Vorteil, dass sie als originäre Gestalter der Arbeiten den unmittelbaren Bezug und Zugang zu ihrer eigenen Arbeit haben, so dass der „nur subjektive“ Zugang als passend erscheint, da er die Unmittelbarkeit und Authentizität wahrt. Zum anderen kann die Reflexion durch den Moderator im Hinblick auf die anfallenden bildnerischen Arbeiten der Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen erfolgen. Das hat den Nachteil, dass lediglich eine mittelbare Beschäftigung mit den bildnerischen Arbeiten der Teilnehmer praktiziert werden kann, birgt aber den Vorteil, dass eine professionelle Vorgehensweise realisierbar wäre. In diesem Kontext böte sich die Anwendung von zu entwickelnden Standardverfahren an, die von Menzen (vgl. Menzen, Karl-Heinz, 1999) kritisch eingestuft werden. Dennoch erscheint neben der Prozessdokumentation und an Stelle der Standardverfahren eine Stellungnahme

basierend auf kunstpädagogischen und vor allem -therapeutischen Erkenntnissen und persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Bildprodukten seitens des Moderators als sinnvoll. Bildnerische Gestaltungsprodukte des Moderators, die außerhalb der Kreativen Gruppentreffen aber dennoch in deren Kontext angefertigt wurden, kann dieser entweder mit anderen Fachpersonen zum Beispiel im Rahmen einer Supervision reflektieren oder selbst in Augenschein nehmen. Letzteres hat den Nachteil, dass der Moderator gewährleisten muss, aus einer Warte des Abstands zum eigenen Produkt zu reflektieren, bringt aber den Vorteil, dass in diesem Falle über ein unmittelbares Bildprodukt reflektiert werden kann.

Bei der Arbeit mit den Bildproduktionen der Teilnehmer stellt sich die Frage der Auslegung dieser Produkte. Bättschmann stellt sich - zwar im kunstgeschichtlichen Kontext - die Frage, ob es keine, eine einzige oder mehrere richtige Auslegungen für Bilder gebe und gelangt zu der Aussage: „Wann sind Auslegungen richtig? Wir müssen jene Auslegung als richtig bezeichnen, die methodisch richtig verfahren, die Komponenten eines Werks und ihre Relationen erfassen und die ihr Vorgehen und ihre Ergebnisse argumentativ begründen. Von einer Interpretation ohne Begründung lässt sich nicht sagen, ob sie richtig oder falsch sei - sie verharret im Stadium der Meinung. Erst eine logisch vollständige Auslegung (...) kann hinsichtlich der Richtigkeit ihres Vorgehens und der Argumentation beurteilt werden. Ein Widerspruch mehrerer Auslegungen, die richtig verfahren und argumentieren, kann nicht als Erweis der Unrichtigkeit aller angesehen werden.“ (Bättschmann, Oskar, 1984, S. 160) Bei den Kreativen Gruppentreffen sind stets mehrere Auslegungen zulässig - ja sogar wünschenswert, da bereichernd. Sie erfolgen nicht nur durch den Moderator, sondern innerhalb der Treffen vornehmlich durch die Teilnehmer. Denn sie beziehen sich gegenseitig auf ihre Gestaltungsarbeiten, was nur durch ständige Auslegungen möglich ist. Es gibt eine Vielzahl von Auslegungsmöglichkeiten und auf der Ebene der Teilnehmer subjektive - aber durch ihre Subjektivität nicht minder wertvolle und hilfreiche - Meinungen zu Gestaltungsprodukten. Sie spiegeln nicht nur die Mehrdeutigkeit bildnerischer Produkte wider, sondern fördern das Reagieren und Agieren aus diversen Perspektiven, um einen Inhalt möglichst viel-perspektivisch und vielschichtig behandeln zu können und um ihm möglichst gerecht werden zu können. „Die Auffassung, ein Bild müsse eindeutig sein wie eine Aussage, oder der Prozess des Lesens müsse letztlich das Bild zur vollen Einheit einer Aussage bringen (...), ist gleichermaßen eine Reduktion des Sehens wie des Bildes. Vielmehr könnte man aus den Erörterungen nicht nur lernen, dass Bilder nicht nur keine Aussagen sind (das heißt nicht analog sind zu sprachlichen Wiedergaben eines Sachverhaltes), sondern dass sie auch nicht zu Aussagen reduziert werden dürfen.“ (Bättschmann, Oskar, 1984, S. 50)

Wie auch in der Kunstgeschichte ergibt sich bei den Kreativen Gruppentreffen die Krux: „Die Interpretation, die auf das Ungesagte oder das Hervorgebrachte geht, kann und muss zwar begründet werden, aber sie kann nicht durch eine bildexterne Instanz kontrolliert werden.“ (Bättschmann, Oskar, 19984, S. 58) Eine solche Instanz kann bei den Kreativen Gruppentreffen auch nicht der professionelle Moderator sein. Im Gegensatz zur Kunstgeschichte steht bei den Kreativen Gruppentreffen der Gestalter in der Regel während der Gestaltungsproduktpräsentation und der Nachbesprechung für Nachfragen zur Verfügung. Dies reduziert die Wahrscheinlichkeit einer Fehlinterpretation der Gestaltung. Jedoch können in der Gestaltung auch Sachverhalte zum Vorschein kommen, die dem Gestalter bislang noch nicht bewusst waren. Daher ist neben dem stillen inneren Dialog auch das Gespräch in der Gruppe wichtiger Bestandteil der Arbeit. Hierbei sind subjektive Perspektiven und das Verbalisieren dieses subjektiv empfundenen Momentes völlig legitim, da bereichernd.

Zum anderen tangiert die Beantwortung der Ausgangsfrage nach der methodischen Vorgehensweise den Qualitätssicherungsaspekt. Dies beginnt mit der qualitativ abgesicherten

Ausbildung des die Kreativen Gruppentreffen leitenden Moderators. Der Moderator muss selbst kritisch über sein Agieren, Reagieren, die Prozesse und Produkte reflektieren. Dies kann er einerseits durch das Anfertigen eines eigenen Selbstreflexionsbuches zu den Kreativen Gruppentreffen realisieren und beziehungsweise oder durch den gemeinsamen Austausch mit anderen Moderatorenkollegen umsetzen und / oder durch die eigene Supervision und Fallbesprechung vornehmen und / oder die zur Diskussion gestellte Publikation erreichen. Andererseits und / oder zudem kann der Moderator die Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen in verschiedener Weise schriftlich oder mündlich, mit Namen oder anonym befragen. Die Rückmeldung kann ausgewertet werden. Positive Rückmeldung kann motivieren und bestärken. Negative Rückmeldung kann als Anlass dienen, Veränderungen jedweder Art vorzunehmen. Bedeutsam ist eine lückenlose deskriptive Verlaufsdokumentation der Kreativen Gruppentreffen.

So lässt sich nun auch die einleitende Frage beantworten: Wie ist mit dem Prozess und den anfallenden Gestaltungsprodukten der Gruppenmitglieder umzugehen? Im praktischen Kontext bedeutet die Anwendung der induktiven Vorgehensweise im phänomenologischen Kontext die Prozessdokumentation und Falldarstellung: Exemplarische Gestaltungsprodukte werden anhand einer Verlaufsdarstellungsaufbereitung präsentiert. Dies eröffnet Einblicke in die praktische Umsetzung der Kreativen Gruppentreffen und zudem ermöglicht es dem Leser im wahrsten Sinne des Wortes sich selbst ein Bild von Prozess und Produkten zu machen.

Zusammenfassend kann resümiert werden: Eine aus dem idiographischen Methodenspektrum stammende, wissenschaftsmethodische Vorgehensweise in Form einer phänomenologischen, induktiven Vorgehensweise erscheint im Kontext der Kreativen Gruppentreffen als sinnvoll.

3. Theoretische Vorüberlegungen

Am Beispiel der Arbeit mit (werdenden) Lehrkräften soll die Methode der Kreativen Gruppentreffen präsentiert werden. Doch warum sollten als beispielhafte Arbeitnehmergruppe gerade Lehrkräfte fokussiert werden? Besonders bei Lehrern ist das Burn-out-Syndrom frappant häufig perceptibel, was einen Handlungsbedarf nahe legt, dieser Berufsgruppe die Möglichkeit zu offerieren, im Kontext Kreativer Gruppentreffen Probleme zu bearbeiten und Lösungsstrategien zu exponieren. So sei im Folgenden eine theoretische Konzeptualisierung am Beispiel des Lehrerberufs präsentiert, welche in modifizierter Weise künftig auch auf andere Berufsgruppen transferierbar sein soll.

Zunächst wird im vorliegenden Kapitel auf die allgemeine psychische Belastung von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt des Burn-out-Syndroms und der Inneren Kündigung eingegangen. Anschließend werden anhand zweier exemplarischer Hilfsangebote - der fallbezogenen (Team-)Supervision und der Kollegialen Beratung - die Charakteristika dieser bereits praktizierten Hilfsangebote aufgezeigt. Abschließend erfolgt eine Präsentation der Kombination selektiver Anteile dieser beiden bestehenden Hilfsansätze und der KoBeSus unter der Einbeziehung bildnerischen Arbeitens in Form der Kreativen Gruppentreffen mit dem Ziel der Dienlichkeit und Zweckmäßigkeit für die Lehrergesundheit.

3.1. Allgemeine psychischen Belastung von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt des Burn-out-Syndroms

Einleitend ein aktuelles Konspekt zum Thema Lehrkräfte: „Im Schuljahr 2006/07 unterrichteten laut Statistischem Bundesamt rund 792000 hauptberufliche Lehrkräfte in Deutschland, gut 40 Prozent in Teilzeit. Das Durchschnittsalter der Lehrer lag bei etwas über 48 Jahren und damit um zwei Jahre höher als noch Mitte der neunziger Jahre. Mehr als die Hälfte ist 50 Jahre und älter - im OECD-Vergleich gilt das nicht einmal für ein Drittel. Grund dafür sind die vielen Einstellungen in den sechziger und siebziger Jahren. Laut Experten spielt das Alter für den Lernerfolg der Schüler aber keine Rolle. Auch den hohen Frauenanteil von 65 Prozent halten die meisten Fachleute für unproblematisch. Problematisch bleibt hingegen, dass der Anteil der Migranten unter den Lehrern bei nur 0,85 Prozent liegt. (...) Lehrer, die nach der Schule schneller in ihrem Golf sitzen als die Schüler auf dem Fahrrad, werden zunehmend zur Ausnahme. Angaben des Deutschen Lehrerverbandes zufolge haben Lehrer unter Berücksichtigung der Schulferien eine jährliche Arbeitszeit von weit mehr als 1800 Stunden. Pro Schulwoche sind das zwischen 45 und 55 Stunden. Das bloße Unterrichten macht dabei nur die Hälfte der Arbeitszeit aus. Allein der Korrekturaufwand eines Lehrers an einer weiterführenden Schule, die zwei Sprachen unterrichtet, beziffert sich auf rund 1000 Stunden. (...) Schüler machen Lärm, den vor allem die Lehrer aushalten müssen. Bis zu 86 Dezibel kann der Lärmpegel in einem Klassenzimmer ansteigen - das entspricht in etwa dem Lärm einer stark befahrenen Straße. Im durchschnittlichen Klassenzimmer sind die Schüler so laut wie ein Rasenmäher. Die Belastungen der Lehrer schlagen sich häufig in gesundheitlichen Problemen nieder. Gut 30 Prozent der Lehrer zeigen sogenannte Burn-out-Symptome. 20 Prozent weisen behandlungsbedürftige psychische und psychosomatische Anzeichen auf, und 67 Prozent klagen häufig oder regelmäßig über psychophysische Beschwerden. Insgesamt gibt jeder Zweite an, er fühle sich überlastet. Die bisher größte Studie zur Lehrergesundheit, für die 20000 Pädagogen befragt wurden, kam zu dem Ergebnis, dass es rund zwei Drittel aller Lehrer an Widerstandsressourcen, Ausgeglichenheit und Spaß an der Arbeit mangle. Nur ganze 17 Prozent sind dem „gesunden Muster“ zuzurechnen, wie es die Forscher nennen. Jeweils 30 Prozent gehören jedoch zu einem „Risikomuster“; sie verausgaben sich entweder über alle Maßen oder ziehen sich in Resignation zurück. Selbst im Strafvollzug gehören nicht so viele Beschäftigte zum „Risikomuster“. (...) Die Gehaltsspanne reicht in Deutschland von 27220 bis 39121 Euro pro Jahr. Das liegt deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Allerdings haben Lehrer wenig Aufstiegsmöglichkeiten; Leistung und Verdienst sind nicht aneinandergekoppelt.“ (Karschnick, Ruben, 2008, S. 87) „Es sollte eine Balance geben zwischen dem, was man in seine Arbeit hineinsteckt, und dem, was man herausbekommt an Belohnung. Diese Belohnung lässt sich festmachen an Beförderung, am Gehalt oder eben an Wertschätzung. Weil für Beförderung und Gehalt im Schulsystem nur wenig Spielraum ist, spielt für Lehrer der Faktor Wertschätzung eine viel größere Rolle. Und gerade an der mangel es oft.“ (Koch, Stefan, in: Schenk, Arnfrid, 2008, S. 87) Dies meint Koch, Psychotherapeut an der psychosomatischen Klinik Roseneck, der vornehmlich mit Lehrern arbeitet.

Bulling merkt an, dass sich Lehrer in einem vielschichtigen Beziehungsgeflecht befinden: „Konkret bedeutet dies, dass vielfältige Erwartungen an die LehrerInnen herangetragen werden. Neben der Institution Schule mit ihren Anforderungen tragen insbesondere die Erwartungen der Eltern dazu bei, dass LehrerInnen sich in einem mehrdimensionalen Feld innerhalb ihres Berufes befinden. Zugleich befindet sich jeder einzelne Lehrer / jede einzelne Lehrerin innerhalb eines Kollegiums, dem eine Schulleitung voransteht. (...) Und schließlich finden sich die Schüler als die Hauptpersonen im Beziehungsgeflecht der Schule wieder, denen der Lehrer / die Lehrerin gegenübersteht.“ (Bulling, Helmut, 1999, S. 109 f.)

3.1.1. Lehrkräfte aus der Perspektive der Öffentlichkeit

Am Beispiel des Printmediums „Die Zeit“, das sich intensiv dem Bild des Lehrers gewidmet hat, sollen sich selektive unverfälschte Äußerungen widerspiegeln. Passagen aus der Publikation geben erste Einblicke in den Berufsstand des Lehrers - gleichgültig ob die Ausführungen der Journalisten oder die dargelegten zusammengefügten öffentlichen Meinungen aus einer anderen Perspektive inhaltlich als defizitär oder diametral zu werten sind.

„Kaum ein Berufsstand wurde in der vergangenen Zeit so stark angegriffen wie der der Lehrer. (...) Nie war es einfacher, Lehrer zu kritisieren - aber auch, sich an ihnen zu rächen, sie zu diffamieren und zu beschämen. Die Anonymität des weltweiten Netzes bietet einen idealen Raum, um unerkannt Dampf abzulassen und angestaute Aggressionen loszuwerden. (...) Natürlich weiß jeder Lehrer, dass es unmöglich ist, allen Anforderungen perfekt zu genügen, aber ihre Unsicherheit verbietet es, darüber zu reden und Schwächen auch nur ansatzweise zu zeigen. (...) Jede einzelne Unterrichtsstunde ist ein Ringen um Anerkennung (...). Aber anstatt mit Kollegen Teams zu bilden, Unterrichtseinheiten gemeinsam vorzubereiten, neue didaktische Formen zu versuchen oder ihre Schüler zu fragen, wie sie gerne lernen möchten, hängen die meisten Lehrer an ihrem Unterricht wie an einem Heiligtum, egal wie gelangweilt und abgestumpft die Klasse ihm folgt. (...) Zum einen sehen sich viele Lehrer in bildungspolitischen Debatten zu Randfiguren degradiert, zum anderen mündet die Angst, den Erwartungshaltungen und Ansprüchen aus Politik, Wissenschaft und Elternhäusern nicht genügen zu können, in ein Gefühl heillosen Überforderung. (...) Lehrer sollen Wissensvermittler, Erzieher und Berater sein. Nebenbei wird von ihnen verlangt Ganztageschulen auf die Beine zu stellen, ihre Klassen in landesweiten Vergleichsarbeiten nicht zu blamieren, sie sollen ihre Besserwisserei ablegen, zu Lernbegleitern werden und das Selbstwertgefühl ihrer Schüler stärken. Natürlich gibt es unter den rund 800000 Lehrern in Deutschland eine Vielzahl beseelter, fachlich fähiger, am Menschen und nicht nur an ihrem Fach interessierter Lehrer mit hohem pädagogischen Ethos. Dennoch schaffte es eine Minderheit unmotivierter, unbegabter und überforderter Pädagogen, am Image eines ganzen Berufsstandes zu kratzen. Peter Meidinger weiß, dass er sich als Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes mit kritischen Aussagen über den Lehrerstand vorsehen sollte. Trotzdem sagt er: „Zehn Prozent unserer Lehrer hätten diesen Beruf nie ergreifen dürfen.“ (...) Er plädiert dafür, Eignungstests in das Bewerbungsverfahren für ein Lehramtsstudium aufzunehmen. „Es muss eine Möglichkeit geben, jemanden rechtzeitig zu warnen: Du wirst 30 Jahre unglücklich sein, wenn du diesen Beruf ergreifst.“ In vielen Bundesländern bleibt den Schulen kaum eine Wahl. 20000 Lehrer fehlen laut Philologenverband in Deutschland, in Bayern gibt es bereits eine Einstellungsquote von 100 Prozent. Für die Nichtsköner und Unmotivierten unter den angehenden Lehrern war es selten so einfach, sich eine lebenslange Beamtenstelle im deutschen Schuldienst zu sichern.“ (Otto, Jeannette, 2008, S. 85) So lässt sich festhalten, dass der Lehrer einen schwierigen Stand in der aktuellen öffentlich geführten, schulpolitisch geprägten Diskussion hat; dass wegen der diversen antagonistischen Ansprüche, die an Lehrkräfte gestellt werden, ein Gefühl der Überlastung entsteht; dass nur wenig Bereitschaft unter Lehrern herrscht, mit neuen Konzepten, Arbeitsformen und Strategien auf die aktuellen Herausforderungen zu reagieren und dass ein Problem darin besteht, geeignete Kandidaten für den Lehrerberuf zu finden.

Die journalistische exemplarische Darstellung zeigt Tendenzen in der öffentlichen Meinung zum Lehrerberuf. Eine nicht-repräsentative aktuelle Umfrage der Zeitung „Die Zeit“ aus dem Jahre 2008 lässt Meinungstendenzen erkennen (vgl. Infratest für: Die Zeit, 2008, S. 85). Die Frage, ob Lehrer im Großen und Ganzen eine gute oder weniger gute Arbeit machen, ergab folgende Zahlen: Sieben Prozent der Befragten bescheinigten den Lehrern eine sehr gute

Arbeit, 57 Prozent eine gute Arbeit, 21 Prozent eine weniger gute Arbeit, vier Prozent eine schlechte Arbeit und elf Prozent machten keine Angaben. Dies bedeutet, dass 64 Prozent der Befragten durchaus zufrieden mit der Arbeit der Lehrkräfte sind. Ein Viertel sind weniger zufrieden mit der Arbeit der Lehrer. Diese Zahlen stehen in einem gewissen Widerspruch zu dem häufig schlecht empfundenen Image der Lehrer und legen die Vermutung nahe, dass die Bevölkerung die Arbeit der Lehrer mehr wert zuschätzen scheint, als dies seitens der Betroffenen empfunden wird. Dies deutet auf eine Diskrepanz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung hin. Im Jahre 2009 resümiert Strauss die Auswertung einer deutschlandweiten Umfrage zum Lehrerberuf mit den Worten: „Lehrer sind besser als ihr Ruf (...) Man gewinnt den Eindruck, dass die Bevölkerung die Lehrer wirklich nicht beneidet.“ (Strauss, Hagen, 2009, S. 4)

Die Frage, ob die Ausbildung der Lehrer den Anforderungen entspreche, wird wie folgt beantwortet: 63 Prozent der Befragten meinen, die Ausbildung der Lehrkräfte reiche nicht aus, 26 Prozent meinen, dass die Ausbildung den Anforderungen entspreche und weitere elf Prozent enthalten sich einer Äußerung. So scheint fast ein Drittel der Befragten zu denken, die Ausbildung der Lehrer sei ausreichend, aber beinahe zwei Drittel meinen die Ausbildung sei nicht ausreichend. Da die Ausbildung in den einzelnen Bundesländern sehr stark variiert und sogar von Schultyp zu Schultyp innerhalb eines Bundeslandes erkennbare Differenzen aufweist, sind hilfreiche Ableitungen schwer zu erstellen. Jedoch ist die Tendenz zu erkennen, dass die Bevölkerung mehrheitlich der Meinung zu sein scheint, dass die Ausbildung der Lehrkräfte nicht für die Anforderungen ausreicht.

Schließlich äußern sich die Befragten noch zu folgenden Aussagen (die auf 100 fehlenden Prozentpunkte haben keine Angaben gemacht): 81 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass Lehrer oft Erziehungsaufgaben von Eltern übernehmen müssen. 16 Prozent stimmen dem nicht zu. Dass es viele Lehrer gebe, die für den Beruf wenig geeignet seien, dem stimmen 58 Prozent zu und 31 Prozent nicht zu. 47 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass sich Lehrer zu viel über ihre Arbeit beklagen, 45 Prozent stimmen dem nicht zu. 41 Prozent meinen Lehrer könnten nicht mit Kritik umgehen. 51 Prozent stimmen dieser Aussage nicht zu. Dass Eltern oft Fehler von Lehrkräften ausgleichen müssten, dem stimmen 39 Prozent zu und 55 Prozent nicht zu. Was das Klagen über den Beruf und die Kritikfähigkeit der Lehrkräfte anbelangt, so befinden sich die Umfrageergebnisse in einem recht ausgeglichenen Verhältnis. Das Ausgleichen von durch Lehrer verursachte Fehler durch die Eltern scheint weniger signifikant zu sein. Hoch hingegen ist das Zustimmung zu der Tatsache, dass Lehrkräfte häufig Erziehungsaufgaben der Eltern übernehmen müssten. Viele Befragte halten Lehrer wenig geeignet für ihren Beruf.

Auf Basis der zitierten Textpassagen soll an dieser Stelle keine schulpolitische Diskussion entfacht werden, sondern lediglich aufgezeigt werden, dass der Berufsstand des Lehrers in der gesellschaftspolitischen Debatte sich derzeit nicht unpräzise formiert. Dies kann ein Anlass darstellen, Reformen zu initiieren. Es kann aber auch den Druck auf die Lehrerschaft und damit deren Berufsunzufriedenheit steigern. Ein Teil der Lehrer reagiert auf die öffentlichen Debatten mit extremem Engagement, um zu beweisen, dass das Image des Lehrers inadäquat ist und unterliegen teilweise der Gefahr, sich zu verausgaben (Burn-out). Andere Lehrkräfte resignieren frustriert und praktizieren nur noch Dienst nach Vorschrift (Innere Kündigung). Ein weiterer Teil stellt sich selbstbewusst, kritisch-konstruktiv der öffentlichen und schulpolitischen Diskussion.

3.1.2. Lehrkräfte aus der Ich-Perspektive

Mein persönliches Interesse am Thema Lehrergesundheit entspringt in einer praktischen Erfahrung als Lehrer an der Hauptschule. Aus dieser Perspektive möchte ich im Folgenden berichten. Meines Erachtens ist die Tätigkeit als Hauptschullehrer in zweierlei Hinsicht anspruchsvoll: Zum einen in Bezug auf das fachliche, didaktische und methodische Wissen. Im Rahmen des Studiums in Bayern beschäftigt sich der angehende Hauptschullehrer meist zumeist maximal vier Fächern. Später in der Berufspraxis muss er auch Fächer unterrichten, die er nicht studiert hat. Im Laufe des Vorbereitungsdienstes erhält er Einblicke in die anderen, nicht studierten Fächer. Allerdings kann er sich mit diesen kaum so intensiv auseinandersetzen wie mit den studierten Fächern. Demzufolge muss dieses Wissensdefizit durch den Lehrer selbst nivelliert werden. Das erfolgt entweder durch schulhausinterne, regionale oder überregionale Fortbildungen oder autodidaktisch. Zum anderen erachte ich die Tätigkeit als Hauptschullehrer als anspruchsvoll, da neben der Wissensvermittlung der erzieherische Aspekt eine fulminante Bedeutung im Schulalltag hat.

Die Erziehung von Heranwachsenden, bei denen das Elternhaus nicht in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit der Schule kooperiert, erweist sich im schulischen Alltag als große Herausforderung, die häufig sehr erfüllend aber auch sehr kräftezehrend und phasenweise frustrierend sein kann. In dem erzieherischen Kontext ist besonders die originär stabile Lehrerpersönlichkeit gefordert.

Im Laufe meiner Berufsjahre arbeitete ich in verschiedenen Schulen und Lehrerkollegien. Ich machte dabei Beobachtungen, die ich jeweils mit einem kurzen Fall aus dem Schulalltag konkretisieren möchte, da diese Beispiele unverfälschte Einblicke in diverse Problembereiche des beruflichen Alltags aus der Sicht der Lehrkraft bieten können.

Zum einen hat die Schulleitung einen großen Einfluss auf das Klima innerhalb eines Kollegiums und einer Schule. Stamouli hat in ihrer Untersuchung festgestellt: „Die Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit der Befragten mit dem Führungsstil des Schulleiters fallen nicht positiv aus (...). Es sind Merkmale wie soziale Kompetenz, Führungskompetenz, Organisationskompetenz, Schulmanagement und Berücksichtigung der Meinung des Kollegiums bei schulischen Entscheidungen, die zufrieden mit der Schulleitung machen (...) und offenkundig von den Befragten der untersuchten Schulen vermisst werden.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 254) Bei meiner persönlichen Erfahrung im Schuldienst fiel mir auf, dass die Personalführungskompetenzen zum Teil gewaltige Differenzen aufwiesen. Schulleitungen, die gleichzeitig in zwischenmenschlichen Bereichen, im Kollegialen, im Unterrichten, der Verwaltung und Personalführung kompetent sind, sind eine große Bereicherung für Kollegen, Schüler und das gesamte System. Ich konnte erleben wie durch die Schulleitung initiierte Gemeinschaftsaktionen innerhalb des Kollegiums wie gemeinsames Paddeln, Skifahren, Wandern, ein gemeinsamer Theaterbesuch und vieles mehr den Zusammenhalt und das Wir-Gefühl offensichtlich verstärkten. Bei Angriffen seitens des Elternhauses und über einen Juristen gegenüber einer Kollegin war es von größter Wichtigkeit, dass sich die Schulleitung stärkend hinter sie stellte. Bei verwaltungstechnischen Fragen zeugte es von fachlicher Kompetenz als die Schulleitung bei einem Kollegen, der sein Stundenbudget reduzieren wollte, fachlich korrekte Auskünfte geben konnte. Die Wertschätzung gegenüber der fachlichen und menschlichen Kompetenz der Schulleitung stieg in solchen Fällen. Die Kooperationsbereitschaft erhöhte sich durch Gemeinschaftsaktionen und das Wir-Erleben auch im Alltag und die einzelnen Lehrer fühlten sich in diesen Kollegien in der Regel offensichtlich wohl, was sich auch daran zeigte, dass für diese Schulen Versetzungsanträge an eine andere Schule sehr selten waren und dagegen immer wieder etliche Versetzungsgesuche an

diese Schulen vorlagen. In solchen Schulen waren weniger Lehrer anzutreffen, denen es psychisch schlecht ging, da sie von der Gemeinschaft und der Schulleitung in vielerlei Hinsicht gestützt wurden. Doch es existierten auch Schulleitungen, die durch ihr bewusst oder unbewusst inkompetentes Handeln oder Unterlassen notwendiger Interventionen und Arbeiten ihre Kollegen, die Kinder und das System hemmten oder belasteten. Ich musste erleben wie reduziertes berufliches Engagement seitens der Schulleitung ein ganzes Kollegium in seinem Arbeiten behinderte und im Laufe der Zeit auf dieses abfärbte. In solchen Kollegien fanden sich deutlich mehr Lehrer, die mit signifikanter beruflicher Unzufriedenheit reagierten.

Die Schulaufsicht spielt ebenso eine wichtige Rolle bezüglich der Zufriedenheit der Lehrer. „Die persönliche Unzufriedenheit der Befragten wird vor allem der Beratung und dem Führungsstil der Schulaufsicht zugeschrieben (...). Auf bildungspolitischer Ebene wird gefordert, statt der bürokratischen Beratung durch die Schulaufsicht eher eine Art Personalbetreuung und fachliche Unterstützung seitens der Schulaufsicht einzuführen. Dass die Gesellschaft zu viel auf die Schule abschiebt und dass sich die beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte vermehrt haben, ist offenkundig. Die unterstützende Rolle der Schulaufsicht kann in diesem Zusammenhang entlastend auf die Lehrkräfte einwirken, indem sie in schwierigen Arbeitssituationen oder Konfliktfällen unterstützend eingreift. Die fachliche Kontrolle und Beratung sind Aufgaben der Schulaufsicht, die für die Qualität der Schule Sorge tragen soll. Die Anerkennung von Arbeitsleistungen durch Evaluation und die Entlohnung derjenigen, die sich um die beste Leistung bemüht haben, können ebenfalls zu Aufgaben der Schulaufsicht werden, die positive Effekte auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften haben können. Eine Ausweitung der Beratung der Schulaufsicht durch eine Schulentwicklungsarbeit ist (...) wünschenswert.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 253 f.) Ich konnte im Laufe meiner Tätigkeit als Lehramtsanwärter und Lehrer unterschiedlichste Vertreter der Schulaufsicht erleben. Dabei mache ich die Erfahrung, dass besonders Schulräte, die einen sehr autoritären und kontrollierenden Führungsstil prägten, bei den Lehrkräften in der Regel nur wenig Anerkennung fanden, da sie lediglich als Kontrollinstanz gesehen wurden, die sie reglementierte. Fachlich auf dem aktuellen Stand befindliche, innovative, beratende, offene, kooperative Schulräte hingegen fanden trotz ihrer schwierigen Rolle bei den meisten Kollegen weitaus größere Akzeptanz. Sie motivierten durch ihre transparente, faire, beratende Tätigkeit Kollegen und halfen ihnen auch bei der Lösung fachlicher oder menschlicher Probleme. Dies steigerte ihre Wertschätzung und dadurch wurde wiederum konstruktive Kritik weitaus positiver aufgenommen als bei stark autoritär agierenden Schulräten. Eine Kollegin hatte wegen schlechter Erfahrungen mit dem aus dem Dienst ausgeschiedenen Schulrat sehr große Angst vor dem Besuch des neuen Schulrates. Der neue Schulrat übte Kritik, stellte jedoch bewusst ihre fachlichen Stärken heraus, was die Kollegin dazu motivierte, sich nach dem Schulratbesuch wieder sichtbar mehr zu engagieren. Sie gründete eine zusätzliche musische Arbeitsgemeinschaft, die ihr viel Spaß zu bereiten schien, und sie war wieder mit mehr Freude an ihrer alltäglichen Arbeit.

Neben der Schulaufsicht und Schulleitung spielt auch eine große Rolle, ob es sich bei einer Schule um eine Brennpunktschule handelt oder eher um eine ländlich geprägte Schule. Die Arbeit an Schulen in sozialen Brennpunkten gestaltet sich meist schwerer als in anderen Schulen, woraus sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, auf die erzieherisch erhöhten Anforderungen mit einer psychischen Überlastung zu reagieren. Ein Kollege arbeitete an einer großen Brennpunkthauptschule und berichtete, dass von den 87 Schulabgängern eines Jahrgangs nur vier Schüler einen Ausbildungsplatz fanden. Obwohl sich ein Klassenlehrer sehr für seine Schüler einsetzte, Kontakte zur Wirtschaft aufbaute, zusätzlich eine Praktik durchführte und Empfehlungsschreiben für besonders gute Schüler ausstellte, konnte er keinen seiner Schüler zu einem Ausbildungsplatz verhelfen. Der Kollege berichtete, dass er

diese Entwicklung nun seit Jahren wahrnehmbar und immer wieder erleben müsste, dass die Schüler seiner Schule wegen ihres schlechten Rufes als Brennpunktschule in der Öffentlichkeit bezüglich eines Ausbildungsplatzes kaum Chancen hätten, was den Lehrer stark frustrierte. Doch ich machte auch die positive Erfahrung, dass, wenn die Schulleitung an solchen Brennpunktschulen ihre Arbeit gut meisterte, sie ihren Kollegen den Rücken so stärkten und die Kooperation innerhalb des Kollegiums so fördern konnte, dass trotz der schwierigen erzieherischen Situation die einzelnen Lehrer sehr zufrieden in ihrer Schule arbeiteten. Zudem schien ein sozial schwierigeres Umfeld das Kollegium an sich mehr zusammen zu schweißen, da der Einzelne die Erfahrung machte, dass nur im kooperativen Team die erzieherischen Herausforderungen zufriedenstellend gemeistert werden konnten.

Einen weiteren - nicht unerheblichen Faktor - stellt die Klassengröße dar. Je kleiner die Klasse, umso leichter und effektiver kann unterrichtet werden. Diese direkte Proportionalität klingt zunächst banal, ist jedoch von fundamentaler Bedeutung. Der Geräuschpegel reduziert sich mit einer geringeren Schülerzahl automatisch erheblich, eine individuellere Förderung der einzelnen Schüler ist möglich, die Personal- und Raumkosten sind jedoch höher, was die Umsetzung der Forderung nach kleineren Klassen in der Praxis schwer realisierbar macht. Ich selbst habe Klassen zwischen 14 und 34 Schülern als Klassenleiter begleitet und betreut. Obgleich es sich bei der kleinen Klasse um eine Praxisklasse handelte, in der sich in der Regel und in der Praxis letztlich Schüler befanden, die vermehrter pädagogischer Aufmerksamkeit dringend bedurften, war das Unterrichten in der Klasse mit 14 Schülern leichter als in einer großen Regelklasse. Das Lehrer-Schülerverhältnis war enger, woraus eine bessere pädagogische Arbeit resultieren konnte, wovon Lehrer und Schüler gleichermaßen profitierten. Hörte man sich in den Kollegien um, so herrschte eindeutig die Überzeugung vor, dass die meisten der akuten und aktuellen Probleme an den Schulen gelöst wären, wenn die Klassengrößen verringert wären. Viele Kollegen meinten sogar, dass dann viele der sozialpädagogischen Maßnahmen, kostenintensiven Projekte und so weiter gar nicht mehr in dem bestehenden Umfang vonnöten wären. Ein Postulat, das meiner Einschätzung nach bedauerlicherweise an den höheren Kosten für Lehrer im Gegensatz zu den Kosten für sozialpädagogische Kräfte scheitern dürfte.

Auch die Schulgröße spielt nach meiner Erfahrung eine Rolle: Je größer die Schule beziehungsweise das Schulzentrum, umso anonym ist der Alltag, desto schwieriger gestaltet sich die Erziehungsarbeit und das Vermitteln und Erleben von Geborgenheit, was negative Folgen haben kann. Meine Arbeit an einem Schulzentrum hatte Vor- und Nachteile im Alltag. Von Vorteil waren die zahlreichen Möglichkeiten, bewusst Synergieeffekte herbeizuführen, indem zum Beispiel die Strukturschlichter aller Schulen innerhalb des Schulzentrums zusammenarbeiteten und damit das Schulklima positiv prägten, was sich wiederum auch auf die Arbeit der Lehrerschaft positiv auswirkte. Von Nachteil war die Anonymität für Schüler und Lehrer, welche Schüler zum Teil dazu verleitet, ihren Vandalismus im oder am Schulgebäude auszuleben, welche Lehrer an ihre Grenzen kommen ließ, wenn sie Schüler bei Vergehen gegen die Hausordnung ertapten, sie aber keine Handhabe gegen die Schüler anderer Schultypen innerhalb des Schulgebäudes hatten, weil aus mannigfaltigen Gründen die Schulleitungen nur einseitig zu Kooperationen und Absprachen bereit waren. Hier entwickelte sich hinsichtlich eines Einschreitens im geschilderten Fall rasch Frustration und später Resignation seitens der Lehrerschaft.

Ein weiterer in Kollegien immer wieder zu vernehmender belastender Faktor ist das Image der des Lehrers in der Öffentlichkeit. „Jedermann urteilt ständig über diesen Beruf, entweder als Schüler oder als Eltern von Schülern. Über pädagogische Fragen zu diskutieren fühlt sich jedermann berufen, ein Berufsbild des Lehrers zu entwerfen ebenso.“ (Dieterich, Rainer /

Walter, Hellmuth (Hg.), 1983, S. 165) Jeder hat mit der Schule seine persönlichen Erfahrungen gemacht und erlaubt sich - gelegentlich - aus dieser Sicht ein Urteil, das in der Summe zu einem Image wird. Doch das Image des Lehrers basiert häufig auf wenig differenzierten und sehr subjektiven Wahrnehmungen. „Als wichtige Maßnahme seitens des Gesetzgebers erscheint (...) die kontinuierliche Imagepflege des Schulwesens und folglich der Lehrertätigkeit in der Öffentlichkeit als unabdingbar. Die Notwendigkeit der Aufwertung des öffentlichen Ansehens des Lehrerberufs zeigt sich besonders eklatant an den Angaben der Befragten dieser Studie (...).“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 253) In der Praxis musste ich erleben, wie ein Kollege aus Frustration sich bewusst dafür entschied, einem weit verbreiteten Image bezüglich der Lehrerschaft zu entsprechen. Weil seine Nachbarn, Bekannten, Medien ihm ständig vorhielten, er hätte lediglich einen Halbtagsjob, war es ihm auf Dauer zu mühsam, ständig diesem Vorurteil aufklärerisch zu begegnen. Egal wie viel dieser einst engagierten Lehrer arbeitete, er hatte den Eindruck, dass seine Arbeit nicht gewürdigt wurde, und er konnte das pauschal bestehende Vorurteil durch sein arbeitsintensives Handeln nicht abbauen. Irgendwann resignierte dieser Kollege und entschied sich nur noch Dienst nach Vorschrift zu praktizieren. Er berichtete in einem ihm vertrauten Kreis des Kollegiums, dass er sich nun erstaunlicherweise wohler fühle, da ihn - obwohl er nun dem negativen Image wesentlich mehr entspreche - die Anfeindungen nicht mehr so berühren würden. Obwohl der Kollege früher engagiert arbeitete, wurde er wegen seiner Lehrerrolle pauschal als faul abgestempelt, was er als ungerecht und unberechtigt empfand. Nun, als er nur noch mit reduzierter Kraft arbeitete, erfüllte er das negative Image und entsprach in seinem Verhalten der öffentlichen Meinung. Allerdings denke ich, dass dieses resignative Verhalten gefährlich ist und mittelfristig zu Unzufriedenheit führt.

Immer mehr Kollegen klagen über zu viele Zusatzbelastungen, die mit ihrer eigentlichen Lehrerrolle wenig zu tun haben. „Die Ergebnisse dokumentieren (...) die Klagen der Befragten, dass sie sich mit Nebenaktivitäten administrativer Art beschäftigen müssen, mit der Folge, dass die pädagogische Arbeit in den Hintergrund gerät (...). Schulleitungsmaßnahmen können zum einen dafür sorgen, dass nicht alle Lehrkräfte für jede Nebenaktivität ausgebildet sind und zum anderen, dass Lehrkräfte je nach Interesse und Kompetenz in Nebenaktivitäten involviert sind.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 255) Ich erlebte, wie die Wegrationalisierung einer von zwei Sekretärinnenstellen in der Schule dazu führte, dass die Lehrkräfte etliche administrative Tätigkeiten übernehmen mussten, die bislang von einer Halbtageskraft im Sekretariat durchgeführt wurden. So führte die Kürzung finanzieller Mittel seitens der Stadt zum Entlassen der Sekretärin, was zu einer Mehrbelastung der verbleibenden Sekretärin und der Lehrer führte. Ein solches Vorgehen erzeugte Verärgerung und die Mehrbelastung steigerte die Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen.

Ein weiterer Faktor ist die Ausstattung der Schule. Dies betrifft einerseits das Gebäude und die Lehrmittel, andererseits aber auch die finanziellen und personellen Mittel, die der Schule zur Verfügung stehen. „Um Reformen im Schulwesen und den daraus resultierenden Aufgaben gerecht werden zu können, sind die Budgetmittel zur Ausstattung von Schulen und Klassenzimmern zu sichern.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 253) Ein Beispiel aus der Praxis: Zunächst banal anmutende Dinge wie ein Kopiergerät für über 50 Kollegen, welches auch noch häufig defekt war, konnten auf Dauer negative Folgen mit sich bringen. Überschlug man die Zeit, die die Lehrer mit Warten in der Schlange vor dem Kopiergerät täglich nutzlos vergebendeten, war dies nicht nur ein Ressourcenproblem, sondern stellte für etliche Lehrkräfte auf Dauer einen Grund dar, warum sie es leid waren, ihre Kräfte in das Anfertigen von Kopiervorlagen zu investieren, die sie nicht zum adäquaten Zeitpunkt vervielfältigen konnten, worunter letztlich zum Teil ihre Unterrichtsqualität litt. Der Beginn eines Teufelskreises, da eine verminderte Unterrichtsqualität Unzufriedenheit bei Schülern und Lehrern bedingte.

Die psychische Gesundheit der Lehrer beeinflusst neben der Schulleitung und dem Kollegium auch die Schüler. „Die häufigsten Belastungen und Schwierigkeiten wurden im Bereich täglicher Umgang mit bestimmten Schülern oder Schülergruppen genannt. Schüler, die als demotiviert, unkonzentriert, kaum belastbar, schulmüde, schwierig, verhaltensauffällig oder aggressiv erlebt werden. Die Lehrpersonen fühlen sich in ihrer pädagogischen Aufgabe oft alleingelassen, ausgenutzt und überfordert.“ (Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995, S. 123) „Mannigfaltige Studien zeigen, dass die allgemeinen und persönlichen Anforderungen wie auch der Aufwand an erzieherischer Arbeit im Lehrberuf deutlich angestiegen sind (...).“ (Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995, S. 127) Einzelne Schüler oder Gruppierungen schafften es durch ihr Agieren und Reagieren im schulischen Alltag immer wieder, Kollegen an die Grenzen ihrer Frustrationstoleranz oder Kraftreserven zu führen. Ein Schüler mit einer sehr niedrigen Hemmschwelle zu fremdaggressiven Verhalten tyrannisierte immer wieder seine Mitschüler, erpresste diese, bedrohte auch seinen Lehrer, wurde wegen zahlreicher Delikte gerichtlich mit gemeinnütziger Arbeit bestraft und besuchte phasenweise die Schule aus der Motivation, durch extreme Taten Aufmerksamkeit zu erhalten. Unter diesen Aktivitäten in unterschiedlichster Ausformung litten die gesamte Klasse, der Klassenlehrer und die Schule. Ein normales Unterrichten war in der betroffenen Klasse bei Anwesenheit dieses Schülers nicht mehr möglich. Alle eingeleitete Maßnahmen über die Schulleitung, das Elternhaus, die Polizei, das Sozialamt, die Jugendhilfe, die Schulpsychologin scheiterten. Derartige Härtefälle kosteten allen Beteiligten unverhältnismäßig viel Energie und belasteten den psychischen Zustand aller.

Neben weiteren Faktoren sehe ich letztlich noch die einzelne Person des Lehrers, ihre Selbstorganisationskompetenz und das Selbstkonzept des einzelnen Lehrers (vgl. Dieterich, Rainer / Walter, Hellmuth (Hg.), 1983, S. 110 ff.) als erwähnenswert und als einen entscheidenden Faktor an, der auf den psychischen Gesundheitszustand der Lehrkraft Einfluss hat. „Einer der beruflichen Standards jeder Lehrkraft, der sie eigenverantwortlich gegenüber ihrer Berufszufriedenheit oder Berufs-unzufriedenheit macht, ist die Selbstorganisationskompetenz (...). Sie umfasst das Wissen, die Fähigkeiten und die persönlichen Ressourcen, die eine Lehrkraft benötigt, um den Schulalltag erfolgreich zu bewältigen und bei der Arbeit zufrieden zu sein. Selbstorganisationskompetenz zählt zu den beruflichen Standards, die in der Lehrerbildung - sowie auch in der Weiter- und Fortbildung - gefördert werden sollen, wenn das Lehrerhandeln hohe Qualitätsmerkmale erreichen soll.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 258) Einer meiner Kollegen war von den meisten Schülern auf Grund seines sehr autoritären Auftretens mit Wut- und in Einzelfällen physischen Gewaltausbrüchen sehr gefürchtet, aber nicht respektiert. Aus einer tiefsitzenden Angst heraus versuchte der Kollege, sich mit autoritärem Verhalten auch im Kollegium zu behaupten, was ihn zunehmend isolierte. Trotz fachärztlicher Begleitung vermochte es der Kollege nicht, seine vorhandenen individuellen Ressourcen dauerhaft zu nutzen und sich von seiner Angst zu befreien. Er litt merklich zunehmend unter seinem Beruf, woraus der Antrag auf Frühpensionierung resultierte.

Die Liste an erlebten Beispielen ließ sich nahezuhin beliebig fortsetzen. Allerdings sollen die ausgesuchten, aufgezeigten Begebenheiten einen blitzlichtartigen Einblick in den Berufsalltag aus der subjektiven Lehrersicht geben und konkrete Problemfälle aus dem beruflichen Kontext widerspiegeln, die ein Indiz dafür sind, dass etliche Lehrer in ihrer beruflichen Tätigkeit psychisch leiden. Hieraus entspringt die Überlegung, Hilfsangebote für eine psychische Entlastung zu offerieren. Doch zunächst seien zwei typische exemplarische Symptome im Lehrberuf angesprochen: Das Burn-out und die Innere Kündigung.

3.1.3. Das Burn-out-Syndrom aus verschiedenen Blickwinkeln

Im folgenden Kapitel wird das Burn-out-Syndrom aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht. Das Burn-out-Syndrom wird dabei betrachtet aus der Sicht einer Krankenkasse, aus persönlicher Sicht und aus fachlicher und fachwissenschaftlicher Sicht. Aus letzterer Perspektive wird der Frage nachgegangen, was unter dem Burn-out-Syndrom zu verstehen ist, wie die Ergebnisse empirischer Studien ausfallen, welche selektiven theoretischen Lösungsansätze gegen das Burn-out-Syndrom empfohlen werden und schließlich wie wirtschaftspädagogische Impulse Anlass geben, in Burn-out-Syndrom und Innere Kündigung zu differenzieren.

Bei der Untersuchung der Fachliteratur ergibt sich, dass „obwohl der größte Teil der Literatur sich mit Burnout in helfenden Berufen beschäftigt, ist der Lehrerberuf die in diesem Zusammenhang am häufigsten genannte Berufsbezeichnung (...).“ (Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995, S. 42 f.) Daher konzentrieren sich die folgenden Ausführungen primär auf den Lehrerberuf in dem Wissen: Das Burn-out ist in nahezu allen Berufsbereichen zu verzeichnen. Manche Autoren (vgl. Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006) sprechen sogar von einer „Burn-out-Epidemie“ und stellen sich die Frage, ob unsere Leistungsgeellschaft ausbrennt. Doch was hat es mit diesem teilweise nahezu inflationär Verwendung findenden Begriff des Burn-outs auf sich?

3.1.3.1. Das Burn-out-Syndrom aus der Sicht einer Krankenkasse

Als Einstiegsquelle dient zunächst eine gesetzliche Krankenkasse, die sich als Kostenträger einer resultierenden Burn-out-Erkrankungen zwar nicht explizit mit dem Klientel der Lehrkräfte, allerdings mit dem Thema Burn-out generell befasst und ihre Mitglieder im eigenen Interesse informiert.

„Fällt in einer Diskussion der Begriff „Burn-out“, denken viele in erster Linie an sich ausbeutende Manager mit 70-Stunden-Woche - am Ende ihrer Kräfte, lethargisch, depressiv, ausgebrannt. „In diesem Endstadium ist das Burn-out-Syndrom nicht mehr von einer schweren Depression zu unterscheiden“, sagt der Hamburger Psychologe Professor Matthias Burisch. Doch dieser Endzustand hat eine Vorgeschichte: „der Begriff „Burn-out“ bezeichnet eben nicht nur den Zustand des Ausgebranntseins, sondern auch den Prozess des Ausbrennens“, so Burisch, einer der führenden Experten auf diesem Gebiet in Europa.“ (AOK Rheinland/Hamburg, 2/2008, S. 7) Als zentrales Symptom gilt die subjektive Unzufriedenheit. Eine emotionale Erschöpfung geht häufig mit körperlichen, psychosomatischen Reaktionen einher. Nicht selten werden dann Medikamenten- und Alkoholkonsum zu vermeintlich einfachen Bewältigungsstrategien. Einigkeit herrscht bei den Experten mittlerweile, dass die Tendenz auszubrennen von einer Kombination persönlicher und äußerer Faktoren abhängt. Der Psychiater und Psychologe Rössler betont: „Wer mehr Interesse für Menschen als für Dinge hat, wer eher gefühlsorientiert und einfühlsam ist, in Sorge um und mit Aufmerksamkeit für andere lebt, ist eher burn-out-gefährdet“ (AOK Rheinland/Hamburg, 2/2008, S. 8). Hier liegt eine der wesentlichen Gefahren für Lehrer. In diesem sozial orientierten Beruf ist Empathie berufsbedingt notwendig, um erfolgreich zu sein. Andererseits jedoch fördert das Einfühlen auch das Burn-out-Risiko, wenn keine Abgrenzungsstrategien entwickelt und im Berufsalltag umgesetzt werden.

Das Burn-out durchläuft diverse Stadien. „(...)„Im Frühstadium kommt man allerdings auch schon mit dem eigenen gesunden Menschenverstand weiter“, betont der Psychologe Professor Burisch. Da bei sei es vor allem wichtig, nachzudenken, emotionslos zu analysieren, was falsch gelaufen ist, und zu versuchen, die inneren Antreiber zu verbannen“ (AOK Rheinland / Hamburg, 2/2008, S. 8). In späteren Phasen ist professionelle Hilfe anzuraten. Ziel ist die Steigerung der Zufriedenheit. Dies kann geschehen durch Herausarbeiten der eigenen emotionalen Kompetenzen, die Schulung der Selbstwahrnehmung, die Verbesserung von Selbstwertgefühl und Selbstmanagement. Die Stressbewältigung steht oft im Vordergrund. „Viele können Beruf und Privatleben nicht trennen. (...) So sei es schon eine einfache und wirksame Stressmanagement-Strategie, keine beruflichen Aufgaben mit nach Hause zu nehmen und Arbeit und Freizeit bewusst zu trennen“ (AOK Rheinland/Hamburg, 2/2008, S. 9). Ein Rat, der besonders Lehrern als schwer umsetzbar erscheint. Denn zirka die Hälfte der Arbeitszeit wird mit Korrekturen und Unterrichtsvor- und nachbereitung verbracht und dies geschieht in den allermeisten Fällen im heimischen Arbeitszimmer, was eine strikte Trennung von Beruf und Freizeit erschwert. Rössler fordert: „Doch nicht nur der potenziell Gefährdete selbst, sondern auch Arbeitgeber können zur Burn-out-Prävention viel beitragen, indem sie stressärmere Rahmenbedingungen schaffen und die Arbeit für die Mitarbeiter mit neuen, positiven Anreizen besetzen.“ (AOK Rheinland/Hamburg, 2/2008, S. 9) Rössler plädiert dabei für die Unterstützung der Arbeitnehmer durch Berater im Rahmen der Betrieblichen Gesundheitsförderung und für eine gezielte Prophylaxe für das Individuum.

Kreative Gruppentreffen verfolgen die Steigerung der Arbeitszufriedenheit bei den Arbeitnehmenden und dienen damit dem prophylaktischen Ziel, das Burn-out-Risiko zu verringern.

3.1.3.2. Das Burn-out-Syndrom aus der persönlichen Sicht

„Ich kann nicht mehr.“ Dies war der Punkt, an dem ich selbst merken musste, dass die Summe der beruflichen Anforderungen für mich nicht mehr in der gewohnten Form zu bewältigen waren. Über Jahre arbeitete ich als Hauptschullehrer, als Kunsttherapeut und Lehrbeauftragter an der Universität bis meine Energiereserven aufgebraucht waren. Die Konsequenz war eine Reduzierung der Arbeit, bevor es zu einem Zusammenbruch kommen konnte. Schweren Herzens beendete ich meine praktische Tätigkeit als Kunsttherapeut und konzentrierte mich auf die Schule und Hochschule. Die neu gewonnene Freizeit war in kürzester Zeit wieder belegt durch zusätzliche schulische Aktivitäten, sodass letztlich der Stress gleich blieb. Ich reflektierte selbstkritisch und kam zu der Erkenntnis: Mein Problem bestand in der Abgrenzung. Mir fiel es schwer, Beruf und Privates zu trennen: Die Abendstunden und Wochenenden brachte ich mit universitärer und schulischer Vor- und Nachbereitung zu. Dann trennte ich räumlich das Arbeiten vom Häuslichen, richtete mir in der Schule einen Arbeitsplatz mit Schränken und Computer ein und arbeitete primär in der Schule nach Unterrichtschluss. Dadurch machte ich eine ganz neue, bisher ungewohnte Erfahrung: Ich kam in den Genuss, Feierabend zu haben. Wenn ich nach Hause kam begann die private Zeit und die Freizeit. Ich hatte das gute Gefühl, meine Arbeit beendet zu haben und konnte in meiner Freizeit zufrieden wieder Energie tanken für den Beruf, den ich auch wieder zufriedener erfüllen konnte und damit Erfüllung finden konnte. Die Unterrichtsqualität verschlechterte sich dadurch keineswegs. Die Organisation profitierte von dieser Umstellung, denn ich konnte bereits in der Schule den Unterricht vor Ort vorbereiten, Fotokopien ungestört anfertigen, Stationen für den Unterricht aufbauen, Plakate vorbereiten, Elterngespräche in Ruhe führen und vieles mehr. Sicher ist dies keine Lösung, die auf andere Kollegen übertragbar ist, jedoch war das geschilderte Vorgehen für mich persönlich eine Lösung, dem sich abzeichnenden Burn-out erfolgreich zu entziehen.

Im Laufe meiner Arbeit als Lehrer habe ich unterschiedliche Lehrertypen kennen lernen dürfen, von denen auch ich einer bin. Ich unterscheide im beruflichen Alltag zunächst in zeitlich zum eist zufriedene und zeitlich zum eist unzufriedene Lehrer. Beide Gruppen haben Phasen, in denen sich Zufriedenheit und Unzufriedenheit zeigen. Jedoch überwiegt insgesamt resümierend einer der beiden Zustände. Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass Zufriedenheit und Unzufriedenheit zumeist weder geschlechts- noch altersabhängig war.

Als zufrieden erlebte ich besonders diejenigen Lehrkräfte, die annähernd konstant engagiert waren, sich im Kollegium sichtlich wohl fühlten und in der Regel ein tragfähiges, gutes, wertschätzendes Verhältnis zu den ihnen anvertrauten Schülern hatten. Diese Kollegen waren zumeist sehr authentische Persönlichkeiten. Dabei war es zunächst erstaunlicherweise scheinbar gleichgültig, ob ihr Unterrichtsstil eher autoritär bis autokratisch geprägt war. Wichtig erschien, dass sie seitens ihrer Kollegen und Schüler als echt in ihrem Handeln erlebt wurden und so auch Wertschätzung und Akzeptanz erfuhren. Die Gruppe der zufriedenen Kollegen zeichnete stets aus, dass sie bewusst ihre kritischen Reflexionspotenziale nutzten, die sie immer wieder aufs Neue motivierten und davor bewahrten, eine berufliche Entwicklungsstagnation zu erfahren.

Die Gruppe der unzufriedenen Lehrer hingegen prägte zumeist eine starke Beschäftigung mit einer Schuldzuweisung: War der Notendurchschnitt einer schriftlichen Arbeit schlecht, so trugen die Schüler alleine die Schuld daran. Gab es Disziplinprobleme in der Klasse, so waren alleine die Erziehungsberechtigten schuld, die ihre Kinder nicht erziehen. Kultusministerium, Regierung, Schulleitung, Kollegen und Schüler wurden zumeist dazu herangezogen, einen Grund zu finden, wer schuld an einem Missstand habe. Was der Gruppe der unzufriedenen

Lehrer fehlte, war häufig eine selbstkritisch geprägte Reflexionsbereitschaft. Dies hat gewiss seine Gründe - man denke an den legitimen Selbstschutz. Denn selbstkritisches Hinterfragen des eigenen Tuns kann unter Umständen zunächst zu Ergebnissen führen, die als unangenehm empfunden werden. Aus Gründen des Selbstschutzes wird dieses Verfahren ausgeblendet, und die Schuldzuweisung ist stets eine sehr einseitig geprägte Handlung. Die unzufriedenen Kollegen waren nicht selten gefangen in einer Art Teufelskreis. Sie litten unter ihrer Arbeit, waren unzufrieden, dies übertrug sich auf Kollegen und Schüler, was wiederum ihr Tun erschwerte und ihren Beruf zu einem reinen Job degradierte. Sie schafften es aber nicht, den Kreis zu durchbrechen, da sie - bewusst oder unbewusst - Angst vor der Konfrontation mit dem eigenen Ich hatten. Weshalb Lehrer unzufrieden in ihrem Beruf sind, kann sicherlich unzählige Gründe haben. Ich lernte Lehrer kennen, die von dem System, innerhalb dessen sie arbeiten, persönlich stark enttäuscht waren. Dies waren zum Beispiel Kollegen, die sich engagierten und auf eine Funktionsstelle hofften, diese aber - begründet oder aus schwer nachvollziehbaren Umständen - niemals bekamen. Dies waren Kollegen, die frustriert über ihre dienstliche Beurteilung waren, da sie sie aus ihrer subjektiven Warte heraus als ungerecht empfanden, was sie offensichtlich extrem demotivierte und die darauf mit vermindertem Engagement reagierten. Doch den meisten unzufriedenen Lehrern war gemein, dass sie entweder nicht fähig oder bereit waren, über ihr eigenes Agieren und Reagieren selbstkritisch zu reflektieren und dass sie in einigen Fällen eine geringere Authentizität lebten als ihre zufriedenen Kollegen, wodurch sie sich selbst in ihrer Zufriedenheit und Entwicklung behinderten.

Doch ist meine Wahrnehmung als Lehrer, dass die Zufriedenheit am Arbeitsplatz von fundamentaler Bedeutung ist, fachlich vertretbar? Ein Blick über die schulischen Grenzen in den Bereich der Sozialen Marktwirtschaft soll an dieser Stelle Impulse setzen. 2008 wurde empirisch bewiesen, was viele bereits ahnten: Unternehmenskultur, Arbeitsqualität und Mitarbeiterengagement befördern nachhaltig den Unternehmenserfolg. Hauser begleitete eine Studie in deutschen Unternehmen und wertete die Ergebnisse aus. Häufig ist der Begriff der Zufriedenheit zu finden. Es geht bei der Untersuchung letztlich um Leistungssteigerung und unternehmerischen Erfolg. Erfolg in der Wirtschaft manifestiert sich unter anderem an höheren Gewinnen. Hauser kommt zu dem Ergebnis: „Ein Drittel des Finanzerfolgs ist Kultur.“ (Hauser, Frank, 2008, S. 26) Erfolg ist unter anderem abhängig von „Soft Factors“. „Die McKinsey-Berater Peters und Waterman hatten in ihrem Bestseller „Auf der Suche nach Spitzenleistungen“ die sogenannten „Soft Factors“ und insbesondere die Unternehmenskultur als entscheidendes Merkmal erfolgreicher Unternehmen entdeckt. (...) Noch länger als die Berater bewegt die Forscher die Frage, ob zufriedene Mitarbeiter mehr Leistung bringen.“ (Hauser, Frank, 2008, S. 22) Hauser differenziert in vier Mitarbeitertypen und erhält im Mittel folgendes Ergebnis unter den Befragten: 31% der Mitarbeiter sind Aktiv-Engagierte, 37% Passiv-Zufriedene, 18% Akut-Unzufriedene und 14% Desinteressierte. Führt man die Befragung in Unternehmen mit einer ausgeprägten Mitarbeiterorientierung, durch verändern sich die Werte: „In Unternehmen mit einer besonders mitarbeiterorientierten Kultur ist der Anteil der aus Unternehmenssicht besonders attraktiven „Aktiv-Engagierten“ 45 Prozent, der „Akut-Unzufriedenen“ hingegen nur zehn Prozent. In den wenig mitarbeiterorientierten Unternehmen finden sich nur 21 Prozent Aktiv-Engagierte, aber 29 Prozent Akut-Unzufriedene. Auch hinsichtlich des Erfolges spielen die Mitarbeitertypen eine Rolle: In den wirtschaftlich besonders erfolgreichen Unternehmen finden sich 34 Prozent Aktiv-Engagierte und nur 14 Prozent Akut-Unzufriedene, in den wenig erfolgreichen gibt es nur 24 Prozent Aktiv-Engagierte, aber 21 Prozent Akut-Unzufriedene.“ (Hauser, Frank, 2008, S. 24) Bezüglich der Gruppe der akut unzufriedenen Personen ist nach Hauser auffällig: „Vor allem möchten sie das jetzige Unternehmen möglichst schnell verlassen.“ (Hauser, Frank, 2008, S. 24) Im Schulsystem wird ein solcher Schritt wegen der Verbeamtung, des mit einer Kündigung

einhergehenden Verlustes eines sicheren Arbeitsplatzes und der mangelnden beruflichen alternativen Möglichkeiten angewandt. Die Folge: Die akut unzufriedenen Lehrer verbleiben im System, was das Individuum und das Gesamtsystem letztlich belastet. So sollte Ziel sein, den akut unzufriedenen und den desinteressierten Mitarbeitern Handlungschancen zu offerieren, die in einer mitarbeiterorientierten Kultur integriert ist und den Bereichen Fürsorge, Teamorientierung und Innovation zuzurechnen ist. Nach Hauser sind Merkmale einer mitarbeiterorientierten Kultur Identifikation (Führung: Kompetenz und Integrität, Teamorientierung, Fairness), Förderung (Führung: Kommunikation, Fürsorge, Partizipation, Kundenorientierung), Leistungsorientierung, Stärke der Unternehmenskultur und Veränderungsfähigkeit beziehungsweise Innovation. Inwieweit diese Faktoren an der Schule ebenso von Bedeutung sein könnten, müsste in einer speziellen auf die Schule zugeschnittenen Studie analysiert werden. Vielleicht käme diese zu einem ähnlichen Schluss wie die Wirtschaftsstudie: Die „Studie macht auf umfassender empirischer Basis deutlich, dass eine mitarbeiterorientierte Unternehmenskultur und das damit eng verbundene Engagement der Beschäftigten ein sehr wichtiges Potenzial für den wirtschaftlichen Erfolg der Unternehmen in Deutschland darstellen. Gleichzeitig wird deutlich, dass dieses Potenzial häufig nicht ausreichend genutzt wird.“ (Hauser, Frank, 2008, S. 26) Das Thema Mitarbeiterorientierung ist Chefsache.

Hausers Studie zeigt, dass auch in der Wirtschaft unzufriedene Mitarbeitende beschäftigt sind und dass die Zufriedenheit durch gezielte Mitarbeiterorientierung verbessert werden kann, was letztlich zu positiven Resultaten und einen größeren Erfolg des Einzelnen und des gesamten Systems führen kann. Ableitend von meinen zunächst exemplarisch geschilderten subjektiven Erfahrungen und in Kombination mit den Erkenntnissen aus der Wirtschaft komme ich zu folgendem Schluss: Zufriedenen Lehrkräften muss die Möglichkeit offeriert werden, zufrieden zu bleiben. Warum sollte man sich um Arbeitnehmern kümmern, die ohnehin zufrieden sind und zufrieden stellend funktionieren? Ganz einfach lautet hier meine Antwort: Damit diese Arbeitnehmer gesund und zufrieden bleiben! Dieser Herausforderung der Prophylaxe sollte sich jede Schule stellen und nicht der Gefahr unterliegen, die zufriedenen Arbeitnehmer zu vergessen, so lange sie ohnehin funktionieren. Denn bei unzureichender positiver Rückmeldung und bei mangelnden Fortbildungs- und Reflexionsangeboten für diesen Personenkreis besteht das Risiko, dass auch aus den bislang zufriedenen Lehrkräften unzufriedene werden können. Selbstverständlich: Unzufriedenen Lehrkräften muss ebenfalls die Chance angeboten werden, Möglichkeiten nutzen zu können, um ihren Beruf zufriedener auszuüben. Aber nicht nur für Lehrkräfte scheinen die Rückschlüsse Gültigkeit zu haben: Auch Mitarbeitende in der freien Wirtschaft scheinen als Adressaten für Entlastungsprogramme in Frage zu kommen.

Ich möchte mich gerne der Meinung Hagemanns anschließen, der zum einen von der Schule als Verantwortungsgemeinschaft spricht und zum anderen die Selbstverantwortung des Lehrers für sein eigenes körperlich-seelisch-geistiges Gleichgewicht aufführt (vgl. Hagemann, Wolfgang, 2003, S. 250) Dies bedeutet: Sowohl die Institution (Angebote) als auch das Individuum (Einlassen auf die Angebote) tragen Verantwortung, dass dem Burn-out gezielt und auch prophylaktisch entgegengesteuert wird.

3.1.3.3. Das Burn-out-Syndrom aus fachlicher und fachwissenschaftlicher Sicht

In Fachliteratur und fachwissenschaftlichen Publikationen wird das Burn-out-Syndrom rege diskutiert. Ursachenspekulationen und -forschungen werden präsentiert, gegen das Ausbrennen dargelegte Hilfen diverser Ausprägungen und Qualitäten werden offeriert. Im folgenden Kapitel kann nur ein kleiner Ausschnitt aus der aktuellen Burn-out-Forschung vorgestellt werden.

3.1.3.3.1. Definition des Burn-out-Syndroms

Wie äußern sich fachwissenschaftliche Publikationen zum Burn-out-Begriff? „Mit dem Begriff Burnout werden in der psychologischen Literatur vorrangig „negative Folgen von Arbeitsbeanspruchungen psychosozialer Berufsgruppen“ thematisiert (...). Der Begriff stammt aus der klinischen Psychologie und wurde von Freudenberg (1974) erstmals als Phänomen beschrieben, bei dem aufopferungsvolle, pflichtbewusste und ehemals besonders engagierte Menschen beginnen, körperliche Symptome von Erschöpfung und Müdigkeit zu zeigen. Vormals engagierte Menschen werden reizbar, misstrauisch, halsstarrig, entwickeln eine negative und zynische Einstellung zu ihrer Arbeit und den Mitmenschen, was zugleich mit einer depressiven Symptomatik einhergeht. (...) Ausbrennen ist (...) das Resultat andauernder oder wiederholter emotionaler Belastung im Zusammenhang mit langfristigem, intensivem Einsatz für andere Menschen.“ (Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995, S. 42)

Menschen, die sich subjektiv als ausgebrannt erleben, subsumieren diese Wahrnehmung häufig unter der Begrifflichkeit des Burn-outs. „Unter Burnout verstehen die Betroffenen offenbar jeweils ihren aktuellen Zustand, der psychische, insbesondere depressive (Kraftlosigkeit, Konzentrationsstörungen, Schlafstörungen, Aversionen gegen die Arbeitssituation etc.) und teils auch körperliche Symptome (Tinnitus - Ohrenpfeifen, Schwindel, u.a.) beinhaltet. Diesen Zustand wiederum führen sie auf Konsellationen zurück, in denen das Verhältnis zwischen Anforderungen bzw. Möglichkeiten - also dem, was sie leisten konnten und / oder wollten - und der Anerkennung nicht stimmte.“ (Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006, S. 26) Ergo sind Anforderung und Anerkennung zwei Faktoren, die Einfluss auf den Burn-out-Prozess haben.

Innerhalb der Burn-out-Forschung existieren zahlreiche Theorien. Burisch differenziert das Burn-out in sieben Kategorien (vgl. Burisch, M., 1989). Diese Kategorien greift Bickhoff auf (vgl. Bickhoff, Maximilian, 2000) und untersucht sie im Hinblick auf Ursache und Verlauf. Er resümiert: „Von Burnout betroffen sind tragischerweise gerade diejenigen Menschen, die mit besonderer Begeisterung und mit viel Idealismus an ihren Beruf herantreten sind. Denn um ausbrennen zu können, muss ein Mensch einmal entflammt gewesen sein.“ (Bickhoff, Maximilian, 2000, S. 77) Einer ausgeprägten Begeisterung und einem ausgeprägten Idealismus folgen berufliche Enttäuschungen jedweder Art, woraus letztlich das Gefühl des Ausgebranntseins resultiert.

Rauin äußert sich in seiner aktuellen Studie hingegen wie folgt: „Wer sich im Job ausgebrannt fühlt, der hat häufig bereits während seiner Ausbildung nicht für den künftigen Beruf gebrannt.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Das Ausbrennen betreffe demzufolge primär den Personenkreis, der noch nie für seinen Beruf gebrannt hat. Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine intensive Burn-out-Ursachenforschung betrieben werden soll, seien diese beiden Meinungen Bickhoffs und Rauins lediglich auf gezeigt. Wichtig erscheint jedoch die Feststellung beider, dass Lehrer überdurchschnittlich oft unter dem Burn-out-Syndrom leiden und gegen diese Erscheinung etwas offensiv unternommen werden muss.

Was sind die allgemeinen Ursachen des Burn-out-Syndroms? Bei einem Abgleich der Untersuchungsergebnisse von Hagemann und Rottmann (vgl. Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000) mit den eben genannten Burn-out-Ursachen der Befragten der psychosomatischen Klinik Roseneck (Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006) fällt folgendes auf: An erster Stelle der Ursachen für ein Burn-out bei Lehrkräften stehen Stress, Sorgen und Überarbeitung. „Darüber hinaus waren für viele Schwierigkeiten in der Schule, die von Disziplinproblemen der Schüler bis zu Konflikten im Kollegium reichen, Probleme

im privaten Umfeld und auch als solche reflektierte problematische Eigenanteile (insbesondere Perfektionismus) relevant.“ (Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006, S. 27)

Wehr nimmt Bezug auf Rudow (vgl. Rudow, Bernd, 1994) im Hinblick auf das Ausbrennen und ergänzt, Burn-out sei „offensives Selbstverbrennen“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 86), Worn-out hingegen sei „defensives Stressbewältigen“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 86). Doch letztlich gilt: „Beide Begriffe verbindet psychischer Rückzug als Reaktion auf übermäßigen Stress und Unzufriedenheit.“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 86) Immer wieder spielt der Begriff der ursächlichen (Un-)Zufriedenheit eine zentrale Bedeutung in der Burn-out-Forschung.

Wehr beschreibt die sieben zu verzeichnenden Phasen des Burn-out, welche hier kurz genannt sein sollen:

1. Warnsymptome der Anfangsphase sind Hyperaktivität, starke Empathie, häufige Mehrarbeit und darauf folgende Müdigkeit und Erschöpfung.
2. Erhöhten Ansprüchen folgen Aufmerksamkeitsstörungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern, verstärkte Verwendung von Strafen und die Verschiebung des Schwerpunktes von Hilfeleistung zu Beaufsichtigung. Emotionale Distanz und reduziertes Engagement gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie der eigenen Arbeit entsteht auf Grund von Desillusionierung, Fluchtfantasien verdecken nur wenig die negativen, konfliktuösen Einstellungen.
3. Schuldgefühle werden aggressiv oder depressiv abreagiert. Launenhaftigkeit und Hilflosigkeit zeigen sich als ständige Nervosität und Unruhe.
4. Der Abbau beginnt: kognitive, emotionale, motivationale Reduktion und
5. soziale Verflachung der individuellen Lebensäußerung. Der Verminderung der Kreativität folgt die Entdifferenzierung des Denkens: Schwarz-Weiß-Stereotypen, Vorurteile.
6. Psychosomatische Reaktionen: Herz-, Kreislauf-Beschwerden, Atemprobleme, Verspannung, Ticks, Magen-Darm-Irritationen und -Geschwüre, Schlaf- und Sexualprobleme.
7. Verzweiflung, Depression, Hoffnungslosigkeit und Sinnlosigkeitsgefühl werden übermächtig. Depersonalisierung, die mangelnde Wahrnehmung gleicher Gefühle, Gedanken und Impulse bei anderen sowie der Mangel an Solidarität und Unterstützung anderer im Kollegium verknüpft sich mit Isolations- und Distanzierungsgefühlen (...). Hinzu kommt eine Dehumanisierung, ein zynischer Negativismus, der die ausgebrannte Person sich ins „Schneckenhaus“ zurückziehen lässt: soziale Isolation und / oder Flucht in Krankheit (...).“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 87)

Wie bereits Wehr in seinen Phasen des Burn-outs den Prozess beschreibt, resümiert Weimar: „Einigkeit besteht (...) in der Annahme, die Entstehung des Burnout-Syndroms als einen unmerklich einsetzenden und langwierigen Prozess anzusehen (...). Ebenso unumstritten ist zur Zeit die Annahme der Multidimensionalität des Konstruktes.“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 48) Weimar führt drei Prozesskomponenten an, auf die eine Person wegen der Anforderungen und Konflikte in ihrer Berufssituation stoßen könne: emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit. Weimar kommentiert kurz die drei Phänomene anhand von Beispielitems zu den einzelnen Subskalen: „Emotionale Erschöpfung: Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende. Depersonalisierung: Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil unpersönlich. Reduzierte Leistungsfähigkeit: Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzusetzen.“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 129) Seine empirischen Untersuchungen ergeben: „Die Interkorrelationen der Burnoutkomponenten zeigen, dass eine mittlere positive Korrelation zwischen den Subskalen Depersonalisierung und reduzierter Leistungsfähigkeit besteht. Emotionale Erschöpfung zeigt ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen den beiden anderen Dimensionen des Burnout. Auch dieses Ergebnis ist theoriekonform zu

nennen (...). Die insgesamt t schwache Korrelation beweist zudem , dass die drei S ubskalen distinkte Merkmale erfassen.“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 139) Die zugrunde liegenden drei Prozesskomponenten scheinen demzufolge als feste Größe angenommen werden zu können.

Wie zeigt sich das Burn-out-Syndrom besonders bei Lehrkräften? Hagemann und Rottmann listen hier vier Faktoren auf, die einzeln oder in Kombination auftreten können (vgl. Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 25): Zum einen handelt es sich um eine übermäßige körperliche Erschöpfung der Betroffenen. Dies zeigt sich unter anderem in Energiemangel, chronischer Ermüdung, Muskelspannungen, Schlafstörungen, einer erhöhten Einnahme von Medikamenten, Alkohol usw.. Zum anderen leiden die Betroffenen häufig unter einer emotionalen Erschöpfung. Dies impliziert ein niedriges Selbstwertgefühl, Gefühle von Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit, Pessimismus, Rigidität im Denken und Handeln usw.. Ein dritter Faktor ist laut der Autorinnen eine ausgeprägte negative Bewertung der eigenen Arbeit. Dies zeigt sich in der Unzufriedenheit mit den eigenen beruflichen Leistungen, wobei auch das Privatleben erheblich darunter leidet. Als vierten Faktor benennen die Autorinnen eine starke Neigung zu zynischen und negativen Einstellungen den Schülern gegenüber. „Aufgrund der dauerhaften körperlichen, geistigen und seelischen Beanspruchung wandelt sich das ursprüngliche Engagement vieler Lehrkräfte im Laufe der Jahre in Resignation, Frustration, Erschöpfung und Krankheit. Ein großer Anteil der Lehrkräfte geht schließlich frühzeitig in den Ruhestand. Der Zustand des Ausgebrannt-Seins tritt dann ein, wenn die vorhandenen persönlichen Ressourcen nicht mehr ausreichen, um den äußeren und den eigenen, inneren beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein. Geht es in diesen Fällen nicht, diese Diskrepanz durch Veränderungen der Stressquellen oder Veränderungen der persönlichen Einstellungen zu verringern, entsteht ein Gefühl von Unkontrollierbarkeit. Die einzige Möglichkeit des Selbstschutzes besteht dann in einem innerlichen Rückzug: Das Engagement für die Schüler, für Unterrichtsvorbereitungen, schulische und außerschulische Aktivitäten wird auf ein Minimum zurückgeschaubt. (...) Lehrkräfte haben in den letzten Jahren immer häufiger Supervision in Anspruch genommen, um mit den intensiven Belastungen besser fertig zu werden.“ (Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 25 f.) Der soeben beschriebene innerliche Rückzug wird auch von etlichen als eine „Innere Kündigung“ definiert, was im Kapitel über die Impulse aus der Wirtschaftspädagogik genauer behandelt werden soll.

Doch wie steht es mit den Anforderungen (vgl. Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006) und Belastungen im Lehrerberuf, aus denen zu nächst Unzufriedenheit und später Phänomene wie die des Burn-outs resultieren könnten ? „Belastungen entstehen dann, wenn die Herausforderungen nicht bewältigt werden können und wenn sich in den Anforderungen und Aufgaben Diskrepanzen zwischen den Zielen und den Ergebnissen oder zwischen dem Wollen und dem Können auftun.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 23) Bezogen auf die Berufsgruppe der Lehrkräfte hieße dies: „Lehrkräfte wollen vornehmlich durch einen guten Unterricht Erziehungsarbeit auf der Basis eines guten persönlichen Verhältnisses zu den Schülerinnen und Schülern leisten, aber Disziplin- und Leistungsprobleme stehen dem im Wege (...). Die Diskrepanz zwischen Wünschen und den Realitäten des schulischen Alltags führt zu Enttäuschungen und psychischen Verletzungen der Lehrkräfte und kann dadurch langfristig zum Burnout im Beruf beitragen.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 23)

Rudow beschäftigt sich in seiner Monographie (vgl. Rudow, Bernd, 1994) mit der Arbeit des Lehrers, der Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit und findet mit seinen Theorien und Untersuchungsergebnissen immer wieder Erwähnung in der breiten Fachliteratur. Bezüglich der theoretisch-methodologischen Grundkonzepte listet er folgende Punkte zusammenfassend auf:

- „(1) Die psychologische Tätigkeits- und Handlungstheorie bildet die Grundlage der Beschreibung und Analyse der Arbeit des Lehrers. Das heißt: Die Lehrertätigkeit ist psychisch reguliert und organisiert. Allgemeine Tätigkeitsmerkmale sind die Gegenständlichkeit und die Zielgerichtetheit.
- (2) Psychische Tätigkeits- und Handlungsstrukturen und Belastung/Beanspruchung stehen in Wechselwirkung. Einerseits bewirken effiziente Tätigkeits- und Handlungsstrukturen eine geringere Belastung oder Beanspruchung; andererseits nehmen Belastung oder Beanspruchung Einfluss auf die psychische Tätigkeits- und Handlungsstruktur. Handlungsphasen sind Quellen positiver wie negativer Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen.
- (3) Zur psychologischen Beschreibung der Lehrertätigkeit eignet sich besonders das Modell der heterarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. Es schließt hierarchische und sequentielle Handlungsabläufe ein und ist offen gegenüber äußeren, sich verändernden sozialen und organisationalen Tätigkeitsbedingungen.
- (4) Die Lehrertätigkeit ist durch Motive bestimmt, die ihren „persönlichen Sinn“ ausmachen. Sie ist Mehrfachstätigkeit, aus der sich belastungs- und beanspruchungsrelevante Merkmale ableiten lassen.
- (5) Die Lehrertätigkeit stellt, weil sie überwiegend psychisch belastend ist, ein Modell der psychischen Gesundheit dar. Deshalb erlangen die Psychoprophylaxe und die Psychohygiene eine besondere Bedeutung.
- (6) Formen psychischer Gesundheit sind - auf einem Kontinuum dargestellt - die psychischen Störungen, die Befindlichkeitsbeeinträchtigungen, die Abwesenheit von Befindensbeeinträchtigungen, das Wohlbefinden, die Bewältigungs-, Handlungs- und Tätigkeitskompetenz. Zu ihrer Auftrittshäufigkeit und -intensität im Lehrerberuf werden empirische Untersuchungsergebnisse dargestellt und diskutiert.
- (7) Lehrer sind vor allem in der psychischen Gesundheit gefährdet. Diesbezüglich stellen sie eine Risikogruppe dar. Die Auftrittshäufigkeit und -intensität psychischer Gesundheitsstörungen sollte wegen des großen Ausmaßes negativer Folgen ein ernstzunehmendes Warnsignal für die zuständigen Institutionen sein.“ (Rudow, Bernd, 1994, S. 38 f.)

Rudow konzipiert des Weiteren einen theoretisch-methodologischen Rahmen zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit und fasst seine Erkenntnisse wie folgt zusammen:

- „(1) Es wird zwischen Belastung und Beanspruchung, die als Sequenz zu verstehen sind, unterschieden. In der Lehrertätigkeit treten objektive Belastungsfaktoren auf, die durch Widerspiegelung zur subjektiven oder psychischen Belastung werden. Diese differenziert sich in eine (vorwiegend) kognitive und eine (vorwiegend) emotionale Belastung.
- (2) Als positive Beanspruchungsreaktion bzw. -folge tritt in der Lehrertätigkeit Wohlbefinden auf, das anhaltend zur emotionalen Stabilität führt. Die Arbeitszufriedenheit ist eine Hauptkomponente von Wohlbefinden und emotionaler Stabilität. Positive Beanspruchungsfolgen können als wesentliche Bedingungen der Entwicklung der pädagogischen Handlungskompetenz, der Förderung der psychischen Gesundheit und der Persönlichkeitsentwicklung des Lehrers verstanden werden.
- (3) Zu den negativen Beanspruchungsreaktionen zählen die psychische Ermüdung, die Monotonie, die psychische Sättigung und der Stress. Beanspruchungsfolgen sind die chronischen Formen von psychischer Ermüdung und Stress sowie insbesondere Burnout. Sie können wesentliche Bedingungen der Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz, psychischer Gesundheitsstörungen und der Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung sein.

(4) Beanspruchungsreaktionen und -folgen können mittels Erlebens- bzw. Befindens-, physiologischen bzw. biochemischen sowie Tätigkeitsvollzugs- bzw. Leistungsmerkmalen erfasst werden. Entsprechende Parameter lassen sich in der Lehrtätigkeit unterschiedlich objektiv, reliabel, valide und ökonomisch erfassen.“ (Rudow, Bernd, 1994, S. 58)

Auf Basis der festgestellten Belastungen im Lehrerberuf führt Rudow folgende Punkte an:

„(1) Die Belastung trägt objektiven wie subjektiven Charakter. Als objektive Belastung sind alle Arbeitsanforderungen zu verstehen, welche der Lehrer zu bewältigen hat. Die psychische oder subjektive Belastung ist das Ergebnis kognitiver Widerspiegelung objektiver Belastungsfaktoren, wobei eine wesentliche Komponente die Selbstbelastung ist.

(2) Es gibt nicht die psychische Belastung im Lehrerberuf. Grundsätzlich stellen die Anforderungen im Lehrerberuf eine Mehrfachbelastung dar. Das heißt, die Lehrtätigkeit weist mehrere, verschiedenartige Belastungsfaktoren und -arten auf, die sich in Auftrittsdauer und -intensität unterscheiden. Die reale Belastung ist durch das Zusammenwirken mehrerer Belastungsquellen und -faktoren bestimmt. (...)

(3) Zur Beschreibung der Lehrbelastung finden reizorientierte, Stressoren-, Situations- und handlungsorientierte Modelle Anwendung. Ihre Vor- und Nachteile werden diskutiert. (...)

(4) Empirische Belastungsanalysen beziehen sich auf einzelne Belastungsfaktoren, belastende Situationen, Arbeitsaufgaben bzw. Teiltätigkeiten oder Merkmale der Gesamttätigkeit. Aufgrund der Vielfalt der Untersuchungsansätze ist gegenwärtig kein eindeutiger Schluss von empirischen Forschungsergebnissen auf eine bestimmte Qualität oder gar Quantität der psychischen Belastung im Lehrerberuf möglich. Vorliegende Ergebnisse lassen aber eher den Schluss auf eine (zu) hohe psychische Belastung zu. (...“ (Rudow, Bernd, 1994, S. 88 f.)

Rudow geht in seinem Werk auf drei Komponenten ein, die im Lehrerberuf eine belastende Rolle spielen können: Stress und Angst, Arbeitsunzufriedenheit und das Burn-out.

Bezüglich der Faktoren Stress und Angst fasst Rudow zusammen:

„(1) Stress und Angst in der Lehrtätigkeit lassen sich als theoretisches Modell darstellen. Es berücksichtigt vor allem den Prozesscharakter von Stress, auf den Persönlichkeits- und Tätigkeitsmerkmale einen Einfluss haben.

(2) Stress- und angstbeeinflussende Persönlichkeitsmerkmale sind das Selbstbewusstsein, Bewältigungsstile, Kontrollüberzeugungen, Attributionsstile, der Verhaltenstyp A, Neurotizismus/Emotionale Labilität und Stressvorerfahrungen. Als stress- und angstbeeinflussende Tätigkeitsmerkmale wurden die Aufgabenkomplexität, die Aufgabenvariabilität, die Aufgabentransparenz, der Tätigkeitsspielraum, die sozialen Beziehungen, die Verantwortlichkeit und die Rollenstruktur angeführt.

(3) Stress und Angst sind in der Lehrtätigkeit häufig (...) empirisch erfasst worden. Den empirischen Aussagen liegen überwiegend subjektive Aussagen von Lehrern zugrunde. Objektive Indikatoren wurden bisher kaum herangezogen. Ferner gibt es nur wenige Längsschnittuntersuchungen, die den Stressverlauf über die Zeit geprüft haben.

(4) Nach übereinstimmenden Berichten sind subjektive Stressphänomene unter Lehrern häufig verbreitet. (...)

(5) Der Einfluss von Selbstbewusstsein, Kontrollüberzeugungen, Neurotizismus und sozialer Unterstützung auf Stress konnte bei Lehrern empirisch nachgewiesen werden. Unter den Tätigkeitsmerkmalen erwies sich vor allem der Führungsstil als stressrelevant.

Tätigkeitsmerkmale sind in ihrem Einfluss auf Stress und Angst wenig empirisch untersucht worden.“ (Rudow, Bernd, 1994, S. 121)

Zur Thematik der Arbeitszufriedenheit kommt Rudow zu folgenden Schlüssen:

- „(1) Die Arbeitszufriedenheit als wesentlicher Bestandteil des Wohlbefindens hat eine Bedeutung in Bezug auf die Bewertung der Arbeitstätigkeit, den Krankenstand, die Fehlzeiten, den Berufsausstieg bzw. die Fluktuation und die Arbeitsleistung im Lehrerberuf. (...)
- (2) (...) Neuere theoretische Ansätze versuchen die Arbeitszufriedenheit auf der Grundlage der Tätigkeitstheorie als Phänomen der Arbeitstätigkeit zu konzeptualisieren.
- (3) Die Arbeitszufriedenheit weist quantitative und qualitative Faktoren auf. (...)
- (4) Als Persönlichkeitsmerkmale, welche die Arbeitszufriedenheit beeinflussen können, kommen die Einstellung zur Berufstätigkeit, berufliche Wertorientierungen und pädagogische Handlungsziele, die Extra- und Introversion und Variablen des Selbstbildes in Frage. (...)
- (5) Als Arbeitszufriedenheit-beeinflussende Tätigkeits- und Organisationsmerkmale sind die Lehrer-Schüler-Interaktion, der Tätigkeits- und Handlungsspielraum, die sozialen Beziehungen, der Führungsstil der Schulleitung, materielle und curriculare Bedingungen zu beachten.
- (6) Nach übereinstimmenden Untersuchungsergebnissen sind Lehrer mit ihrer Arbeitstätigkeit überwiegend zufrieden. (...)“ (Rudow, Bernd, 1994, S. 170 f.)

Schließlich widmet sich Rudow in seiner Monographie speziell dem Burn-out-Syndrom bei Lehrkräften. Er fasst seine Ergebnisse wie folgt kurz zusammen:

- „(1) Burnout ist ein Phänomen, das besonders im Helferberuf „Lehrer“ auftritt. Wesentliche Merkmale sind die Erschöpfung, die (...) Depersonalisierung und die subjektive Leistungsschwäche. Es ist ein mehrdimensionales, komplexes Konzept, in das sich relativ viele Symptome bzw. negative Beanspruchungsfolgen einordnen lassen.
- (2) Zur Beschreibung und Erklärung von Burnout liegen mehrere theoretische Modelle vor. Es wurden die Ansätze favorisiert, welche einen Bezug zur Tätigkeits- und Handlungstheorie erkennen lassen. Dabei ist Burnout vor allem als Sinnkrise zu verstehen.
- (3) Als burnoutbeeinflussende Persönlichkeitsmerkmale wurden die (berufsbezogene) Motivation bzw. die berufsrelevanten Einstellungen, das Selbstbewusstsein, die Kontrollüberzeugungen, die emotionale Stabilität, Bewältigungsstile, der Verhaltenstyp A/B und die Empathie angeführt. Unter den Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmalen sind der Tätigkeits- und Handlungsspielraum, die Verantwortlichkeit, die soziale Unterstützung, die Rollenstruktur, die psychische Belastung, die Zieltransparenz und -sicherheit, die Klientel und die Organisationsgröße und -transparenz von Interesse.
- (4) Zur Häufigkeit bzw. Verbreitung von Burnout liegen zahlreiche Studien vor. Danach sind mindestens 20% der Lehrer „ausgebrannt“. Etwa der gleiche Teil der Lehrer scheint burnoutgefährdet zu sein. Die Auftretshäufigkeit und -intensität von Burnout scheint aber bei einzelnen Lehrerguppen sowie in Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen unterschiedlich zu sein.
- (5) Unter den berufsbezogenen Motiven haben Helfermotive (...), Motive nach Anerkennung und Selbstverwirklichung im Beruf sowie Motive der Reformbereitschaft den größten Einfluss auf Burnout. Variablen des Selbstbewusstseins (...) haben gleichfalls einen signifikanten Einfluss. Ferner stehen passive bzw. regressive Bewältigungsstrategien im positiven Zusammenhang mit Burnout. Internale Kontrollüberzeugungen sind burnout-vorbeugend. Die Empathie scheint burnoutfördernd zu sein.
- (6) Unter den Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmalen stehen die soziale Unterstützung, der Rollenkonflikt, die Rollenambiguität, die erlebte Verantwortlichkeit, die subjektive Belastung sowie das Leistungsniveau und die Leistungsmotivation der Schüler mit Burnout im signifikanten Zusammenhang.

(7) Als Konsequenzen für die Forschung werden unter anderem epidemiologische Studien zur genaueren Erfassung der Verbreitung von Burnout, die Prozessanalyse von Burnout über bestimmte Zeiträume durch Längsschnittuntersuchungen und die systematische Untersuchung des Einflusses von Tätigkeits- bzw. Organisations- und Persönlichkeitsmerkmalen auf den Burnoutprozess abgeleitet.“ (Rudow, Bernd, 1994, S. 153 f.)

3.1.3.3.2. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Burn-out-Syndrom

Bei der Durchsicht verschiedener empirischer Studien zum Burn-out-Syndrom bei Lehrkräften in Deutschland fällt auf, dass die Ergebnisse dieser Erhebungen zum Teil große Differenzen aufweisen, was man vielfältige Gründe haben kann. Oft finden sich keine umfassenden Antworten auf die Fragen: Welcher Lehrertyp an welchem Schultyp definiert wann und wie den Begriff des Burn-outs und warum ordnet sie oder er sich einer bestimmten Kategorie zu? Allerdings zeigt dies auch, dass ausschließlich aus empirischen Erhebungen keine zuverlässigen Ableitungen angestellt werden können. Die empirischen Untersuchungen können jedoch Denkanstöße geben und wichtige Tendenzen erkennen lassen, sollten jedoch nicht unkritisch übernommen und interpretiert oder gar instrumentalisiert werden.

Zunächst stellt sich die Frage: Ist die allgemeine psychische Belastung bei Lehrkräften wirklich so groß? Eine Umfrage von Terhat lässt Rückschlüsse auf die psychische Belastung zu. „Eine Untersuchung von Terhat (...) zeigt auf, dass fast 70 % der von ihm befragten Lehrer sich vorstellen können, vorzeitig in den Ruhestand zu gehen. Über die Hälfte der Befragten war bereit, den Beruf zu wechseln. Jeder fünfte Lehrer würde sogar ein geringeres Gehalt akzeptieren, weitere 21 % würden ihren Beruf dann wechseln, wäre die neue Tätigkeit mit einer geringeren psychischen Belastung verbunden.“ (Terhat, E., in: Weimar, Dirk, 2005, S. 50) Diese Ergebnisse zeigen, dass die psychische Belastung als groß empfunden wird und der Wunsch nach einer psychischen Entlastung seitens vieler Lehrkräfte besteht.

Doch wie viele der Lehrer leiden unter dem Burn-out-Syndrom? Die Ergebnisse diverser Studien fallen sehr unterschiedlich aus: „So zeigen ungefähr ein Drittel aller im Sozialbereich Tätigen hohe Burnout-Werte (...). Das Burnout-Phänomen im Lehrberuf ist ein sehr ernstzunehmendes Problem. Untersuchungen berichten von 10-30% ausgebrannter Lehrpersonen.“ (Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995, S. 120)

In der Literatur finden sich bei den unterschiedlichsten Autoren die unterschiedlichsten Zahlen bezüglich der Burn-out-Problematik bei Lehrern. Basierend auf Hagemann und Rottmann - auf die erste systematische Burn-out-Studie bei Lehrkräften in Deutschland, so stellt man fest, dass zirka 22-30% der Lehrer ein hochgradiges Burn-out-Syndrom aufweisen (vgl. Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 25).

Weimar fasst seine Untersuchungen zusammen: „Barth (...) findet in ihrer Untersuchung einen Anteil von knapp 30 % stark ausgebrannter Lehrer. Bauer, Kopka und Brindt (...) schätzen aufgrund einer qualitativen Untersuchung, dass circa 15-20% aller deutschen Lehrkräfte mehr oder weniger unter Burn-out leiden.“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 51)

Thömmes teilt in vier unterschiedliche Lehrertypen ein (vgl. Thömmes, Arthur, 2006). Ihm zufolge zählt nur jeder sechste Lehrer zum gesunden Typ. Die restlichen Lehrer sollen den Verhaltenstypen der Sich-Schonenden, der Frustrierten und der Ausgebrannten angehören, wobei letztere Gruppe rund 33 Prozent der Lehrer ausmache.

Stellt man die Zahlen der Forschungsarbeit von Rudow entgegen (vgl. Rudow, Bernd, 1994), ergibt sich ein anderes Bild: Er geht davon aus, dass zirka 20 Prozent der Lehrer vom Burn-out betroffen seien - im Gegensatz zu Thömmes` 33 Prozent - eine erhebliche Differenz.

Im Rahmen einer klinischen Untersuchung im Jahre 2003 kam folgendes Ergebnis zu Tage: „Von den Lehrer-Patienten gaben 79,0% an, sich ausgebrannt zu fühlen (...).“ (Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006, S. 27) Nun gilt zu beachten, dass dieses Ergebnis aus

vielerlei Gründen als nicht-repräsentativ gewertet werden kann. Denn die Befragten waren Patienten der psychosomatischen Klinik Rose neck, was unweigerlich Rückschlüsse darauf ziehen lässt, dass der psychische Zustand der Befragten weniger stabil sein dürfte, da sie sonst nicht Hilfe in der Klinik suchen müssten. Das Umfragenergebnis dürfte also anders ausfallen als bei einer Querschnittsumfrage bei Lehrern, welche aktuell im Dienst sind. Doch die Zahl zeigt, dass, wenn Lehrer im psychosomatischen klinischen Setting Hilfe in Anspruch nehmen, sehr häufig das Ausgebranntsein ein signifikanter Grund ist.

Werfen wir erneut einen Blick auf die im Beruf tätigen Lehrern. Hillert und Marwitz schreiben: „Unter den im Beruf tätigen, zum indest insofern gesunden Lehrern der Kontrollgruppe definierten sich dem gegenüber nur 6% als ausgebrannt, 9,7% konnten sich diesbezüglich nicht klar entscheiden. (...) 26,9% befürchten übrigens, in Zukunft auf Grund der beruflichen Belastungen ausbrennen zu können, und 18,6% sind sich dessen sicher: „Wenn es für mich im Beruf so weitergeht wie bisher, werde ich bestimmt Burnout bekommen.““ (Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006, S. 29)

Festzuhalten ist an dieser Stelle: Die Prozentangaben zum Burn-out-Syndrom sind sehr unterschiedlich in den diversen Untersuchungen. Die untersten Werte liegen bei 6 Prozent, die höchsten Werte bei 33 Prozent. Im rechnerischen Durchschnitt werden in den Studien zirka 21 Prozent der Lehrkräfte an deutschen Schulen als ausgebrannt eingestuft.

Doch unabhängig davon, wie die konkreten Zahlen des Burn-outs ausfallen, so ist sich die Fachliteratur einig, dass in der Berufsgruppe der Lehrer besonders signifikant viele Arbeitnehmer an dem Burn-out-Syndrom leiden und hier aus vielschichtigen Gründen dringend Hilfsangebote für die Betroffenen offeriert werden müssen oder / und sich etliches im System Schule ändern müsste. Letzte Forderung tangiert systemimmanente Faktoren, deren Änderung nicht Ziel der vorliegenden Arbeit sein kann und soll. Der Fokus der Interventionsmaßnahmen liegt eher auf der Frage, wie innerhalb des bestehenden Systems kurz-, oder zumindest mittelfristig Lehrern geholfen werden kann, dem Burn-out offensiv und prophylaktisch zu begegnen. Hieraus resultiert die Forderung nach Hilfsangeboten für Lehrer für deren Psychohygiene.

3.1.3.3.3. Hilfen gegen das Burn-out-Syndrom

Blicken wir zunächst auf exemplarisch punktuelle Aspekte der Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. „Da Lehrer wohl keine grundsätzlich anderen Persönlichkeiten sind als andere Menschen auch, liegt es nahe, zum Zwecke ihrer Analyse von den grundlegenden, allgemeinen Analyseeinheiten her zu beginnen, die die psychologische Persönlichkeitstheorie entwickelt hat. Die wesentlichsten Annäherungsweisen dürften durch den eigenschaftstheoretischen, den motivationstheoretischen, den rollentheoretischen, den einstellungstheoretischen, den lerntheoretischen Zugriff und durch das Selbstkonzept abgedeckt sein.“ (Dieterich, Rainer / Elbing, Eberhard / Paegitsch, Ingrid / Ritscher, Hans (Hg.) 1983, S. 17) Nach der Beschäftigung mit den aufgeführten Teilaspekten kommt Dieterich zu dem Schluss: „Es kommt (...) darauf an, dass der Lehrer die Schüler wahrnimmt, wie sie wirklich sind, dass er sich ihnen gegenüber so präsentiert, wie er wirklich ist, dass sein Selbstverständnis real ist und mit den Tatsachen seiner Fähigkeiten und Eigenschaften übereinstimmt, dass er seine Position und Rollenfunktion realistisch einschätzt und mit den Ansprüchen an sich selbst, sowie mit seinen Wünschen und Zielsetzungen zur Kongruenz bringt.“ (Dieterich, Rainer / Elbing, Eberhard / Paegitsch, Ingrid / Ritscher, Hans (Hg.) 1983, S. 22) Eine kritisch-reflektierende geschulte Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathievermögen und Authentizität sind essenzielle Faktoren im Lehrerberuf.

Eine Studie Stamoulis zum Thema, ob die befragten Lehrkräfte ihren Beruf erneut wählen würden, gelangt zu nachfolgender Erkenntnis: „Für den Lehrerberuf würde sich die Mehrzahl der Befragten wieder entscheiden, wenn sie noch einmal vor der Berufswahl stünden. Das übereinstimmende Ergebnis zur Wiederwahl des Lehrerberufs ist länderübergreifend und wird nicht von schulart-, dienstalters-, geschlechts- und beschäftigungsartpezifischen Effekten beeinflusst. Als Gründe für die Wiederwahl des Berufs wurde fast ausschließlich die pädagogische Tätigkeit erwähnt. Als Gründe der Nicht-Wiederwahl wurden fehlende Aufstiegsmöglichkeiten, mangelnde Anerkennung und geringes Prestige des Berufs in der Öffentlichkeit angeführt.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 267) Dass sich die Mehrzahl der Lehrkräfte wieder für den Lehrerberuf entscheiden würden - und dies aus pädagogischen Motiven - stellt eine solide Basis dar mit dieser Berufsgruppe prinzipiell konstruktiv arbeiten zu können. Doch würde die Lehrerschaft aus drei Hauptmotiven ihren Beruf nicht mehr wieder wählen: wegen der fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten, der mangelnden Anerkennung / dem geringen Feedback seitens des Arbeitgebers und wegen des selbst eingestuften geringen Images des eigenen Berufs in der Öffentlichkeit. Die Fachliteratur ist sich einig, dass sich an diesen drei Problem Bereichen im Lehrerberuf viel ändern müsste, um motivierte und nicht ausgebrannte Arbeitnehmer zu haben: Die Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte innerhalb ihres Systems müssten sich rasch und sichtbar verbessern, die Anerkennung und die Rückmeldung seitens des Arbeitgebers müssten forciert werden und an einer Verbesserung des Prestiges des Berufes in der Öffentlichkeit müsste gezielt gearbeitet werden.

Ein Hilfsansatz gegen das Burn-out-Syndrom bei Lehrkräften basiert auf der gezielten Steigerung der Berufszufriedenheit, um die Ursache der Symptome offensiv anzugehen. Ritscher meint dazu: „Zu den Voraussetzungen der Berufszufriedenheit des Lehrers gehören die Möglichkeit, den Erwartungen, die an den Lehrerberuf gerichtet werden, zu entsprechen und die beruflichen Aufgaben ausreichend kompetent und verantwortlich wahrzunehmen.“ (Dieterich, Rainer / Elbing, Eberhard / Paegitsch, Ingrid / Ritscher, Hans (Hg.) 1983, S. 76) Um zufrieden handeln zu können, ist die Umsetzung der Selbstreflexion als Quelle des Selbst unumgänglich. „Der Mensch besitzt die Fähigkeit, aus der Beobachtung eigenen Handelns Rückschlüsse auf Merkmale der eigenen Person (Einstellungen, Fertigkeiten, Gewohnheiten etc.) zu ziehen. Damit hat er die Möglichkeit, weitgehend unabhängig von externen Informa-

tionen das Selbst zu konzeptualisieren. (...) Da in das Erziehungshandeln immer normative Urteile einfließen, sind Lehrer präventiv der Gefahr verführerischer Selbsttäuschungen, der „Rationalisierung“, d.h. nachträglich konstruierbarer Rechtfertigung von objektiv falschen Handlungen ausgesetzt.“ (Dieterich, Rainer / Elbing, Eberhard / Paegitsch, Ingrid / Ritscher, Hans (Hg.) 1983, S. 121) Basierend auf der Gefahr der teils bewussten oder auch unbewussten Selbsttäuschung beginnt ein Teufelskreis, aus dem ein falsches Selbstbild resultieren kann, das wiederum im Widerspruch zur Realität steht und dessen Spannungspotenzial zu einer Unzufriedenheit im beruflichen Arbeitsfeld führen kann. Folglich stellt sich die Frage, wie Lehrer dagegen wirken können, nicht in einen derartigen Teufelskreis zu gelangen. Ein möglicher Weg ist der professionelle Austausch in einer Gruppe zum Zwecke der Selbstreflexion, damit Selbst- und Fremdbild eine möglichst große Deckung aufweisen, was zu authentischem Agieren und Reagieren und schließlich auch zu einer größeren Berufszufriedenheit führen kann.

„Zufriedenheit im Beruf ist ein Faktor, der die Lebenssituation eines jeden Menschen maßgeblich beeinflusst. Sie wird als integraler Bestandteil des Wohlbefindens (...) angesehen. Im schulischen Bereich kann die Berufszufriedenheit von Lehrkräften ausschlaggebend zum unterrichtlichen und erzieherischen Erfolg ihrer Arbeit beitragen (...). Es ist zu erwarten, dass zufriedene Lehrkräfte in ihrem Beruf hohes Engagement zeigen und Zufriedenheit bei Lehrkräften die Arbeitsqualität in einer Schule sicherstellen kann.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 1) Zufriedenheit hat eine zentrale Bedeutung im Leben - somit auch im beruflichen Bereich, und dies gilt für die Lehrerschaft ebenso wie für jede andere Berufsgruppe.

Stamouli untersucht unter anderem in Bezug auf die Zufriedenheit von Lehrkräften wesentliche Faktoren, die diese beeinflussen. „Aus den erhobenen Ergebnissen wird (...) ersichtlich, dass Lehrkräfte einen großen Anteil ihrer Berufszufriedenheit aus ihrer pädagogischen und didaktischen Tätigkeit ableiten. Erfahren sie in ihrer Tätigkeit Handlungsspielraum, Autonomie und Flexibilität können sie daraus Zufriedenheit schöpfen (...).“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 251) Ableitend aus diesem Untersuchungsergebnis wäre es erstrebenswert, Lehrkräften möglichst viele Freiräume einzuräumen, die ihnen selbstständiges Agieren ermöglichen würde. Entscheidungsprozesse müssten durch die Lehrer selbst initiiert und realisiert werden. „Die Erhaltung der Gesundheit bei Lehrkräften stellt einen wichtigen Einflussfaktor auf ihre Berufszufriedenheit dar (...). In diesem Sinne kann Anliegen des bildungspolitischen Gesetzgebers die Förderung und Verstärkung des medizinischen Angebots (...) sein. Zur Erhaltung bzw. Verbesserung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften ist das Angebot an Serviceleistungen aufzustocken. Solche Angebote können zum Beispiel sein: Supervision, Training für Elternarbeit, Rhetorikseminare, persönlichkeitsbildende Veranstaltungen usw.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 252) Die konkreten Handlungsanregungen Stamoulis decken sich mit denen anderer Autoren in Bezug auf die Zielsetzung einer Steigerung der Berufszufriedenheit, um dem Burn-out auf prophylaktischem Wege zu begegnen.

Weimar (vgl. Weimar, Dirk, 2005) kommt im Rahmen seiner empirischen Untersuchungen zu folgendem Ergebnis hinsichtlich emotionaler Erschöpfung bei Lehrern: „Zu geringes Gehalt, kaum Aufstiegsmöglichkeiten und wenig positives Feedback zu ihrer Tätigkeit beeinträchtigen Lehrer (...). Das Entstehen emotionaler Erschöpfung ist (...) abzusehen, wenn Lehrer nicht über ein Repertoire an effektiven Bewältigungsressourcen (...) verfügen. Über mangelnde Unterstützung und Anerkennung berichten auch Lehrer in einer Studie von Van Horn, Schaufeli und Enzmann (...). Rosenstolz und Simpson (...) betonen gerade die Rolle der Schulpolitik, da sie die Flexibilität und das Engagement von Lehrern beschneidet, was wiederum in einem Absinken des Engagements und einer Zunahme an emotionaler Er-

schöpfung mündet (...).“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 51) Auf diese aufgeführten Faktoren kann im Regelfall kaum Einfluss durch den einzelnen Lehrer genommen werden. Doch daraus resultiert die Notwendigkeit, dass sich jede Lehrkraft selbst darum kümmern muss, dass sie das Gefühl einer emotionalen Zufriedenheit erreicht. Eine Möglichkeit unter vielen ist dabei die Teilnahme an Hilfsangeboten zur Psychohygiene, um individuelle effektive Bewältigungsstrategien für den Schulalltag zu erarbeiten.

Was raten Lehrer Lehrern, um ihren Schulalltag besser meistern zu können, zufriedener zu sein und sich gegen das Burn-out zu schützen? Als Beispiel soll an dieser Stelle Thömmes' Buch für Lehrkräfte dienen (vgl. Thömmes, Arthur, 2006). Basierend auf Forschungen der Universität Potsdam differenziert Thömmes vier Lehrertypen:

„1. Der Gesunde

Er schafft es, genügend Distanz zur Arbeit zu halten und mit dem Leben zufrieden zu sein.

Er investiert viel Zeit und Energie in seine Arbeit.

Nur jeder sechste Lehrer ist dieser Kategorie zuzuordnen.

2. Der Sich-Schonende

Dieser Lehrertyp hat den geringsten beruflichen Ehrgeiz.

Er ist kaum bereit, sich im Beruf allzu viel anzustrengen.

Er führt ein ruhiges und zufriedenes Dasein.

18 Prozent der Lehrer gehören zu dieser Gruppe.

3. Der Frustrierte

Das ist der Power-Typ, der bis an die Grenzen seiner Leistung geht. Er verausgabt sich und kann selten abschalten.

Er ist eher unzufrieden, weil sein Engagement nicht genügend Anerkennung findet.

Jeder dritte Lehrer zählt dazu.

4. Der Ausgebrannte

Er ist Opfer des Burn-out-Syndroms.

Zu lange fuhr er auf Höchsttours und nun geht gar nichts mehr. Das Arbeitsengagement nimmt ab und es fällt ihm immer schwerer, Belastungen und Enttäuschungen auszuhalten.

Zu dieser Gruppe kann man bundesweit rund ein Drittel der Lehrer zählen.“ (Thömmes, Arthur, 2006, S. 20)

Thömmes leitet von seinen vier Lehrer-Typen vier (Risiko-)Muster ab: Das Risikomuster A der Selbstüberforderung entspricht dem Lehrertyp des Frustrierten, das Risikomuster B des Burn-outs entspricht dem Lehrertyp des Ausgebrannten, das Muster S der Schonung entspricht dem Lehrertyp des Sich-Schonenden und das Muster G der Gesundheit entspricht dem Lehrertyp des Gesunden. „Risikomuster B ist insgesamt das problematischste. Von den untersuchten Personen (4000 Lehrer) wiesen 30% die Risikomuster A und B auf, 60% davon gehörten zum Risikomuster B.“ (Thömmes, Arthur, 2006, S. 24) Thömmes führt Bedingungen an, die starke Entlastung initiieren können. Eine davon ist die Möglichkeit der Aussprache mit anderen Menschen. Thömmes unterbreitet etliche Tipps zur Entlastung. Er führt dabei an, der Lehrer solle sagen, was er fühle und verweist auf den Einsatz von Ich-Botschaften. Er listet auf, es sei sinnvoll, sich emotionale Unterstützung zu suchen, denn geteiltes Leid sei halbes Leid und dazu benötige man Vertrauenspersonen, denen man Probleme unbeschwert schildern könne. Thömmes verweist auch auf die Möglichkeit, sich sachliche Unterstützung zu suchen und führt als Beispiel an, ein Gespräch mit Kollegen zu suchen und innerhalb dieses Gespräches Rat und Lösungsvorschläge zu suchen. Schließlich sei es sinnvoll Hilfsangebote zu nutzen. Thömmes nennt diesbezüglich explizit die Fallbesprechungsgruppen. Er widmet sich in seinem Buch auch der Kollegialen Fallberatung (vgl. Thömmes, Arthur, 2006, S. 114) als eine möglichen Methode, ein strukturiertes

Gespräch zu führen. Das Beispiel Thömmes soll exemplarisch aufzeigen, dass Lehrkräften fachliche Literatur zur beruflichen Problembewältigung zur Verfügung steht und dass immer häufiger in der aktuellen Literatur wegen bereits bestehender positiver Erfahrungswerte Gruppentreffen mit dem Ziel der Findung von Problemlösungsstrategien und zur Bewahrung der Psychohygiene den Lehrern angeraten werden.

Wehr differenziert im Vergleich zu Thömmes basierend auf Winkel fünf Lehrertypen (vgl. Wehr, Helmut, 2001):

„1. Distanz (Anspruchslehrer):

Vorteile: Große Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, (wissenschaftliche) Sachkompetenz, Durchblick, dies nötigt oft Respekt ab.

Probleme: Geringe Emotionalität verringert die Identifikation mit der Lehrerin, dem Lehrer.

2. Nähe (Kumpellehrer):

Vorteile: Wichtig ist das Einfühlen in den Kummer der Schüler innen und Schüler, es vermittelt Zuwendung und Geborgenheit.

Probleme: Die Angst sich unbeliebt zu machen, führt leicht zur Ich-Aufgabe. Ist das „Nein“-Sagen, Verbieten und Fordern von Leistung und Disziplin noch möglich? Wird das gleiche Nähebedürfnis bei den Schülerinnen und Schülern unterstellt, kann es zu Enttäuschungen kommen, da durch das Zensurengeben des Lehrers, der Lehrerin Distanz geschaffen wird. Es besteht die Gefahr der Selbstüberforderung, da man sich ständig an der Zuwendung der anderen orientiert.

3. Ordnung (Ordnungslehrer):

Vorteile: Berechenbarkeit, Zuverlässigkeit und Transparenz geben Halt und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern klare Orientierung und Führung.

Probleme: Persönliche Beziehungen bleiben oft anonym, karg, starr, ja unpersönlich.

4. Freiheit / Spontaneität (Freiheitslehrer):

Vorteile: Begeisterung kann geweckt werden auf Grund mitreißender Fantasie, Ideenreichtums und Temperaments.

Probleme: Verwöhnen und Verbieten liegen eng beieinander. Oft mangelnde Konsequenz und uneindeutige pädagogische Maßnahmen desorientieren Schülerinnen und Schüler leicht.

5. Ausgleichslehrer (Antinomielehrer):

Dieser Typ vermag die widersprüchlichen Dimensionen (Nähe - Distanz, Kontinuität - Veränderung) ausgleichend in sich zu verbinden und die Widersprüche in sich zu ertragen.“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 83 f.)

Wehr rät wie Thömmes zu gezielter Kooperation und Problemlösung und führt unter anderem die Supervision als ein Beispiel auf. „Supervision ist eine Präventivmaßnahme, als eine berufsbegleitende Unterstützung gedacht, die dem Burnout-Syndrom entgegenwirkt. Die pädagogische Supervision stellt eine Reflexion des eigenen beruflichen Handelns, Sehens, Denkens und Fühlens dar. In der Supervision werden die pädagogischen Ziel- und Idealvorstellungen hinterfragt. Gefördert wird auch der wichtige Austausch von Gedanken, Gefühlen, Eindrücken, Ideen mit gleichrangigen und kompetenten Partnern. Ziele der Supervision sind, den Supervisanden in seiner Sicht- und Handlungsweise zu bestätigen, falls diese als richtig und vernünftig erkannt wurde. Möglich ist es auch, korrigierende oder alternative Strategien zu entwickeln und anzuwenden. Ist das Problem erkannt, versucht der Supervisand eigenständig Lösungsstrategien zu erstellen und sie vor allem auch in der unterrichtlichen Praxis zu verwirklichen.“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 100)

Auch Rudow äußert sich zu Hilfen gegen ein Burn-out (Rudow, Bernd, 1994). Unter den durch Rudow aufgeführten Punkten können die Psychoprophylaxe und die Psychohygiene

dem Burn-out entgegensteuern. Denn wie Rudow in seiner Forschung beweisen kann, sind Lehrer Arbeitnehmer, die besonders in ihrer psychischen Gesundheit gefährdet sind und denen demzufolge möglichst früh Hilfsangebote zur psychischen Entlastung und zur Psychohygiene offeriert werden müssen.

Rudow resümiert seine Erkenntnisse wie folgt: „Präventions- und Interventionsmaßnahmen dienen der Humanisierung der Arbeitstätigkeit des Lehrers. Sie beziehen sich (1) auf Arbeits- und Organisationsbedingungen und (2) auf das Individuum bzw. auf Gruppen. Schwerpunkte der Arbeits- und Organisationsgestaltung sollten die Aufgabenstruktur, curriculare Bedingungen, insbesondere der Lehrplan, die Unterrichtsmethodik, die Arbeitszeit, die Klassengrößen, die Einrichtung sozialer Unterstützungssysteme, die Aus- und Fortbildung sowie die schulpädagogische und -psychologische Beratung sein. In diesen Bereichen sind belastungsreduzierende Veränderungen nötig. Unter den gruppen- und individuumbezogenen Maßnahmen sind Stressmanagementmethoden (...), Gesundheitszirkel, Verhaltenstrainings zur sozialen Kompetenz (...), zur Selbstsicherheit und personenzentrierte Gesprächsgruppen zu berücksichtigen. Die genannten Methoden (...) sollten stärker als bisher obligatorische Inhalte der Lehrerfortbildung werden. Es ist zu wünschen, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen nicht nur „graue“ Theorie bleiben, sondern zum Wohle der Lehrer baldmöglichst in die Tat umgesetzt werden.“ (Rudow, Bernd, 1994, S. 191)

Während der vergangenen Jahre versuchten Kultusministerium, Schulbehörden und Schulen auch die Lehrergesundheit in Fortbildungen zu thematisieren, was unterschiedlichen Zuspruch seitens der Lehrerschaft fand. Doch der Schock der PISA-Studie verleitete einige Stellen, den Fokus wieder vermehrt auf die Unterrichtsqualitätssteigerung zu richten. Dies hatte zur Folge, dass, basierend auf den Ergebnissen der PISA-Studie, ein immens großer gesellschaftlicher und politischer Druck auf die Institution Schule und damit Lehrer resultierte, der durch die Medien noch gesteigert wurde, und dass somit vielerorts das Thema Lehrergesundheit wieder in den Hintergrund rücken musste. Diese Entwicklung verschärfte jedoch eher den Druck auf die Lehrkräfte, sodass immer häufiger Rufe seitens der Lehrerschaft und der Verbände laut werden, tragfähige Konzepte pro Lehrer zu entwickeln und zu realisieren. Verständlicherweise ist der Dienstherr an der Gesundheit seiner Mitarbeitenden interessiert: Dies kann ethische Gründe haben, aber auch völlig legitime eigenen wirtschaftlichen Interessen geschehen. Denn nachweislich sind Arbeitnehmer leistungsfähiger, wenn sie sich an ihrem Arbeitsplatz wohl fühlen. Dies wirkt sich positiv auf die Arbeitsergebnisse aus, vermindert die krankheitsbedingten Fehlzeiten und Frühpensionierungen, was dem gesamten System und damit der Allgemeinheit der Steuerzahler letztlich Kosten spart. Somit wäre es im Interesse aller, wenn die Lehrkräfte baldmöglichst profunde Angebote erhielten, die ihrer psychischen Gesundheit dienen und dem Burn-out entgegenwirken. Denn: Ein staatlicher Arbeitgeber muss gesteigertes Interesse an dem Gesundheitszustand seiner Mitarbeitenden - besonders wenn diese verbeamtet sind - haben, da diese in der Regel unkündbar sind und nur dann zum Gelingen des gesamten Systems beitragen können, wenn sie gesund sind.

Wehr wirft noch einen weiteren Aspekt in die Überlegungen ein: Er präsentiert die Methode der Zukunftswerkstatt, wie sie auch Goetz im künstlerisch-kreativen Bereich favorisiert (vgl. Goetz, Rainer, 1998, S. 56 ff.). „Zukunftswerkstätten (...) dienen dem Training von Kreativität, Phantasie und Zukunftsvisionen, bezogen auf soziale Erneuerungen. In ihnen sollen sich Reformen entwickeln. (...) Wer sich als gleichberechtigt und schöpferisch erlebt hat, sucht weiter nach Freiräumen oder Umwegen, das angeblich aufgrund von Sachzwängen nicht Machbare doch noch zu verwirklichen. Das gemeinsame Auffinden neuer Wege ist ein außerordentlicher, sehr motivierender Lernantrieb (...).“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 145 ff.)

3.1.3.3.4. Kommentierte Impulse aus der Wirtschaftspädagogik

Es erweist sich als schwierig, zu dem Thema Burn-out bei Lehrern Erkenntnisse und Erhebungen aus einer anderen Perspektive als von Sympathisanten oder von sich primär mit diesem Klientel beschäftigenden Wissenschaftlern und Forschern zu erhalten, obgleich zu diesem Thema zahlreiche Veröffentlichungen existieren. Besonders bei Interviews mit Lehrkräften ist das Burn-out ein allzeit präsentenes Thema. Die Lehrervorbände beschäftigen sich in Reden und Artikeln viel mit dem Thema, viele Veröffentlichungen stehen zur Auswahl, aber die Urheber der meisten Quellen sind Lehrkräfte oder zum mindesten ihnen beruflich oder privat nahe stehende Personen.

Dies hat zur Folge, dass die Beschreibungen zu diesem Thema nicht selten nur geringen persönlichen Abstand haben oder mehr oder weniger verbandsinteressengeleitete Anteile aufweisen. Auch ich in meiner Rolle als Lehrerin bin bei selbstkritischen Blick dazu geneigt, ohne manipulative Absichten mich mit meiner Berufsgruppe zu solidarisieren. In den Jahren meiner Berufspraxis habe ich zudem folgende Beobachtung gemacht: Der Lehrerberuf bewegt sich in einem Spannungsfeld: Der Lehrer wird beobachtet, bewertet und erhält seine Rückmeldung durch die Schüler, durch die Erziehungsberechtigten, durch Kollegen, die Schulaufsichtsbehörden und die Medien. Dazu kommt folgende Tatsache: Es gibt kaum eine Berufsgruppe, über die so viele Menschen meinen, mitreden und urteilen zu können. Denn jeder Bundesbürger hat in der Regel in der Rolle als Schüler persönliche Erfahrungen mit dieser Berufsgruppe gesammelt und beurteilt zumeist aus zurückliegenden subjektiven Erfahrungswerten eine ganze Berufsgruppe in der Gegenwart. Das Resultat sind manchmal recht undifferenzierte Sichtweisen, Verzerrungen oder Vorurteile. Das Spektrum erstreckt sich von Bewunderung über Bedauern bis Verachtung. So erweist es sich als schwierig, auf Menschen, welche keine Lehrer sind, zu treffen, die relativ vorurteilsfrei der Berufsgruppe der Lehrer begegnen und möglichst neutrale Forschungsarbeit betreiben.

Bei der Recherche stieß ich auf wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung, deren Verfasser sich mit der Berufsgruppe der Lehrer beschäftigen und dabei selbst keine Lehrkräfte an öffentlichen Schulen sind. Dies erscheint mir eine mögliche solide zusätzliche Basis zu sein, um möglichst wertneutral das Thema der psychischen Belastung von Lehrkräften für eine fundierte Weiterarbeit kurz zu umreißen. Die theoretischen Kernaussagen entspringen der Forschungsarbeit von Gero Lauck (vgl. Lauck, Gero, 2003).

Lauck differenziert in seiner Untersuchung in den Burn-out-Begriff und den Begriff der Inneren Kündigung, was sinnvoll erscheint und einen differenzierteren Blick auf die Reaktionsmuster hinsichtlich einer zu starken psychischen Belastung von Lehrkräften ermöglicht. Er weist nach: „Burn-out und Innere Kündigung sind unterscheidbar.“ (Lauck, Gero, 2003, S. 230) Das Burnout ist geprägt von nachfolgenden Symptomen, die vereinzelt oder in Kombination auftreten können (vgl. Pines, Ayala M., 1993): Physische Erschöpfung, psychische Erschöpfung, Minderwertigkeitsgefühl, Wahrnehmung des Verlusts von Kompetenz und Anerkennung, moderatere Zielsetzungen und Verfolgung eigener Interessen, Distanzierung von Klienten durch Gleichgültigkeit und / oder Zynismus, Distanzierung von der Organisation, Verlust von Idealismus, Rigidität, Gereiztheit. Die Symptome einer Inneren Kündigung nach Höhn (vgl. Höhn, Reinhard, 1983, 1989), Faller (vgl. Faller, Thompson M., 1982) sind hingegen: eine objektiv verringerte Arbeitsleistung, bewusster Rückzug vom Engagement, der Dienst nach Vorschrift, das sabotierende Ausnutzen organisationaler Schwächen, Absentismus, Freizeitorientierung und geringe Identifikation mit der Arbeit und den Aufgaben sowie mit organisationalen Zielen. Lauck resümiert: „A) Der Rückzug vom

Engagement und die objektiv verringerte Arbeitsleistung sind bei Innerer Kündigung Symptom und bei Burnout Wirkung. In Bezug auf das beobachtbare Verhalten, das mit diesem Merkmal angesprochen ist, besteht kein Unterschied. B) Das verminderte Engagement ist bei Innerer Kündigung Folge einer bewussten Entscheidung (bis hin zur bewussten Sabotage organisationaler Effektivität), bei Burnout hingegen gehört es zu einem Bewältigungsprozess, der grundsätzlich als nicht bewusst gesteuert gilt. C) Absentismus, ein Verhalten, das als Ausprägung verringerten Engagements gelten kann, findet sich ebenfalls bei Innerer Kündigung als Symptom, während es bei Burnout Wirkung ist. (...) D) Beeinträchtigungen der physischen Gesundheit, die typische psychosomatische Reaktionen sind, finden sich (...) als Wirkungen (...).“ (Lauck, Gero, 2003, S. 100)

Lauck merkt zur aktuellen Burn-out-Forschung eine interessante Beobachtung an: „In der Burnout-Forschung wurde Idealismus und Überengagement als Prädisposition genannt. In neueren Veröffentlichungen (...) zeichnet sich ab, dass möglicherweise nur unreif oder naiv zu kennzeichnendes Engagement ein Vorläufer des Burnout sein kann.“ (Lauck, Gero, 2003, S. 230) Dieser Denkansatz deckt sich in den Grundzügen mit denen Rauins (vgl. Rauin, Udo, 2008), der davon spricht, dass nur derjenige ausbrennen könne, der für seinen Beruf gebrannt habe (vgl. Lazarus, Simone, 2007) und die Prädisposition bedeutsam sei. Bickhoff meint (vgl. Bickhoff, Maximilian, 2000), besonders engagierte Lehrkräfte seien prädestiniert auszubrennen. Hätten Rauin und Lauck bezüglich ihrer Hypothesen Recht, so würde sich ein unter Lehrern weit verbreitetes Vorurteil nicht bestätigen. Denn in vielen Kollegien herrscht die Annahme, dass überengagierte, idealistische Kollegen über kurz oder lang ausbrennen werden. Doch basierend auf der aktuellen Burn-out-Forschung wäre diese Meinung nur mit Einschränkungen zu bestätigen. Lehrer, die Idealismus und Überengagement auszeichnet, sind weder automatisch noch zwangsläufig burn-out-gefährdet, sofern sie nicht unreif oder naiv agieren. Sich nicht naiv oder unreif zu verhalten, setzt eine realistische Selbsteinschätzung seitens der Lehrperson voraus, was unter anderem in regelmäßiger Reflexionsrunden thematisiert wird. Oder man schließt sich der Meinung von Hillert und Marwitz an, die resümieren: „Zusammenfassend stellte sich Burnout aus Sicht der Betroffenen (...) als ein fast selbstverständliches Berufsrisiko dar.“ (Hillert, Andreas / Marwitz, Michael, 2006, S. 30) Doch Berufsrisikofaktoren gilt es zu minimieren. Dies gilt für physische aber auch psychische Arbeitsschutzmaßnahmen in jedem Beruf - so auch für den des Lehrers. Die Methoden sind vielfältig, die zur Lösung zum Einsatz kommen können. Auf welche Methode die Entscheidung fällt, ist zweitrangig. Erstrangig erscheint es, aktiv zu werden und Methoden anzubieten, auszuprobieren und konstant durchzuführen.

Burn-out und Innere Kündigung unterscheiden sich neben den Symptomen ebenso in den Wirkungen. Bei Burn-out sind nachfolgende Wirkungen zu verzeichnen: objektiv verringerte Arbeitsleistung, verringertes Engagement, Arbeitsplatzwechsel, Gereiztheit, Verlust von Selbstachtung (Schuldgefühle, Angst), Absentismus und Beeinträchtigung der physischen Gesundheit, die typische psychosomatische Reaktionen sind. Bei einer Inneren Kündigung können folgende Wirkungen auftreten: mangelnder Wissensaustausch zwischen den Mitarbeitern, abnehmende Effektivität der Organisation, geringe Entwicklung und Unzufriedenheit der Mitarbeiter (auch im privaten Bereich), Verlernen von Fähigkeiten, Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit, gelernte Hilflosigkeit, Depression und Beeinträchtigung der physischen Gesundheit, die typische psychosomatische Reaktionen sind. Lauck resümiert nach einem Vergleich der theoretischen Konzepte zum Burn-out und zur Inneren Kündigung: „1. Die objektive Verringerung der Arbeitsleistung wird bei Innerer Kündigung den Symptomen und bei Burnout den Wirkungen subsumiert. 2. Bei Innerer Kündigung gilt die objektive Verringerung der Arbeitsleistung als Ergebnis einer bewussten Entscheidung, in Zusammenhang mit Burnout wird nicht behauptet, Betroffene hätten ein e

Entscheidung gefällt, die Arbeitsleistung zu reduzieren. 3. Bei Burnout wird die Beanspruchungserfahrung in Zusammenhang mit einer personalen Dienstleistungsbeziehung gesehen, bei Innerer Kündigung wird dies nicht erwähnt. (...) 4. Die Aussagen bezüglich der initialen Leistungsaspiration und deren Entwicklung sind divergent und werden meist von behaupteten Zusammenhängen mit anderen Aspekten (Bewältigung, Bewusstheit, objektive Leistung) geprägt. 5. Es wird vermutet, Disengagement könne - bedingt - Stress reduzieren und dies werde von den inneren Emigranten angestrebt. Burnout-Betroffenen schreibt man diese Palliationsstrategie nicht zu. (...) 6. Die plausiblen Argumentationen dafür, dass psychische Prozesse und Verhalten, welche inneren Emigranten zugeschrieben werden, Vorläufer oder Bestandteil eines Burnout-Prozesses sind, weisen auf eine partielle Überschneidung der beiden Konstrukte hin. Es zeichnet sich tendenziell ab, dass für einige Fälle die ungünstige Entwicklung ihrer Persönlichkeit bei beiden Konstrukten entspricht, wobei die empirische Kongruenz der Konstrukte einen Phasenwechsel im integrierten Prozess markieren kann.“ (Lauck, Gero, 2003, S. 101 / S. 113)

Lauck wertet auf Grundlage der eben dargelegten Differenzierungen der beiden Begriffe Burn-out und Innere Kündigung bezogen auf den Lehrerberuf zahlreiche verschiedene Studien unterschiedlicher Forscher aus. Daraus resultiert eine umfangreiche Ergebnispräsentation, die an dieser Stelle nur als sehr kurze Zusammenschau aufgezeigt werden soll.

Insgesamt erweist es sich im Rahmen seiner Forschungsarbeit als sinnvoll, Burn-out und Innere Kündigung als zwei unterscheidbare Formen der Leistungsminderung zu konzeptualisieren. Die Schnittmenge beider empirisch untersuchter Problemgruppen beträgt lediglich 13,5 Prozent, was die Forderung einer Differenzierung in Burn-out und Innere Kündigung stützt. Lauck stellt in seiner Arbeit drei Konzeptgruppen und Theorien vor: „Bei intrapersonal zu nennenden Ansätzen des Burnout überwiegt die Erklärung durch die narzistische Helferpersönlichkeit, deren unrealistisch hohe Belohnungserwartungen enttäuscht werden. Als interindividuell zu kennzeichnen sind Theorien, die hauptsächlich Beanspruchungsursachen in der Interaktion zwischen Helfer und Klient ausmachen. (...) Als organisational werden Theorien bezeichnet, deren Erklärung auf organisatorischen Regeln bzw. Vorgesetztenverhalten baut. (...) Sämtliche Konzeptionen der Inneren Kündigung sind als organisational zu bezeichnen, (...)“ (Lauck, Gero, 2003, S. 217)

Die Unterschiede von Burn-out und Innerer Kündigung sind speziell für den Lehrerberuf relevant. Lauck bezieht sich dabei auf empirische Untersuchungen mit Lehrkräften in Deutschland. „Aus diesen Studien wird deutlich, dass (...) bei Lehrern in Deutschland sowohl Faktorenstruktur als auch Korrelate repliziert werden konnten. Darüber hinaus zeichnen sich in den (...) Untersuchungen differenzielle Zusammenhänge von Burnout und anderen Mustern der Distanzierung mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen ab. Es gibt auch Hinweise auf mögliche Unterschiede in der Beziehung zu Schülern.“ (Lauck, Gero, 2003, S. 219) Die von Lauck erhobenen Burn-out-Werte stimmen weitgehend mit denen aus anderen Studien überein, was sowohl für die einzelnen Subskalenwerte als auch bezüglich der faktoriellen Struktur gilt. Dabei erweist es sich als schwer, emotionale Erschöpfung von der Depersonalisierung sauber zu trennen. Rund elf Prozent der Stichproben gelten dabei als Ausgebrannte. Bezogen auf eine Innere Kündigung werden als innere Emigranten rund sieben Prozent der Stichproben angeführt. Dabei stellt Lauck fest: „Innere Emigranten erleben weniger gesundheitliche Beschwerden als Ausgebrannte. Innere Emigranten erleben weniger für Helfer-Klienten-Beziehungen typische Beanspruchungen als Ausgebrannte. Burnout-Betroffene äußern im Vergleich zu inneren Emigranten signifikant stärkeres Interesse an Fortbildungen zu den Themen Umgang mit Disziplinproblemen und Bewältigung von Stress. Zusammen mit der bedeutend stärkeren Wahrnehmung von Unvereinbarkeit aus notwendigen

Disziplinierungsmaßnahmen und positivem SchülerInnen- und Schülerfeedback seitens der Ausgebrannten, ergeben sich Hinweise darauf, dass Burnout im Gegensatz zur Inneren Kündigung mit konfliktträchtigeren Entwürfen der Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern verbunden ist. Einzelne Ergebnisse, die Hinweise auf eine relativ geringere didaktisch-methodische Kompetenz geben, sind für Ausgebrannte und in höherer Zahl für die Gruppe mit Merkmalen von Burnout und Innerer Kündigung ermittelt worden. Das Antwortverhalten innerer Emigranten ähnelt bei den entsprechenden Fragen dem der unproblematischen Gruppe. In Bezug auf die Fragen, mit denen eine Einschätzung des Engagements für organisationsbezogene Aufgaben ermöglicht werden soll, kann zusammenfassend ausgesagt werden, dass die Problemfälle insgesamt gesehen bei einzelnen Items niedrigere Beteiligungsbereitschaft erkennen lassen und dass keine Unterschiede zwischen Ausgebrannten und inneren Emigranten festgestellt wurden.“ (Lauck, Gero, 2003, S. 220)

Doch was nutzt die Differenzierung in Burn-out und Innere Kündigung hinsichtlich der vorliegenden Arbeit? Theoretisch ableitbar ist aus den abschließenden Aussagen Laucks, dass bei freiwillig durchgeführten Maßnahmen für die Psychohygiene und zur Psychoprophylaxe besonders Lehrer anzutreffen sind, die burn-out-betroffen oder burn-out-gefährdet sind. Mit geringerer Wahrscheinlichkeit werden sich Lehrer generell zu solchen Maßnahmen einfinden, die der Gruppe der inneren Emigranten zuzuordnen wären.

Lauck legt seinen Schwerpunkt auf die theoretische Erörterung der Fehlentwicklungen bei Burn-out und der Inneren Kündigung. Der Autor regt aber auch zu intensiveren Forschungen an und schreibt unter anderem: „Die Prävention und Remediation der thematisierten Fehlentwicklungen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit, gleichwohl bestehen hierzu Forschungs- und Entwicklungsaufgaben.“ (Lauck, Gero, 2003, S. 230) Im Rahmen der vorliegenden Auseinandersetzung soll ein methodischer Beitrag im Rahmen der Präventionsarbeit geleistet werden.

Folgender Absatz ist ein Versuch, Erkenntnisse aus der Wirtschaft auf das Schulsystem zu übertragen. Maßnahmen zur Psychohygiene und zur Psychoprophylaxe sollen eine Form betrieblicher Gesundheitsförderung darstellen. Es lassen sich insgesamt drei Ansätze betrieblicher Gesundheitsförderung differenzieren: Primäre Interventionen richten sich an den Betrieb und reduzieren organisatorisch-strukturelle Gefahren beziehungsweise Belastungen. So hat der Arbeiter in der Produktion seitens der Berufsgenossenschaft zum Beispiel zur Auflage, Gehörschutz zu tragen um ihre oder seine Gesundheit zu schonen. Übertragen auf die Schule könnten beispielsweise bauliche Maßnahmen in der Akustik und im Schallschutz dazu führen, dass der Geräuschpegel innerhalb eines Klassenzimmers stark reduziert werden könnte, wovon Lehrer und Schüler profitieren würden. Stress ließe sich dadurch reduzieren. Sekundäre Interventionen zielen auf gefährdete, aber per definitionem noch gesunde Mitarbeiter und darauf ab, das Verhalten des Individuums zugunsten seiner eigenen Gesundheit zu modifizieren. Dies wären allgemeine Programme zur gesunden Ernährung, zur Steigerung der körperlichen Fitness und so weiter. Für Lehrer sind dies bereits angebotene Kurse im Rahmen der Fortbildungsmaßnahmen von Entspannungstrainings bis hin zu Stressmanagementkursen. Die Maßnahmen zur Psychohygiene und zur Psychoprophylaxe für Lehrer sind im sekundären Interventionsbereich anzusiedeln. Die tertiären Interventionen richten sich an bereits erkrankte, psychosomatisch belastete und rekonvaleszente Personen. Neben Inhalten der sekundären Prävention treten zusätzliche Aspekte wie strukturierte Rückkehrgespräche, stufenweise Einarbeitungen und auch ärztlich-therapeutische Betreuung und Begleitmaßnahmen hinzu. Der Adressat für die tertiäre Intervention ist weniger der Betrieb, die Behörde, der Arbeitgeber, sondern vielmehr in höherem Anteil das Ge-

sundheitssystem. Jedoch sind die primäre als auch sekundäre Intervention Aufgaben des Arbeitgebers zur betrieblichen Gesundheitsförderung.

Aber: Gesundheitsförderung sollte noch deutlich früher ansetzen als erst zur primären, sekundären oder erst Recht zur tertiären Intervention, nämlich in der richtigen Berufswahl (vgl. Punkt 3.1.4 der vorliegenden Arbeit) für das Individuum, um somit bereits prophylaktisch vor der Berufswahl oder -ausübung bestimmten Erkrankungen wie dem des Burn-outs offensiv zu begegnen - zum Wohle der dann betroffenen Lehrer, ihrer Schüler, Kollegen und des gesamten Schulsystems. In diesem Kontext stellt sich die Frage: Wer wird aus welchen Motiven heraus Lehrer?

3.1.4. Persönliche Motive für die Berufswahl Lehrer am Beispiel von Lehramtstudierenden

Es ist wie oben aufgeführt belegt, und auch ich habe in meiner Rolle als Lehrer und Kollege Folgendes erfahren: Etliche Lehrkräfte erkrankten im Laufe ihres Arbeitslebens am Burn-out oder entscheiden sich bewusst oder unbewusst für eine Innere Kündigung. Es stellt sich die Frage: Sind Lehrer immer nur schuldlose Opfer? Gründe für diese beiden genannten Reaktionen können sicher in Problemen mit dem System, dem Verhältnis mit Kollegen, den Schülern und / oder den Erziehungsberechtigten liegen, was durch viele Lehrkräfte angeführt wird. Sie könnten aber auch oder zudem in der Persönlichkeit und dem Verhalten der einzelnen Lehrkraft liegen. So ergibt sich in diesem Kontext unter anderem folgende Frage, auf die im Folgenden der Fokus gerichtet sein soll: Was sind die entscheidenden Gründe für Studienanfänger und Studierende, sich für ein Lehramtstudium und damit die Vorstufe zum Beruf als Lehrer zu entscheiden?

Hierzu möchte ich zunächst auf meiner Erfahrung aus der universitären Ausbildung aufbauend einige Überlegungen anstellen. In den Jahren meiner Funktion als Lehrbeauftragter an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg und später als Dozent habe ich zu Beginn der meisten meiner Seminare mit Einverständnis der Studierenden eine nicht repräsentative Umfrage durchgeführt. Die Umfrage besteht aus zwei Teilen.

Der erste Teil beschäftigt sich mit den Gründen für die Studien-, und Berufswahl des Lehrers. Im Laufe der Jahre 2000 bis 2008 habe ich insgesamt 412 männliche und weibliche Studierende der Lehramtstudiengänge für Grund-, Haupt- und Förderschule vom ersten bis zum zwölften Fachsemester jeweils zu Semesterbeginn in einer kunsttherapeutischen und kunstdidaktischen Seminare anonymisiert nach ihren Gründen befragt, weshalb sie sich für das Lehramtstudium beziehungsweise den Beruf des Lehrers entschieden haben. Der Bogen umfasste insgesamt 31 Antwortmöglichkeiten. Bis zu sechs Mehrfachnennungen waren erlaubt.

Sechs Umfragebögen waren wegen mehr als sechs Nennungen ungültig, so dass sich die folgenden Prozentangaben auf die verbleibenden 406 Umfragebögen beziehen. Die Prozentangaben der Nennungen stehen in den Klammern hinter den Aussagen, die den Umfrageteilnehmern zur Auswahl standen. Bei der Umfrage kamen folgende Ergebnisse zustande, die ich jeweils kurz kommentieren und interpretieren möchte, ohne dabei jedoch zu stark in eine schulisystemische oder politische Diskussion einsteigen zu wollen. Allerdings meine ich, dass die Umfragenwerte und Antworten in Teilbereichen spekulative Ableitungen zulassen könnten, weswegen sich eine Innere Kündigung oder ein Burn-out bei Lehrkräften entwickeln könnte, da meines Erachtens ein möglicher Grund neben vielen anderen Gründen durchaus auch in der originären Berufswahlbegründung zu suchen sein könnte. In meine Ergebniskommentierungen habe ich zudem einige aktuelle Forschungsergebnisse von Rauin integriert. Der Wissenschaftler untersuchte in einer Längsschnittstudie den Zusammenhang zwischen Studienverhalten und Erfolg im Lehrerberuf (vgl. Rauin, Udo, 2008).

Nachfolgend die Ergebnisse des ersten Teils in einer nicht-repräsentativen Umfrage inklusive ihrer Kommentierung:

1. „Lehrer gehören meinem engsten Familienkreis an, weshalb ich das Berufsbild des Lehrers bereits gut kenne und mich daher für diesen Beruf entschieden habe.“ (15 %)

15 % der Befragten kennen ihrer persönlichen Einschätzung nach das Berufsbild des Lehrers bereits gut, da ihrem engsten Familienkreis Lehrkräfte angehören. Es ist zu vermuten, dass sich die betreffenden Studierenden für das Lehramt entschieden haben, da sie auf Grundlage der internen familiären Erfahrungen bereits über das Lehrerberufsbild informiert, und die Erfahrungen offensichtlich überwiegend positiver Natur zu sein scheinen.

2. „Ich habe im Rahmen eines freiwilligen Praktikums an einer Schule die Entscheidung getroffen, Lehramt zu studieren.“ (4 %)

4 % der Befragten haben im Rahmen eines freiwilligen Praktikums an einer Schule die Entscheidung für das Lehramtstudium getroffen. Diese Zahl belegt, dass relativ wenige Schulabgänger die Gelegenheit nutzen, sich über ein freiwilliges Schulpraktikum einen Einblick in den Lehrerberuf zu verschaffen. Ich vermute, das liegt daran, dass viele der Schulabgänger denken, sie würden aus ihrer Rolle als Schüler das Berufsbild des Lehrers umfassend kennen, um eine Entscheidung pro oder contra Lehrerberuf für sich fällen zu können. Ein solches Denken birgt jedoch die Gefahr eines verfälschten Blickes auf das Berufsbild, da der Lehrerberuf aus Sicht des Schülers mit hoher Wahrscheinlichkeit anders eingeordnet wird als aus der Lehrerrolle und damit -perspektive, die aber später im Beruf die entscheidende Sichtweise darstellen wird. Es erscheint sinnvoll - wie derzeit vom Kultusministerium angeordnet - vor dem Studium ein verpflichtendes Schulpraktikum einzufordern, um einer späteren beruflichen Enttäuschung auf Grund einer naiven Sichtweise vorzubeugen.

3. „Ich kam in der Zeit meines Zivildienstes beziehungsweise meines freiwilligen sozialen Jahres beziehungsweise der Jugendarbeit durch meine positiven Erfahrungen mit Heranwachsenden zu der Erkenntnis, später einmal Lehrer werden zu wollen.“ (9 %)

9 % der Befragten haben scheinbar im Laufe ihrer sozialen Tätigkeiten gemerkt, dass sie gerne mit Kindern und / oder Jugendlichen arbeiten, weshalb für sie der Lehrerberuf eine berufliche Möglichkeit darstellt, einer Arbeit nachzugehen, die ihnen Freude bereitet. Ich denke, dass etliche Grundtugenden, die im Lehrerberuf von Bedeutung sind, im Rahmen von Jugendarbeit erfahren und angeeignet werden können. Doch es gibt einen entscheidenden Unterschied zwischen der Rolle beispielsweise eines Gruppenleiters innerhalb der Jugendarbeit und der eines Lehrers: In der Jugendarbeit dominiert meist das kameradschaftliche Miteinander, der Lehrer hingegen ist Kraft seines Amtes eher in einer autoritäreren Rolle und muss neben den erzieherischen Aufgaben auch den wissensvermittelnden Aufgaben nachgehen. Die positiven realen Vorerfahrungen sind insgesamt jedoch als positiv zu bewerten, da damit die Berufswahl auf praktischen positiven Erfahrungen basiert und zu einer bewusst herbeigeführten Entscheidung wird. In solchen Fällen scheint eine spätere innere Kündigung oder Burn-out-Disposition weniger wahrscheinlich zu sein.

4. „Ich habe im Rahmen der Abituriententage an einer Universität das Lehramtstudium näher kennen gelernt und mich schließlich für diesen Studiengang entschlossen.“ (8 %)

8 % der Befragten scheinen das Angebot der Abituriententage an der Universität genutzt zu haben und diese als Entscheidungshilfe gesehen zu haben, ein Lehramtstudiengang zu ergrei-

fen. Ich denke, dass im Rahmen der Abituriententage durchaus die Chance genutzt werden sollte, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, sie neutral zu informieren und dabei gegebenenfalls Vorurteile, welche häufig Resultat eines Zerrbildes durch die Gesellschaft und die Medien sind, bezüglich des Berufsbildes des Lehrers auszuräumen. Eine intensivere Nutzung der Abituriententage zur Information über das Berufsbild des Lehrers und das Lehramtstudium wäre erstrebenswert, um auch diejenigen potenziellen Kandidaten erreichen zu können, die bislang noch wenig oder verzerrte Informationen zu diesem Beruf hatten. Je umfassender die Informationen zum späteren Beruf sind, desto geringer das Risiko, eine spätere Enttäuschung im Beruf zu erleben - ist diesbezüglich meine Vermutung, woraus die Forderung nach einer möglichst intensiven Nutzung der Informationsangebote resultiert, um einem späteren Burn-out oder einer Inneren Kündigung möglichst von vornherein entgegenzuwirken.

5. „Über das Berufsinformationszentrum wurde ich auf das Lehramtstudium aufmerksam. Dann habe ich mich für dieses Studienfach entschieden.“ (2 %)

2 % der Befragten wurden durch das Berufsinformationszentrum auf das Lehramt aufmerksam und haben sich dann für den Studiengang Lehramt entschieden. Die geringe Prozentangabe interpretiere ich als Indiz für die Forderung, dass mehr Jugendliche das Berufsinformationszentrum - auf schulischer und / oder privater Initiative hin - nutzen sollten. Seitens des Berufsinformationszentrums besteht hier spürbarer Nachholbedarf, die Interessierten über das Lehramt zu informieren. Dies kann über die Lehrer an den Schulen gefördert werden, indem sie ihre Schüler auf das Berufsinformationszentrum aufmerksam machen oder mit ihren Schülern dieses besuchen. Denn auch hier gilt meines Erachtens die Vermutung, dass mehr Information ein späteres Burn-out-Risiko oder eine Innere Kündigung reduzieren könnte.

6. „Die Prognosen zum Lehrerberuf in Bayern haben mich dazu bewogen, das Lehramt allgemein oder mein spezielles Lehramt zu studieren.“ (6 %)

5 % der Befragten stützten sich in ihrer Studiengangentscheidung auf die offiziellen Lehrerprognosen. Der finanzielle Aufwand für die Erstellung und den Druck dieser Prognosen scheinen leider nur in geringem Verhältnis zu deren Nutzen zu stehen. Die Umfragebögen ließen auf ein schlechtes Image dieser Lehrerprognosen schließen. Denn obgleich nur 5 % der Befragten die oben angeführte Aussage anerkennten, versahen 38 % der Befragten unaufgefordert die Aussage mit einem Kommentar. Dies lässt den Schluss zu, dass den Studierenden sehr wohl die Existenz dieser Prognosen bekannt ist, dass sie jedoch nicht hoch in der Wertschätzung der Studierenden liegen. Denn die Kommentare hierzu zielten unisono darauf ab, die Prognosen seien ein „reines Politikum“, auf das man sich tunlichst nicht verlassen solle. Dies liegt eventuell an der Tatsache, dass immer wieder zu hören ist, dass Studenten sich in ihrer Studienwahl nach den Prognosen richteten und dann keine Planstelle in dem Bereich bekommen, was wenige Jahre zuvor in den Prognosen noch als sehr positiv geschildert wurde. Solche schlechten Erfahrungen machen in Studentenkreisen rasch die Runde, woraus eventuell das schlechte Image oder die geminderte Glaubwürdigkeit der Prognosen bei den Studenten abzuleiten sein könnte. Eine Studienentscheidung gemäß der Prognosen zu treffen und anschließend keine Planstelle zu bekommen kann den Betroffenen verärgern und frustrieren. Häufig ist zu hören: Die Prognosen zum Lehrerberuf seien theoretisch recht zuverlässig zu erstellen. Die späteren potenziellen Schüler sind bereits geboren, Erfahrungswerten zur Folge ist abzuschätzen, wie viele dieser Kinder später welchen Schultyp besuchen werden. Es ist bekannt wie viele Lehrer im Staats- und Schuldienst sind, aus Erfahrung ist abschätzbar, wie viele dieser Lehrkräfte verfrüht aus dem Dienst ausschei-

den werden. Eine hohe Fluktuation ist im Beamtenverhältnis nicht zu erwarten. So müssten die Prognosen recht zuverlässige Aussagen treffen können. Wären da nicht etliche Unabwägbarkeiten: Die aktuelle politische Lage hat einen Einfluss, der sehr schwer einschätzbar ist. So war auf Grund starker Zuzüge wegen Bürgerkriege die Schülerzahl plötzlich stark angewachsen. So war wegen der deutschen Wiedervereinigung in Westdeutschland plötzlich ein deutlicher Schülerzuwachs zu verzeichnen. So wirkte sich auch die Öffnung der Grenzen nach Osteuropa erhöhend auf die Schülerzahlen aus. Aber auch die Medien beeinflussen die Schülerzahlen innerhalb der einzelnen Schultypen. So wurde durch eine teilweise sehr verzerrte Berichterstattung nach Vorfällen an Brennpunktschulen besonders in den Jahren 2005 bis 2008 das Image der Hauptschule in der Bevölkerung stark negativ beeinflusst, weswegen etliche Erziehungsberechtigte viel daran setzten, dass ihr Kind keine Hauptschule besuchen wird. Änderungen im Schulsystem wie die Verkürzung der Gymnasialzeit um ein Schuljahr wirken sich ebenso auf die Schülerzahlen bezogen auf die einzelnen Schultypen aus. Die Einführung der sechsstufigen Realschule verlagerte die Schülerzahlen. Die Einführung der Ganztageschulen hat ebenso Auswirkungen auf die Verteilung der Schülerzahlen auf die einzelnen Schultypen. Aber auch die Studenten, die sich bewusst entgegen des Rates der Prognosen entscheiden, beeinflussen die späteren Bedarfszahlen, da sie durch ihr Wahlverhalten - wenn sie später dennoch eine Planstelle erhalten sollten - entweder die Bestätigung finden, es war richtig sich entgegen der Prognosen zu entscheiden oder da sie durch ihr Wahlverhalten - wenn sie später keine Planstelle erhalten sollten - die Prognosen negativ bestätigen werden. Diejenigen Studenten, die sich gemäß des Rates der Prognosen für ein bestimmtes Lehramt entscheiden, könnten je doch so zahlreich sein, dass das Angebot an frei werdenden Stellen nicht den überproportionalen Bedarf decken könnte. Das Ergebnis wären Studenten, die sich nach den Prognosen richteten und dann dennoch zunächst oder überhaupt keine Stelle erhalten. Resümierend ist zu erkennen, wie problematisch sich in der Praxis die Erstellung der Lehrerprognosen erweist und wie die gut gemeinte Hilfe seitens des Kultusministeriums rasch umschlagen kann und von den Studierenden als reines Politikum gewertet wird. Lehrer, die zu Beginn ihres Berufes diesbezüglich schlechte Erfahrung gemacht haben, bis sie ihre Planstelle bekommen, reagieren relativ früh mit starker Skepsis gegenüber Veröffentlichungen und Schreiben des Kultusministeriums und neigen meistens Erachtens durchaus sehr früh zu einer inneren Kündigung, da sie sich subjektiv gesehen von dem System, in dem sie arbeiten, enttäuscht fühlen.

7. „Meine Eltern haben / Mein Partner hat mir zum Lehramt geraten.“ (37 %)

37 % der Befragten wurde durch die Eltern oder den Partner zum Lehramt geraten. Ich denke, dass diese hohe Zahl auf ein in der Gesellschaft noch verankertes Denken zurückzuführen ist. Interessant wäre diesbezüglich, ob die Eltern und die Partner, die zum Lehramt raten, selbst Lehrer sind oder ihre Ratschläge aus ihren Beobachtungen in der Rolle als ehemalige Schüler, Eltern und Medienkonsumenten und so weiter resultieren. Viele Menschen assoziieren mit dem Lehrerberuf zunächst einen sicheren Beruf, einen Beruf mit hohem Freizeitwert, einem Beruf mit interessanten Arbeitszeiten und vielen Ferien und dennoch einem soliden Gehalt. Gefährlich ist daran meistens Erachtens, dass so leicht ein Denken das Berufsbild des Lehrers einseitig und fehlerhaft ausleuchtet und daraus rasch eine Enttäuschung resultieren kann, wenn der Einzelne merkt, dass seine positiven Erwartungen in der Berufspraxis nicht oder nur teilweise erfüllt werden. Zum anderen sehe ich die Gefahr, dass somit primär Menschen durch ein verfälschtes Berufsbild angezogen werden, die von vornherein lediglich eine begrenzte Energie in ihren Beruf einzubringen bereit sind. Schließlich ist es stets gefährlich, wenn die Berufsentscheidung nicht in erster Linie aus dem Individuum selbst entspringt, sondern der angehende Studierende die beruflichen Erwartungen oder Wünsche

seiner Eltern oder seines Partners erfüllt. Dies birgt wegen mangelnder persönlicher Überzeugung die Gefahr einer späteren Unzufriedenheit im beruflichen Alltag.

8. „Mein Berufswunsch war schon immer Lehrer.“ (7 %)

7 % der Befragten wollten nach eigener Aussage schon immer Lehrer werden. Dieser Aussage stehe ich ambivalent gegenüber: Einerseits finde ich es ausgesprochen lobenswert und erfreulich für den Einzelnen, wenn er schon immer Lehrer werden wollte und dieses Ziel verfolgte und nun das Lehramt studiert. Dies sind die Idealfälle, die hoffentlich und sicherlich auch vorkommen. Andererseits kenne ich etliche Fälle, in denen Einzelne schon immer eine Lehrkraft werden wollten und als er Lehrer wurde, ihm dieser Beruf überhaupt keine Freude mehr bereitete. Dies könnte unter anderem an einer Sichtweise liegen, die sämtliche beruflichen Alternativen ausblendete. Die Konfrontation mit der Realität des Berufsbildes steht dann nicht in Deckung mit der vielleicht idealisierten Vorstellung von dem angestrebten Beruf. Interessant wäre in dieser Hinsicht, diejenigen Umfrageteilnehmer, die die Aussage 8. angekreuzt haben, wieder nach einigen Berufsjahren zu interviewen, inwiefern sie sich in ihrem Berufswunsch bestätigt fühlen oder inwiefern sie eine andere berufliche Entscheidung fällen würden.

9. „Ich habe vor dem Lehramtstudium etwas anderes studiert und mich dann erst für das Berufsbild des Lehrers entschieden.“ (19 %)

19 % der Befragten haben vor dem Lehramtstudium etwas anderes studiert. Diese Zahl zeigt meines Erachtens, dass ein beachtlicher Teil der späteren Lehrer zunächst andere berufliche Interessen und Ziele verfolgten, diese jedoch zu Gunsten des Lehramtes verwarfen. Die Gründe hierfür können mannigfaltig sein: Unzufriedenheit mit einem anderen Studiengang, Prüfungen innerhalb eines anderen Studienganges, welche nicht erfolgreich abgeschlossen werden konnten, Entscheidung für einen anderen Studienort und so weiter. Positiv zu erachten wäre es, wenn diese Personengruppe im Laufe ihrer Biografie ihre wahre Berufung im Lehrerberuf findet. Negativ zu bewerten wäre es, wenn das Lehramtstudium eine Art Verlegenheitsstudium für diese Personengruppe wäre. Rauin meint dazu: „Viele wählten das Lehramt aus Verlegenheit, (...)“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Hier würde dann die persönliche Überzeugung für das Lehramt fehlen. Allerdings besteht durchaus auch die Möglichkeit, dass sich im Verlauf des Lehramtstudiums, der Praktika oder der Berufspraxis eine merkliche Freude an dem Berufsbild entwickeln könnte. Denn was hier oft vergessen wird ist die Tatsache, dass solche Kandidaten meist mit keinem zu hohen Ideal bezüglich des Berufsbildes einsteigen, was sie vor späteren Enttäuschungen und einem Burn-out bewahren könnte. Doch diese Spekulationen müssten näher erforscht werden.

10. „Ich habe vor dem Lehramtstudium eine Ausbildung erfolgreich absolviert und gemerkt, dass ich eigentlich Lehrer werden möchte.“ (3 %)

3 % der Befragten haben vor dem Lehramtstudium erfolgreich eine Ausbildung absolviert und sind anschließend zum Lehramt gewechselt. Diese meines Erachtens geringe Zahl wirkt sich negativ auf die Schule aus: Vielen Lehrern wird fehlende berufliche praktische Erfahrung in anderen Bereichen vorgeworfen: Sie seien als Schüler von der Schule als Studenten in die Hochschule und als Junglehrer wieder in die Schule gekommen und hätten nichts anderes als die Schule kennen gelernt. Diesem Vorwurf begegnet das Staatsministerium derweil offensiv mit verpflichtenden Praktika für Lehramtstudenten in anderen beruflichen Bereichen während ihres Studiums. Diese Entwicklung ist meiner Meinung nach nur zu unterstützen, da diese Praktika seitens der Lehramtsstudierenden als Chance genutzt werden können, Erfahrungen in

anderen beruflichen Bereichen zu sammeln. Davon profitieren die Betriebe, die Studenten und später ihre Schüler. Der Dialog zwischen Wirtschaft und Schule wird damit zudem angebahnt. Die gegenseitige Wertschätzung könnte sich steigern. Schließlich sehe ich hierin auch ein Mittel gegen eine spätere Unzufriedenheit im Lehrerberuf: Denn derjenige, der in einem anderen beruflichen Kontext in der freien Wirtschaft deren Vor- und Nachteile erfahren hat, neigt weniger dazu, später in der Beamtenrolle als Lehrer eine einseitig reflektierte Unzufriedenheit zu entwickeln. Auch könnte es sein, dass dann Vorzüge des Lehrerberufes wesentlich bewusster wertgeschätzt werden könnten, was zu einer größeren Zufriedenheit im beruflichen Alltag führen und demzufolge die Wahrscheinlichkeit eines Burn-outs oder einer Inneren Kündigung reduzieren könnte.

11. „Das Lehramtstudium ist nicht so anspruchsvoll wie andere Studiengänge, weswegen ich mich für dieses entschieden habe.“ (14 %)

14 % der Befragten erachten ihr Lehramtstudium als weniger anspruchsvoll als andere Hochschulstudiengänge. Diese Zahl kann in zweierlei Hinsicht gedeutet werden: Zum einen könnte dies folgendermaßen gesehen werden: Die Ansprüche im Lehramtstudium sind zu gering. Dies würde dazu führen, dass das Lehramt nicht von jungen Menschen ergriffen wird, die stärker gefordert werden wollen. Dies könnte aber auch dazu führen, dass sich Studierende des Lehramtes unterfordert fühlen und zu anderen Studiengängen wechseln, in denen sie das Gefühl haben, mehr gefordert zu sein. Das Resultat wäre in beiden Fällen das gleiche: Die Leistungsstarken wenden sich vom Lehramt ab und fehlen später dem System. Rauin unterstützt diese Vermutung mit den Worten: „Nur steigen leider viele Leistungsstarke schon während des Studiums aus, weil sie sich unterfordert fühlen und sich deshalb nach Alternativen umsehen.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Zum anderen könnte die Selbsteinschätzung der Studierenden auf ein zu geringes Selbstwertgefühl bezüglich ihrer Potenziale zurückzuführen sein. Sie könnten sich dazu entschieden haben, Lehramt zu studieren, weil sie sich anderen Studiengängen nicht gewachsen fühlen. Ob es stimmt, dass das Lehramt weniger anspruchsvoll ist als andere Studiengänge ist schwer zu belegen. Doch das Gefühl der Studierenden ist real. Vielleicht korrelieren das Image des Lehrers mit dem des Lehramtstudiums? Werfen wir einen Blick auf ein anderes Studium, nämlich das der Humanmedizin. Der Arztberuf ist hierzulande in weiten Teilen der Bevölkerung ein angesehener Berufsstand. Ebenso verhält es sich mit dem Studiengang. Dies stärkt - ob bewusst oder unbewusst - das Selbstwertgefühl vieler Medizinstudierenden. Vielleicht schwächt das in einigen Bereichen vorhandene schlechte Image des Lehrers oder das Lehrer-Bashing im Rückschluss das Selbstwertgefühl des Lehramtstudierenden? Ein Resultat der Lehramt-Studienwahl nach dem Aspekt des geringeren Anspruchs könnte eine Innere Kündigung sein, die dann bereits zu Studienzeiten erfolgen würde und sich dann später im Lehrerberuf in einem stark reduzierten Engagement zeigen würde. Rauin nennt Motive für die Studienwahl des Lehramtes. Der soeben aufgezeigten Gruppe könnten hedonistische Motive unterstellt werden: „Die Hedonisten wünschen sich ein leichtes Studium und für später genug Zeit, um ihren Hobbys nachzugehen.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52)

12. „Das Gehalt eines Lehrers sagt mir sehr zu, deshalb entschied ich mich für diesen Beruf.“ (8 %)

8 % der Befragten gaben an, dass ihnen das Gehalt eines Lehrers zusagt. Diese Zahl lässt sich eventuell darauf zurückführen, dass den Studierenden bekannt ist, dass sie in der freien Wirtschaft nach erfolgreichem Abschluss eines Studiums und bei starkem Engagement nicht selten höhere Verdienstmöglichkeiten hätten als im Beamtenstatus. Interessant wäre eine differenzierter gestellte Frage gewesen, aus der hervorgegangen wäre, welche Studenten

welchen Lehramt-Studienganges weniger oder mehr zufrieden mit dem späteren Gehaltsaus-sichten sind. Ich spekuliere, dass im Bereich der Förderschulen und des Gymnasiums - der letzterer Schultyp ist nicht in der Umfrage enthalten - die Zufriedenheit mit der Gehaltsgruppierung stärker ausgeprägt sein dürfte als bei den künftigen Lehrern aus dem Bereich der Grund- und Hauptschulen, die in Bayern trotz eines höheren Stundenbudgets einer niedrigeren Besoldungsgruppierung unterliegen. Diese Diskrepanz, welche unter anderem mit der unterschiedlichen Studiendauer begründet wird, sorgt innerhalb der Lehrerschaft der einzelnen Schultypen in der Praxis für mehr Unmut als dies oft nach außen hin deutlich wird. Die unterschiedliche Besoldung birgt meines Erachtens eine Chance und eine Gefahr zugleich: Einerseits denke ich dass die meisten Grund- und Hauptschulstudierenden - was oben stehende Zahl untermauert - den Beruf nicht wegen des Geldes wählen. Es kann positiv gedeutet werden, dass ihre Motivation in 92 % der Fälle nicht finanziell zu begründen ist. Andererseits besteht die Gefahr, dass auch mit Leistungszuschlägen solche Arbeitnehmer nicht erreicht werden würden, für die von vornherein Geld kein oder nach Abwägung des Mehrs an Arbeit im Vergleich zu den Zusatzzahlungen nur ein geringer Motivationsgrund für die Erhöhung ihrer Leistungsbereitschaft darstellt. Ebenso besteht die Gefahr, dass dies Menschen anzieht, die ein geringeres Gehalt in Kauf nehmen und den Studiengang des Grund- und besonders Hauptschullehramtes primär deswegen wählen, weil sie die Aussicht auf eine Planstelle haben möchten. Meines Erachtens verdienen Lehrer aller Schultypen genügend und haben keinen Grund zu klagen. Jedoch denke ich, dass es sinnvoll wäre trotz aller resultierender formaljuristischer Schwierigkeiten, die Gehälter aller Schultypen wie bereits seit 1910 gefordert mittelfristig anzugleichen. Um den Staatshaushalt dadurch nicht stärker zu belasten könnte dies bedeuten, die Gehälter der Gymnasial-, Förderschul- und Realschullehrer zu senken und die der Grund- und Hauptschullehrer anzugleichen, damit die Wahl des Schultypus bei anderen Schularten als denen des Grund- und Hauptschullehramtes nicht mehr wie bisher nach monetären Gesichtspunkten vollzogen werden kann, sondern inhaltliche Gesichtspunkte stärker in den Fokus rücken lassen. Hiervon könnten alle Beteiligten spürbar profitieren. Schließlich belegt Rauin in seiner Studie, dass die Motivation im Grund- und Hauptschulbereich offensichtlich stärker ausgeprägt sei als im gymnasialen Bereich. „Ein Viertel der Gymnasialkollegien besteht demnach aus Lehrern, bei denen es mit Motivation, Belastbarkeit und Leistung nicht stimmt.“ Dass solche Personengruppen wahrscheinlicher einem Burn-out unterliegen könnten oder eine Innere Kündigung vornehmen könnten, dürfte meines Erachtens als recht wahrscheinlich eingestuft werden.

13. „Die vielen Ferien im Lehrerberuf kommen in einer Lebensplanung entgegen, weswegen ich mich für den Lehrerberuf entschieden habe.“ (38 %)

38 % der Befragten begrüßen die vielen Ferien im Lehrerberuf. Die Ferien scheinen demzufolge ein nicht zu unterschätzender Parameter in der Berufsfindung zu sein. Wenn dies jedoch ein wesentliches Kriterium für die Berufswahl darstellt, so denke ich ist die Gefahr groß, dass diese Lehrer später dazu neigen werden, sich von Ferienblock zu Ferienblock zu hangeln und die Berufung weniger in der Arbeit denn in den Ferienzeiten gesucht wird. Daraus könnte schnell ein gewisser Frust in der Schule resultieren. Andererseits scheinen die vielen Ferientage kein adäquates Mittel darzustellen, um dem Burn-out oder einer Inneren Kündigung entgegensteuern zu können. Zudem denke ich, dass die Ferienzeiten ein wesentliches Kriterium in der Bevölkerung ist, warum das Image des Lehrers weniger positiv besetzt ist und zum Teil verständlichen Neid bei Nicht-Lehrern aufkommen lässt. Doch bin ich selbst Lehrer und merke immer wieder, wie nötig ich trotz der Tatsache, dass ich sehr gerne in Schuldienst arbeite, die Ferientage zum Regenerieren vom alltäglichen Schulstress habe. Durch meine vorherige Tätigkeiten in anderen Berufen erlaube ich mir die persönliche Aussage, dass die tägliche Arbeit mit Schülern nervlich stärker belastet als vergleichbare

andere Arbeiten ohne Heranwachsende, was für mich wiederum die Ferienzeiten als sinnvoll begründet.

14. „Ich habe mich für das Lehramt entschieden, denn die Arbeitszeiten eines Lehrers finde ich sehr angenehm.“ (15 %)

15 % der Befragten empfinden die Arbeitszeiten von Lehrern als angenehm. Dies könnte zum einen daran liegen, dass das Denken kursiert, Lehrer müssten lediglich morgens zwischen 8.00 Uhr und 13.00 Uhr - im Grundschulbereich sogar nur bis 11.15 Uhr - arbeiten. Dabei werden häufig die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und andere Zusatzverpflichtungen wie Konferenzen, Nachmittagsunterricht, Projekte, Fortbildungen und so weiter nur wenig berücksichtigt. Dies könnte zum anderen daran liegen, dass viele angehende Lehrer die Flexibilität der Arbeitszeiten schätzen, da sie die nicht-unterrichtliche Arbeit selbst terminlich festsetzen können. Ich sehe die Gefahr, dass mit dem Verbreiten der Ganztageschule die Rate der Inneren Kündigungen bei Lehrern zunehmen könnte. Denn Kollegen, für die die vormittäglichen Arbeitszeiten ein wesentliches Kriterium für ihre Berufswahl darstellten, müssen sich zunehmend der Ganztagesidee öffnen und dürften zum Teil auf diese Arbeitszeitenänderung mit einer bewussten Inneren Kündigung reagieren, sofern sie zur Arbeit im Ganztage verpflichtet werden.

15. „Ich möchte später gerne als Lehrer in Teilzeit arbeiten können.“ (27 %)

27 % der Befragten möchte später gerne die Option haben, als Lehrer in Teilzeit arbeiten zu können. Interessant wäre diesbezüglich zu erfahren, ob diese Zahl besonders stark die Frauen betrifft, was auf Grund der (noch) überwiegend gelebten Rollenverteilung anzunehmen ist. Denn die Teilzeitmöglichkeit erlaubt es ihnen, die Bereiche Familie und Beruf miteinander vereinbaren zu können. Dieser Aspekt scheint seitens der Studierenden kein unwichtiger Grund zu sein, sich für ein Lehramt zu entscheiden. In Rauins Studie gelangt der Wissenschaftler zu der Aussage: „Wenn beispielsweise die Hälfte aller Lehrkräfte in Teilzeit arbeiten, lässt sich der normale Betrieb kaum aufrechterhalten. Die Schule zieht Personalregelrecht an, das nur mit verminderter Kraft arbeiten will.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Ich denke jedoch, dass es bei Teilzeitkräften sehr große Unterschiede gibt, letztlich jedoch viele dieser Lehrer in Relation und nicht in absoluter Arbeitszeit mehr arbeiten als Vollzeitkräfte. Denn nicht selten sind sie es, die mehr Vertretungen halten müssen, die neben ihrer verminderten Stundenzahl trotzdem an allen außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen (müssen). So droht eines Erachtens, wenn seitens der Schulleitung die Teilzeitkräfte einer verhältnismäßigen Mehrbelastung ausgesetzt werden, die Gefahr einer bewussten Inneren Kündigung aus der - begründeten oder unbegründeten - Sicht des Selbstschutzes.

16. „Ich möchte später einen sicheren Job haben. Daher wählte ich das Lehramt.“ (72 %)

72 % der Befragten möchten später als Lehrer einen sicheren Job haben. Diese hohe Zahl begründet sich eines Erachtens in einem deutlich ausgeprägten Sicherheitsbedürfnis der künftigen Lehrer. In der freien Wirtschaft sind in den vergangenen Jahren die Arbeitsplätze auf allen Ebenen immer stärker in Gefahr. Die durch die Banken initiierte Wirtschaftskrise fördert eine solche negative Entwicklung. Die Angst vor Arbeitsplatzverlust, und Arbeitsplatzlosigkeit ist ein Faktor, der die persönliche Zukunftsplanung erschwert. Eine Planstelle hingegen bietet eine recht hohe finanzielle Sicherheit, die scheinbar von vielen künftigen Lehrern angestrebt wird. Rauin sieht in diesem Lehrertypus den Pragmatiker. „Die Pragmatiker achten darauf, dass der Arbeitsplatz (...) auf Dauer sicher ist.“ Ein eines Erachtens nicht verwerfliches Motiv. Jedoch sehe ich ein Problem, wenn Motive wie die Sicher-

heit des Arbeitsplatz ein zu hoch bewertetes Kriterium in der Berufswahl darstellen. Rauin nimmt Stellung zum Beamtenstatus, dem ich mich gerne anschließen möchte: „In der Tat ist das Beamtensystem nicht gerade geeignet, um eine Bestenauslese zu befördern. Ohne Beamtenstatus hätten die Schulen auch die Möglichkeit, völlig ungeeignete Lehrer zu entlassen. Bisher werden solche Problemfälle höchstens versetzt und damit hin und her geschoben.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Meines Erachtens schaden bewusst agierende Nutznießer dem gesamten System. Kolleginnen und Kollegen müssen in häufig auftretenden Krankheitsfällen ihre Abwesenheit ausgleichen und arbeiten so deutlich mehr, was einem Burn-out Vorschub leisten kann. Die Schüler leiden unter den Lehrbedingungen und Abwesenheiten solcher Kollegen und der Staat im Hinblick auf Finanzen und Image ebenso. „Bislang ist die Personalrekrutierung nicht gerade selektiv.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Meiner Meinung nach bedingt der Beamtenstatus leichter die Reaktion auf Frustration oder Unzufriedenheit in Bezug auf eine Innere Kündigung, da eine reale Kündigung - verbunden mit einem Arbeitsplatzwechsel in eine andere Branche oder an eine Privatschule - in den seltensten Fällen zu erwarten ist.

17. „Ich möchte geografisch in meiner Heimatregion bleiben, weshalb ich Lehrer werden möchte.“ (35 %)

35 % der Befragten wollen geografisch in ihrer Heimatregion bleiben. Auch wenn innerhalb der bayerischen Grenzen Versetzungen möglich sind, so weiß der Lehramtstudent in Bayern zumindest, dass wegen der Kulturhoheit der Länder sein Einsatzgebiet auf den Freistaat begrenzt sein wird und sie oder er damit nicht Gefahr läuft, außerhalb von Bayern als Lehrer arbeiten zu müssen. Rauin ordnet diese Personengruppe ebenso in den Bereich pragmatisch geleiteter Motive ein. „Der Pragmatiker achtet darauf, dass der Arbeitsplatz in der Nähe des bisherigen Wohnorts liegt (...).“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Allerdings sehe ich in diesem Punkt eine Fehleinschätzung seitens der Befragten. Denn in der Regel werden die Lehrer nach ihrer Ausbildung zwar unter Berücksichtigung ihrer familiären Situation an eine Stammschule versetzt. Dies ist jedoch in etlichen Fällen aus nachvollziehbaren organisatorischen Gründen nicht möglich. So kommt es immer wieder vor, dass ein Wohnortwechsel oder langes tägliches Berufspendeln in Kauf und vorgenommen werden muss. Ich habe dabei in einigen Fällen erlebt, wie auf häufige Versetzung und dem damit verbundenen Wohnortwechsel Lehrer mit einer Inneren Kündigung reagierten.

18. „Ich möchte ein besserer Lehrer werden als die meisten Lehrer, die ich selbst als Schüler hatte. Dies war ein Grund für meine Berufswahl.“ (10 %)

10 % der Studenten wollen bessere Lehrer werden als die meisten Lehrer, welche sie selbst als Schüler hatten. Dies impliziert in einer Meinung nach das Ziel, es beruflich besser zu machen als das, was die Studierenden früher selbst als Schüler erlebten. Das kann Antriebsfeder sein, aber auch zu einer Ernüchterung im Alltag führen, falls die Studenten später im Berufsleben feststellen sollten, dass auf Grund äußerer Bedingungen oder persönlicher Grenzen dieses Ziel nur schwer zu erreichen beziehungsweise durchzuhalten ist. Daraus könnte dann ein Burn-out oder eine Innere Kündigung resultieren. Doch im positiven Falle hilft dieses Ziel ihnen, sich durch ihr Tun sich kreativ-innovativ in das Schulsystem einzubringen und es damit mit Engagement zeitgemäß zu halten.

19. „Ich habe im Laufe meiner Schullaufbahn einen oder mehrere Lehrer gehabt, die für mich eine Vorbildwirkung in ihrem beruflichen Tun haben und denen ich gerne nacheifern möchte. Das war ein Grund für meine Berufswahl.“ (8 %)

8 % der Befragten hatten in ihrer schulischen Laufbahn einen oder mehrere Lehrer, die für sie eine Vorbildwirkung in ihrem beruflichen Tun hatten und denen sie gerne nacheifern möchten. Hierbei handelt es sich vermutlich um fachliches Wissen und menschliche Tugenden, die die Studenten an den betreffenden Lehrkräften als Schüler schätzten und die sie selbst später einmal ihren Schülern weitergeben möchten, was meines Dafürhaltens letztlich als positiv einzustufen ist.

20. „Ich möchte meine Kreativität im Lehrerberuf ausleben.“ (20 %)

20 % der Befragten wollen ihre Kreativität in den Lehrerberuf mit einbringen. Dies bedeutet meiner Überzeugung nach, dass ein nicht zu unterschätzendes kreatives Potenzial durch die Lehramtstudierenden später in die Schulen miteingebracht werden kann, was zum großen Nutzen der Schulen sein kann. Allerdings gilt bei dieser Frage und dem Prozentsatz zu bedenken, dass die Umfrage mit Studierenden durchgeführt wurde, die Kunst als Didaktikfach gewählt haben und daher eine Affinität zur Kunst haben und eine gewisse Grundkreativität mit einbringen. Interessant wäre es zu erfahren, ob bei Nicht-Kunst-Studierenden der Prozentsatz ähnlich hoch läge oder nicht.

21. „Ich möchte später die Eigenständigkeit und Freiheiten der persönlichen beruflichen Verwirklichung im Klassenzimmer und der Schule nutzen. Daher wählte ich das Berufsbild des Lehrers.“ (17 %)

17 % möchten später die Eigenständigkeit und Freiheiten der persönlichen beruflichen Verwirklichung im Klassenzimmer und der Schule nutzen. Somit scheint es nicht wenigen Studierenden wichtig zu sein, dass sie in ihrer späteren Lehrberufstätigkeit eigenständig arbeiten können und die Freiheiten wie die der Selbstorganisation, der teilweise eigenständigen Zeitplanung usw. nutzen können. Dies hat den Vorteil, dass offensichtlich die Bereitschaft zu verzeichnen ist, die mit dem Beruf verbundenen Freiheiten zu nutzen. Dies könnte aber auch in bestimmten Fällen dazu führen, dass Menschen, die es favorisieren, möglichst eigenständig zu arbeiten, sich Kollegen eventuell fachlich weniger öffnen oder zum Teil weniger teamorientiert agieren könnten und damit der Teamarbeit die Einzelarbeit vorziehen könnten. Rauin trifft folgende Aussage im Rahmen des Interviews: „Natürlich ist es nicht einfach, in schwierigen sozialen Milieus Lehrer zu sein. Aber die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hängt entscheidend von den fachlichen und personellen Ressourcen und dem Durchhaltevermögen des Lehrers ab.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Dieser Meinung möchte ich mich anschließen, allerdings einen aus meiner praktischen Erfahrung im Schuldienst entscheidenden Faktor aufführen, der wichtig ist, damit ein Lehrer auch in einem schwierigen sozialen Milieu zufrieden stellend arbeiten kann: das Team beziehungsweise das Kollegium, dessen Teil er ist, inklusive der Schulleitung. Teamfähigkeit ist meines Erachtens ein sehr wichtiger Faktor für einen Lehrer, damit er dem Burn-out und einer Inneren Kündigung offensiv begegnen kann. Doch Teamfähigkeit muss auch in einem inhaltlichen und formalorganisatorischen Rahmen realisierbar sein. Die Aussage Rauins „Wir brauchen gute Rahmenbedingungen, aber auch motiviertes Personal“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) sollte zum gezielten Handeln anregen.

22. „Ich habe den Lehrerberuf gewählt, weil ich das theoretische Universitätswissen erfolgreich in die Praxis transferieren möchte.“ (3 %)

3 % der Befragten wollen ihr an der Universität gewonnenes Wissen in die Praxis transferieren. Dies ist meines Dafürhaltens ein bedenklich niedriger Anteil. Woran könnte dies liegen? Es gibt diesbezüglich mehrere Erklärungsversuche: Vielleicht erkennen die Stu-

dierenden (noch) nicht die Bedeutsamkeit des erlernten Universitätswissens für die spätere Praxis? Vielleicht wird an der Universität von (noch zu) vielen Dozenten und Professoren zwischen ihrer Lehre und dem Schulalltag zu wenig Praxisbezug hergestellt? Hier stellt sich jedoch im Anschluss die Frage, ob und inwieweit dies das primäre Ziel einer universitären Ausbildung ist. Meines Erachtens sollten beide Bereiche vertreten sein: die wissenschaftliche Erkenntnistheorie und der praktische Transfer im Rahmen von Schulversuchen, Praktika, Projekten und einer engen gleichberechtigten Zusammenarbeit von Schule und Hochschule. Vielleicht betrachten die Studenten die beiden Bereiche zu isoliert voneinander und stellen zu wenige Verknüpfungen her. Vielleicht nutzen zu wenige Studierende die offerierten Chancen der aktiven Teilnahme an praxisorientierten Angeboten. Die Erklärungsversuche ließen sich weiter führen. Ich sehe eine besondere Chance in der wissenschaftlich geleiteten Reflexion des praktisch Erfahrenen aus den Schulpraktika oder aus Projekten, damit Studierenden die nötige professionelle kritische Rückmeldung gegeben werden kann, ob der Lehrberuf für sie als passend erscheint, wo die individuellen Problembereiche, aber auch nutzbaren Potenziale liegen. „Die Leistung sollte zu verschiedenen Zeitpunkten während des Studiums und im Beruf festgestellt werden. Zudem müsste die Belastbarkeit der angehenden Lehrers stärker geprüft werden, um ungeeigneten Kandidaten beizeiten abzurufen. (...) Auch die Hochschulen sind gefragt. Die Dozenten sind in der Pflicht, die Leistungen ihrer Studenten genauer zurückzuspiegeln und ihnen zu sagen, wo sie gut oder schwach sind.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Ein solches Vorgehen könnte meiner Überzeugung nach allen Beteiligten helfen: den betreffenden künftigen Lehrkräften, den späteren Schülern und dem gesamten System. Denn wenn den Studierenden frühzeitig widergespiegelt wird, ob sie für den Lehrberuf geeignet erscheinen, kann damit einem späteren Burn-out oder einer Inneren Kündigung als Ergebnis einer falschen Berufswahl am effektivsten begegnet werden.

23. „Der Lehrberuf kommt meiner sozialen Ader sehr entgegen, daher will ich später Lehrer werden.“ (25 %)

Für 25 % der Befragten kommt der Lehrberuf ihrer sozialen Ader entgegen. Es ist erfreulich, dass ein beachtlicher Teil der Studenten sich in ihrer Persönlichkeit damit als sozial einstufen. Obgleich wir wissen, dass besonders stark sozial eingestellte Menschen eher dazu neigen, einem Burn-out zu unterliegen oder zumindest das Problem im Alltag erfahren sich nicht genügend abzugrenzen.

24. „Ich möchte Lehrer werden, denn ich finde es erfüllend, Schülern fachliches Wissen zu vermitteln.“ (17 %)

17 % der Befragten finden es erfüllend, Schülern fachliches Wissen zu vermitteln. Interessant wäre ein Vergleichswert mit Gymnasiallehramtsstudierenden. Denn ich vermute, dass hier ein höherer Prozentsatz die Erfüllung ihres Berufes in der Vermittlung von Fachwissen sieht als im Grund-, Haupt- und Förderschullehramt. Ich sehe in der Vermittlung von Fachwissen eine wesentliche Aufgabe im Lehren. Doch ich meine, dass mindestens genauso wichtig der erzieherische Aspekt ist. Wenn wegen einer zu geringen Fokussierung oder eines geringeren persönlichen Interesses an der Erziehung bei dem Lehrer die Stoffvermittlung leidet, könnte dies ebenso ein Burn-out oder eine Innere Kündigung begünstigen.

25. „Ich möchte Lehrer werden, denn ich finde es erfüllend, Schülern menschliches Miteinander zu vermitteln.“ (23 %)

Bei den Befragten scheinen 23 % es als erfüllend anzusehen, ihren Schülern menschliches Miteinander zu vermitteln. Das bedeutet, dass ein relativ hoher Prozentsatz dem Erziehungs-

auftrag einen hohen Stellenwert einzuräumen scheint, was durchaus als positiv einzustufen ist. Eine gewisse Gefahr liegt darin, dass wenn aus Sicht des Lehrers seine Bemühungen einer Vermittlung menschlichen Miteinanders in der Schule praxisbedingt scheitern sollten, ein hohes persönliches Ideal nicht umgesetzt werden kann, woraus ein gewisser Frust und mit der Zeit auch ein Burn-out oder eine Innere Kündigung resultieren können.

26. „Ich will meinen Schülern ein Vorbild sein. Daher werde ich Lehrer.“ (14 %)

14 % der Befragten wollen ihren Schülern ein Vorbild sein. Das bedeutet sie möchten ihren Schülern Tugenden vorleben, die sie als wichtig erachten und von denen sie denken, dass sie sie vorleben. Ich denke, dass es ein wesentlicher Faktor eines guten Lehrers ist, dass er das, was er den Schülern vermitteln möchte, auch im realen Leben vorlebt und dadurch glaubhafte Authentizität widerspiegelt und zu positiven Nachahmungen anregt. Ein bestimmtes Risiko besteht darin, dass bei dem Vorleben eines sehr stark ausgeprägten Ich-Idealbildes bei manchen Menschen ein starker selbst gemachter Druck einhergeht, dem sie auf Dauer nicht standhalten könnten und aus der Erkenntnis dessen Frust resultieren könnte, der wiederum eine Vorlage für ein Burn-out oder eine Innere Kündigung sein könnte. Doch ich denke, dass authentisches Agieren und Reagieren einer solchen Entwicklung entgegengesetzt werden kann.

27. „Ich liebe Kinder. Sie sind so süß. Deshalb will ich Lehrer werden.“ (29 %)

29 % der Befragten sagen aus, dass sie Kinder lieben, sie süß finden und nennen dies damit als Grund für ihre Berufswahl. Dieser Aussage stehe ich ambivalent gegenüber: Es steht außer Frage, dass ein Lehrer kinderlieb sein muss. Dies ist eine Grundvoraussetzung für das Ergreifen dieses Berufes. Doch meiner Erfahrung nach kann diese Einstellung, sofern sie argumentativ singular gebraucht wird und der Zusatz des Süßen hinzukommt eine Gefahr mit sich bringen: Ich habe bei erstaunlich vielen Grundschulstudierenden diesen Satz gehört. Ich befürchte, dass dieser Satz eventuell in bestimmten Fällen ein idealisiertes, wenig reales Kinderbild impliziert. Dies wäre eine als naiv zu bewertende Sichtweise auf die Realitäten. Wenn die betreffenden Kandidaten dann in Wirklichkeit auf die Kinder im Alltag treffen sind sie nicht selten enttäuscht, wenn sie wahrnehmen müssen, dass auch kleine Kinder - berechtigterweise - ihren Willen haben und sich sowohl gegenüber Mitschülern als auch Lehrkräften nicht immer freundlich, zuvorkommend und lieb verhalten. Ich denke, dass dies einer von vielen Faktoren für einen späteren Praxisschock sein kann und hier die Gefahr droht, dass bei einer zu großen Diskrepanz zwischen Wunschvorstellung und Realität die Enttäuschung in Frustration umschlagen kann und die Gefühle zu Lasten der eigenen Person und zu Lasten der anvertrauten Schüler falsch kanalisiert werden könnten. Schulpraktika könnten einem solchen naiven Trugbild entgegensteuern.

28. „Ich möchte mich durch meine Erziehungsarbeit als Lehrer gesellschaftlich einbringen. Dies ist ein Grund für meine Berufswahl.“ (13 %)

13 % der Befragten möchten sich durch ihre Erziehungsarbeit gesellschaftlich einbringen. Dies erachte ich als Ziel, das Vor- und Nachteile mit sich bringt. Als Vorteil sehe ich die enorme Chance der Eigenmotivation durch das persönliche berufliche Engagement und die damit verbundene Erziehungsarbeit, sich auch positiv für die Gesellschaft einzusetzen. Als Nachteil sehe ich wiederum die Burn-out-Gefahr, dass in manchen Fällen die Einflussmöglichkeiten des einzelnen Lehrers im Hinblick auf eine gesellschaftliche positive Auswirkung überschätzt werden und ein einzelner Lehrer auch kaum in der Lage ist die Gesellschaft zu verbessern. Sehr wohl jedoch sehe ich die Chance, dass er seinen wichtigen und prägenden Beitrag dazu leisten kann, dass positive Impulse von ihm ausgehen, die sich

kurzfristig, aber besonders oft erst mittel- und langfristig auch für die Gesellschaft positiv auswirken - zumindest jedoch für den einzelnen Schüler.

29. „Ich möchte Lehrer werden, denn ich finde es schön, Teil eines Lehrerkollegiums zu sein.“ (2 %)

2 % der Befragten begründen ihre Studienwahl mit der Aussicht, dass es schön sei, ein Teil eines Lehrerkollegiums zu sein. So scheint relativ wenigen Studenten die Aussicht ein Teil eines Ganzen zu werden, nicht oder noch nicht wichtig bei der Berufswahl zu sein. Handelt es sich folglich um Menschen, welche verständlicherweise noch nicht einschätzen können, wie wichtig für ihren Berufsalltag das Lehrerkollegium ist, oder die von vornherein keine starken Ambitionen hegen, ein Teil eines Lehrerteams und Kollegiums zu werden? Oder ist das Lehrerkollegium schon ein nicht zu vernachlässigender Faktor in der späteren Arbeit, aber bei der Berufswahl von eher geringer Bedeutung? Zum mindesten denke ich, dass das Gefühl, anerkannter Teil eines Kollegiums zu sein ein wichtiger Faktor ist, dem Burn-out oder einer Inneren Kündigung entgegenzusteuern - auch wenn manche Lehrerkollegien eine echte Herausforderung an den Einzelnen stellen.

30. „Ich möchte später die beruflichen Aufstiegschancen innerhalb des Lehrerberufes nutzen. Daher werde ich Lehrer.“ (3 %)

3 % der Befragten wollen später die beruflichen Aufstiegschancen innerhalb des Lehrerberufes nutzen und führen dies als einen Grund ihrer Berufswahl an. Der geringe Prozentsatz liegt eventuell daran, dass viele der Studenten sich aus ihrer gegenwärtigen Sicht vorstellen, dass sie das Erreichen ihrer Befähigung zum Lehrer genügend erfüllt und sie dann zufrieden mit dem erreichten Status sein werden. Der Prozentsatz könnte auch darin begründet sein, dass sich die Studierenden noch zu wenig im Schulsystem auskennen und über die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten Bescheid wissen. Der Prozentsatz könnte aber auch daran liegen, dass viele der Studenten der befragten Lehrämter bereits wissen, dass in diesen speziellen Teilsystemen ohnehin in Relation zu anderen Schultypen wie die des Gymnasiums eher sehr wenige Aufstiegsmöglichkeiten bestehen oder sich diese bis zu einem gewissen Punkt finanziell kaum auszahlen. Damit scheint die Karriereorientiertheit der meisten Studierenden zum gegenwärtigen Zeitpunkt weniger ausgeprägt zu sein, was sich in einer Einschätzung nach jedoch bei einigen im Verlauf ihres Dienstes ändern dürfte. Rauin fordert: „Der Staat muss in den Schulen eine echte Personalpolitik betreiben und klar formulieren, was er von den Lehrern erwartet.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Zur Personalpolitik gehört meiner Auffassung nach auch eine regelmäßige faire Rückmeldung durch den Arbeitgeber für den einzelnen Lehrer, um diesen bei Schwierigkeiten zu helfen und ihn durch das Feedback zu motivieren. „Für die Leistungsstarken müsste man zusätzliche Anreize schaffen. Es lohnt sich für sie gar nicht, besser zu sein als die anderen...“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Solch ein Gefühl könnte in manchen Fällen der Ursprung für eine Innere Kündigung sein.

31. „Sonstige Gründe.“ (4 %)

4 % der Befragten äußern noch andere Gründe für ihre Berufswahl wie das schlechte Ansehen der Lehrers in der Öffentlichkeit verbessern zu wollen, später als Lehrer ins Ausland wechseln zu wollen, als verbeamteter Lehrer bei Banken leichter einen Kredit zu erhalten, als Lehrer das gesamte Schulsystem reformieren zu wollen, als Lehrer ihren Partnern ihre Kinderliebe zu zeigen, das Lehramtstudium nur zu absolvieren, da das Staatsexamen größeres Ansehen genieße als der Abschluss mit einem Magister Artium, die Berufung durch eine höhere Macht und schließlich das reine Bauchgefühl.

Den zweiten Teil der Umfrage wurde mit den gleichen Studierenden aus dem ersten Teil am Ende des jeweiligen Semesters durchgeführt. Hierbei handelt es sich um einen konstruktiv-kritischen Rückmeldebogen bezüglich einer Person und einer Veranstaltung. Darunter beziehen sich zwei Aussagen jedoch auf das Lehramtstudium allgemein. Der Bogen umfasst insgesamt zehn Aussagen, die von den Studierenden beliebig häufig angekreuzt werden können. An dieser Umfrage beteiligten sich 394 der ursprünglich 412 Studierenden. Die Differenz ergibt sich wie folgt: Von zwölf Studierenden erhielt ich die Bögen wegen Krankheit zur Auswertung nicht mehr zurück. Sechs Studenten besuchten eine Seminare nicht bis Semesterende, weshalb sie an der abschließenden Umfrage nicht mehr anwesend waren. Von Interesse sind die nachfolgenden zwei Aussagen von den zehn zum Ankreuzen angebotenen Aussagen im Kontext Burn-out:

1. „Im Rahmen meines Lehramtstudiums fühle ich mich unterfordert. Daher trage ich mich mit dem Gedanken, mein Studium zu wechseln oder zum Lehramtstudium mit einem Zweit- / Parallelstudium zu beginnen.“ (30 %)

30 % der Befragten fühlen sich im Rahmen ihres Lehramtstudiums unterfordert. Sie tragen sich in Folge dessen mit dem Gedanken, auf diese Unterforderung entweder mit einem Studienwechsel oder einem Zweit- / Parallelstudium zu reagieren. Diese meines Erachtens recht hohe Zahl sollte alarmierend wirken. Denn nicht wenige leistungsstarke Studenten scheinen wegen des sie unterfordernden Lehramtstudiums ihr Studium abzubrechen und fehlen daher später als Leistungsträger im Schulsystem. Erstaunlicherweise deckt sich diese Zahl annähernd mit dem Ergebnis Rauins, der sagt: „Nach unseren Daten rechne ich über ein Drittel der angehenden Lehrer zu den Engagierten. Sie studieren erfolgreich und haben später im Beruf wenig Probleme. Nur steigen leider viele Leistungsstarke schon während des Studiums aus, weil sie sich unterfordert fühlen und sich deshalb nach Alternativen umsehen.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Interessant wäre es, herauszufinden, wie viele der Studierenden, die sich unterfordert fühlen, auf dieses Gefühl mit einem Studienwechsel oder der Aufnahme eines Zweit- / Parallelstudiums reagieren und ihr Vorhaben in die Tat umsetzen. Die Studierenden mit einem zweiten Studienabschluss erachte ich tendenziell als eine Bereicherung für das System, sofern die betreffenden Personen später im Lehramt aus Überzeugung arbeiten und nicht weil, sie im Rahmen ihres Zweitstudiums keinen geeigneten Arbeitsplatz finden können.

2. „Im Rahmen meines Lehramtstudiums fühle ich mich überfordert. Daher trage ich mich mit dem Gedanken, ein anderes Studienfach zu wählen oder eine Ausbildung zu beginnen.“ (23 %)

23% der Befragten fühlen sich im Rahmen des Lehramtstudiums überfordert. Sie beschäftigen sich daher mit dem Gedanken das Lehramtstudium abzubrechen, ein anderes Studienfach zu wählen oder eine Ausbildung zu beginnen. Dies bedeutet, dass ein beachtlicher Teil der Lehramtstudierenden das Gefühl einer Überforderung bereits im Rahmen des Studiums entwickeln. Sie haben meiner Meinung nach dann unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten, auf diese Überforderung zu reagieren: Sie können alternativ zum Studium eine Ausbildung beginnen, sie können ein anderes Studienfach an der Universität oder der Fachhochschule wählen, oder sie können sich dazu entscheiden, trotz des Gefühls der Überforderung ihr Lehramtstudium weiter zu verfolgen. Interessant wäre konkret zu wissen, welche Alternativen von solchen Studenten in der Praxis gewählt werden. Ich spekuliere dahingehend, dass die wenigsten eine Ausbildung absolvieren werden, dass einige Studenten den Weg über die Fachhochschulen beschreiten und zum Beispiel Sozialpädagogik studieren, dass jedoch ein großer Teil trotz des Überforderungsgefühls das Lehramtstudium absolvieren und in den

Schuldienst gehen werden. Diese Spekulationen müssten allerdings im Rahmen einer Langzeitstudie differenziert nachgeprüft werden. Das Ergebnis meiner Umfrage deckt sich annähernd mit Raijn, der sagt: „Unsere Schulkinder sind von Personen belastet, die schon im Studium Symptome der Überforderung zeigten. (...) In den Befragungen beschrieben sich über ein Viertel der angehenden Pädagogen selbst kaum für den Beruf geeignet. Viele wählten das Lehramt aus Verlegenheit, sie haben eine resignative Grundhaltung. Trotzdem schafft es ein großer Teil dieser Gruppe in den Schuldienst.“ (Raijn, Odo, 2008, S. 52) Dass Lehramtstudierende, welche bereits während des Studiums eine Überforderung empfinden, später im Berufsalltag besonders der Gefahr unterliegen, mit einem Burn-out oder einer Inneren Kündigung zu reagieren, dürfte als sehr wahrscheinlich eingestuft werden können.

Mir ist bewusst, dass die Umfrageergebnisse sicherlich die aktuelle schulpolitische Lage stark tangieren. Jedoch wollte ich die Umfrageergebnisse in erster Linie dazu nutzen, um einen Bezug zum Burn-out herzustellen. Denn meines Erachtens ist es nicht unwichtig, zu untersuchen, warum Studierende das Lehramt wählen und die dabei gewonnenen Gründe in einer fachlichen Diskussion zu hinterfragen, ob sie in manchen Fällen einem späteren Burn-out im Berufsleben als Lehrer Vorschub leisten könnten.

Zur oben stehenden Umfrage ist kritisch anzumerken:

1. Die Umfrage ist nicht-repräsentativ.
2. Die Umfrage erfasst weder quantitativ genügend Befragte, noch spiegelt sie einen umfassenden Querschnitt wider. Es erfolgte keine Befragung aller Lehramt-Studienfächer und Lehramt-Seminare unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung.
3. Die Umfrage wurde ursprünglich nicht aus wissenschaftlichen Zwecken konzipiert, sondern war das Ergebnis persönlichen Interesses. Einerseits, woraus eine nicht genügend starke Differenzierung der Antwortmöglichkeiten resultierte. Mich interessierte primär, warum die Studierenden in einer Seminare sich für das Lehramtstudium entschieden haben.
4. Die Umfrage bezieht sich nahezu zur Hälfte auf meine kunsttherapeutischen Seminare. Ich habe im Laufe der Jahre die Erfahrung gemacht, dass vereinzelte Teilnehmer therapeutischer Seminare fälschlicherweise selbst ein gewisses persönliches Problem im Rahmen eines solchen Seminars zu lösen suchen, welches sie besser in einem psychotherapeutischen Kontext unter individueller fachmännischer Begleitung bearbeiten sollten. Das bedeutet, dass auch dieses dazu beiträgt, dass es zu einem verfälschten, nicht-repräsentativen Ergebnis in den Umfragen führen könnte, da die Gründe für die Lehramtstudienwahl bei vereinzelten Studierenden mit einem gewissen psychischen Problem anders gelagert sein könnten als bei Studierenden mit geringeren oder ohne psychische Probleme.
5. Die Umfrage unterliegt wie jede andere Umfrage dem Risiko, dass die Befragten nicht wahrheitsgemäß Auskunft geben. Im vorliegenden Falle könnten die Antworten verfälscht sein, da die Studierenden trotz der anonymen Verfahrensweise ihre persönlichen Gründe für die Studienwahl nicht völlig unbeeinflusst vornehmen, ihre wahren Gründe eventuell verschweigen könnten oder sie mit ihren Antworten hochschulpolitische Botschaften weitergeben möchten.

Falls in der nicht-repräsentativen Studierende n-Umfrage eine gewisse Tendenz auszumachen ist, so fallen resümierend nachfolgende Punkte auf, die in Zusammenhang mit dem Burn-out oder einer Inneren Kündigung gestellt werden könnten:

1. Bei Studierenden kann ein verfälschter Blick auf den Lehrerberuf aus unterschiedlichen Gründen möglich sein:
 - a) der Einfluss der Eltern und / oder des Partners auf die eigene Berufswahl
 - b) das Versäumnis, ein Schulpraktikum zu absolvieren, so dass aus der Sicht der Schülerrolle Rückschlüsse auf den Lehrerberuf gezogen werden
 - c) defizitäre beziehungsweise falsche Rückschlüsse von artverwandten Tätigkeiten auf den Lehrerberuf
 - d) keine Inanspruchnahme von Informationsmöglichkeiten zum Lehrerberuf durch Stellen der Agentur für Arbeit oder Abituriententage an Hochschulen
 - e) eine falsch verstandene Liebe zu süßen Kindern
 - f) die Einschätzung der Aufstiegschancen
2. Studierende können sich auf die Prognosen zum Lehrerbedarf verlassen haben und enttäuscht sein, wenn diese nicht zutreffen.
3. Die Wahl des Lehramtstudiums kann aus Verlegenheit geschehen wegen:
 - a) dem Zuraten durch Eltern und beziehungsweise oder Partner
 - b) dem Ausweichen auf das Lehramt, weil der originäre Berufswunsch nicht realisierbar war, oder umgesetzt wurde und nicht erfüllte
4. Die Wahl des Berufes kann wegen des Lehramtstudiums geschehen wegen:
 - a) der Meinung das Lehramtstudium sei leichter als ein anderer Studiengang
 - b) der besseren Anerkennung des Staatsexamens als Abschlussprüfung an Stelle des Magisterabschlusses
5. Bestärkende Vorstellungen für die Entscheidung für den Lehrerberuf können sein:
 - a) das Gehalt
 - b) die Ferien
 - c) die Arbeitszeiten
 - d) die Möglichkeit der Teilzeitarbeit
 - e) die berufliche Sicherheit
 - f) die geografische Nähe zum Heimatraum
6. Die persönlichen motivierenden Vorstellungen beziehungsweise Ideale können sein:
 - a) besser zu werden als die eigenen Lehrer
 - b) guten Lehrern nach zu eifern
 - c) Kreativität einbringen zu können
 - d) Eigenständigkeit zu leben
 - e) das universitäre Wissen zu transferieren
 - f) Fachwissen zu vermitteln
 - g) ein menschliches Miteinander zu vermitteln
 - h) Vorbild sein zu wollen
7. Die sozialen Gründe können sein:
 - a) die eigene soziale Ader ausleben zu können
 - b) sich als Lehrer gesellschaftlich einzubringen
 - c) Teil des Kollegiums zu sein

Zu sehen ist, dass die Motive der Studien- und Berufswahl sehr unterschiedlich und vielschichtig ausfallen können. Rauin stellt in dem Interview nachfolgende Hypothese auf: „Wer sich im Job ausgebrannt fühlt, der hat häufig bereits während seiner Ausbildung nicht für den künftigen Beruf gebrannt.“ (Rauin, Udo, 2008, S. 52) Ich meine: Jedes Motiv kann später im Studien- und besonders Berufsalltag eine subjektive Enttäuschung erfahren, was ein Burn-out

oder eine Innere Kündigung begünstigen kann - aber nicht unweigerlich muss. Insgesamt scheinen jedoch Burn-out und Innere Kündigung primär von der Lehrerpersönlichkeit abhängig zu sein. Darunter fällt auch die Eigenschaft, berufliche Vorstellungen und Träume zu hegen, allerdings nicht als Träumer in den Beruf zu gehen, rasch enttäuscht zu werden und mit einem Burn-out oder einer Inneren Kündigung auf die Entidealisierung zu reagieren. Eine Vorinformation und eine realistische Einschätzung des Lehrerberufs scheint hilfreich zu sein, um nicht zu große Enttäuschungsmomente erleben zu müssen. Aber auch eine realistische Selbsteinschätzung ist meines Erachtens sehr wichtig, um die eigenen Stärken und Schwächen besser zu kennen, mit ihnen besser umgehen zu können.

Im Hinblick auf die nicht-repräsentative Umfrage kann die Vermutung geäußert werden, dass die Berufswahlmotive für die Tätigkeit als Lehrer in nicht wenigen Fällen primär kognitiv und weniger emotional geprägt sein könnten. Dieser Verdacht erschwert es, ein originäres Brennen für den Lehrerberuf zu initiieren und erst recht aufrecht zu erhalten. Die von vornherein sich wenig mit ihrem späteren Beruf identifizierenden Studierenden werden dennoch verbeamtete Lehrer mit einem zum Teil reduzierten Brennen für ihren Beruf, den sie teilweise eher als Job betrachten. Diesen Lehrkräften kann auch nicht mit Angeboten zur psychischen Entlastung oder zur Psychophylaxe geholfen werden - ebenso wenig wie den meisten Lehrkräften des Personenkreises der Inneren Kündigung. Allerdings sind es die Lehrer, welche wegen ihres starken Engagements in ihrem Beruf Gefahr laufen, auszubrennen, die über Angebote zur Psychohygiene erreicht werden können und denen in diesem Kontext dann auch erfolgsversprechender geholfen werden kann.

Können auch Studierende ausbrennen? Weimar betrachtet basierend auf Lazarus (vgl. Lazarus, R. S., 1999) das Burn-out „als prozessimmanente Variable innerhalb des transaktionalen Stressgeschehens.“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 165) In seiner Studie untersucht er nicht nur bereits im Dienst befindliche Lehrer, sondern auch Lehramtstudenten und Referendare. Denn es existieren zwei Theorien zur Entstehung des Burn-outs: Die eine Theorie besagt, dass es sich beim Burn-out um einen schleichenden Prozess handelt und sich die eigentliche Krankheit erst in den späteren Berufsjahren manifestiert (vgl. Weimar, Dirk, 2005, S. 165). „Diese Forschungsannahme ist jedoch ebenso weitverbreitet wie die folgende, dass nur diejenigen ausbrennen, die anfänglich motiviert, enthusiastisch, also „entflammbar“ sind. Aufgrund dieser Vermutung kann man ebenso vermuten, dass auch Studierende ausbrennen können, ebenso wie Referendare.“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 165)

Sollte bereits im universitären Kontext der Burn-out-Problematik gezielt begegnet werden? Weimar beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Stress- und Flowleben bei Lehramtstudierenden, Referendaren und Lehrern (vgl. Weimar, Dirk, 2005). Er beschreibt seine Forschungsergebnisse wie folgt: „Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung treten (...) bereits bei Lehramtstudierenden in einem hohen Maß auf. Diese Gruppe tritt zum ersten Mal in Kontakt mit Schülern sowie der Institution Schule. Bei der Bewältigung anstehender Probleme sind die eigenen Kompetenzen wichtig. Der Einsatz personaler Ressourcen wird daher in dieser Phase als emotional belastend erlebt. Die emotionale Erschöpfung der Studierenden kann als eine emotionale Antwort auf existierende Umweltbedingungen an den Universitäten angesehen werden. (...) Neue Fachkenntnisse und Handlungskompetenzen müssen erworben werden, um Anforderungssituationen gerecht werden zu können. Schaarschmidt und Fischer (...) können (...) aufzeigen, dass Studierende über hohe Ausprägungen von Burnout verfügen und dass sie knapp ein Viertel einer gesundheitsgefährdenden Risikogruppe ausmachen. (...) Bei Depersonalisierung sind die studentischen Mittelwerte sogar höher als die der Lehrer. Die Befunde von Schaarschmidt und Fischer (...) sowie von Schwarzer und Weimar (...) können somit repliziert werden, was darauf hindeutet,

dass auch diejenigen ausbrennen, die motiviert und entflammt sind, und, wie in diesem Fall, noch am Beginn ihrer eigentlichen Berufslaufbahn stehen. Man sollte daher weniger davon ausgehen, dass Burnout lediglich ein schleicher Prozess ist, welcher sich nur bei Berufsexperten manifestiert. Dieses Ergebnis ist erwartungswidrig. Eine mögliche Ursache für die hohe Depersonalisierung bei den Lehramtsstudierenden ist, dass ihre universitäre Umwelt jeden einzelnen Studierenden nicht wie ein Individuum behandelt. Sie stellen lediglich eine Matrikelnummer in einem riesigen Bildungsunternehmen dar.“ (Weimar, Dirk, 2005, S. 167) Demzufolge müsste an den Universitäten aktiv gegen einen Depersonalisierungsprozess angegangen werden, um die Ursachen zu minimieren, ein späteres Burnout zu initiieren. Folglich müsste auch im universitären Rahmen bereits mit Maßnahmen angesetzt werden, die der Depersonalisierung entgegensteuern.

3.1.5. Das spezielle Klientel des Hauptschullehrers

Bislang war zum eist die Rede von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten. Die Kreativen Gruppentreffen sollen jedoch an der Volksschule mit Schwerpunkt der zur Zeit (noch) betitelten Hauptschule praktisch untersucht werden. Daher die folgenden Grundinformationen: Die klassische Volksschule in Bayern gliedert sich in Grund- und Hauptschule. Die Grundschule umfasst derzeit die Jahrgänge eins bis vier. Die Hauptschule die Jahrgänge fünf bis neun. Die Schüler beenden ihre Schulzeit entweder ohne Abschluss, mit dem Hauptschulabschluss oder dem Qualifizierenden Hauptschulabschluss. Der Besuch des Mittleren-Reife-Zuges und der zehnten Jahrgangsstufe ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich und eröffnet den Hauptschülern zusätzlich die Chance sich mit der Mittleren Reife - dem Realschulabschluss ebenbürtig - zu qualifizieren. Meinen Fokus richte ich besonders auf die Lehrer aus dem Hauptschulbereich, da ich selbst Hauptschullehrer bin und daher in dieser Schulart die fundiertesten Kenntnisse habe und auf meine praktischen Erfahrungen aufbauen kann.

Hauptschullehrer haben in der Regel mit größeren erzieherischen Herausforderungen zu kämpfen wie Berufskollegen anderer Schularten - mit Ausnahme der Sonderschullehrer, die mit verhaltensauffälligen Kindern, allerdings in deutlich kleineren Klassen arbeiten (vgl. Singer, Kurt, 2000). Egal wie die Entwicklung der Zukunft sein werden, ob die Hauptschule abgeschafft, in ein neues System integriert oder grundlegend reformiert wird, so werden die ehemaligen Hauptschüler weiter in dem System ihren Platz haben und werden der besonderen Betreuung bedürfen. Und deren Betreuer, Lernbegleiter, Lernberater, Lehrkräfte werden unabhängig von den Schulsystemveränderungen Hilfen für ihre Psychohygiene benötigen.

Häufig wird gerade in der Öffentlichkeit - verstärkt durch wenig differenzierte und schlecht recherchierte Medienbeiträge - ein pauschales und stereotypes Urteil über die Hauptschule, deren Schüler, Erziehungsberechtigte und Lehrer gefällt. Gewiss gelten nicht zu Unrecht „Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen aufgrund des Umstandes, dass ihre Klassen verhältnismäßig viele schulleistungsschwache bzw. weniger für den Unterricht motivierbare Schüler besuchen, häufig als am meisten belastet; Grundschullehrerinnen und -lehrer aufgrund der Tatsache, dass sie (bis auf bereits überwiesene Sonderschüler) praktisch alle Kinder unterrichten müssen, als am zweitstärksten.“ (Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 13) Folglich scheint im Hauptschulbereich akuter Handlungsbedarf zu bestehen, um den dortigen Lehrkräften Entlastungsangebote anzubieten, damit sie zufriedener ihren Beruf ausüben in der Lage sind als ohne eine Unterstützung (vgl. Boettcher, Wolfgang, 2002).

Hüber und Spanhel befassen sich in ihrem Werk (vgl. Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995) mit dem heutigen Lehrersein an Grund- und Hauptschulen, den beruflichen Belastungen und nennen Wege zu deren Bewältigung. An dieser Stelle seien nur einige Aspekte herausgestellt, die bedeutsam im Hinblick auf Hilfsangebote sind.

Besonders häufig beklagen Volksschullehrer ein mangelndes Verständnis bei beziehungsweise zu wenig Kompetenz der vorgesetzten Schulbehörde. Meines Erachtens kann seitens der Schulbehörde ein Signal ausgehen, wenn den Lehrkräften Angebote zu deren Entlastung gemacht werden. Dies beginnt mit dem Offerieren und Ausschreiben von Fortbildungsangeboten, die die Psychohygiene betreffen und endet idealtypisch mit dem Etablieren solcher Maßnahmen in den regulären Arbeitsbetrieb inklusive dessen zeitlicher Anrechnung.

Viele Volksschullehrer beklagen das schlechte Image ihres Berufsstandes. Um das Image des Volksschullehrers zu verbessern sind man eines Erachtens zwei Gruppierungen gefragt: zum einen sind dies Schulleitung, Schullehreramt, Regierung und Kultusministerium, zum anderen sind dies alle Lehrkräfte dieses Systems. Das Image der Lehrkräfte in der Öffentlichkeit ist angeschlagen. Um ihre persönliche Leistung hervorzuheben, reagieren etliche Lehrer, indem sie das System, innerhalb dessen sie arbeiten, tendenziell eher schlechter und problembeladener darstellen, als dieses neutral gesehen eigentlich sein dürfte. Damit tragen sie ohne mutwillige Absichten dazu bei, dass das System nach außen hin auch durch die Systemrepräsentanten nämlich die Lehrkräfte in der Öffentlichkeit einen negativen Touch erhält. So meine ich, dass Lehrer und Schulbehörden gleichermaßen gefragt sind, durch eine gezielte transparente und unverfälschte Öffentlichkeitsarbeit Vorurteile abzubauen. Eine solche Öffentlichkeitsarbeit müssten jedoch wie in der freien Wirtschaft Fachleute im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und des Marketings und keine fortgebildeten Lehrkräfte vornehmen, was letztlich horrenden Kosten verursachen würde, die sich jedoch mittelfristig wieder rechnen könnten. Solange dies nicht geschieht ist es wichtig, den Lehrern sofort Unterstützung und Hilfe zum Beispiel in Form von psychologischer Betreuung, Supervision, Kollegialer Beratung, Kreativer Gruppentreffen und so weiter anzubieten, damit der einzelne Lehrer zufriedener ist und demzufolge automatisch positive Signale nach außen sendet.

Als Maßnahmen zur Entlastung geben Grund- und Hauptschullehrer überwiegend eine Verkleinerung der Klassen an. Diese Notwendigkeit hat das Kultusministerium in Bayern erkannt und versucht durch die zusätzliche Schaffung von Planstellen die Klassengrößen zu vermindern, um ein effizienteres Lehren und Lernen zu ermöglichen. Wegen der damit verbundenen Mehrkosten bleibt abzuwarten, auf welche Maximalzahlen bezüglich der Klassenstärken man sich einigen wird. Neben dem Wunsch der Reduzierung der wöchentlichen Arbeitszeit für Lehrer, der Verbesserung der Unterrichtsmaterialien und -räume nennen viele Volksschullehrer die Kooperation mit Kollegen als eine entlastende Maßnahme. Dies wäre im schulischen Alltag das Einrichten von Fachgruppen für die methodisch-didaktische und unterrichtliche Kooperation und Angebote wie die der Supervision, der Kollegialen Beratung und ähnlichem.

Hüber und Spanhel favorisieren zur Lösung typischer Lehrerprobleme den systemischen Ansatz, der für den Hauptschulbereich wie für andere Schultypen gilt. „Systemisches Denken führt uns zunächst ganz rasch und unbarmherzig in die Komplexität der Erziehungswirklichkeit hinein. (...) Komplexität und deren Reduktion sind die zentralen Begriffe der Systemtheorie. Sie kann daher dazu beitragen, die Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit des beruflichen Erscheinungsfeldes, in dem der Lehrer in der Schule täglich steht, begrifflich zu fassen und neue Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden zu lassen. Es wird aber für jeden Lehrer (...) schwierig sein, vertraute Denk- und Handlungsgewohnheiten aufzugeben und mit Hilfe des systemischen Denkens ein differenzierteres Modell der Erziehungswirklichkeit aufzubauen. Und selbst wenn dies gelungen ist, erfordert es noch einen weiteren Schritt, die damit verbundenen neuen Handlungsmöglichkeiten als Chance zu begreifen und trotz aller inneren Widerstände in die Praxis einzusetzen und zu erproben.“ (Hüber Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 53) Hüber und Spanhel zeigen damit zentrale Probleme auf: Zum einen die bestehende Komplexität der Erziehungswirklichkeit. Aus ihr resultieren vielschichtige Probleme bei der Lösungsarbeit. Zum anderen die Transferierung der theoretisch erarbeiteten Lösungsstrategien auf die Praxis. Denn hierbei ist es schwierig, in der Praxis eingefahrene Handlungsschemata durch neue Strategien zu ersetzen. Schlagen die neuen Ideen fehl, so ist ein Zurückfallen in alte Verhaltensmuster zu meist vorprogrammiert. Sind die neuen Ideen erfolgreich, so bedarf es trotzdem erheblicher Selbstdisziplin, die neuen Strategien beizubehalten, weil „es dem einzelnen Menschen so schwer fällt, bei sich selbst

etwas zu ändern.“ (Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 53) Dabei verweisen die beiden Autoren auf ein menschliches Grundproblem, das auch den Lehrerberuf in der Hauptschule betrifft. „Die Schuld an einem Problem anderen Menschen oder den Verhältnissen anzulasten, ist ein wunderbarer Mechanismus zur Reduktion von Komplexität, der uns im Leben oft hilft, über die Runden zu kommen. Aber er entlastet nur in gewisser Hinsicht und für begrenzte Zeit – und vor allem: er löst das Problem nicht!“ (Hüber Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 53 f.)

Hüber und Spanhel widmen sich in ihrem Werk unter anderem der Supervision für Volksschullehrer mit dem Ziel einer Hilfestellung zur beruflichen Entlastung von Lehrkräften und das Entwickeln von Problemlösungsstrategien. „An die Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre tägliche Arbeit an Grund- und Hauptschulen heute vielfach als außerordentlich belastend und unbefriedigend empfinden, sei (...) noch einmal erinnert, weil sich für uns hieraus die Notwendigkeit begründet, möglichst konkrete und praktikable Hilfen zur Entlastung von diesen Problemen anzubieten.“ (Hüber Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 159) Die Autoren kritisieren die Fortbildungspraxis für Lehrer, da sie im Rahmen einmaliger Fortbildungen meist nur theoretisch über Handlungsmöglichkeiten instruiert werden, aber bei der praktischen Umsetzung zumeist alleine gelassen werden und eine dauerhafte Begleitung fehlt, die das Gelernte festigen würde. Hüber und Spanhel kommen für Grund- und Hauptschullehrer zu dem eindeutigen Schluss: „Lehrer brauchen Supervision, weil sich ihnen hier im Gegensatz zur herkömmlichen Aus- und Fortbildung erweiterte Möglichkeiten eröffnen, den Prozess der Anwendung systemischer Theorien fachlich begleitet zu erlernen und zu festigen. Supervision kann da sicher vieles verbessern helfen und insofern, mit Blick auf manche dienstliche Problematik, entlastend wirken.“ (Hüber Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 161)

Egal ob Supervision, Kollegiale Beratung, Kreative Gruppentreffen oder andere Formen, das gemeinsame Ziel dieses Handelns ist, das Wohlbefinden der Hauptschullehrkräfte zu steigern. Dabei sei anzumerken, dass nicht jeder Lehrer ein solches Angebot braucht. Es ist sicherlich persönlichkeitsabhängig und ist geprägt durch die individuellen Umstände, ob ein Lehrer Beratungsangebote in Anspruch nehmen möchte oder nicht. Denn neben den Beratungen steht Lehrern viel Fachliteratur zur Verfügung, um sich autodidaktisch fortzubilden. Miller (vgl. Miller, Reinhold, 2005) beschäftigt sich in seinem Buch zum Beispiel mit Wegen für Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Er geht davon aus, dass Lehrer zunächst einmal die konkreten Belastungen wahrnehmen müssen, dass sie es sich zur Aufgabe machen müssen, sich selbst wohl zu fühlen, sich im Kollegium wohl zu fühlen, sich im Klassenzimmer wohl zu fühlen und schließlich Entlastungen zu ermöglichen. Doch die Tipps eines durchwegs fachlich fundierten Buches als Individuum in die Praxis umzusetzen, dürfte etliche Lehrer an ihre Grenzen kommen lassen. Leichter hingegen dürfte es dem einzelnen Lehrer fallen, sein Agieren und Reagieren zu reflektieren und zu ändern, wenn sie oder er einen geschulten Ansprechpartner hätte und / oder Teil einer Gruppe mit ähnlichen Interessen wäre.

Das Einleiten gezielter sekundärer Interventionsmaßnahmen mit dem Ziel einer psychischen Entlastung für die Lehrkräfte ist somit besonders für den Hauptschulbereich sehr bedeutsam, um die Arbeitnehmer bezüglich ihrer psychischen Gesundheit zu schützen, ihre Arbeitszufriedenheit zu bewahren, zu festigen oder gar zu steigern. Derartige bereits bestehende Maßnahmen können neben vielen anderen die (Team-)Supervision, die Kollegiale Beratung oder auch Kreative Gruppentreffen sein.

3.2. Exemplarische bestehende Hilfsangebote für psychisch belastete Lehrkräfte

Die bisherigen Vorüberlegungen und Ausführungen haben gezeigt: Es existiert Handlungsbedarf, Lehrkräften Angebote zu offerieren, die ihrer psychischen Gesundheit dienen (vgl. Punkt 3.1. der vorliegenden Arbeit).

Die fallbezogene (Team-)Supervision und Kollegiale Beratung stellen beispielsweise eine bestehende solide Interventionsmöglichkeit dar. Beide Methoden bieten Chancen und Grenzen, bergen Vor- und Nachteile.

Zunächst sei auf Charakteristika der fallbezogenen (Team-)Supervision eingegangen. Anschließend seien Charakteristika der Kollegialen Beratung auf Basis des Heilsbronner Modells dargestellt. Ebenso soll ein Blick auf die sogenannten KoBeSus als bereits existierende Kombination von (Team-)Supervision und Kollegialer Beratung erfolgen. Schließlich wird der Versuch unternommen, Anteile der Team supervision mit Anteilen der Kollegialen Beratung im Rahmen Kreativer Gruppentreffen zu kombinieren, um aus den beiden bewährten Ansätzen ein neues Konzept zu entwickeln, welches um die gestalterische Ebene erweitert ist.

3.2.1. Charakteristika der (Team-)Supervision

„Supervision hat in den vergangenen Jahren eine anhaltende Hochkonjunktur zu verzeichnen. Der Begriff ist in aller Munde, und die Angebote an Supervision haben stark zugenommen. Ursprünglich aus sozialen Arbeitsfeldern stammend, wird sie inzwischen auch in diversen anderen Berufsbereichen - sei es in der Industrie, im Management, im Dienstleistungssektor und schließlich in der Schule - in Anspruch genommen. (...) Filtert man aus den verschiedenen Begriffsbestimmungen einen Kern - im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners - heraus, so lässt sich festhalten: Supervision bedeutet die angeleitete Reflexion der beruflichen Tätigkeit auf freiwilliger Basis unter Einbeziehung persönlicher Anteile mit dem Ziel einer Kompetenzerweiterung. Supervision in dem hier gemeinten Sinne ist also eine Form von Beratung und Begleitung für berufstätige Menschen, die der Reflexion ihres beruflichen Handelns dienen soll.“ (Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 27)

Die Geschichte der Supervision sei an dieser Stelle nur sehr kurz angerissen (vgl. Sulz, Serge K. D., 2007, S. 3 f.). Die Supervision hat ihren Ursprung in der Sozialarbeit, die sich Ende des 19. Jahrhunderts vom Prinzip der Wohlfahrt ausgehend etablierte. Der Bedarf an Supervision für die vielen ehrenamtlichen Helfer wuchs. Anfangs supervidierten die wenigen hauptamtlich Angestellten die zahlreichen ehrenamtlichen Helfer. Mit der Zeit übernahmen diese Arbeit Psychologen und Psychiater. Doch mit der Professionalisierung der Sozialarbeit übernahmen später die Sozialarbeiter selbst wieder die Supervisionsarbeit. Die Supervision etablierte sich der Zeit entsprechend in der Psychoanalyse. In der Psychoanalyse wurde seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Supervision in Form der Kontrollanalyse praktiziert. Die Balintgruppe wurde häufig im Rahmen der sozialarbeiterischen Supervision eingesetzt und trug damit zur weiteren Verbreitung psychoanalytischen Gedankenguts in der Sozialarbeit bei. In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts hielt die Supervision Einzug in die Verhaltenstherapie. Rund zwanzig Jahre später wurden zunehmend Versuche unternommen, schulübergreifende Supervision anzuwenden.

„Fengler (1991) sieht in der Supervision eines der wichtigsten Korrektive für berufliches Burnout. Vor allem bei Personen, die sich zunehmend mit sich selber beschäftigen, gerät ein Verständnis von Supervision als Psychohygiene in den Vordergrund. Fengler (1991) versteht Psychohygiene als Erhaltung und Wiederherstellung der seelischen Gesundheit und beruflichen Kompetenz.“ (Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995, S. 135) So scheint die Supervision ein wichtiges zu erörterndes Mittel zu sein, das Lehrkräften helfen kann, dem Burnout entgegenzusteuern und das sich positiv auf die Psychohygiene auswirken kann.

Doch was verstehen wir konkreter unter Supervision? Bei einer Supervision handelt es sich um einen Interaktionsprozess. Der Supervisor ist eine speziell ausgebildete, erfahrene und fachlich kompetente Person. Diese bietet einer Person bei einer Einzelsupervision oder mehreren Personen bei einer Gruppensupervision einen Rahmen, innerhalb dessen gearbeitet wird. Die dem Supervisor anvertrauten Personen werden Supervisanden oder Supervidenten genannt. Bearbeitet werden zielgerichtet von den Supervisanden eingebrachte Probleme mit dem Ziel einer Problemlösung. Damit ist die Supervision sowohl eine Form der Fort- und Weiterbildung, aber auch eine dauernde Praxisbegleitung. Ziele der Supervision sind unter anderem die Wissensverbesserung der Supervisanden, die Fertigungsverbesserung, die Selbsterfahrung, die Introspektion und Selbstöffnung, die selbstreflektierende Analyse des eigenen beruflichen Handelns und schließlich der Auseinandersetzung mit den anderen Supervisanden und dem Supervisor im Rahmen einer möglichen Gruppensupervision. Damit wird eine Professionalisierung angestrebt, neue Handlungsperspektiven sollen erarbeitet und aufgezeigt werden, und schließlich findet eine Persönlichkeitsentwicklung statt.

Supervision wird somit also allgemein verstanden als ein regelgeleiteter professioneller Beratungsprozess für Menschen in ihrer Arbeit, in dessen Verlauf Schwierigkeiten und Konflikte beruflicher Interaktion thematisiert werden. Professionelle Beziehungen von Menschen werden reflektiert. Dies sind Beziehungen, die in gewisser Weise künstlich sind und durch den Beruf erst hergestellt werden. Sowohl die Supervisanden-Supervisor-Beziehung, als auch die Beziehungen der Supervisanden untereinander entstehen auf Grund des gemeinsamen beruflichen Handelns. In Folge dessen beschäftigt sich die Supervision auch immer mit Rollenhaftigkeit. Ziele sind dabei Faktoren zu finden, die zur Konstruktivität, Besserung und Kommunikationsfähigkeit führen und herauszubekommen, welche Faktoren Störungen und Blockaden auslösen. Des Weiteren zielt die Supervision darauf ab, durch diese psychosoziale Dienstleistung ein besseres Handeln der Probleme zu erzielen, ein besseres Selbstmanagement und die Qualitätssicherung und -verbesserung der Arbeit zu erreichen.

Doch Achtung: Supervision ist keine Therapie! „Supervision kann zwar therapieähnliche Elemente beinhalten, ist aber grundsätzlich ein Prozess, der sich von Therapien unterscheidet.“ (Sulz, Serge K. D., 2007, S. 4) Dass Supervision keine Therapie darstellt, ist aus wissenschaftlich-theoretischer und praktischer Sicht wichtig klar zu stellen. Die Teilnehmer einer Supervision sind nicht zu pathologisieren. „Wichtig ist die Betonung, dass Supervision sich von Therapie abgrenzt und es nicht zur Aufgabe gehört, Persönlichkeitskonflikte und emotionale Konflikte der Supervisanden zu behandeln. Supervision soll helfen, ein besserer Pädagoge zu werden, nicht notwendig ein besserer Mensch.“ (Hagemann, Wolfgang, 2003, S. 273)

Hagemann und Rottmann subsumieren die Hauptziele der Supervision unter die Oberbegriffe der Wissensverbesserung, der Fertigungsverbesserung und der Selbsterfahrung (vgl. Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 31).

Scobel fasst die übergeordneten Ziele der Supervision wie folgt zusammen:

- „1.) Im Vordergrund steht die selbstreflektierende Analyse des eigenen beruflichen Erlebens und Handelns.
- 2.) Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Supervision bemühen sich dafür um Selbstöffnung und Introspektion.
- 3.) Notwendigerweise treten bei jeder professionellen Hilfeleistung innerseelische Konflikte auf, Konflikte beim Betreuer ebenso wie beim Klienten. Diese Konflikte sollten in der Supervision fühlbar gemacht und durchgearbeitet werden.
- 4.) Auch darf die Auseinandersetzung mit den Supervisionsteilnehmern - sofern es sich um eine Supervisionsgruppe handelt - und den jeweiligen Leitern nicht umgangen werden. Entwickeln sich darüber hinaus handfeste interpersonelle Konflikte der Gruppe, so müssen diese analysiert werden.“ (Scobel, Walter Andreas, in: Wilker, Friedrich-W., 1996, S. 14)

Die Supervisionsarbeit besteht aus verschiedenen Phasen. Hierzu seien Hüber und Spanhel mit ihrer Aufreihung exemplarisch genannt (vgl. Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 169-172). Sie beschreiben die fünf folgenden Phasen: In der Orientierungsphase geht es um die Klärung des Anliegens und die Beschreibung des zu behandelnden Falls. Im Rahmen der Orientierungsphase werden die wichtigsten Daten gesammelt. In der Gewichtungphase werden die gesammelten Daten sortiert, reduziert und nach ihrer Bedeutung gewichtet und Relationen geklärt. In der Rückmeldephase formulieren der Supervisor und gegebenenfalls die Gruppe ihre Eindrücke und geben Rückmeldung. Diese Rückmeldung endet, wenn der Supervisand einen Vorschlag für sein Handeln formuliert mit dem Ziel der Zielmodifizierung

und der Problembeseitigung. In der Kontrollphase wird das Vorhaben des Supervisanden auf seine Zweckmäßigkeit und die Umsetzbarkeit der konkreten Handlungsschritte hin überprüft.

Anzumerken sei: Supervision wird zunehmend auch zur Reflexion und Steuerung des gemeinsamen Organisationsprozesses eingesetzt - sowohl in Non-Profit- als auch Profit-Arbeitsorganisationen. Die beiden Hauptpunkte supervisorischer Tätigkeit stellen oft das Berufshandeln und das Organisationshandeln dar (vgl. Pühl, Harald (Hrsg.), 2000).

Die Begrifflichkeit der Supervision hat ihren Ursprung im angloamerikanischen Sprachraum und heißt wörtlich genommen Aufsicht, Leitung, Kontrolle, Überwachung. Der Supervisor ist der Vorgesetzte. Walter Andreas Scobel führt an: „Es scheint mir (...) unzulässig, wie es der Psychologe Barthe (1985) gemerkt hat, die praktische Bedeutung dieses Wortes ohne Kontext- und Entstehungshorizont aus der lateinischen Sprache herzuleiten und dann so zu zerlegen in „super“, was „oben/drüber“ heißt, und „visio(n)“, was so viel wie Sehen/Anblick/Erscheinung meint. Dann nämlich wird der Supervisor ein Darüber-Seher, ein Von-oben-Blickender, ein Weit- und Hellseher, vielleicht sogar ein Weiser. Mag sein, dass eine solche Übersetzung die Sollvorstellung und das Ideal von Supervision beschreiben kann, aber keinesfalls die Realität.“ (Scobel, Walter Andreas, 1988, S. 12)

Doch sollte ein solches Ideal nicht einmal eine Sollvorstellung sein. Supervisor und Supervident sollten auf der gleichen Ebene agieren und reagieren, was neben einem gleichberechtigten Menschenbild unter anderem eine Frage der gegenseitigen Wertschätzung darstellt. Entspreche ein Supervisor tatsächlich dem Ideal eines Weisers, so impliziert und fördert dies ein Abhängigkeitsverhältnis des Supervidenten von seinem Supervisor. Dies würde den Supervidenten nicht nur zum Teil entmündigen, sondern auch durch die entstehende Abhängigkeit daran hindern, nach Abschluss des gesamten Supervisionsprozesses eigenständig und voller Selbstvertrauen Lösungsstrategien zu entwickeln und zu realisieren.

Scobel sieht in der in den Vereinigten Staaten von Amerika mittlerweile verbreiteten psychologisch angeleiteten Kontrolle, wie sie in vielen Bereichen der Wirtschaft oder des Sozialsystems durchgeführt werden, eine Gefahr. Exemplarisch nennt Scobel Bettelheims „Orthogenic School“ (vgl. Scobel, Walter Andreas, 1989), wo supervisorische Interventionen zu ausfragend, belehrend und von oben herab stattfinden. Der Autor kritisiert dabei die seiner Ansicht nach zu wenig berücksichtigte Selbstauseinandersetzung und Selbsteinsicht der Supervidenten und befürchtet eine autoritär-hierarchisch angelegte Gesinnungskontrolle. Daraus leitet Scobel die Forderung ab, dass Supervision in einem geschützten, angstfreien Rahmen stattfinden müsse und hier kein autoritärer Druck herrschen dürfe. Erfüllt der Supervisor jedoch die Rolle eines Von-oben-Blickenden, dann beinhaltet dies auch eine autoritäre Rolle: Der Supervisor steht in einem solchen Falle über dem Supervidenten.

Scobel tangiert mit seiner Auffassung von Supervision den Bereich der Psychotherapie. Er vertritt die Auffassung, dass psychotherapeutisch angelegte Supervision dazu dienen sollte, „dass professionelle Helfer (...), in einer selbstgewählten Form und mit selbstgewählten Themen lernen, ihr eigenes Handeln und Fühlen im beruflichen Alltag zu überdenken, emotionale und kognitive Hintergründe aufzudecken und – wenn möglich – die eigene Geschichte familiär und beruflich mit einzubeziehen.“ (Scobel, Walter Andreas, 1988, S. 15 f.) Da mit sieht der Autor Supervision als Prozess der Selbst- und Fremdreiflexion ohne pädagogische Kontrollfunktion oder Überwachung. Scobel nennt drei wesentliche psychotherapeutische Hauptziele der Supervision (vgl. Scobel, Walter Andreas, 1988, S. 16): Introspektion und Selbstöffnung, selbstreflektierende Analyse des eigenen beruflichen Handelns, Auseinandersetzung mit der eigenen Person, aber auch mit den anderen Supervisanden

und der Supervisorin oder dem Supervisor. Den elementaren Unterschied der Supervisionsgruppe zur Psychotherapiegruppe sieht Scobel in der Behandlung beruflicher Themen. Hierbei implizieren Scobels Ausführungen einen gewissen Widerspruch: Einerseits soll der berufliche Kontext innerhalb der Supervision behandelt werden, andererseits sieht es Scobel als erstrebenswert an, die persönliche, familiäre Geschichte Supervisanden mit einzubeziehen. Hier vermischen sich Privates und Berufliches stark. Selbstverständlich kann in der Praxis nicht streng zwischen der eigenen Biografie und dem beruflichen Handeln getrennt werden. Jedoch muss klar gestellt werden, worauf die Interventions- und Agitationsschwerpunkte liegen sollen. Dabei existiert die Gefahr, dass in der Praxis Supervision und Psychotherapie miteinander verschmelzen, Supervisanden pathologisiert werden und damit letztlich wiederum ein Gefälle zwischen Supervisor und Supervisanden auf Grundlage des vermeintlichen Gesundheitszustandes resultieren könnte, ein Gefälle, welches in die von Scobel so kritisierte Richtung eines Supervisionsprozesses münden könnte, in dem der Supervisor über dem Supervisanden beziehungsweise den Supervisanden stünde. Es stellt sich letztlich die Frage, ob Supervision Psychotherapie sein soll, darf oder will.

Der Mensch ist immer das Resultat seiner persönlichen Biografie. Biografie ist das Sammelbecken bewusster und unbewusster über die Regression zugängliche Erinnerungen. Somit spiegelt sich in allem beruflichen Agieren und Reagieren auch zu einem bestimmten Teil das Private, Familiäre wider und wird somit automatisch oder - falls es dies geben sollte - unbewusst mit in das Denken und Fühlen eingebaut. Dennoch sollte der thematische Schwerpunkt professioneller Supervision das Berufliche bleiben. Die persönliche Öffnung vor Arbeitskollegen schafft positiv gesehen ein vertrautes, verständnisvolleres und einfühlsameres Zusammenarbeiten. Allerdings birgt eine zu starke Öffnung auch immer die Gefahr, dass im Rahmen einer Teamsupervision andere Teilnehmer den Wissensvorsprung bezüglich der Schwächen ihres Kollegen für sich nutzen und dies berufliche Nachteile für den Kollegen mit sich bringen kann, die oder der den Mut hat, sich zu öffnen. Oft besteht in der Praxis Angst bei den Teilnehmern, sich zu sehr in der Gruppe zu öffnen, da sie berufliche Konsequenzen befürchten. Verschärft wird diese Gefahr nämlich noch durch den angespannten Arbeitsmarkt und dem damit häufig verbundenen beruflichen Überlebenskampf. Daraus resultiert ein Plädoyer für eine Supervision, in der biografische Anteile über die Selbsterfahrung reflektiert werden können, sofern sie - und das tun sie nicht selten - ein konkretes berufliches Problem berühren, begründen oder die Problemlösung erschweren oder nicht durchführbar machen. Um die Supervisanden nicht zu pathologisieren, sollte die Supervision nicht als Psychotherapie verstanden werden. Supervision hat die vordringliche Aufgabe einen möglichst angstfreien, geschützten Raum zu offerieren, innerhalb dessen Supervisanden mit einem professionellen Supervisor Konflikte im beruflichen Kontext thematisieren können und dabei versuchen können, realisierbare Lösungen zu finden.

Als Ebenen der möglichen Supervisionswirkung erscheinen mir Jörg Fengers fünf Konkretisierungen als hilfreich (vgl. Fenger, Jörg, in: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.), 1998, S. 75-79): Auf der individuellen Ebene thematisiert er die persönliche Klärungshilfe, auf der interaktionellen Ebene die zielgruppenbezogene Handlungskompetenz, des Weiteren listet er die Führung und Zusammenarbeit im eigenen Team auf, auf institutioneller Ebene beschäftigt er sich mit der Wirkung im Organisationskontext und erwähnt gesondert die arbeitsförderliche supervisorische Beziehung.

Supervisoren können hauptberuflich oder freiberuflich tätig sein. Der hauptberuflich eingestellte Supervisor agiert als Mitarbeiter im Rahmen einer internen Supervision. Ist er freiberuflich tätig, führt sie oder er eine Externe Supervision durch. Eine Differenzierung der Supervision erfolgt von Autoren wie zum Beispiel Berker und Buer (vgl. Berker, Peter /

Buer, Ferdinand (Hg.), 1998). Berker unterscheidet wie Buer die Externe von der Internen Supervision und kommt schließlich zu dem Ergebnis, „dass Interne Supervision und Externe Supervision zum einen hohe Kompatibilität aufweisen und zum anderen für je spezifische Aufgabenstellungen besonders geeignet sind. Je mehr Feldthemen der Supervisionsauftrag enthält, desto geeigneter ist Interne Supervision. Je mehr die Organisationsthemen im Auftrag enthalten sind, desto eher ist Externe Supervision sinnvoll.“ (Berker, Peter, in: Pühl, Harald (Hrsg.), 2000, S. 344) Damit spräche das Ziel der Lösung individueller beruflicher Probleme im Sinne von Feldthemen eher für eine Interne Supervision.

Es existieren vielfältige Supervisionsansätze. Zum Beispiel die Supervision auf der Grundlage einer themenzentrierten Interaktion (TZI) und die Supervision in Form von Balintarbeit. Beide Konzeptionen sind psychoanalytisch ausgerichtet. Die themenzentrierte Interaktion basiert auf Cohn (vgl. Cohn, Ruth, 1997). Dabei wird in einer Gruppe Interessierter ein bestimmtes Thema in den Fokus der gemeinsamen Bearbeitung gesetzt. „Die TZI stellt (...) nur dann ein Supervisionsangebot für Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schulleiter dar, wenn schwerpunktmäßig berufliche Probleme in bzw. im Zusammenhang mit der Schule (...) von vornherein zum Thema gemacht werden. Unter dieser Voraussetzung kann TZI den Teilnehmern Möglichkeiten eröffnen, zu lernen, sich selbst in der Klasse bzw. im Kollegium bewusst einzubringen und die eigenen Interessen klarer zu vertreten. Hauptziel ist entsprechend ein vertieftes Verständnis der eigenen Rollen bzw. Person (...), der Klasse bzw. dem Kollegium (...) und der thematischen Aufgaben in Erziehung und Unterricht (...), um die wechselseitigen Beziehungen zwischen diesen häufig konkurrierenden Variablen in eine dynamische Balance zu bringen (...).“ (Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 175)

Die Balintarbeit basiert auf Balint (Balint, Michael, 2001). Bei der Balintarbeit liegen die Ziele und Arbeitsweisen zwischen denen einer psychoanalytisch geprägten Therapiegruppe und denen ausschließlich berufsorientierten Fortbildungen. Weder therapeutische Hilfe noch pädagogisch-didaktische Hilfestellung wird angestrebt. Die Teilnehmer einer Balintgruppe bearbeiten ihre beruflichen Probleme mit grundsätzlich psychoanalytischen Methoden (vgl. Loch, Wolfgang, 1995). Die Arbeit ist weitauers langfristiger angelegt als die einer themenzentrierten Interaktion. In der Balintarbeit wird neben den bewussten Momenten auch vorbewusstes Material bearbeitet. Nichtbewusste Konflikte und Triebkonflikte sind elementare Bestandteile der Arbeit. Nicht nur der Inhaltsaspekt sondern auch der Beziehungsaspekt wird untersucht. Ziel ist das Ändern stereotyper Verhaltensmuster und Wahrnehmungen, die Infragestellung vorhandener Schutz- und Abwehrmechanismen und die Fähigkeit einer besseren Lösung unvermeidlicher Konflikte in der Berufspraxis.

Neben der themenzentrierten Interaktion und der Balintarbeit gibt es weitere zahlreiche Supervisionsausformungen, die wiederum unterschiedlichen psychotherapeutischen Ansätzen zugeordnet werden können.

Innerhalb der Ausbildungssupervision für Supervisoren ist die Lehrsupervision ein Bestandteil. Die Lehrsupervision ist neben den Balintgruppen und den Kursseminaren eine der drei Säulen der Supervisionsausbildung. Die Ausbildung erfolgt gemäß der standardisierten Richtlinien des Berufs- und Fachverbandes der Deutschen Gesellschaft für Supervision. Neben der Ausbildungssupervision nimmt die Praxissupervision einen wichtigen Platz ein. Im Folgenden ist nur die Praxissupervision gemeint.

Supervisoren sind in ein System eingebunden: Als Menschen bringen sie ihre persönliche Moralität, Werte und ihr Gewissen mit ein. In ihrer Rolle als Supervisoren sind sie ihrer Berufsordnung verpflichtet, sind rechtlich eingebunden, müssen gemäß ihrer Kontrakte

agieren und sind dabei an einen materiellen Kanon von Werten und sozialen Normen gebunden. Das resultierende Berufsethos manifestiert sich in Haltungen und Arbeitsstilen und prägt die individuelle Berufsidealität. Neben der Berufsethik spielen auch die Faktoren der Unternehmens- bzw. Organisationsethik eine Rolle. „Von dieser Spannung zwischen ökonomischem Erfolg und fachlich richtigem Handeln sind nicht nur Unternehmen und Behörden geprägt, sondern vor allem auch Dienstleistungseinrichtungen. Nicht nur SozialarbeiterInnen stehen oft nicht die ausreichenden Mittel zur Verfügung, um fachgerecht arbeiten zu können. Das geht zunehmend Pflegeberufen, LehrerInnen, PsychotherapeutInnen und ÄrztInnen so. Zudem ist oft zwischen konträren, aber doch gerechtfertigten Ansprüchen ein Ausgleich zu finden. (...) Hier tun sich moralische Konflikte auf (...). (Es) ist von Fall zu Fall zu entscheiden.“ (Buer, Ferdinand, 1999, S. 153)

Die Phasen des Supervisionsprozesses sind nach dem Marketing und der Akquisition die der Orientierungsphase, gefolgt von der Informationsphase, der Gewichtungphase, der Rückmeldephase und abgeschlossen durch die Kontrollphase. Buer konnektiert drei Strömungen zu einer Theorie der Supervision: die Praxeologie, die realexplikativen Interpretationsfolien und die Philosophie (vgl. Buer, Ferdinand, 1999, S. 106 ff.). Als zentrale Begriffe führt Buer an: „Handeln, Selbst, Kreativität, Interaktion, Kommunikation, Begegnung, Tele, Rolle, Szene, Gruppe, Sozialatom, Soziales Netzwerk, Institution, Arbeit, Arbeitsorganisation“ (Buer, Ferdinand, 1999, S. 106).

Meinen ersten praktischen Kontakt mit Supervision in der Rolle als Supervisand machte ich im Rahmen meines Aufbaustudiums an der Hochschule für Bildende Künste in Dresden. Seitens der Hochschule hatten die Studierenden die Möglichkeit, im Rahmen von Einzel- und Gruppensupervision Lösungen für berufliche Probleme zu erarbeiten. Ich erfuhr, welche positiven Auswirkungen die Supervisionsarbeit für das Individuum haben kann. Durch die professionell angeleitete Reflexion konnten konkrete Schwierigkeiten gelöst werden. In diesem Zusammenhang war die Selbstreflexion ein wesentlicher Baustein, der sich durchwegs positiv auf ein professionelleres berufliches Handeln auswirkte und sicherlich persönlichkeitsfördernd war. Als Beispiel sei kurz erwähnt: Im Rahmen zweier kunsttherapeutischer projektorientierter Praktika in einer Justizvollzugsanstalt für jugendliche Straftäter stagnierte eine Gemeinschaftsarbeit mit den Jugendlichen. Wir arbeiteten in einem Dreierteam als Kunsttherapiestudierende mit neun jugendlichen Straftätern. Zunächst wollten wir möglichst viele der im Studium neu erlernten praktischen kunsttherapeutischen Methoden in die Praxis umsetzen und mit unseren Klienten ausprobieren. Doch in uns entwickelte sich das Gefühl, sowohl formal als auch inhaltlich mit den Klienten keine erkennbaren Fortschritte mehr zu machen. Wir nutzten das Angebot einer Gruppensupervision. Diese half uns zu erkennen, dass die zwar gut gemehrte Quantität unserer Methoden unsere Klienten leider überforderte und dass die Inhalte wegen einer beinahe zwanghaften Methodenvielfalt zunehmend litten und die notwendige Struktur verloren gingen. Da besonders jugendliche Straftäter in ihrer Biografie häufig keine tragenden Strukturen erlebten, begangen wir den Fehler, ähnlich unstrukturiert vorzugehen und durch unserer Methodenvielfalt die Klienten eher zu verwirren als ihnen strukturierende, klare Vorgaben an die Hand zu geben. Wir änderten unser Konzept, reduzierten nach der Gruppensupervision unsere Methoden auf das Wesentliche und machten die Erfahrung, dass der Prozess wieder in einer viel stärkeren Intensität startete und auch anhielt. Wir hatten nun klare inhaltliche Ziele vor Augen, bedienten uns nun ausgesuchter strukturgebender Methoden und dies brachte die straffällig gewordenen Jugendlichen persönlich voran, sodass wir das Projekt mit sehr positiver Resonanz von allen Seiten nach einigen Monaten beenden konnten. Die Erkenntnisse, zu denen ich im Rahmen dieses Projektes gelangte halfen mir auch später bei der Tätigkeit als Lehrer. Ich übertrug die Erfahrung auf die Schule und kam zu dem Schluss, dass besonders in der Hauptschule eine

Grundstruktur sehr wichtig, für das Gelingen von Unterricht ist. Dabei ist es zum Beispiel für eine Unterrichtsstunde wichtig zu haben, es zu formulieren und sich anschließend die passende Methode aus einem möglichst breit gefächerten Methodenspektrum herauszusuchen, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler mit möglichst viel Freude und Eigenständigkeit das gesetzte Ziel erreichen können. So halfen mir die Erfahrungen in einem kunsttherapeutischen Praktikum als Student später in meiner Arbeit als Lehrer und nutzten damit letztlich meine Professionalität, Zufriedenheit und Persönlichkeit. In dem aufgezeigten Fallbeispiel der Arbeit mit den jugendlichen Straftätern half uns die Gruppensupervision sehr, über unser bisheriges Vorgehen selbstkritisch zu reflektieren und konkrete Lösungen zu finden. Größer als in der Gruppe ist meines Erachtens die Gefahr, dass bei der therapeutischen Einzelarbeit unbewusst ein Weg eingeschlagen wird, der in eine Sackgasse mündet. Hierzu nach dem soeben geschilderten Fall zur Gruppensupervision aus meiner Studienzeit das nachfolgende Beispiel zur Einzelsupervision aus meiner späteren Berufspraxis.

Während meiner Tätigkeit als selbständiger Kunsttherapeut hatte ich ebenso Supervision, um Patientenfälle, die sich in der praktischen Arbeit aus mannigfaltigen Gründen als schwierig herausstellten oder bei denen eine Stagnation im therapeutischen Prozess zu verzeichnen war, professioneller begleiten zu können. Die Einzelsupervision diente aus meiner Erfahrung sowohl mir als Kunsttherapeut als auch den Patienten. Als Beispiel sei hierzu kurz erwähnt: Ich begleitete kunsttherapeutisch eine stark an Demenz erkrankte Patientin. Die Arbeit fiel mir zunehmend schwerer und ich entwickelte unbewusst regelrechte Unlust, mit dieser Patientin weiter zu arbeiten. Andererseits jedoch entwickelte sich in mir parallel ein starkes Gefühl der Verpflichtung, der Patientin zu helfen. Zwischen Unlust und Verpflichtungsgefühlen fühlte ich mich hin und her gerissen und wurde stetig unzufriedener bezüglich der Arbeit mit dieser speziellen Patientin. Zeitgleich oblag unter anderem mir die Pflege eines demenzkranken Menschen im engsten Familienkreis. Im Zuge der Supervision wurde mir bewusst, dass ich Gefühle wie die der Unlust, des emotionalen Erschöpfenseins, der Verpflichtung, des Ärgers, der Wut, der Frustration, der Hilflosigkeit, die dem familiären Umfeld entsprangen, auf meine Patientin projizierte. Meine persönliche Betroffenheit machte es mir zudem schwer, den notwendigen emotionalen Abstand zu wahren und mich professionell abzugrenzen. Erst durch eine Supervisionssitzung wurde mir dieser Zustand bewusst, und ich bekam den nötigen Abstand zu dem Fall. Ich lernte Strategien, die beruflich bedingten von den privat bedingten Emotionen in einem nötigen Maße zu trennen. In mir entwickelte sich ein tiefes Gefühl der Erleichterung und nun konnte ich wieder professionell arbeiten. Gewiss mag eine Außenstehenden diese Verbindung sofort klar sein. Wenn sich der Einzelne jedoch in dieser Situation befindet, vermag er häufig nicht den Überblick zu bewahren und ist auf eine punktuelle oder gar begleitende Hilfe von außen wie zum Beispiel durch einen Supervisor angewiesen, der seine Arbeit erleichtert und bereichert - im aufgezeigten Falle zum Eigen- und Patientenwohl.

Dass Supervision generell eine nützliche Unterstützung der Arbeitnehmer und auch Arbeitgeber darstellt, steht in der Fachliteratur außer Frage. In etlichen besonders sozialen Berufen ist die Supervision sogar verpflichtend vorgeschrieben. Doch wie verhält es sich mit der Supervision für Lehrkräfte? „Lehrerinnen und Lehrer nutzen Supervision (...) noch sehr selten, wissen von dieser Möglichkeit vielfach gar nichts oder zu wenig und lehnen sie vielfach deshalb ab, weil sie Supervision mit Kontrolle gleichsetzen, die sie von Beurteilungen durch Dienstvorgesetzte her kennen.“ (Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995, S. 162) Lehrer neigen dazu, als Einzelkämpfer zu arbeiten und nehmen sich damit die Chance eines gegenseitigen Austauschs, einer gegenseitigen fachlichen und menschlichen Hilfe. Sie nehmen Hilfsangebote wie die der Supervision nur selten in Anspruch. Lehrer

haben theoretisch die Möglichkeit, einen Einzel- oder auch Gruppensupervisionsterm in über die übergeordnete Stelle zu erhalten. Dies erwies sich in der Praxis aber aus personellen Gründen als sehr langwierig und schwer realisierbar. Denn die Schulpsychologen sind zu meist stark überlastet. So spielt im schulischen Alltag Supervision zumeist eine eher untergeordnete Rolle.

Dies steht in einem Widerspruch zur Theorie, da Supervision in einem sozialen Beruf häufig sehr hilfreich sein kann. Supervisionsarbeit im pädagogischen Kontext erscheint besonders wichtig wegen der hohen Resignation und Frustration in diesen Berufsfeldern. „Die Pädagogik neigt besonders stark zu Idealen und die Diskrepanz zwischen diesen Idealen und der Realität bereitet den Pädagogen wahrscheinlich mehr Schwierigkeiten, als sie vergleichsweise andere Berufsgruppen haben. (...) Aber (...) schlimmer wäre es, wenn die Pädagogik ihre Ideale aufgeben würde. Pädagogische Supervision muss daher ständig beide Ebenen im Blick behalten, die ideelle und die pragmatisch-instrumentelle.“ (Pallasch, Waldemar, 1993, S. 66)

Supervision wird oft mit Psychohygiene verwechselt oder ihr gleichgestellt. Zwar existieren zwischen Therapie, Supervision und Psychohygiene Berührungspunkte und Überschneidungsbereiche, jedoch ist zu beachten: Die Psychohygiene gehört als eine Art integrierter Bestandteil supervisierender Arbeit zum Feld der Supervision. Pallasch meint: „Allerdings darf die Supervision von den Supervisanden nicht als Psychohygiene missverstanden oder missbraucht werden, um als Entlastung für tägliche Frustrationen erhalten zu müssen (...). Ebenso darf sie nicht mit Therapie oder therapeutischen Interventionen verwechselt werden. (...)

Psychohygiene operiert im Vorfeld von Therapie, zum Teil auch ergänzend zu therapeutischen Maßnahmen. Ihre Zielgruppe sind in erster Linie durchschnittlich gesunde Personen, die alltäglichen, oft überflüssigen Dauerbelastungen entgegentreten wollen, die - ohne als neurotisch bezeichnet werden zu müssen - eine neurotogene Wirkung haben können. Psychohygiene erweist sich so als Präventivphylaxe in alltäglichen Erlebnis- und Handlungsabläufen.“ (Pallasch, Waldemar, 1993, S. 80) Buer hingegen vertritt die Ansicht: „Auch wenn sich die Supervision klar von der Psychotherapie abgegrenzt hat, so muss es ihr doch auch um die Psychohygiene der SupervisandInnen gehen. Denn nur Berufstätige, die geeignete Coping-Strategien entwickelt haben, können den normalen Arbeitsbelastungen standhalten und Burn-out-Prozesse vermeiden.“ (Buer, Ferdinand, 1999, S. 134 f.) Ergo können sekundäre Interventionen durchaus prophylaktisch orientiert sein und die Psychohygiene fokussierend.

Die Formen der Supervision wurden bereits kurz angerissen. Zunächst sei eine Einteilung nach Hagemann und Rottmann aufgeführt: „Gruppensupervision und Einzelsupervision bilden die beiden Grundformen der Supervision. Sie weisen jeweils Sonderformen auf. Bei der Gruppen-Supervision lassen sich die Sonderformen der Team-Supervision und der Peer-Supervision unterscheiden, unter die Einzel-Supervision fällt als spezielle Form die Selbst-Supervision.“ (Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 28 f.) Die Autorinnen führen dazu näher aus: „In der Gruppen-Supervision arbeiten Menschen des gleichen oder eines ähnlichen Berufsfeldes zusammen, die über eine gemeinsame Arbeitsgrundlage verfügen. (...) Die Treffen finden unter Anleitung einer Supervisorin statt. (...) Unter Team-Supervision wird die Beratung eines Teams verstanden, das interne Arbeitsprobleme mit Hilfe einer externen Supervisorin reflektieren möchte. Da in der Regel bei der Teamsupervision alle Teammitglieder anwesend sind, lassen sich (...) Konflikte über den gegenseitigen Austausch oder die direkte Konfrontation der Konfliktbeteiligten direkt bearbeiten. (...) Peer-Supervision meint die eigenständige Reflexion der beruflichen Tätigkeit im Kolleginnenkreis ohne externe Supervisorin. (...) Einzel-Supervision nehmen Menschen in Anspruch, die ihre berufliche

Praxis unter vier Augen, also mit Hilfe einer Supervisorin, kritisch reflektieren möchten. (...) Das auffälligste Merkmal der Selbst-Supervision im Vergleich zur Einzelsupervision ist, dass Supervisorin und Supervisandin in eins fallen.“ (Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 29 f.) Die Peer-Supervision entspringt von ihrem Grundgedanken her auch der Kollegialen Beratung, auf die ich später genauer eingehen werde. Andere Autoren wie zum Beispiel Buer listen die Kollegiale Beratung separat im Kontext der Gruppensupervision auf.

Dafür beschäftigen sich Hagemann und Rottmann mit dem speziellen Fall der Pädagogischen Supervision, welche sie wie folgt definieren: „Pädagogische Supervision für Lehrkräfte bedeutet die möglichst vorurteilsfreie, wert-offene, angeleitete Reflexion des beruflichen Tuns im Arbeitsfeld Schule. Sie erfolgt stets berufsbegleitend, freiwillig und ist zeitlich begrenzt. Die Supervision dient der kooperativen Begleitung und Unterstützung einer Lehrkraft. Ausgehend vom konkreten unterrichtlichen Geschehen betrachten die Supervisandin und eine pädagogische Expertin - die Supervisorin - gemeinsam berufsbegleitende Sichtweisen, Gedanken, Gefühle und Handlungen. Die Supervisandin soll dabei mit sich selber in Kontakt treten; die Supervisorin dient ihr als Klärungskatalysator. Grundlage der Supervision ist ein vertrauensvolles Klima auf der Basis symmetrischer Kommunikation. Ziel der Supervision ist zum einen die konstruktive Bewältigung, zum anderen die Veränderung von Praxis. Neben fachlichen Gesichtspunkten werden auch persönlichkeitspezifische Fragen einbezogen, wenn sie die berufliche Arbeit direkt oder indirekt beeinträchtigen.“ (Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.), 2000, S. 32)

Buer beschäftigt sich zwar nicht explizit mit der Pädagogischen Supervision, differenziert allgemein ebenso wie Hagemann und Rottmann in die Einzelsupervision und die Gruppensupervision. Die Einzelsupervision zeichnet sich nach seiner Ansicht durch den Dyadischen Dialog aus. Die Beziehungsgestaltung spielt dabei eine große Rolle (Übertragung und Gegenübertragung, Dialog). Die Gruppensupervision kann entweder geleitet oder ungeleitet stattfinden. Die Gruppe kann heterogene oder homogene Strukturmerkmale aufweisen. Gruppensupervisionen können Peer-Group-Supervisionen, Team supervisionen oder Kollegiale Supervisionen sein. Besonders bei der Fallsupervision kann im Rahmen der Gruppensupervision nach Meinung Buers das Modell kreativen Lernens nach Moreno als Interpretations- und Handlungsfolie hinterlegt werden (vgl. Buer, Ferdinand, 1999, S. 108). Bei der Gruppensupervision gilt es nach Meinung Buers besonders die Gruppendynamik zu beachten. Wird eine psychodramatische Supervision durchgeführt so soll nach Buer der Mehrperspektivität besondere Beachtung geschenkt werden. Bulling grenzt die Teamsupervision gegenüber der Gruppensupervision insbesondere ab, als in der Teamsupervision „die Supervisanden alle aus einer Einrichtung herkommen und somit zu der „Helfer-Klient-Beziehung“ (Fallarbeit) auch eine Vielzahl von Binnenproblemen der Institution zur Diskussion treten.“ (Bulling, Hemmut, 1999, S. 113)

In der Sozialen Arbeit etablierte sich der Begriff der Teamarbeit, durch die sich Individuen und Institutionen eine Verbesserung der Zusammenarbeit erhofften. Die Supervision von Arbeitsgruppen innerhalb einer Institution mit einer nachweislichen Kontinuität stellt eine Teamsupervision dar. Die Differenzierung in eine fallbezogene, eine gruppendynamisch-selbsterfahrungsbezogene und eine institutionsbezogene Form der Teamsupervision erscheint theoretisch zunächst als sinnvoll, um die drei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen deutlich machen zu können.

In der fallbezogenen Teamsupervision erfolgt so mit theoretisch die konkrete Arbeit mit dem Adressaten, welcher ein Klient, Patient oder Kunde sein kann. Ein spezieller Fall einer Person wird thematisiert, besprochen und eine Lösung wird angebahnt. Die gruppendynamisch-

selbsterfahrungsbezogene Team supervision konzentriert sich auf die Interaktionsdynamik innerhalb der Arbeitsgruppe. Dies impliziert die Bearbeitung offener Konflikte, Konkurrenzen und Rollenzuschreibungen innerhalb der Gruppe. Bei der institutionsbezogenen Team supervision werden eher Hierarchien, Machtverteilungen, institutionelle Rollen und Aufgabenbezüge bearbeitet. Doch diese Differenzierung stellt sich in der Praxis häufig als eine Mischform der genannten drei Team supervisionsarten dar. Während des Supervisionsprozesses kristallisieren sich in der Praxis oft in unterschiedlichen Phasen Schwerpunkte heraus, die einander abwechseln. So ist es möglich, dass im praktischen Tun innerhalb mehrerer Treffen oder sogar innerhalb eines Treffens alle drei Teamsupervisionsarten Anwendung finden. In der Team supervision findet meist zum einen Fallarbeit statt, zum anderen werden häufig auch Themen kooperativer und institutioneller Art bearbeitet. Damit gilt es im Rahmen von Team supervision auch über institutionelle Bedingungen zu reflektieren. So sprechen einige Autoren diesbezüglich sogar bei der Team supervision von einem Grenzgang zwischen Supervision und Organisationsberatung (vgl. u.a. Weigand, Wolfgang in: Pühl, Harald (Hrsg.), 1994, S. 112-131; Gotthardt-Lorenz, Angela, in: Pühl, Harald (Hrsg.), 1994)

Die Teilnehmer der Teamsupervision sind alle Mitarbeiter in derselben Institution mit einem gemeinsamen Aufgabengebiet. Somit ist die Teamsupervision eine spezielle Form der Gruppensupervision. Die Gruppensupervision fokussiert andere Inhalte und hat eine divergierende Gruppenzusammensetzung. Die Teilnehmer der Gruppensupervision rekrutieren sich aus einer Institution oder aus diversen Institutionen. Wichtig ist dabei, dass die Teilnehmer nicht in einem engen Arbeitszusammenhang stehen. Bearbeitet wird die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses und die Lösung beruflicher Probleme der einzelnen Gruppenmitglieder.

Bei der Team supervision kennen sich die Teilnehmer bereits über die tägliche Berufspraxis und arbeiten auch nach der Supervision weiter zusammen. Dieses Faktum hat eine nicht zu unterschätzende Auswirkung, da die Teilnehmer einer Team supervision von vornherein wissen, dass sie auch später weiter zusammenarbeiten werden. Dieses Wissen hat zur Folge, dass die Ängste der individuellen Teilnehmer vor möglichen Kränkungen und Attraktivitätsverlust in Team supervisionen größer sind als in Gruppensupervisionen. Die informellen Strukturen haben deutliche Konsequenzen auf den Supervisionsprozess. Vertrautheit und Offenheit sind einerseits zwar nötig, um gute Arbeitsergebnisse in der Supervision zu erhalten, sind aber in ihrer Umsetzung erschwert, wenn die Teilnehmer auch weiterhin zusammenarbeiten müssen und besonders wenn Rivalität zwischen einzelnen Teammitgliedern herrscht. Verstärkt wird dieses Problem nicht selten, falls das Team nicht statushomogen sondern hierarchisch gegliedert ist. Aber auch die formalen Strukturen wirken sich auf den Supervisionsprozess aus. Die Qualifikation der einzelnen Teilnehmer und ihre Funktionszuweisungen können auch angststeigernde und damit vertrauenserschwerende Konsequenzen mit sich bringen.

Die Teamsupervision unterscheidet sich von der bereits genannten Balintgruppe. Denn in der Balintgruppe werden die fallbezogenen Spielgelungsphänomene analysiert. Übertragung und Gegenübertragung erlangen große Bedeutung. Die Teilnehmer einer Balintgruppe haben analog der Gruppensupervisionsgruppe keinen engen Arbeitszusammenhang. „Die originäre Balint-Gruppenarbeit mit Supervision, gar mit unterrichtlicher Supervision, gleichzusetzen, ist völlig abwegig.“ (Pallasch, Waldemar, 1993, S. 136)

Ebenso gilt es, Supervision nicht mit Coaching gleichzusetzen. Das Coaching wurde seit 1974 im angelsächsischen Raum geprägt und in den achtziger Jahren auch in Deutschland aufgegriffen. Coaching ist eine durch komplexe Strategien gekennzeichnete Maßnahme zur

Unterstützung und Weiterbildung von Mitarbeitern in Organisationen mit dem Ziel der Förderung beziehungsweise Wiederherstellung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Greif, Siegfried, 2008). Beim Coaching handelt es sich eher um eine Supervisionsform im Managementbereich.

Erwähnt sei noch, dass im Gegensatz zu Organisationsberatung und -entwicklung (vgl. Pühl, Harald (Hrsg.), 2000) in der Teamsupervision keine strukturelle Veränderung der Institution angestrebt wird. Ziel ist in der Teamsupervision die Verbesserung des Betriebsklimas, die Kooperationsverbesserung und die Steigerung der Arbeitseffizienz. Die Basis für eine solche Zielrealisierung ist eine Atmosphäre von Wertschätzung und gegenseitiger Achtung innerhalb der Gruppe. Dabei stellen institutionelle Strukturkonflikte in der Teamsupervision nur einen Randbereich dar. Angestrebt wird die emanzipatorische Bewusstwerdung von gesellschaftlichen, institutionellen und subjektiven Bedingungen und ihre Konsequenzen auf das individuelle professionelle Handeln der Teilnehmer. Belardi zeigt anhand der historischen Entwicklung den Weg von der Supervision zur Organisationsberatung auf. Er resümiert bezüglich der aktuellen nationalen und auch internationalen Supervisionsarbeit: „Die Spanne der Angebote reicht von psychotherapieähnlicher „Fallarbeit“ über Teamsupervision zur Beratung und Weiterentwicklung ganzer Organisationen (Organisationsberatung, Organisationsentwicklung).“ (Belardi, Nando, in: Pühl, Harald (Hrsg.), 1994, S. 335 – 343) Auch Gotthardt-Lorenz beschäftigt sich mit der Organisationssupervision. Sie meint: „Organisationssupervision sollte in vielen Formen und Formationen (nicht nur als Teamsupervision!) institutionalisierter Suchprozess sein.“ (Gotthardt-Lorenz, Angela, in: Pühl, Harald (Hrsg.), 1994, S. 365) Die Praxis zeigt: Alleine die Teamsupervision vermag es beinahe beiläufig, durch ihre Existenz und ihr Agieren die Institution weiter zu entwickeln, auch wenn dies nicht ihre primäre Aufgabe ist.

Für die Teamsupervision sehen Kersting und Krapohl nachfolgende Anlässe:

„Teamsupervision wird meistens nachgefragt, wenn in einer Arbeitsgruppe

- die Arbeitseffizienz beeinträchtigt ist,
- unerschwellige Konflikte zwischen den Teammitgliedern und / oder der Institutionsleitung bestehen,
- die Arbeitsatmosphäre bedrückend ist,
- Entscheidungsstrukturen und Kompetenzverteilungen unklar sind,
- Probleme und Lösungen nicht mehr zueinander passen,
- Auseinandersetzungen vermieden und Entscheidungen vertagt werden,
- Leitung nicht wahrgenommen wird,
- ein hoher Konkurrenzkampf besteht.

Institutionsleitungen verordnen zuweilen Teamsupervision als psychohygienisches Instrument für die Teammitglieder. Manche Teams treten in einen Teamsupervisionsprozess ein, wenn die bisherigen Handlungsmöglichkeiten allzu eingefahren sind, und sie sich von der Teamsupervision einen kreativen „Schub“ erhoffen.“ (Kersting, Heinz J./ Krapohl, Lothar, in: Pühl, Harald (Hrsg.), 1994, S. 95)

Ludewig versucht Supervision schematisch einzuordnen auf dem Hintergrund der von ihm proklamierten Systemischen Therapie (vgl. Ludewig, Kurt, 1997). Ludewig entwickelt ein Vier-Felder-Modell und reduziert die zahlreichen Hilfsysteme bezogen auf die Relation Hilfesuche / Hilfestellung auf die Grundarten Therapie, Erziehung, Begleitung und Beratung. Ludewig (vgl. Ludewig, Kurt, in: Brandau, Hannes (Hrsg.), 1996, S. 54 - 68) differenziert dabei die Grundarten bezüglich folgender Aussagen: Die Therapie impliziert seitens des Patienten die Aussage „Hilf mir, mein Leiden zu beenden!“, bei der Erziehung handele es sich

um die Aufforderung „Hilf mir, mein Wissen zu erweitern!“, die Begleitung zeichne sich durch den Satz aus „Hilf mir, meine Lage zu ertragen!“ und im Kontext der Beratung sei folgender Ausspruch adäquat „Hilf mir, meine Lage zu verbessern!“. Den Aufforderungscharakter des „Hilf mir“ ist kritisch zu sehen. Denn dies tangiert zwei Bereiche: Der Helfer arbeitet unter dem Druck, helfen zu müssen, denn sie oder er erhält die schwere Aufgabe, erfolgreich zu helfen. Der Hilfesuchende begibt sich in ein Abhängigkeitsverhältnis und legt sein Schicksal in die Hände des Helfenden. Dies entlastet zwar zunächst den Hilfesuchenden, dient ihm aber mittelfristig wenig, da er lernen muss, seine Probleme nur mit fremder professioneller Hilfe lösen zu können. Zudem drängt sich die Frage auf, wo genau in dem Vier-Felder-Modell die Supervision einzuordnen ist. Ist sie eine Art der Beratung mit dem Ziel, die individuelle Lage zu verbessern? Worin unterscheidet sie sich dann von einer Therapie, die über die Verbesserung der Lage hinaus eben so zum Ziel hat, Leiden zu beenden?

Doch wie kann innerhalb der Supervision Erfolg gemessen werden? Wann ist eine Lage erträglicher, verbessert, ein Leiden beendet? Jörg Fengler befasst sich mit der Thematik, Supervisionsprozesse zu evaluieren (vgl. Fengler, Jörg, in: Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.), 1998, S. 69 - 88). Er befürwortet dabei eine Prozess- und Erfolgsforschung. Analog der Unterrichtsvorbereitung differenziert Fengler auch die Supervisionsevaluation im Hinblick auf Richt-, Grob- und Feinziele. Dabei proklamiert er, möglichst konkrete Ziele zu benennen, um die spätere Auswertung zu erleichtern.

Einen kritisch-konstruktiven Blick auf die Supervisionsarbeit wirft Auckenthaler (vgl. Auckenthaler, Anna, 1995). Die Autorin beschäftigt sich mit dem Stand der Supervisionsforschung. Als eine der wenigen Autoren stellt sie die kritische Frage, wie hoch wohl die Dunkelziffer derjenigen Supervisanden sei, die negative Supervisionserfahrung gemacht haben. Denn in der Fachliteratur sind überwiegend positive Beispiele aufgeführt - ganz in der Tradition der Anfänge der Psychoanalyse bei Freud (vgl. u.a. Ricci, Giancarlo, 2006, Schmidbauer, Wolfgang, 2006), dessen Fallbeispiele bezüglich ihres detaillierten Verlaufes, in einigen Fällen bis hin zu ihrer Existenz mittlerweile von etlichen Fachleuten eher kritisch bewertet werden. Die Bewertung erfolgt meist durch den Supervisor. Das bedeutet, er beurteilt selbst seine Arbeit, was dem Ergebnis einen gewissen unbewussten manipulativen Aspekt verleihen könnte. Oft sind Supervisoren Institutionen und Organisationen verpflichtet und stehen selbst unter einem gewissen Nachweis-, Leistungs- und Erfolgsdruck, was für die klientenzentrierte Arbeit nicht immer förderlich sein muss. „Interessierte man sich in den Anfängen der Supervisionsforschung für die Frage, ob Supervision wirkt, so versuchte man später, den Nachweis für die Überlegenheit eines bestimmten Ansatzes gegenüber einem anderen Ansatz zu finden. Solche Nachweise wurden für jede Position gefunden, die Forschung half also nicht, die Streitfragen zu klären.“ (Auckenthaler, Anna, 1995, S. 34) Bei all der Kritik unterbreitet Auckenthaler aber auch konstruktive Vorschläge bezüglich der Supervisionsarbeit und plädiert zum Beispiel für die Analyse der Muster im Kommunikationsverhalten zwischen Supervisor und Supervisand und das Einbeziehen der Kognitionen beider.

Bulling entwickelt ein Supervisionskonzept für die Arbeit mit Lehrern auf dem Hintergrund der körperorientierten humanistischen Psychologie (vgl. Bulling, Helmut, 1999). Er widmet ein Kapitel der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern und führt unter anderem an: „Für unsere Absicht der Entwicklung eines Supervisionskonzeptes ist zu berücksichtigen, dass LehrerInnen nicht verpflichtet sind, an einer Supervision teilzunehmen. Die Teilnahme geschieht also aufgrund einer freiwilligen Initiative. (...) LehrerInnen unterziehen sich einer Supervision in Form einer „Fort- und Weiterbildungssupervision“ oder als „Berufsbegleitende

Supervision“. Die ideale Form, die dabei angewendet werden sollte, ist im grundsätzlichen die Gruppensupervision, also die „stranger group“. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass auch ein Team von LehrerInnen der gleichen Schule eine Supervision in Anspruch nimmt. (...) Für LehrerInnen bedeutet es (...), dass sie sich aus eigener Motivation für eine Supervision entscheiden und daher auch die nötigen Schritte unternehmen, um sich einer Gruppe anzuschließen (...). Seltener kommt es in viel fältigen Gefüge staatlicher Schulen (...) vor, dass Supervision in Form einer Gruppensupervision oder Teamsupervision angeboten wird.“ (Bulling, Helmut, 1999, S. 108 f.) „Supervision als Reflexionsfeld beruflicher Tätigkeit begibt sich (...) auf eine Zwischenstufe, die auch Selbsterkenntnis, Selbsterfahrung, Kennenlernen eigener Anteile am Problem beinhalten kann.“ (Bulling, Helmut, 1999, S. 111) Eine nähere Beschäftigung mit der Lehrersupervision nehmen Ehinger und Hennig vor (vgl. Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius, 1994).

Bulling differenziert in die Gruppensupervision, Teamsupervision, Organisationsberatung und Einzelsupervision. „Das ideale Setting der Gruppensupervision ist die sogenannte „stranger group“: Angehörige einer Profession, die in verschiedenen Organisationen arbeiten und beruflich nicht voneinander abhängig sind, die in etwa aber die gleiche berufliche Erfahrung verfügen und einen annähernd gleichen hierarchischen Status haben, kommen unter der Leitung eines Supervisors oder einer Supervisorin zusammen, um über problematische Situationen in der Arbeit mit KlientInnen zu sprechen. (...) Die Gruppensupervision erlaubt eine Ausrichtung an der Zielsetzung, die die professionelle Kompetenz im Umgang mit KlientInnen und die eigene Arbeitszufriedenheit zu erhöhen versucht. (...) In Abgrenzung zur Gruppensupervision werden in der Teamsupervision die Supervisanden alle aus einer Einrichtung herkommen und somit zu der Helfer-Klient-Beziehung (Fallarbeit) auch eine Vielzahl von Binnenproblemen der Institution zur Diskussion treten.“ (Bulling, Helmut, 1999, S. 112 f.) Wenn innerhalb der Teamsupervision auch Binnenprobleme der Institution behandelt werden, ergibt sich die Frage: Worin liegt der Unterschied zwischen einer Teamsupervision und einer Organisationsberatung? „Wenn sich Supervision wirklich dahin entwickelt, dass nicht mehr nur der Einzelne, Gruppen und Teams, sondern ganze Organisationen zu ihren Klienten werden, dann würde sich ja die bisherige Frage, ob Teamsupervision eine Form der Organisationsberatung ist, umkehren lassen in die Fragestellung, dass Organisationsberatung eine und die bisher umfassendste Form der Supervision ist. In der Betrachtung der eigentlichen Arbeit, die ein Team an die Supervision stellt, werden mehr oder weniger verdeckte und nicht ausgesprochene Eigenheiten einer Organisation im besonderen bzw. der Organisationsphilosophie im allgemeinen in die Supervision eingebracht.“ (Bulling, Helmut, 1999, S. 113 f.)

In der Einzelsupervision werden besonders Beziehungsmerkmale behandelt. Dabei geht es weniger darum, ob ein während der Supervisionssitzung erarbeiteter Plan erfolgreich umgesetzt werden kann, sondern es geht eher darum, „dass der Supervisand mit einem veränderten Blick und veränderten Absichten in seine Beziehungssituation geht. Nur dadurch werden ihm veränderte Absichten möglich, die er dann in der nächsten Supervision erneut lernträchtig auswerten kann.“ (Bulling, Helmut, 1999, S. 114 f.)

Bullings oben geschilderte Differenzierung in die Gruppensupervision, Teamsupervision, Organisationsberatung und Einzelsupervision wird zudem ergänzt durch Kullmann. Er behandelt die Selbst-Supervision in der Schule (vgl. Kullmann, Volker Jost E., 2000). Der Autor macht im Kontext Selbstklärung und Personalmanagement Vorschläge für Lehrer bezüglich einer Art der Selbst-Supervision. Darunter gehören unter anderem Übungen zur Selbst-Supervision bezüglich der Themen wie des eigenen Arbeitsverhaltens. Durch einen Tagesrückblick soll der Lehrer seine eigene Leistung würdigen lernen, Selbsterkundung be-

treiben, eine Energiebilanz erstellen, seine Energien nach Bewusstwerdung bündeln und sich mit seinem Zeitmanagement auseinandersetzen. Ein zweites Thema sieht Kullmann in der Selbstsicherheit und Selbstaffirmation. Durch eine Stärken-Schwächen-Analyse wird sich der Lehrer ihrer und seiner Potenziale und Defizite bewusst. Ein drittes Thema beschäftigt sich mit den Zielsetzungen des Lehrers, ein viertes Thema mit dem inneren Coaching des Lehrers bezüglich seiner Mentalkraft, Suggestibilität und Visualisation. Ein fünftes Thema widmet sich der Nervosität, der Aufregung und des Lampenfiebers und wie damit diese Faktoren umgegangen werden kann. Der letzte Themenbereich beschäftigt sich mit der Entspannung, wie der Lehrer ihre oder seine Konzentrationsfähigkeit wiederherstellen kann und durch gezielte Entspannung wieder neue Kraft schöpfen kann. Kullmann behandelt zudem den Unterricht und die Kommunikation. Vor der Anleitung, wie der Lehrer besser arbeiten könne, legt Kullmann Aspekte zum Umgang mit Konflikten dar.

Konflikte als Interessenskollisionen erachtet Kullmann als selbstverständlich an. Konflikte gehören zum Leben. Konflikte seien keine zu vermeidende Störung. Er schreibt: „Konflikt ist gesund, aber ein ungelöster Konflikt ist gefährlich.“ (Kullmann, Volker Jost E., 2000, S. 152) Weiter meint Kullmann: „Konflikte bedeuten eine Lern- bzw. Entwicklungschance.“ (Kullmann, Volker Jost E., 2000, S. 153) Der Autor listet die vier gängigsten Verhaltensweisen beim Vorhandensein eines Konflikts auf:

- „- ignorieren, „vermeiden“, flüchten
- beschwichtigen, „wegreden“, unterdrücken, (...)
- resignieren, nachgeben, einverstanden sein,
- Problem bearbeiten.“ (Kullmann, Volker Jost E., 2000, S. 153)

In Kollegien können alle vier Verhaltensweisen bei auftretenden Konflikten gefunden werden, wobei anzumerken ist, dass bei Lehrern einerseits nach einer gewissen Zeit der Berufserfahrung die Resignation sehr verbreitet ist und andererseits die gezielte Problembearbeitung im Verhältnis tendenziell eher seltener anzutreffen ist. Kullmann macht den Lehrern als Lesern Mut, offensiv mit ihren Problemen umzugehen und konstruktive, kreative Lösungen zu entwickeln. Allerdings beschränkt sich der Autor auf den einzelnen Lehrer, der im Rahmen dieser Selbst-Supervision ihre oder er seine Probleme lösen soll. Der Ansatz Kullmanns kann eine große Hilfe für Lehrer sein, die sich in einer Problemsituation befinden und sich zum Ziel gesetzt haben, an diesem ihren Problem alleine zu arbeiten. Als schwierig ist er dahingehend einzustufen, dass eine Selbst-Supervision einige Lehrer überfordern könnte. Zwar ist Teamarbeit in einigen Kollegien nicht sehr verbreitet, und etliche Kollegen agieren als Einzelkämpfer und sind als solche vielleicht froh, auch alleine mit Hilfe einer Selbst-Supervision ihre Probleme lösen zu können. Doch es ist in der Praxis wegen der eingeschränkten singulären Perspektive ausgesprochen schwer, völlig auf sich alleine gestellt eine Lösungsstrategie für Probleme zu entwickeln. In solchen Fällen ist entweder eine professionelle Begleitung oder die Teamarbeit vielversprechender zu werten, da durch die Umwelt neue Gedankenanstöße initiiert werden können auf die der Einzelne nicht hätte kommen können.

Im Folgenden sei die (Team-)Supervisionsarbeit mit Lehrkräften in der Schule aufgezeigt. Dabei erscheint das Team als eine geeignete Form für eine Problemlösung, da hier Synergieeffekte genutzt werden können. So wird der Schwerpunkt nun die Teamsupervision mit Lehrern sein. Beim Klientel Lehrern muss zudem die Supervision bestimmte differente Faktoren im Vergleich mit anderen Berufsgruppen berücksichtigt werden.

Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich primär auf die Psychologen Ehinger und Hennig, die sich speziell mit der Praxis der Lehrersupervision beschäftigt haben (vgl. Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius, 1994).

„Ein Hauptschullehrer (...) schreibt (...): „Ich verfolge seit langem mit Schrecken und Entsetzen, was sich Lehrer im Unterricht von Schülern alles bieten lassen müssen. Ich sehe die diesbezügliche Ohnmacht unseres Berufsstandes. Wenn Probleme bekannt werden, ist der Lehrer schuld, der mit den Schülern nicht fertig wird. Der Frust wird immer größer. Es ist eine Tatsache, dass sich eine überaus große Zahl von Lehrern in psychiatrische Behandlung begeben muss.““ (Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius, 1994, S. 8) Das Burn-out-Syndrom ist der bereits behandelte Fachausdruck für dieses empfundene subjektive Leiden. Lehrer fühlen sich bei Problemen, welche außerhalb des Bereiches der Didaktik und Methodik zu finden sind, oft alleine gelassen. Auch in der Lehrerausbildung wird die Person des Lehrers primär bezüglich der Lehrerpersönlichkeit in Bezug auf das unterrichtliche Wirken reflektiert. Die Selbsterfahrung des Lehrers wird abhängig von dem Seminarleiter und der zur Verfügung stehenden Zeit mehr oder weniger thematisiert. Zudem veränderte sich in den vergangenen Jahren die Schule als solche sehr stark. Doch ein solides Supervisionsangebot ist bei Lehrern im Gegensatz zu anderen sozialen Berufen noch der Einzelfall. Ehinger und Hennig beschäftigen sich mit Methoden einer Kollegialen Lehrersupervision.

Nach Ehinger und Hennig gliedern sich die Systemdimensionen einer Schule - dies ist unabhängig von der jeweiligen Schulform - in die Ziel- und Zugangsdimensionen (vgl. Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius, 1994, S. 19). Unter die Zieldimensionen fallen die Aspekte power, meaning und affect. Power beinhaltet das jeweilige Machtgefüge einer einzelnen Schule, Rollenzuweisungen, Hierarchien, Positionen und dergleichen. Unter meaning verstehen die Autoren das pädagogische Leitbild, den Geist, die Vision, das was den Lehrer einer bestimmten Schule leitet. Die Beziehungsebene entspricht dem affect. Hierunter fallen Sympathien, Antipathien innerhalb einer Schule. Als Zugangsdimensionen sehen Ehinger und Hennig den Raum, die Zeit und die Energie. Raum betrachten sie im psychischen und materiellen Sinne. Dies ist der Freiraum, den jeder einzelne Mensch innerhalb der Schule besitzt, aber auch zum Beispiel bauliche Strukturen. Diese Raum-Zugangsdimension korreliert mit dem Atmosphärenbegriff (vgl. Punkt 4.2.5. der vorliegenden Arbeit). Die Zeit spielt eine Rolle bei den Zieldimensionen. Es wird genügend Zeit benötigt, um in der Klasse und im Kollegium Konflikte zu bearbeiten. Aber auch der Stundenplan für Lehrer und Schüler wirkt sich auf den Alltag förderlich oder hemmend aus. Mit den Aspekten der Zeit und des Raumes tangieren Ehinger und Hennig die philosophische Diskussion über die das menschliche Sein limitierenden Faktoren. Zu diesen beiden Bereichen listen die beiden Autoren noch die Energie auf, welche sie als Austausch von Meinungen, Informationen, gemeinsamen Handlungen sehen. Denn selbst wenn innerhalb eines Kollegiums genügend Zeit und Raum für einen gemeinsamen konstruktiven Austausch bestünde, die Energie jedoch nicht als Basis für einen solchen Austausch vorhanden wäre, könnte kein gedanklich intensiver Austausch stattfinden. Ersetzt man den verwendeten Energiebegriff durch den Begriff des Sinnlichen, des Atmosphärischen, des Dazwischensehenden, so gelangt man zu den philosophischen Grundlagenfragen im Kapitel des methodologischen Vorgehens (vgl. Punkt 2. der vorliegenden Arbeit).

Supervision ist eine hervorragende Möglichkeit, Lehrkräfte zu stützen und ihnen zu helfen. Das Hauptproblem der Supervision in der schulischen Praxis besteht darin, dass Supervision Kosten verursacht - besonders Personalkosten für die Supervisorin oder den Supervisor, da Räumlichkeiten in der Regel in den Schulen zur Verfügung stehen würden - und für Supervisionsangebote kaum Gelder zur Verfügung gestellt werden. Daher ist die Supervision

für Lehrer nur ein theoretisch bestehendes Hilfsangebot, das in der Praxis in den seltensten Fällen umgesetzt wird. Aus dieser Not heraus entwickelte sich eine kostengünstigere Lehrersupervision in Form einer Kollegialen Supervision. Denn hier übernehmen die Lehrkräfte selbst die Rolle der Supervisorin oder des Supervisors, was Kosten einspart.

Ehinger und Hennig schildern im Überblick den Prozess einer Kollegialen Lehrersupervision (vgl. Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius, 1994, S. 37 f.). Sie sehen als notwendige Vereinbarungen einer Kollegialen Supervision, dass es eine feste Gruppe mit verbindlichem Charakter gibt, dass Vertraulichkeit garantiert wird, dass die Gruppenleitung innerhalb der Lehrergruppe wechselt, dass es eine feste Zeitstruktur gibt, dass kein Konkurrenzverhalten entflammt, dass ein Protokoll erstellt wird und dass sich die Gruppe an einem „atmosphärisch geeigneten Ort (in der Regel nicht in der Schule)“ (Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius, 1994, S. 38) trifft. Die Autoren gliedern eine Sitzung von drei bis vier Stunden Dauer in folgende sieben Phasen: Vorbereitung, Falldarstellung und Problembeschreibung, Interview, Gruppenfeedback, Problemanalyse und Hypothesenbildung, Strategieplanung, Rückmeldung und schließlich Umsetzung und Kontrolle (vgl. Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius, 1994, S. 39 f.).

Die Phasen der Kollegialen Lehrersupervision ähneln inhaltlich den Phasen, die im Rahmen der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell empfohlen werden. Im Folgenden soll nun neben der Teamsupervision als zweites Beispiel das Heilsbronner Modell der Kollegialen Beratung als eine gängige Methode für die sekundäre Intervention für Lehrkräfte näher erläutert werden.

3.2.2. Charakteristika der Kollegialen Beratung

Zunächst sei an dieser Stelle allgemein auf den Begriff der Kollegialen Beratung eingegangen. Anschließend sei anhand des Heilsbrunner Modells der Kollegialen Beratung eine exemplarische Form der Kollegialen Beratung präsentiert, welche die Grundlage für das entwickelte Konzept der kreativen Gruppentreffen mit Lehrern darstellt, das Anteile aus der bereits aufgeführten Supervisionsarbeit und aus der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbrunner Modell zusammenführt.

So stellt sich zuerst die Frage: Was verstehen wir unter Kollegialer Beratung?

Ähnlich wie bei der Supervision erfolgt bei der Kollegialen Beratung eine Problemlösung in einem kooperativen Prozess. Jedoch gibt es keinen externen Supervisor. Zwischen den Teilnehmern einer Kollegialen Beratung bestehen keine hierarchischen Unterschiede. Die Beteiligten handeln nicht auf Anweisung eines Experten, sondern sie agieren im Konsens aus eigener Verantwortung heraus.

Die Kollegiale Beratung unterliegt einem festen Ablaufschema. Dies entspricht in vielerlei Hinsicht der methodisch-didaktischen Tätigkeit des Lehrers beim Unterrichten, strukturiert das Treffen und unterstützt die Zielorientierung. Denn Ziel ist die konstruktive Lösung eines konkreten beruflichen Problems eines Teilnehmers aus der Gruppe.

Ihren Ursprung hat die Kollegiale Beratung im Bereich der sozialen Arbeit und im Schulbereich. Die Kollegiale Beratung basiert in pädagogischen Berufsfeldern auf der Fallarbeit. „Das Prinzip der selbstgesteuerten und strukturierten gegenseitigen Beratung stammt ursprünglich aus der Arbeit mit Lehrern. Anfang der siebziger Jahre begann man in Deutschland damit, dass Lehrer und Referendare ihre Praxisschwierigkeiten beim Umgang mit einzelnen Schülern als Fälle vortrugen und diese Fälle in der Gruppe beraten wurden (...). Bei dieser Fallarbeit war zunächst ein Psychologe anwesend, der den Beratungsprozess strukturierte. Später, in den achtziger Jahren, ging man dazu über, den Lehrergruppen eine einfache Beratungsstruktur an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie die Fallarbeit selbständig weiterführen konnten (...). Für pädagogische, soziale und psychologische Berufsfelder gewann in der Folge Kollegiale Beratung eine größere Bedeutung. Bis heute haben sich verschiedene Formen Kollegialer Beratung herausgebildet. Analog zu den gängigen Beratungsschulen in diesen Bereichen finden sich verhaltenensorientierte, psychodramatische, gestalttherapeutische und systemische Ansätze. Neuerdings zeichnet sich ein Trend zu Mischformen ab, in denen verschiedene Methoden und Ansätze miteinander kombiniert werden.“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 37) Eine Form der Kollegialen Beratung ist die Kollegiale Beratung nach dem Heilsbrunner Modell, basierend auf Spangler (vgl. Spangler, Gerhard, 2005).

Die Kollegiale Beratung boomt gegenwärtig. Mögliche Gründe sind, dass durch die zunehmenden beruflichen Belastungen Entlastungsmomente gesucht werden und dass zum Beispiel wenig Geld für eine professionelle externe Beratung wie zum Beispiel durch Supervision und Coaching zur Verfügung steht und die Kollegiale Beratung eine kostengünstige Möglichkeit darstellt, wie sich Mitarbeitende gegenseitig unterstützen können.

Tietze definiert die Begrifflichkeit der Kollegialen Beratung wie folgt: „Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln.“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 11) So scheinen folgende Aspekte für eine Kollegiale Beratung wichtig zu sein: Die Beratung findet innerhalb einer Gruppe statt. Das Beratungsgespräch unterliegt einer bestimmten Struktur und einem festgelegten Ablauf. Angestrebt wird die konstruktive Lösung eines beruflichen Problems. Folgende Merkmale Kollegialer Beratung listet Tietze auf: „Kollegiale Beratung findet in der Gruppe statt. (...) Ein professioneller Berater ist nicht anwesend. (...) Die Beratung folgt einem festen Ablauf. (...) Der Ablauf und die Methoden sind allen Teilnehmern bekannt. (...) Die Beratungsrollen und die Aufgaben werden verteilt. (...) Alle Teilnehmer sind aktiv an der Beratung beteiligt. (...) Lösungen für berufliche Praxisprobleme werden entwickelt.“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 12 f.) Dabei bezieht sich die Kollegialität nach Tietze (vgl. Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 14 ff.) auf die wechselseitige Hilfsbereitschaft der Teilnehmer, die Zusammensetzung der Gruppe, die Umkehrbarkeit der Beratungsbeziehung und die Gleichberechtigung der einzelnen Gruppenmitglieder.

Als die drei wesentlichen Ziele der Kollegialen Beratung beschreibt Tietze folgende drei Punkte: „1. Praxisberatung near the job: Lösungen für konkrete Praxisprobleme. 2. Die Reflexion der beruflichen Tätigkeit und der Berufsrolle sowie 3. Qualifizierung durch den Ausbau von praktischen Beratungskompetenzen.“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 19) Die Qualifizierung hinsichtlich eines Ausbaus von Schlüsselkompetenzen sieht Tietze in den sozialen Kompetenzen, den Beratungs- und Coaching-Kompetenzen und den Methodenkompetenzen. Der Nutzen einer Kollegialen Beratung formiert sich nach Tietze auf zwei Ebenen (vgl. Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 24 ff.): Zum einen nutzt die Kollegiale Beratung den einzelnen Gruppenteilnehmern. Die Teilnehmer erfahren Rückhalt durch die Gruppe, Entlastung durch die Mitstreiter, tauschen sich fachlich aus und entwickeln eine gemeinsame (Führungs-)Kultur. Aber auch die Organisation profitiert von der Kollegialen Beratung. Sie bekommt Mitarbeiter, die an ihrer Qualifizierung und Professionalisierung arbeiten, die sich konstruktiv vernetzen, die ihre Arbeitsqualität steigern, die eine Unterstützungskultur ausbauen. Die Organisation hat damit letztlich eine ausgesprochen kostengünstige Personalentwicklung.

Als bereits erfolgreich erprobte Möglichkeiten der Kollegialen Beratung beschreiben Tietze:

- „- Die Entwicklung und Förderung der Führungskompetenzen von Mitgliedern des Führungskreises, von Abteilungsleitern oder Teamleitern.
- Kollegiale Beratung für Trainees zur erfolgreichen Bewältigung von Erfahrungen der Sozialisation im Unternehmen.
- Systematische Förderung von Nachwuchs-Projektleitern durch die Einrichtung regelmäßiger Kollegialer Beratung, bei der Praxisfragen gelöst werden.
- Die wechselseitige Unterstützung von internen Trainern, Beratern und Personalentwicklern bei der Reflexion schwieriger Praxissituationen aus Seminaren und Workshops mittels Kollegialer Beratung.“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 28)

Themen und Inhalte Kollegialer Beratung sind Fälle. „Mit Fällen werden allgemeine Situationen, Probleme und Geschehnisse beschrieben, die für jemanden besonders und ungewöhnlich sind und die vom Alltag abweichen.“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 30) Folgende Anforderungen werden an die berichteten Situationen im Rahmen der Kollegialen Beratung gestellt: „Der Fall bezieht sich aus aktuellem, konkretem Anlass auf eine konkrete

soziale Situation mit einem oder mehreren konkreten Interaktionspartnern. Die Interaktionspartner und das Problemfeld liegen außerhalb der Beratungsgruppe. Außer dem Fall Erzähler ist niemand aus der Gruppe direkt in den Fall involviert. Den Fall Erzähler beschäftigt die Frage derzeit noch. Er wünscht sich die Reflexion einer offenen Frage, auf die er noch keine befriedigende Antwort gefunden hat.“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 31) Tietze erwähnt folgende Beispiele für Fälle und mögliche Fragestellungen im Kontext der Kollegialen Beratung: „Umgang mit veränderten Verhaltensweisen (...), Bewältigung neuer Aufgaben (...), Integration neuer Mitarbeiter (...), die eigene Arbeitsweise (...), Probleme mit Mitarbeitern (...), Probleme zwischen Mitarbeitern (...), Schwierigkeiten mit Kunden (...), gestörte Arbeitsabläufe (...), Probleme in der Projektarbeit (...), Schwierigkeiten mit Vorgesetzten (...), Bewältigung von Veränderungen (...).“ (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 32) Spangler führt auf, dass die Kollegiale Beratung immer auch Teil der Personalentwicklung sei, dass die Kollegiale Beratung die Persönlichkeit unterstütze und fördere, dass die Kollegiale Beratung in Teams und Gruppen die Kollegialität und Solidarität fördere, dass von der Kollegialen Beratung die gesamte Einrichtung und Organisation profitiere und dass berufliche Fälle thematisiert würden (vgl. Spangler, Gerhard, 2005, S. 21 ff.).

Die Kollegiale Beratung gliedert sich in verschiedene Phasen. Tietze nimmt Bezug auf sechs Phasen, die an dieser Stelle exemplarisch angeführt werden sollen (vgl. Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 114 ff.):

Die erste Phase wird als Casting überschrieben. Die Rollen des Moderators, des Fall Erzählers und der Berater werden besetzt. Die Teilnehmer benennen ihre Anliegen, der Moderator und Fall Erzähler werden ausgewählt. Die Personen nehmen ihre jeweiligen Rollen ein. Diese erste Phase dauert etwa fünf Minuten.

Die zweite Phase ist der Teil der Spontanerzählung. Dabei schildert der Fall Erzähler die Situation, welche ihn beschäftigt. Der Fall Erzähler berichtet und wird dabei von dem Moderator begleitet. Ziel ist, dass die Teilnehmer den Fall weitgehend verstanden haben. Die zweite Phase dauert ungefähr fünf bis zehn Minuten.

Die dritte Phase impliziert die Schlüsselfrage. Der Fall Erzähler benennt seine Schlüsselfrage. Unterstützung erfährt er dabei vom Moderator. Alle Teilnehmer sollten die Schlüsselfrage des Fall Erzählers verstanden haben. Diese dritte Phase dauert zirka fünf Minuten.

Die vierte Phase beschäftigt sich mit der Methodenwahl. Eine Methode aus dem Methodenpool wird ausgewählt. Der Moderator leitet die Auswahl an, Fall Erzähler und Berater machen Vorschläge. Am Ende dieser Phase steht die Methode zur Bearbeitung der Schlüsselfrage fest. Die vierte Phase benötigt ungefähr fünf Minuten.

Die fünfte Phase ist die eigentliche Beratung. Denn nun findet die gefundene Methode ihre Anwendung, und die Berater äußern ihre Ideen. Die Berater beraten im Stil der gewählten Methode und ein Sekretär schreibt mit. Es wird in dieser Phase das Ziel verfolgt, dass der Fall Erzähler Ideen und Anregungen gemäß der Methode erhält. Diese Phase dauert etwa zehn Minuten.

Die sechste Phase ist der Abschluss. Der Fall Erzähler resümiert das Gehörte und nimmt abschließend Stellung. Er zieht Bilanz und bedankt sich. Die Kollegiale Beratung ist abgeschlossen. Diese letzte Phase nimmt zirka fünf Minuten in Anspruch. Insgesamt dauert eine solche Kollegiale Beratung zirka 35 bis 45 Minuten.

Einen inhaltlich wichtigen Baustein bei der Kollegialen Beratung stellt die Methodenwahl dar. Nachfolgend seien gemäß Tietze einige exemplarische Methoden kurz aufgelistet (vgl. Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 117 ff.): Brainstorming, Kopfstand-Brainstorming, ein erster kleiner Schritt, gute Ratschläge, Resonanzrunde, Sharing, Schlüsselfrage erfinden, zwei wichtige Informationen, kurze Kommentare und Erfolgsmeldung. Voraussetzung für das Gelingen einer Kollegialen Beratung ist die Kenntnis eines möglichst breiten Methodenspektrums, um die jeweils zum Fall passende Methode gezielt auswählen und praktizieren zu können.

Die Initiative für eine Kollegiale Beratung kann entweder durch Interessierte oder durch das Unternehmen erfolgen. Die Teilnehmer sollten wenn möglich „aus unterschiedlichen Fachbereichen stammen (...), vergleichbare Erfahrungen in Bezug auf ihren beruflichen Hintergrund (...) besitzen, im Arbeitsalltag keine direkten Arbeitsbeziehungen miteinander pflegen (...), nicht in hierarchischer Beziehung zueinander stehen (...)“. (Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 217) Dabei sollten die Teilnehmer die Bereitschaft mitbringen, die verschiedenen Teilnehmerrollen zu übernehmen, die Regeln zu befolgen und zu einer guten, konstruktiven Arbeitsatmosphäre beizutragen. Sie sollten die Bereitschaft mitbringen, aus ihrer Praxis zu berichten und sich selbstkritisch verhalten zu können. Sie sollten den anderen Teilnehmern bei der Lösung ihrer Praxisfragen helfen, ihre Erfahrungen zur Verfügung stellen und die Erfahrungen anderer anerkennen (vgl. Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 219).

Als wichtige Rahmenbedingungen für die Gruppe führt Tietze drei Punkte auf. Zum einen ist dies die Freiwilligkeit der Teilnahme. Des Weiteren ist dies die Terminvertlässlichkeit. Und schließlich ist dies die Unterstützung der Kollegialen Beratung durch die Führungsebene und die Schlüsselpersonen (vgl. Tietze, Kim-Oliver, 2003, S. 219 ff.).

Nach dem kurzen Darlegen der allgemeinen Begrifflichkeit der Kollegialen Beratung stellt sich nun die Frage: Was ist das Heilsbronner Modell der Kollegialen Beratung?

Wie bereits angedeutet handelt es sich beim Heilsbronner Modell nach Spangler um eine Unterform der Kollegialen Beratung mit Spezialisierungs- und Modifikationstendenzen, welche sie von der allgemeinen Kollegialen Beratung im Detail unterscheidet.

Spangler veröffentlichte eine spezielle Form der Kollegialen Beratung (vgl. Spangler, Gerhard, 2005). Das Heilsbronner Modell eignet sich besonders gut für den Einsatz im schulischen Kontext, wie sich mir im Gespräch mit Spangler erschloss und was die praktische Umsetzung des Modells im schulischen Setting belegt. Spangler unterscheidet das Heilsbronner Modell der Kollegialen Beratung von anderen Angeboten der Kollegialen Beratung in nachfolgenden Punkten: „Es ist während der Sitzungen möglich, ohne einen Berater / Begleiter von außen zu arbeiten. Es hat einen klaren Handlungsrahmen, der 10 Schritte umfasst. Es ermöglicht eine methodisch durchstrukturierte Beratungsarbeit in der Gruppe. Es kommt ohne Hilfsmittel oder methodische Zusatzanforderungen aus. Es nutzt konsequent die vorhandenen Kompetenzen der Gruppenmitglieder. Es arbeitet mit drei klar definierten und feststehenden Rollen.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 28 f.) Die drei Rollen sind die des Leiters, des Vortragenden und des Beraters. Die von Spangler aufgeführten Unterschiede zu anderen Formen der Kollegialen Beratung sehe ich weniger stark ausgeprägt, da auch andere Formen der Kollegialen Beratung ohne Berater von außen arbeiten, über eine klare Strukturierung verfügen, ohne externe Hilfsmittel auskommen und mit feststehenden Rollen arbeiten. Allerdings spricht das Heilsbronner Modell dahingehend an, da es - wie ich auch in meiner therapeutischen Rolle zu arbeiten gelernt habe - nicht defizitorientiert, sondern ganz konsequent und bewusst ressourcenorientiert arbeitet. Ich habe die Erfahrung gemacht,

dass sowohl in der Schule als auch in der Therapie die Individuen zumeist sehr wohl über ihre Defizite Bescheid wissen, da diese sie oft daran hindern, das erfolgreich umzusetzen, was sie eigentlich beabsichtigen. Schule und Therapie sind häufig sehr defizitorientiert ausgerichtet. So beziehen sich zum Beispiel in der Schule die meisten Rückmeldungen der Lehrer für ihre Schüler auf das, was sie (noch) nicht können. Allzu oft wird im Alltag vergessen, positiv zurückzuspiegeln, was die Schüler gut meistern. Dies ist auf Dauer frustrierend und zum Teil demotivierend für die Schüler. Aber auch Lehrer, welche so verfahren, laufen Gefahr, mit der Zeit ein verschobenes Bild ihrer Schüler aufzubauen: Sie sehen primär die Schwächen ihrer Schüler und vernachlässigen, sich die Stärken ihrer anvertrauten Heranwachsenden bewusst zu machen. Das Resultat ist bei einigen Kollegen ein Bild von Schülern, das mit der Zeit immer negativer wird, was wiederum negative Auswirkungen auf ihre eigene Arbeitsmotivation hat.

Aber auch etliche psychotherapeutische Therapieformen sind sehr am Defizit orientiert. So liegt der Fokus von etlichen zum Beispiel psychoanalytischen Therapieformen auf dem psychischen Konflikt und Defizit, was es zu bearbeiten gilt. Humanistische Therapien gehen von einem blockierten Selbstpotenzial aus, Verhaltenstherapien von einer Lernstörung und einem Lerndefizit, systemische Ansätze von einem Lebensproblem. Sicher ist der Grund für die Konsultation eines Psychotherapeuten in den überwiegenden Fällen ein Problem, welches es zu lösen gilt. Jedoch sind die Lösungsansätze vielfältig, und ich habe die Erfahrung gemacht, dass es sinnvoll ist, dem Patienten zunächst bewusst zu machen, über welche Potenziale er verfügt. Denn mit dem Bewusstsein über die individuellen Ressourcen ist es dem Patienten dann erst möglich, das Problem konstruktiv anzugehen. Die Bewusstmachung der Potenziale stärkt zunächst das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen, was eine Basis darstellt, um der Problemlösung offensiv zu begegnen. So erachte ich es aus der Rolle als Therapeut und auch als Lehrer für wichtig, zwar die Defizite durchaus zu thematisieren und auch eine angemessene Selbstreflexion in Verbindung mit einer angemessenen Selbstkritik vorzunehmen, aber den Fokus der Arbeit auf die individuellen Kompetenzen des Gegenübers zu richten, damit eine zufriedenstellende, positive Entwicklung stattfinden kann. Dementsprechend erachte ich das konsequente Nutzen vorhandener Kompetenzen - wie es Spangler in seinem Heilsbronner Modell der Kollegialen Beratung vorsieht - als elementar wichtig, weshalb meine Wahl auf das Heilsbronner Modell fiel.

Doch was ist das Heilsbronner Modell der Kollegialen Beratung genauer? „Seit 1985 gibt es am Fachhochschulstudiengang für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit in der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (heute: Fachbereich Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg) kollegiale Beratung.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 31) Spangler kam mit seiner Frau auf die Idee, bereits Studierenden Kollegiale Beratung anzubieten. Später kam noch die Supervision hinzu. Diese wurde meistens durch externe Supervisionen durchgeführt. Mit diesen Angeboten hatten die Studierenden die Möglichkeit, von Anfang an ihre aktuellen Praxiserlebnisse intensiv zu reflektieren. Die Idee der Kollegialen Beratung führte Spangler später im Religionspädagogischen Zentrum der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern in Heilsbrunn ein. Im Kontext seiner Beratungsarbeit, der Aus-, Fort- und Weiterbildung verfeinerte er die entstandene Idee der Kollegialen Beratung. Das Ergebnis war das Heilsbronner Modell der Kollegialen Beratung.

Das Heilsbronner Modell begründet sich auf vier tragenden Säulen:

Die erste Säule ist, dass die Kollegiale Beratung nach dem Heilsbronner Modell schwerpunktmäßig berufsbezogen ist. Die beruflichen Alltagsprobleme der Gruppenmitglieder stellen die zu behandelnden Themen dar. Themen können dabei alle Interaktions-, Beziehungs-, Persönlichkeits- und Institutionsprobleme sein, die das Berufsfeld eines Teilnehmers bestimmen. „Hierzu gehören Probleme mit Vorgesetzten genauso wie mit anderen Mitarbeitenden. Selbstverständlich aber auch Beobachtungen, die Sie mit Schülerinnen und Gemeindemitgliedern oder anderen Personen machen.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 33) Unzufriedenheit im Beruf ist das Hauptthemengebiet, das in der Kollegialen Beratung behandelt wird. Die Gründe für diese Unzufriedenheit können persönlicher Natur oder auch struktureller Natur sein.

Die zweite Säule der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell ist die Forderung, dass Kollegiale Beratung immer eine Fallbesprechung darstellt. Pro Treffen konzentrieren sich die Teilnehmer auf einen speziellen Fall, der durch einen Teilnehmer eingebracht wird. Ausgangspunkt ist stets die subjektive Betroffenheit eines Mitgliedes. Systemimmanente Themen sind zu komplex zur Besprechung und Lösung. Der Ansatzpunkt ist der erlebte Einzelfall. „Somit ist gewährleistet, dass die berufsbezogenen Probleme nicht als für alle Teilnehmenden gleichformuliertes Thema besprochen und bearbeitet werden, sondern es wird garantiert immer der ganz subjektive Bericht eines Teilnehmers besprochen. Von einem eingebrachten Fall profitieren immer alle Gruppenmitglieder, auch dann, wenn sie den Fall nicht selber eingebracht haben.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 34)

Die dritte Säule der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell ist die Tatsache, dass die Beratung stets innerhalb der Gruppe erfolgt. Die Gruppe ist gleichzeitig Adressatenkreis und Sozialform. Die Teilnahme an der Beratung setzt bei den Teilnehmern Berufserfahrung und eine aktuelle Tätigkeit voraus. Dies kann auch ein Praktikum darstellen. Die Gruppe als Sozialform ermöglicht gemäß Spangler gegenüber dem Einzelgespräch stärkeren Rückhalt, größere Solidarität durch gemeinsame Betroffenheit und reichere methodische Möglichkeiten in der Fallbearbeitung. „In der Gruppe verstärken sich die bei den einzelnen Mitgliedern vorhandene Kompetenzen und sie dürfen davon profitieren. Die Weite und Breite an Erfahrungen und Erlebtem nimmt in der Gruppe zu. Wichtig für eine Gruppe ist, dass sie sich regelmäßig trifft und die Abstände nicht zu groß sind. (...) In der Gruppe muss sich Vertrauen entwickeln und die Verschwiegenheit muss gewährleistet sein. (...) Eine Gruppe braucht Zeit, um sich zu finden und um eine Arbeitshaltung zu entwickeln. Nachdem keine Leitung von außen vorhanden ist, wird die entsprechende Unterstützung durch das Modell und seine klaren Schritte und Regeln gegeben.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 35 f.)

Die vierte Säule der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell ist das Ziel, dass die Kollegiale Beratung einen persönlichen Erkenntnisgewinn ermöglicht. Denn zur Kollegialen Beratung gehört die Selbsterfahrung. „Selbsterfahrung (im Sinne eines persönlichen Erkenntnisgewinns) findet zunächst einmal bei der persönlichen Betroffenheit des Teilnehmers statt.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 36) Die vierte Säule setzt sich aus den Faktoren der persönlichen Betroffenheit, der Bewältigung und Veränderung des Alltagslebens und der Wahrnehmung und Vorerfahrung zusammen. Bezogen auf die persönliche Betroffenheit bedeutet dies beispielsweise: Thematisiert werden nicht Problemschüler im Allgemeinen, sondern besprochen wird der konkrete Problemschüler, mit dem der einzelne Teilnehmer seine persönlichen Erfahrungen gemacht hat. Im Rahmen der gruppendynamischen Prozesse lernt jeder Teilnehmer auch etwas über sich selbst kennen. Er erfährt sein Handeln innerhalb der Gruppe, reflektiert über sein Agieren und Reagieren im Vergleich

zu anderen und erfährt somit etwas über sich selbst, auch wenn diese Selbsterfahrung nicht unbedingt konkret thematisiert und verbalisiert wird. Im Rahmen des Ziels der Bewältigung und Veränderung des Alltagslebens in einer Institution müssen psychologische, soziologische und pädagogische Ansätze in die Analyse und zur Bearbeitung aufgenommen werden, um einer Einseitigkeit der Behandlung entgegenzuwirken. In der Regel sind Lehrkräfte damit vertraut, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln und aus unterschiedlichen Rollen zu betrachten. Auf diese Kompetenz baut das Heilsbronner Modell. Und durch die Gruppe ist ein noch breiteres Spektrum an Ideen möglich. „So vermeidet kollegiale Beratung daher auch Problemstellungen etwa einseitig psychologisch, also z.B. als Resultat einer biographischen Entwicklung zu sehen, obwohl die Herkunft einer Konfliktsache damit zusammenhängen und dies natürlich im Gesamtbild eine Rolle spielen kann.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 36 f.)

Schließlich sind die Wahrnehmung und die Vorerfahrungen die letzten Faktoren der vierten Säule der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell. Die persönlichen Vorerfahrungen prägen den Einzelnen in positiver als auch negativer Hinsicht. Spangler führt ein von Herbert Gudjons bereits benanntes Beispiel auf: „Eine Klasse z.B., die den Unterricht einer neuen Lehrerin sabotiert, die Vorschläge der Lehrerin ablehnt und mit Disziplinlosigkeit beantwortet, nimmt die „Neue“ zunächst primär als Rollenträgerin und damit auch als institutionalisierte Autorität wahr. Diese Wahrnehmung ist an Vorerfahrungen der Schüler gebunden, sie drückt eine Beziehungsdefinition aus, deren latent konflikthafter Charakter u.U. mit der bisherigen Sozialisation durch die Institution Schule zusammenhängt. Wenn nun die Lehrerin dieses Schülerverhalten nur als persönliche Kränkung und Bedrohung erlebt und ausschließlich auf dem Hintergrund ihrer persönlichkeitspezifischen Defizite deutet (...), so werden damit die komplexen Bedingungs Ebenen in der Entstehung von Konflikten, Störungen und Schwierigkeiten bedenklich reduziert.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 37) An diesem Beispiel zeigt Spangler auf, wie wichtig die Gruppe ist. Sie könnte der betroffenen Person aufzeigen, dass durch die Vorerfahrungen der Schüler und des Lehrers die Wahrnehmung verschoben sein könnte. Eingebraachte neue Sichtweisen durch die Teilnehmer könnten die Wahrnehmung erweitern und verbessern. So würde das Modell den Einzelnen dabei unterstützen, das eigene Verhalten, die Gefühle, Impulse, Reaktionen, Phantasien differenzierter wahrzunehmen. Zunächst verborgene Anteile in einer beruflichen Problemsituation können erkannt und für die eigene Entscheidung und Entwicklung genutzt werden. „Dadurch werden eigene verborgene Erwartungen, Ziele und Beweggründe bewusst. Durch eine realitätsgerechtere Einschätzung des eigenen Verhaltens und der eigenen Möglichkeiten erweitert sich das persönliche Verhaltensrepertoire, das dann einer Problemlösung in unterschiedlichen Fällen dient und angemessen ist.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 38)

Spangler nennt zehn Motive beziehungsweise Ziele der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell:

- „ - Lösungen für berufliche Probleme finden.
- Erweiterung personaler und instrumenteller Handlungskompetenzen.
- Verbesserung der Professionalisierung eigenen Handelns.
- Orientierung und Sicherheit durch die kollegiale Unterstützung finden.
- Verbesserung der Selbstwahrnehmung und der Selbstreflexion.
- In der Gruppe alternative Lösungsansätze entdecken, die eigenen Ansätze darin spiegeln und somit eigene Perspektiven erweitern.
- Die Gruppe als Spiegel der eigenen Situation nutzen lernen und damit vom Expertenwissen der anderen profitieren.
- Lernen, Ressourcen und Potentiale, die die einzelnen Teilnehmer einbringen, in der Gruppe zu teilen.

- Lernen, die eigenen Stärken und Schwächen besser kennen zu lernen und einen förderlichen Umgang damit zu entwickeln.
- Personale Stärke und Autorität hinzugewinnen, um im Laufe der Zeit besser in der Lage zu sein, persönliche Potentiale zu entfalten und eigene Stärken und Ressourcen besser zu nutzen.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 38 f.)

Als Anlässe für den teilnehmer- und themenzentrierten Dialog im Rahmen der Kollegialen Beratung nennt Spangler exemplarisch folgende Punkte:

- „
- Fach- und Erfahrungswissen sowie Sicherheit in Führungsfragen gewinnen
 - insbesondere für Schulleitungen oder Fachbereichsleitung.
 - Wirksamkeit des eigenen Unterrichts und Handelns prüfen und steigern.
 - Neue berufsbiografische Entwicklungsschritte wie Berufseinstieg oder Neuorientierung stehen an - insbesondere für Junglehrer/-innen.
 - Berufliche Erfahrungen mit Kollegen (Kollegen als Experten und critical friends) austauschen.
 - Neue Unterrichtsformen ausprobieren, unterrichtsthematische Einheiten gemeinsam gestalten und im Team reflektieren.
 - Neue Projekte und Schulentwicklungsprozesse durchführen.“
- (Spangler, Gerhard, 2005, S. 39 f.)

Die Teilnehmer der Kollegialen Beratung haben persönliche Gründe, weshalb sie an den Treffen teilnehmen. Spangler führt in diesem Zusammenhang folgende persönliche Anlässe und Wünsche von Teilnehmern an. Kollegen besuchen die Beratungsgruppen:

- „
- weil sie sich als Einzelkämpfer erleben und dies überwinden wollen;
 - weil sie wissen, dass in der Gruppe ein großes Potential an Unterstützung für die persönliche Arbeit liegt;
 - weil Wertschätzung, wie sie eine kollegiale Beratungsgruppe ausstrahlt, beflügelt und der Alltag nicht unbedingt davon gekennzeichnet ist;
 - weil sie der Resignation vorbeugen wollen;
 - weil sie in der kollegialen Beratung für die Arbeit in diversen Projekten und in Teams profitieren wollen;
 - weil kollegiale Beratung die Beziehungsfähigkeit stärkt.“
- (Spangler, Gerhard, 2005, S. 40)

Spangler legt nicht nur in seinem Buch, sondern auch in seinen Faltblättern dar, dass es sich bei der Kollegialen Beratung um ein qualifiziertes Instrumentarium der Personalförderung handelt, welches die Interessen aller Beteiligten verbinden könne.

„Denn kollegiale Beratung

- fördert Kollegialität,
- schafft Solidarität,
- verhindert Einsamkeit,
- bringt Entlastung,
- klärt Probleme,
- stützt und fördert vorhandene Kompetenzen,
- fordert und fördert den fachlichen Diskurs.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 41)

Spangler gibt der Interessierten und dem Interessierten einen Leitfaden an die Hand, nach dessen Schritten eine Kollegiale Beratung nach dem Heilsbronner Modell ablaufen sollte. In

der Praxis soll dies nicht als Reglementierung betrachtet werden, sondern als eine Hilfestellung. Wenn der Ablauf, die Regeln, die Zeitangaben befolgt werden, entgeht der Anfänger der Gefahr, dass vorgegriffen wird und Lösungen zu bald eingebracht werden.

Die Gruppengröße sollte sich auf fünf bis sieben Personen belaufen. Die Personen sitzen in einem Gesprächskreis zusammen. Die Verschwiegenheit über die Inhalte der Treffen ist eine wichtige Regel. Die Gruppe sollte sich regelmäßig treffen. Ein Abstand der einzelnen Treffen von zwei Wochen erscheint in der Praxis als sinnvoll. Zu Beginn empfiehlt Spangler, die ersten zehn Treffen terminlich fest zu vereinbaren. Anschließend ließen sich weitere Termine finden.

Im Folgenden seien die zehn Schritte Spanglers in einer Kurzübersicht genannt (vgl. Spangler, Gerhard, 2005, S. 43 - 59). Auf ihnen werden später die kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften in modifizierter Form aufbauen.

1. Schritt: Festlegung von Leitung und Fall

Der erste Schritt dauert fünf bis zehn Minuten.

Die Beratungsgruppe arbeitet ohne einen von außen kommenden Leiter.

Zu Beginn der kollegialen Beratung wird vereinbart, wer die Gruppe leitet, das heißt wer die Zeit strukturiert und Übergänge macht, Anfang und Ende einläutet. Der Leiter hat Moderationsaufgaben.

Ebenfalls wird zu Beginn entschieden, wessen Fall bearbeitet werden soll („Problemfindung“). Für diese Problemfindung muss am Anfang genügend Zeit berücksichtigt werden. Als Regel gilt, dass die Leitung nach jedem besprochenen Fall wechselt.

2. Schritt: Vortragen der Problemsituation

Der zweite Schritt dauert zehn Minuten.

Ein Gruppenmitglied stellt sein Problem dar und versucht, dies so gut wie möglich zu fokussieren.

Als Regel gilt, dass die Vortragende oder der Vortragende alleine spricht und nicht unterbrochen wird. Jeder Teilnehmer folgt aufmerksam und konzentriert, achtet auf seine Stimme, Haltung, Tonfall, Körpersprache, die Reihenfolge der Informationen und eigenen Empfindungen.

3. Schritt: Nachfragen

Der dritte Schritt dauert fünf Minuten.

Die Teilnehmer können Informationsfragen und Verständnisfragen stellen, die den Fall verdeutlichen.

Als Regel gilt, dass lediglich Informations- und Verständnisfragen erlaubt sind und keine Diskussion entstehen darf oder gar Lösungen angeboten werden.

4. Schritt: Sammeln von Einfällen

Der vierte Schritt dauert zehn Minuten.

Die Gruppe sammelt Assoziationen, Empfindungen, Phantasien, die die Situation bei ihr ausgelöst hat. Hilfreich ist es, eigenen Einfällen Raum zu geben. Die Gruppenmitglieder stellen sich Fragen wie: Mit wem identifiziere ich mich am meisten? Was ist der Grund? Was hat die Art und Weise, wie der Fall vorgestellt wurde, bei mir hervorgerufen?

Als Regel gilt, dass sich der Vortragende während dieser Phase ganz zurückhält, auch wenn es schwer fällt, nicht sofort etwas richtig stellen zu können. Er soll sich darauf konzentrieren, alles aufzunehmen, was der Gruppe zu seiner Situation einfällt. Es dürfen noch keine Lösungsvorschläge eingebracht werden.

5. Schritt: Rückmeldung

Der fünfte Schritt dauert fünf Minuten.

Der Vortragende sagt der Gruppe, was sie oder er von den vorgebrachten Ideen und Einfällen für sich verwenden kann und was nicht brauchbar ist.

Als Regel gilt zu beachten, dass die Gruppe dem Vortragenden still zuhört.

6. Schritt: Sammeln von Lösungsvorschlägen

Der sechste Schritt dauert zehn Minuten.

Die Gruppe trägt aus ihrer eigenen Erfahrung Lösungsmöglichkeiten zusammen.

Als Regel ist zu beachten, dass der Vortragende sich während dieser Phase ganz zurückhält, auch wenn es schwer fällt, nicht sofort etwas richtig stellen zu können. Sie oder er soll sich darauf konzentrieren, alles aufzunehmen, was der Gruppe zu ihrer oder seiner Situation einfällt.

7. Schritt: Rückmeldung

Der siebte Schritt dauert fünf Minuten.

Der Vortragende sortiert das Gehörte und sagt der Gruppe, was er von den vorgebrachten Ideen und Lösungsvorschlägen für sich verwenden kann und was für ihn nicht brauchbar ist.

Als Regel gilt zu beachten, dass die Gruppe still zuhört.

8. Schritt: Allgemeiner Austausch

Der achte Schritt dauert zehn Minuten.

Es finden ein gemeinsames Gespräch und ein Austausch über Dinge statt, die unklar geblieben sind. Es werden vertiefende Lösungsvorschläge besprochen und erste Schritte für die Veränderung der Problemsituation geplant.

9. Schritt: Abschlussrunde – Sharing

Der neunte Schritt dauert fünf bis zehn Minuten.

Reihum nennt jedes Gruppenmitglied eine Situation, in der es ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Diese Runde entlastet und verbindet die Gruppe.

10. Schritt: Feedback für den Leiter der Sitzung

Der zehnte Schritt dauert fünf Minuten.

Der Vortragende gibt ein Feedback für den Moderator der Sitzung.

Nach Meinung Spanglers ist es wichtig, dass sich die Gruppe in regelmäßigen Abständen trifft. Ein Rhythmus von zwei Wochen erscheint sinnvoll. Bezüglich des Ortes empfiehlt Spangler: „Der Raum sollte eine Atmosphäre haben, die zur Beratung einlädt.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 74) Um Fahrzeiten und -kosten zu reduzieren plädiert Spangler für eine arbeitsplatznahe Implementierung. Für Räume und Material entstehen in der Regel keine Kosten, obgleich anzuraten wäre, die Kollegiale Beratung nicht im Schulhaus durchzuführen, was in der Praxis jedoch meist aus monetären und organisatorischen Gründen entgegen der Empfehlung praktiziert wird. Ein Kontrakt ist nötig, um sich auf Grundregeln zu einigen. Eine Protokollführung ist nicht notwendig. Dienstvorsetze sollten wenn möglich die Kollegiale Beratung zwar einführen und unterstützen, jedoch in der Regel nicht daran teilnehmen. Spangler schlägt eine separate Beratungsgruppe für Leitende und Führungskräfte vor. Am Ende einer Phase der Kollegialen Beratung erachtet Spangler das Ausstellen eines Zertifikats als sinnvoll. Die Kollegiale Beratung ist zwar kostengünstiger als andere Beratungsformen, jedoch nicht kostenlos. Kollegiale Beratung soll während der regulären Arbeitszeiten stattfinden. So kostet sie die Arbeitszeit der Mitarbeitenden, falls sie nicht entgegen der Empfehlung während der Freizeit stattfindet. Kostengünstig ist die Kollegiale Beratung auch,

weil in der Regel keine externe Beratungskraft finanziert werden muss. Es kann jedoch - wenn auch selten - Entwicklungen geben, die es sinnvoll machen, einen externen Berater kurzzeitig hinzuzunehmen. Dadurch entstehen Kosten. Als Grenzen der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell sieht Spangler, dass nur berufsbezogene Fälle besprochen werden können und dass keine Fälle erörtert werden können, in die mehr als ein Gruppenmitglied involviert ist. Die Kollegiale Beratung nach dem Heilsbronner Modell besteht auch als Onlineangebot.

Erste Berührung mit der Kollegialen Beratung machte ich im Jahre 2005 im Rahmen einer durch das Staatliche Schulamt initiierte Fortbildungsveranstaltung auf Landkreisebene. Gerhard Spangler stellte das Heilsbronner Modell vor und weckte mein Interesse. Kurz danach informierte ich mein Kollegium in einer Lehrerkonferenz über das Heilsbronner Modell. Interessierte Kollegen trafen sich zu einem separaten Informationstermin. Daraus entwickelte sich eine Gruppe von sechs interessierten Kollegen. Noch im gleichen Jahr begannen wir mit dieser Gruppe regelmäßig Kollegiale Beratung an unserer Schule durchzuführen und sammelten im Laufe der Jahre unsere Erfahrungen.

Problembereiche, die im Rahmen der Kollegialen Beratung an unserem Schulzentrum im Laufe von vier Jahren behandelt und gelöst wurden, seien hier nur exemplarisch und punktuell kurz erwähnt (in Klammern die Prozentangabe, die sich auf die Häufigkeit der Fälle bezieht):

- Probleme mit Verhaltensweisen schwieriger Schüler im Unterricht (30 %),
- Probleme innerhalb des Kollegiums mit bestimmten Kollegen (30 %),
- Probleme mit der Schulleitung (10 %),
- Probleme mit Erziehungsberechtigten (10 %),
- Probleme mit dem Hausmeister (5 %),
- Probleme mit Beteiligten bei Projekten und Schulveranstaltungen (5 %),
- sonstige Probleme (10 %)

Als Fazit auf seinen Faltblättern formuliert Spangler folgende drei Punkte:

- „ - Kollegiale Beratung zielt auf eine differenziertere Wahrnehmung des eigenen Verhaltens, eigener und fremder Gefühle, Impulse, Reaktionen, Phantasien und der unbewussten Anteile in einer Problemsituation.
 - Kollegiale Beratung will verborgene Erwartungen, Ziele, Beweggründe etc. bewusst machen.
 - Eine realitätsgerechtere Einschätzung des eigenen Verhaltens und der eigenen Möglichkeiten ist Voraussetzung für die Entwicklung eines umfangreichen Verhaltensrepertoires, das einer Problemlösung in unterschiedlichen Fällen angemessen ist.“
- (Spangler, Gerhard, beiliegendes Faltblatt, in: Spangler, Gerhard, 2005)

Die Kollegiale Beratung verbreitete sich in den vergangenen Jahren vermehrt im Schulsystem. Denn sie hat im Gegensatz zur Teamsupervision den Vorteil, kostengünstig zu sein. Es bedarf nur einer Investition in die Fortbildungsmaßnahmen und rasch können die ausgebildeten Lehrer selbst die Kollegiale Beratung umsetzen. Die Räumlichkeiten sind in den Schulen meist vorhanden, was Raumkosten spart. Doch die Kollegiale Beratung hat wie die Teamsupervision den gleichen gemeinsamen Nachteil auf rein verbaler Ebene zu agieren, woraus die Überlegung resultiert auch eine nonverbale Ebene zu integrieren.

3.3. Kombination von Teamsupervisionsarbeit und Kollegialer Beratung unter Einbeziehen bildnerischen Arbeitens im Rahmen Kreativer Gruppentreffen

Zunächst sei ein kurzer theoretischer Exkurs vorangestellt. Dieser bezieht sich auf die Kunsttherapie als einer bedeutsamen Zulieferdisziplin hinsichtlich ihres professionellen bildnerischen Arbeitens, das auch im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen zum Tragen kommt.

Die Kunsttherapie befasst sich mit den Wandlungen auf sowohl Mikro- als auch auf Makroebene der für eine Orientierung notwendigen Grundlagen im Raum und ihren Veränderungen in der Zeit, indem sie sich sowohl dem Prozess als auch dem Produkt widmet. Dabei impliziert der Prozess das Zeitphänomen, das Produkt zudem ein mediales Phänomen, in dem sich auch das Gestalten widerspiegelt.

Doch was ist ein Medium? Luhmann bezeichnet es als den Fall loser Kopplung von Elementen. „Lose Kopplung, die Offenheit einer Vielzahl möglicher Verbindungen, kann in sachlicher und in zeitlicher Hinsicht verstanden werden. Sachlich ist dann gemeint, dass viele festere Kopplungen in Betracht kommen und jede Formbildung eine Selektion erfordert. Zeitlich wird unter einem Medium oft eine Bedingung der Möglichkeit von Übertragungen verstanden.“ (Luhmann, Niklas, 1998, S. 168) Luhmann differenziert dabei zwischen Medium und Form. „Die Unterscheidung Medium / Form lässt sich auch anhand der Unterscheidung Redundanz / Varietät erläutern. Die Elemente, deren lose Kopplung das Medium bildet (...) müssen problemlos wiedererkennbar sein. Sie enthalten geringe Information, weil die Information, die das Kunstwerk auszeichnet, erst durch Formbildung gewonnen werden soll. Die Formbildung erst bewirkt Überraschung und garantiert Varietät (...).“ (Luhmann, Niklas, 1998, S. 170) Luhmann führt an, dass eben diese Differenz von Medium und Form auch einen zeitlichen Aspekt habe. Das Medium sei stabiler als die Form. „Formen können also in einem Medium wie immer flüchtig oder längerfristig gebildet werden, ohne dass das Medium dadurch verbraucht würde oder mit Auflösung der Form verschwände.“ (Luhmann, Niklas, 1998, S. 171) Dabei werden Medien aus bereits geformten Elementen gebildet, was wiederum Voraussetzung einer losen oder festen Kopplung sei. Hieraus leitet Luhmann die Möglichkeit eines evolutionären Stufenbaus von Medium / Form-Verhältnissen ab. „Wie weit ein solcher Stufenbau getrieben werden kann, hängt von evolutionären Formfindungsprozessen ab. (...) Man wird vermuten dürfen, dass sich solche evolutionären Sequenzen auch in der Evolution von Kunst werden nachweisen lassen.“ (Luhmann, Niklas, 1998, S. 172 f.)

Dies nutzt die Kunsttherapie, indem sie das prozessuale zeitlich begrenzte Agieren im Raum dem Schaffenden und dem Begleitenden widerspiegelt. Hierin liegt die große Chance dieser Therapieform: Das therapeutische Produkt spiegelt einen begrenzten Zeitraum des Entstehungsprozesses wider, macht die zu diesem Zeitpunkt unverfälschte Gemütsstimmung, Verfassung, Sehnsucht, Angst, Hoffnung, Perspektive des Gegenübers und zum Teil auch durch Gegenübertragung die des Therapeuten sichtbar. Das Produkt und der Prozess spiegeln letztlich das innere und äußere Verhalten wider. Der limitierende Faktor Zeit scheint beinahe für kurze Zeit ausgeschaltet zu sein. Es kann inne gehalten werden. Dies kann entlastend wirken, Selbstheilungskräfte können mobilisiert werden. Es bietet sich die Möglichkeit, über einen Moment eines Prozesses und Produktes der jüngsten oder auch über die zeitlich weiter zurückliegende Vergangenheit nachzudenken, sich darüber auszutauschen und an ihm fast schon repräsentativ exemplarisch zu lernen, was in einem solchen Falle die Kunsttherapie in Richtung der Verhaltenstherapie rückt.

Die Kunsttherapie beschäftigt sich mit den Interaktionen im Raum bezogen auf die Zeit. Diese Interaktionen sind zum einen Reaktionen des Individuums auf externe Einflüsse, zum anderen aber durchaus auch Prozesse, die im Individuum selbst ihren Ursprung haben können. Das reine Reagieren könnte im Sinne eines Verhaltens verstanden werden, das reine Agieren im Sinne eines Handelns, wobei davon ausgegangen werden kann, dass sich in der Lebenspraxis zum eist diese beiden Bereiche überlagern und letztlich Mischformen zu beobachten sind, bei denen es häufig schwer fällt, das reine Agieren vom reinen Reagieren zu differenzieren.

Die Untersuchung der Interaktionen im Raum und in der Zeit wird durch den Behaviorismus und die Verhaltenstherapie zum Forschungsgegenstand, der sowohl das äußere als auch das innere Verhalten des Menschen thematisiert und vereint. Die klassische Verhaltenstherapie legt dabei ihren Schwerpunkt auf die Untersuchung der Reaktionen des Individuums auf äußere Reize und lerntheoretische Erkenntnisse. Die Kunsttherapie hingegen erweitert diese Betrachtung um einen eklatant wichtigen Aspekt: Neben den Reaktionen des Individuums auf externe Einflüsse beschäftigt sie sich zudem auf schonende Weise intensiv mit den Voraussetzungen, Auslösern und Prozessen, die im Individuum selbst ihren Ursprung haben - getragen von der Gestaltungsarbeit.

Die Kunsttherapie ist, da sie menschliches Handeln in Raum und Zeit untersucht, eine auf das Raumsystem orientierte Disziplin. Dabei ist zu beachten, dass die Thematisierung der limitierenden Faktoren Raum und Zeit in konstruktiv-kritischer Manier erfolgt. Die Produkte des menschlichen Handelns in Raum und Zeit manifestieren sich in Form dessen, was wir unter dem Begriff der Kultur subsumieren können. Definiert man Kultur als die Quintessenz aller menschlichen Erfahrung, so beschäftigt man sich automatisch mit Aspekten menschlichen Seins wie Sprache, Spiritualität, Musik und Bildende Kunst. Der Mensch hat die Fähigkeit zum vor ausschauenden und kombinierenden Kausaldenken. Zwar ist der derzeitige Forschungsstand, dass auch Tiere in der Lage zu sein scheinen, kausal denken zu können und damit nicht nur reagieren, sondern durchaus auch agieren können und zudem auch Emotionen haben. Doch der Homo sapiens verfügt im Gegensatz zu anderen bisher erforschten Lebewesen zusätzlich über eine antizipative Vernetzungsfähigkeit. Der Mensch ist fähig, in die Zukunft zu denken und kann sein Handeln auf das Künftige, das zu Erwartende, - auch von der reinen Intuition und den Instinkten losgelöst - ausrichten. Dies macht das Entwickeln von künftig einsetzbaren Lösungsstrategien erst möglich. Grundlegend kann er sich dabei zunächst an vergangene Erfahrungen und Erkenntnisse erinnern und aus diesen für seine Zukunft lernen. Das Motiv der Wiederkehr ist in vielen Bereichen erfahrbar: „das Bild, das man immer wieder anschauen, den Text, den man immer wieder lesen, das Musikstück, das man immer wieder hören kann (...).“ (Kaeser, Eduard, 2008, S. 126) Der Musikwissenschaftler Brusniak meinte im Rahmen eines Besprechungsstermines: „Musik ist Erinnerung.“ Und die Frage war naheliegend: Was geschieht, wenn wir uns erinnern? In uns steigen Innere Bilder auf, quasi bildgewordene Erinnerungen, die der Biografie entspringen. Kaeser bedient sich im Kontext der Erinnerungen des Begriffs der Landschaften, meint damit aber nicht die realen Landschaften, sondern schreibt: „Ich nenne (...) den Landschaftsraum ästhetisches Gelände, Medium der Sinnesgegenwart.“ (Kaeser, Eduard, 2008, S. 129) Er meint damit „ein Verhalten, ein menschliches Verhältnis zum Raum, ja, ein Schaffen von Raum.“ (Kaeser, Eduard, 2008, S. 129) Damit ist Landschaft für ihn „eine (wiederzuentdeckende) Möglichkeit menschlicher (Selbst-)Erfahrung, nämlich den Raum am eigenen Leib, möglichst voll bei Sinnen - ästhetisch eben - zu erleben.“ (Kaeser, Eduard, 2008, S. 129) Ist es nicht auch Ziel der Kunsttherapie und im speziellen Fall der Kreativen Gruppentreffen, über die (Selbst-)Erfahrung den Raum am eigenen Leib zu erleben? „Damit ist die Ästhetik angesprochen, in der allein Bedeutung der Aisthesis, der menschlichen Wahrnehmung.

Ästhetik als Bildung und Aufklärung der Sinne. Als Hellsinnigkeit.“ (Kaeser, Eduard, 2008, S. 144) Und hier sind wir an einen zentralen Punkt der Kunsttherapie und der Kreativen Gruppentreffen gelangt: Mit Hilfe der (Selbst-)Erfahrung über die Aisthesis zur Ästhetik die Hellsinnigkeit als Basis zu sensibilisieren, um auf Grundlage der biografischen Vorerfahrungen und der antizipativen Vernetzungsfähigkeit an einen Punkt zu gelangen, um das menschliche Agieren und Reagieren in Raum und Zeit für das Individuum zufriedenstellender zu gestalten.

Die Kultur als ganzheitliches System unterscheidet Prozesse und Erscheinungen künstlicher, vom Menschen erzeugter Art von physikalischen, anorganischen oder biotischen, organischen. Der wesentliche Kern der Kultur besteht aus traditionellen Ideen und besonders den damit verbundenen Wertvorstellungen. Traditionelle und sich entwickelnde und wandelnde Wertvorstellungen können konstruktiv-kritisch thematisiert werden. Die resultierenden Systeme, in denen wir leben, können einerseits als Ergebnisse menschlichen Handelns, zum anderen als die Voraussetzungen künftigen Handelns angesehen werden. Dabei sind die kulturellen Erscheinungen stets zeit- und raumgebunden. Der individuelle Mensch ist ein funktionaler Teil jenes abstrakten Ganzen der gesamten menschlichen Kultur. Der Mensch ist aber immer ein Individuum, an dem sich letztlich auch die Therapie, Supervision, Kollegiale Beratung, das Kreative Gruppentreffen ausrichtet. Jedes Individuum hat seine ganz eigenen Ressourcen, die es zu erkennen und zu nutzen gilt. Besonders die Kunsttherapie ist aus Sicht ihres künstlerischen Selbstverständnisses sehr am Individuum und dessen Ressourcen orientiert. Wie handelt das Individuum in dem ihn umgebenden und ihn in seinem inneren und äußeren Verhalten prägenden Wirkungsgefüge, was spielt sich dabei im Menschen selbst ab, wie wirkt dieses System auf den einzelnen Menschen und welche alternativen Handlungs- und Verhaltensstrategien stünden dem Individuum für eine ihm gemäße Orientierung in Raum und Zeit zur Verfügung? Dies sind Fragen, die es prinzipiell und im Rahmen der Sitzungen oder Treffen an konkreten Alltagsbeispielen zu erörtern gilt.

Im Zusammenhang mit dem Kulturbegriff ist die Kunst ein entscheidender Faktor. Die verschiedenen Kunstformen sind Ausdrucksformen menschlichen Seins und menschlicher Überlegung und Intuition. Sie erfüllt vielseitige Aufgaben: Kunst spiegelt dem Menschen das Wahrgenommene wider, sie hilft ihm zur Reflexion und gibt wiederum entscheidende Entwicklungsimpulse für das Individuum und das Gesamtsystem, in dem sich das Individuum bewegt. Kunst ist Ausdruck von Rationalität und Emotionalität, spricht somit auch verschiedene Ebenen an. Kunst bildet. Kunst scheint von je her und immer wieder tief im Menschen angelegt zu sein. Der Mensch sucht nach Formen, wie er sich ausdrücken kann, schafft dabei Ästhetik, formt dabei seine Welt und sich selbst. Dabei erkennt er sich selbst wieder. Daher ist die Kunsttherapie eine Therapieform, die an den ureigensten Bedürfnissen des Menschen anknüpft.

Die Kunsttherapie ist als praxisorientierte Wissenschaft auf die Herstellung einer räumlichen Ordnung der Lebenspraxis gerichtet und will zu einer zweckmäßigen Gestaltung dieses Handelns beitragen. Daher konzentriert sich die Kunsttherapie zunächst auf die Probleme, welche in der Lebenspraxis im Zusammenhang mit Handlungen zur räumlichen Ordnung entstehen. Diese Probleme haben jedoch mit dem Nichterreichen von Zwecken zu tun. Grund für dieses Nichterreichen von Zwecken sind Konfliktsituationen, Mangelsituationen und / oder Missverständnisse. Ergo ist die Handlungsorientierung bezüglich der angestrebten Ordnung nicht einheitlich klar oder eindeutig definiert. Wenn ein definierter Zweck mit Mitteln erreicht werden soll, so handelt es sich um eine Lösungsstrategie, die einen Mangel an Mitteln zu bewältigen hat und sich an den Ressourcen orientieren muss. Wenn Konfliktsituationen beseitigt werden sollen, die aus der Tatsache resultieren, dass Menschen

oder Gruppen unterschiedliche Zwecke verfolgen und danach trachten, ihre Zwecke durchzusetzen, so handelt es sich hierbei um eine praktische Lösungsaufgabe. Das heißt: Die Kunsttherapie ist praktisch ausgerichtet. Sie begreift ihr Tun als unmittelbare Weiterführung praktischen kunsttherapeutischen Handelns und trägt durch methodische Bemühungen zu einer vernünftigen und an individuellen Gesichtspunkten orientierten Gestaltung dieses Handelns bei. Kunsttherapie im tendenziell verhaltenstherapeutischen Kontext konzipiert konkrete Lösungsstrategien für die Gegenwart, probiert sie durch Probanden aus und ermöglicht so das Erlernen neuer Lösungswege, die das Handeln sinnvoll und praktikabel machen.

Die Ausführungen zeigen auf, dass Kunsttherapie als eine Disziplin verstanden werden kann, die Entscheidungshilfen formuliert und offeriert, immer am Individuum orientiert, dabei jedoch nicht das Gesamtsystem vernachlässigend. Die Kunsttherapie beschäftigt sich mit der Problematik Mensch-Raum, Mensch-Zeit und knüpft somit an Probleme der Lebenspraxis an. Sie verfolgt das Ziel, zu einer vernünftigen Bewältigung individueller Probleme in Raum und Zeit beizutragen. Und hinsichtlich dieser elementaren Aufgabe bestehen direkte Zusammenhänge zum übergeordneten Ziel der Kreativen Gruppentreffen: das Erarbeiten praktikabler Lösungsstrategien in Bezug auf die Mensch-Raum- und Mensch-Zeit-Phänomene mit Hilfe der gezielten Gestaltungsintervention.

Menzen stellt sich die Frage, wie sich eine zeitgemäße Kunsttherapie auszeichnen müsste. Dabei spricht er von einer Herauslösung der Kunsttherapie aus den ehemals psychotherapeutischen Rahmenbedingungen. Er führt drei Netzwerke auf, bezüglich derer er sich fragt, wie sich diese assoziieren, aneinander koppeln, miteinander etwas bewerkstelligen sollen.

„Es handelt sich

1. um das Netzwerk der ästhetisch-bildnerischen Elemente, eines Produkts, das mir ein Mensch in einer Notlage liefert;
2. um das Netzwerk der kognitiven, verhaltensgemäßen und emotiven Assoziationen, die dem Assoziationskomplex ästhetischer Art in irgendeiner Weise entsprechen;
3. um das Netzwerk a) von dem sich bildnerisch ausdrückenden Menschen, b) von mir, zu dem dieser Mensch in ein Verhältnis tritt, und c) von dem ästhetisch-bildnerischen Produkt selbst.“ (Menzen, Karl-Heinz, 1999, S. 19)

Diese beschriebenen Netzwerke Menzens am Ende eines Exkurses sind ebenso auf die Kreativen Gruppentreffen transferierbar, wobei dabei nicht nur der Therapeut als Gegenüber interveniert, sondern primär die Kollegen in Form der Gruppenmitglieder und sekundär der Moderator. Doch die Produktvorteile können ebenso genutzt werden.

Doch nun zurück zu den Kreativen Gruppentreffen im Speziellen: Diese stellen eine Kombination aus Anteilen der Team supervision und der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell unter Einbeziehung bildnerischen Arbeitens dar, das Anleihen bei der Kunstpädagogik und Kunsttherapie macht.

Dabei tangieren sie inhaltlich das Konzept der Selbsthilfegruppen. Die Selbstorganisationskompetenz bei Lehrern muss gefördert werden. „Die Förderung von Ressourcen und Fähigkeiten zur Unterstützung von Selbstorganisationskompetenz als Zielgerichtetheit pädagogischen Handelns kann ihre praktische Verwirklichung zum Beispiel in Selbsthilfegruppen finden. Bei solchen Gruppen soll die Lehrperson dazu befähigt werden, ihre Berufszufriedenheitssituation selbstständig und selbstverantwortlich zu verbessern (...).“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 259) Die Kreativen Gruppentreffen haben trotz des Beisitzes eines Moderators einen Selbsthilfegruppencharakter. Denn die Gruppenteilnehmer bringen ihre Pro-

bleme in die Gruppe ein, und sie sind es auch, die Lösungsstrategien erarbeiten und danach umsetzen. Stamouli führt neben vielen Möglichkeiten folgende Anregungen auf: „Nachdenken über potenzielle Handlungsmöglichkeiten, mit Kollegen darüber sprechen, (...) mit anderen die Bedingungen in der Schule zu verändern versuchen, (...) überlegen, ob es lohnt, Kräfte für Konflikte zu verbrauchen (...).“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 259 f.) Innerhalb der Kreativen Gruppentreffen werden potenzielle Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und abgewägt, Kollegen tauschen sich gegenseitig konstruktiv aus. Dabei kann es unter anderem dazu kommen, dass bewusst oder unbewusst bestimmte Bedingungen in der Schule verändert werden und damit eine Art des Schulmanagements durchgeführt wird. Auch wird der Aspekt abgewägt, ob es sich für die betreffende Person lohnt, viel Kraft für bestimmte Konflikte einzusetzen. Stamouli schließt ihre Arbeit mit der Feststellung: „Die Erfassung der Zufriedenheit im Lehrerberuf zeigt sich in dieser Studie als ein komplexes kognitives und emotionales Konstrukt.“ (Stamouli, Eleni, 2003, S. 264) Im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen sollen die kognitive und emotionale Ebene bei den Teilnehmern gleichermaßen angesprochen werden, weil sich nur so ein zufriedenes Gefühl bei den Lehrkräften entwickeln kann.

Aus der Teamsupervision und der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell wurden folgende Anteile in die Kreativen Gruppentreffen integriert: Sowohl die Teamsupervision als auch die Kollegiale Beratung und die Kreativen Gruppentreffen finden innerhalb einer Gruppe statt. Alle Methoden dienen primär der Reflexion beruflichen Handelns. Das übergeordnete Ziel ist allen drei Methoden gleich: Das Finden einer Problemlösung für die berufliche Praxis. Die Teilnehmer sind aus Eigeninitiative anwesend. Der Ablauf der Treffen unterliegt bestimmten Phasen und damit einer festen Struktur.

Welche Anteile sind von besonderem Interesse für die Kreativen Gruppentreffen, die aus dem Bereich der Teamsupervision abgeleitet werden? Dabei ist die Teamsupervision die Basis aus den diversen Supervisionsmöglichkeiten, da sowohl bei der Teamsupervision als auch bei den Kreativen Gruppentreffen innerhalb der Gruppe über interne Arbeitsprobleme reflektiert wird. Hier wäre zum einen zu nennen, dass sowohl bei der Teamsupervision als auch bei den Kreativen Gruppentreffen eine Rollenzuschreibung hinsichtlich des Supervisors beziehungsweise des Moderators vorgenommen wird. Das bedeutet: Die Kreativen Gruppentreffen leitet ein Moderator. Bei den Kreativen Gruppentreffen ist es sinnvoll, einen der Supervision entsprechenden Internen Supervisor beziehungsweise Moderator zu rekrutieren, da der Fokus der Arbeit auf Feldthemen und Fällen liegt, weniger jedoch auf strukturellem Verändern von organisatorischen Strukturen, was dann eher die Aufgabe eines Externen Supervisors oder Moderators wäre. Die Kreativen Gruppentreffen benötigen somit eine Art Internen Moderator. Beide Methoden - Teamsupervision und Kreative Gruppentreffen - sind nicht als Therapie zu verstehen. Die Teilnehmer sind nicht zu pathologisieren. Identische Ziele beider Ansätze sind unter anderem kurz- und mittelfristig die Selbstreflexion beruflichen Erlebens und Handelns, die Selbstöffnung und Introspektion, die Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung, das Nutzen der Gruppe als ein Spiegel der möglichen Interaktionsmuster, langfristige das Verbessern des Betriebsklimas, das Steigern der Kooperationsbereitschaft und die Steigerung der Arbeitseffizienz. In beiden Methoden sind nachfolgende Phasen zu berücksichtigen: das Marketing und die Akquisition, die Orientierungsphase, die Informationsphase, die Gewichtungphase, die Rückmeldephase und die Kontrollphase. Sowohl die Teamsupervision als auch die Kreativen Gruppentreffen sollte den Prozess und den Erfolg beschreiben können. Beide Methoden sollten als ein Instrumentarium dienen, um dem beruflichen Burnout entgegen zu steuern.

Welche Anteile sind von besonderem Interesse für die Kreativen Gruppentreffen, die aus dem Bereich der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell abgeleitet werden? Beide Methoden orientieren sich in ihrem Ablauf an einem festen Verlaufsplan und bestimmten aufeinander aufbauenden Phasen. Beide zielen auf eine Problemlösung durch eine gezielte Kooperation. Sowohl der Kollegialen Beratung als auch den Kreativen Gruppentreffen liegt die Fallarbeit zu Grunde. In beiden Ansätzen werden bestimmte Rollen vergeben: Zwar ist bei den Kreativen Gruppentreffen der Interne Moderator immer gleich, jedoch wechseln die Rollen der Problem einbringenden und derer, die den Fall lösen zu helfen. Bei beiden Methoden decken sich folgende Ziele: Wichtig ist bei beiden der berufliche Praxisbezug und die Lösung konkreter Probleme. Auch die Reflexion über die berufliche Tätigkeit und die berufliche Rolle haben beide gemeinsam. Durch beide Methoden qualifizieren sich die Teilnehmer bezüglich ihrer praktischen Beratungskompetenzen und es sollte ein persönlicher Erkenntnisgewinn resultieren. Die Kollegiale Beratung stellt wie die Kreativen Gruppentreffen durch ihre Persönlichkeitsunterstützung einen Teil der Personalentwicklung dar.

Im Folgenden sollen einige wichtige Aspekte zu den theoretischen Vorüberlegungen zu den Kreativen Gruppentreffen aufgezeigt werden.

Zunächst stellt sich die Frage: Existiert bereits ein Kombinationsversuch aus Kollegialer Beratung und Team supervision? Ja, eine solche Überlegung wurde bereits angestellt und praktisch umgesetzt. Dieser Kombinationsversuch wurde durch Schlee 1992 publiziert (vgl. Schlee, Jörg, in: Pallasch, Waldemar, 1992) und als KoBeSu bezeichnet.

Schlee veröffentlichte einen Artikel, der auch für die Kreativen Gruppentreffen hilfreiche Impulse gibt (vgl. Schlee, Jörg, in: Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 188 - 199). Schlee schreibt darin, dass „die bisherigen Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung und Supervision sehr ermutigend (sind)“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 198). Dies betraf drei Zielvorstellungen: Hilfe zur Selbsthilfe bei akuten Schwierigkeiten, psychische Unterstützung durch Solidaritätserfahrung und Steigerung professioneller Rationalität. In der Kollegialen Beratung und Supervision seien Bedingungen geschaffen, die den Veränderungsprozess erleichtern und unterstützen (vgl. Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 198). Schlee führt an, dass das Konzept einer Kollegialen Beratung und Supervision, welches er als KoBeSu bezeichnet, ein Ergebnis eines mehrjährigen Fortbildungszykluses für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen darstellt. „Die Teilnehmer dieser Fortbildungsveranstaltungen hatten überwiegend ehemalige Sonderschüler und Schulabbrecher zu unterrichten. Diese Schüler hatten weder für ihre Berufslaufbahn noch für ihren persönlichen Lebenslauf aussichtsreiche Perspektiven. Ihre desinteressierte und überdrüssige Haltung im Unterricht erforderte nicht nur einen besonderen Arbeitsaufwand, sondern kostete die Lehrkräfte unverhältnismäßig viel psychische Energie. Daher wurde sehr schnell deutlich, dass diese LehrerInnen neben pädagogischen und psychologischen Hinweisen für die Unterrichtsgestaltung hauptsächlich psychische Unterstützung brauchten, damit sie die Belastungen im Berufsalltag einigermaßen bestehen konnten.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 188) Eine ähnlich belastend empfundene Situation für die Lehrkräfte finden wir heute in vergleichbarer Weise an nicht wenigen Hauptschulen. Somit waren die Interventionserfordernisse als Resultat der gegebenen Schulpraxis sowohl bei Schlee als auch als Voraussetzung in den Hauptschulen ähnlicher Natur und vergleichbar. Auch Schlee bedient sich in seinem Konzept der Kollegialen Beratung und der Supervision - ähnlich wie die Kreativen Gruppentreffen. So stellte sich die Frage: Was war die Kollegiale Beratung Supervision Schlees? Und: Was

könnte das Konzept der Kreativen Gruppentreffen von dem der Kollegialen Beratung Supervision lernen?

Die theoretischen Bezugspunkte beider Konzepte - Kollegiale Beratung Supervision (KoBeSu) und Kreative Gruppentreffen (KGT) - ähneln sich stark. Beide basieren auf der Kollegialen Beratung und der Supervision, beide basieren auf der Psychologie des reflexiven Subjekts beziehungsweise auf den theoretischen Grundlagen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (vgl. Groeben, N. / Scheele, B., 1977; Groeben, N. / Wahl, D. / Scheele, J. / Scheele, B., 1988). „Hierbei geht es um einen Psychologieentwurf, der sich auf ein epistemologisches Menschenbild als Gegenstand bezieht. Nach diesem „Gegenstand“-verständnis verhalten sich Menschen nicht mechanistisch in einem Reiz-Reaktions-Zusammenhang, sondern sie handeln als autonome Subjekte, die prinzipiell zur Rationalität, Reflexivität und Kommunikation fähig sind. Nicht äußere Gegebenheiten steuern ihr Verhalten, sondern interne Vorstellungen von der Welt und der eigenen Person lenken das Handeln, das als absichtsvoll und zielorientiert begriffen wird. Diese handlungsleitenden Kognitionen werden als Subjektive Theorien konzipiert, welche sowohl in ihrer Funktion als auch in ihrer Struktur als parallel zu wissenschaftlichen Theorien angenommen werden. Das bedeutet, dass wissenschaftliche wie Subjektive Theorien ihrem Benutzer helfen, Sachverhalte und Ereignisse zu beschreiben, zu erklären, vorherzusagen und zu gestalten. Diese Annahme sieht also keinen prinzipiellen Unterschied zwischen wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien. Zwar werden wissenschaftliche Theorien in der Regel elaborierter als Subjektive Theorien sein, weil Wissenschaftler zu deren Entwicklung und Überprüfung über mehr Zeit und materielle Ressourcen verfügen. Hingegen müssen sogenannte Alltagsmenschen ihre Subjektiven Theorien meist unter einem Orientierungs- und Handlungsdruck erstellen (...) und brauchen sich ihrer Theorien nicht bewusst zu sein, weil von ihnen darüber meist keine Rechenschaft verlangt wird. Wiederum haben Wissenschaftler die Möglichkeit, die wissenschaftlichen Theorien in der Diskussion mit Kollegen zu entwerfen und zu überprüfen. Doch können prinzipiell auch Subjektive Theorien in solchem Ausmaß elaboriert, rational und leistungsstark sein, dass sie als wissenschaftliche Theorien übernommen werden können. Der Unterschied zwischen wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien wird also in der Regel nur ein gradueller, nicht aber ein prinzipieller sein.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 189). In einem solchen Denkmuster wird dem praktisch umsetzenden Menschen keine Wissenschaftstheorie vorgegeben, die er letztlich dann der Praxis angleichen muss, damit sie realisierbar ist, sondern die wissenschaftliche Theorie kann durchaus auch der Praxis entspringen. So ist dies bei den Kreativen Gruppentreffen der Fall: Aus von Lehrern praktizierten Selbsthilfegruppen entwickelten sich zunehmend Strukturierungshilfen, um die Treffen klarer ablaufen zu lassen. Daraus entwickelten sich unterschiedlichste Beratungskonzepte - sowohl im supervisorischen Bereich als auch in der Kollegialen Beratung. Die vorwiegend als Subjektive Theorien zu bezeichnenden Konzepte wurden zunehmend wissenschaftlich erforscht, durchdrungen, untermauert und weiterentwickelt. Die Praxis und Grundlagentheorie entwickelte die Basis. Die Wissenschaft nahm sich ihrer Reflexion und theoretischen Bearbeitung weiter an. Beide - der wie von Schlee bezeichnete Alltagsmensch als auch der Wissenschaftler - bereichern sich gegenseitig und profitieren voneinander. Für sowohl das KoBeSu-Konzept als auch für das KGT-Konzept sind die Gegenstandsannahmen, die den Menschen als Theoriefinder und Theoriebenutzer schätzen, von zentraler Bedeutung. Und damit nähern wir uns stark zentralen Gedanken der Humanistischen Psychologie und eines Humanistischen Menschenbildes. „Psychologie und Pädagogik (hier: Beratung und Supervision) haben (...) so zu erfolgen, dass sich Menschen in diesen Fähigkeiten immer stärker entwickeln (können). Die Psychologie des reflexiven Subjekts versteht sich somit nicht als wertfrei. Mit diesen Kernannahmen sind die zentralen Vorstellungen der Humanistischen Psychologie, wie sie unter anderem von Carl

Rogers (1983), Ruth Cohn (1976) und Thomas Gordon (1982) entwickelt worden sind, hoch verträglich. Für das Konzept der Kollegialen Beratung und Supervision spielen daher ebenfalls die Erkenntnisse und Wertvorstellungen der Humanistischen Psychologie eine wichtige Rolle.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 189 f.) (vgl. auch u.a. Gordon, Thomas, 1992, 1997, 1998)

Welche Folgen ergeben sich aus diesen geschilderten Vorüberlegungen für das Beratungsverständnis? Schlee führt drei Hauptkonsequenzen an:

„a) Schwierigkeiten, Belastungen, Konflikte (...) existieren nicht als eigenständige Wesenheiten, sondern sind nur vor dem Hintergrund der Subjektiven Theorien einer Person zu denken. Es sind somit die Sichtweisen und Interpretationsmuster, welche das Erleben von Problemen konstituieren. (...) Schwierigkeiten und Probleme können somit nicht als solche, als losgelöste „Phänomene“ beraten werden. Ihre Bearbeitung und Lösung können nur durch eine Veränderung der sie konstituierenden Subjektiven Theorien erfolgen.

b) Das „Gegenstands“verständnis der Psychologie des reflexiven Subjekts gilt in gleicher Weise für die ratsuchende wie für die beratende Person. Beide werden nach dem selben Menschenbild modelliert. (...) Daraus resultiert unter anderem, dass zwischen ratsuchenden und beratenden Personen ein prinzipiell gleichwertiges, symmetrisches Verhältnis besteht (...).

c) Ratsuchende Personen (hier: Lehrer) werden trotz ihrer Probleme ihr Expertentum beziehungsweise ihre Kompetenzen nicht abgesprochen. (...) Sie gelten als Fachleute ihrer professionellen Aufgaben und Schwierigkeiten. Das bedeutet auch, dass der ratsuchenden Person grundsätzlich Autonomie und Verantwortung zugestanden wird (...). Die eigentliche Veränderungsarbeit müssen und können daher nur die ratsuchenden Personen selber leisten.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 190)

Bezogen auf die Kreativen Gruppentreffen bedeutet dies, dass nur durch eine Veränderung der Subjektiven Theorie eine Problembearbeitung und Lösung statt finden kann. Des Weiteren gilt darauf zu achten, dass trotz der Rolle des Sitzungsleiters dieser auf ein symmetrisches, gleichwertiges Verhältnis zwischen ihrer oder seiner Person und den Gruppenmitgliedern achtet. Schließlich ist ein ressourcenorientiertes Arbeiten innerhalb der Gruppe sehr wichtig, was gelebte Wertschätzung widerspiegelt und auch den Ratsuchenden in keine Abhängigkeiten treibt, sondern seine Autonomie und Kompetenzen unterstützt und fördert, da die Veränderungsarbeit vom Subjekt ausgehen und umgesetzt werden muss.

Schlee stellt die Hypothese auf, dass sich subjektive Theorien kumulativ, revolutionär und evolutionär verändern würden. Dem kumulativen Modell entsprechend ist die Beratung auf eine Veränderung des Kenntnisstandes abzielend, sowohl bei der KoBeSu als auch bei den Kreativen Gruppentreffen theoretisch zutreffend. Nach dem revolutionären Modell zielt die Beratung auf eine Veränderung von Grundeinstellungen und Lebenshaltungen ab, was ebenso in beiden Modellen längerfristig und in der Folge der Sitzungen und Treffen angestrebt wird. Dem evolutionären Modell entsprechend zielt die Beratung auf eine Veränderung von Sichtweisen beziehungsweise Einstellungen, was unmittelbar während der Sitzungen angebahnt wird. Doch die abschließende relativierende Aussage, die Schlee für KoBeSu trifft ist inhaltlich völlig übertragbar auf die Kreativen Gruppentreffen: „Der Anspruch der Kollegialen Beratung und Supervision liegt bei der Veränderung der Sichtweisen. Zwar kann innerhalb dieses Konzeptes auch Beratung im Sinne von Kenntniserweiterung durchgeführt werden, doch liegt der Schwerpunkt eindeutig bei den evolutionären Veränderungen. In wenigen Fällen lassen sich auch Veränderungen von Grundhaltungen denken, ohne dass dadurch der Anspruch auf ein therapeutisches Verfahren erhoben werden soll.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 193)

Doch welche Folgen haben diese theoretischen Vorüberlegungen bezogen auf die angewandte Methodik innerhalb der Kollegialen Beratung Supervision und der Kreativen Gruppentreffen? Schlee ist der Ansicht, dass der Wissenschaftler im Gegensatz zum Alltagsmenschen den Vorteil hat, dass er seine Theorien durch die Veröffentlichung mit Distanz zu überblicken, zu überprüfen und zu korrigieren vermag. Subjektive Theorien hingegen können diesen Schritt nicht gehen. Doch mit Hilfe der kollegialen Diskussion sei die Möglichkeit der Kontrolle und Veränderung der Subjektiven Theorien möglich. Die Rückmeldungen der anderen helfen, die eigenen Vorstellungen und Verhaltensmuster zu überprüfen. Dies fördere Klarheit und sei die Voraussetzung einer subjektiven evolutionären Veränderung. Doch Schlee warnt: „Was (...) im alltagssprachlichen Sinne häufig unter Beratung verstanden wird, darf nicht stattfinden.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 194) Darunter versteht Schlee Zusprüche, Aufmunterungen, Mitleidsbekundungen, Empfehlungen, gutgemeinte Ratschläge, und so weiter. Daher favorisiert er ein Ablaufschema für die Treffen. Doch methodisch verharrt Schlee auf der rein verbalen Kommunikationsebene, wobei er eingesteht: „Aus pragmatischer Sicht ist darauf hinzuweisen, dass die üblichen Kommunikationsformen Probleme in der Regel nicht lösen. Dies zeigt die Erfahrung aus dem Schulalltag sehr deutlich.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 194) Und hier unterscheidet sich das Konzept der Kollegialen Beratung Supervision deutlich in der Methodik von dem Konzept der Kreativen Gruppentreffen. Letztere agieren auf der sowohl verbalen als auch nonverbalen, sprich bildnerisch akzentuierter Ebene.

Wie gliedert Schlee die Kollegiale Beratung Supervision? Bei ihm hat jeder Teilnehmer in wechselnder Folge jeweils eine spezielle Aufgabe, um der Herausbildung einer Hierarchie entgegenzusteuern. Er verteilt die Rollen des Gastgebers, der Chairperson, des Zeitwächters und der ratsuchenden Person. Des Weiteren sieht Scheel einen weiteren sehr wichtigen unterstützenden Moment in der klaren Struktur des Ablaufs, damit Beratungs- und Supervisionsprozess immer überschaubar und übersichtlich bleiben. „In der ersten Phase geht es um psychische Sicherheit und Vertrauen. In der zweiten Phase stehen Skepsis und Konfrontation im Mittelpunkt. Und die dritte Phase dient der Entwicklung neuer Handlungsalternativen.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 195) Wichtig ist Schlee zudem: „Das Geschehen findet in einer Atmosphäre der Anteilnahme und Solidarität statt.“ (Pallasch, Waldemar / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.), 2002, S. 198) Zwar unterscheidet sich das Ablaufschema in seiner Ausdifferenzierung und die Rollenverteilungen der Kreativen Gruppentreffen von dem der Kollegialen Beratung Supervision, jedoch sind beide Konzepte in der Hinsicht gleich, weil sie die Ansicht vertreten, dass es aus Gründen der Strukturierung und Zielstrebigkeit erforderlich ist, eine - wenn auch bei der Kollegialen Beratung Supervision wechselnde - klare Rollenverteilung vorzunehmen und den Treffen ein Ablaufschema zu Grunde zu legen, an das sich alle Beteiligten halten.

Doch wenn die Kreativen Gruppentreffen sich so stark an bereits bestehenden Konzepten der Supervision und Kollegialen Beratung orientieren und bereits eine Kombination beider Konzepte im Rahmen der KoBeSus stattfand, so stellt sich die Frage: Was ist das eigentlich Neue an den Kreativen Gruppentreffen? Beide bereits etablierten Methoden - Team supervision und Kollegiale Beratung - sind wie auch die Kollegiale Beratung Supervision rein verbal ausgerichtete Konzepte. Damit stoßen alle drei Konzepte an ihre Grenzen, wenn stark emotionale Sachverhalte thematisiert werden müssen. Entweder fällt es den Teilnehmern schwer, überhaupt Worte oder passende Worte für ihre Problemschilderung und Problemlösung zu finden oder der Sachverhalt ist so komplex, dass durch die Worte das Wesentliche nicht auf den Punkt gebracht werden kann. Auch kann bei allen drei Methoden nicht die erarbeitete Lösung direkt innerhalb der Sitzung ausprobiert werden. Das Ausprobieren durch Probehandeln im bildnerischen Explorationsraum ist jedoch bei dem Einsatz von bild-

nerischen Prozessen und Produkten möglich. Zudem ist ein reflexiver Innerer Dialog möglich. So soll durch ein erweitertes Methodenspektrum und eine andere Zugangsmöglichkeit den Ratsuchenden die Chance offeriert werden, mit Hilfe des bildnerischen Gestaltens und der bildnerischen Gestaltung neue Lösungsstrategien für die sie belastenden Situationen zu erarbeiten.

Der Teamsupervision (TSV), der Kollegialen Beratung (KB) nach dem Heilsbronner Modell und der Kollegialen Beratung Supervision (KoBeSu) ist gemeinsam, dass die Gruppe eine fulminant wichtige Bedeutung einnimmt. Warum ist auch bei den Kreativen Gruppentreffen (KGT) der Gruppenaspekt von solch tragender Bedeutung?

Im Rahmen einer Gruppe Gleichgesinnter und von Menschen mit ähnlichen beruflichen Hintergründen steigt die Wahrscheinlichkeit mit der Zahl der Gruppenmitglieder, dass wegen der Vielperspektivität unterschiedliche Lösungsstrategien für eine Problematik angeboten und gefunden werden können. Nicht der Moderator macht Lösungsvorschläge, sondern die Ideen erwachsen aus der Gruppe.

Die Gruppe ist halboffen. Eine geschlossene Gruppe erscheint als wenig sinnvoll, da sonst Mitarbeitende der gleichen Institution nie die Möglichkeit hätten, sich der Gruppe zu einem späteren Zeitpunkt anzuschließen und die Gruppenmitglieder stets in der Gruppe bleiben müssten, auch wenn sie irgendwann keine Notwendigkeit für die Teilnahme an den Treffen für sich mehr sehen würden. Zudem bestünde die Gefahr, dass sich eine Gruppe innerhalb einer Institution entwickeln könnte, die auf die Kollegen einen elitären Anschein hätte, da keiner der anderen Kollegen in den Kreis der bereits Zusammenarbeitenden mehr Zutritt hätte. Eine offene Gruppe ist aus gruppendynamischen Gründen von Nachteil. Denn die für die Kreativen Gruppentreffen nötige Vertrautheit und Offenheit entwickelt sich nur dann, wenn dem Prozess des Kennenlernens und des Sich-gegenseitig-Vertrauens die nötige Zeit eingeräumt wird. Innerhalb einer offenen Gruppe ist es schwer, sich immer wieder auf neue Gruppenteilnehmer einzulassen und permanent zu öffnen. Daher erscheint für die Kreativen Gruppentreffen ein halboffenes System passend zu sein. Dies bedeutet für die Lehramtstudierenden, dass zu jedem Semesterwechsel ein Teil der Teilnehmer freiwillig die Gruppe verlässt und die freigewordenen Plätze durch neue Studierende belegt werden können. Für die Lehrer bedeutet dies, dass sie zum Ende des Schuljahres und zum Zwischenzeugnis wechseln können.

Quantitativ orientiert sich die Gruppengröße der Kreativen Gruppentreffen ungefähr an der der Teamsupervision und der der Kollegialen Beratung. Somit setzt sich eine Gruppe aus vier bis sieben Teilnehmern und einem Moderator zusammen. Bei den Teilnehmern handelt es sich entweder um eine Gruppe von Lehramtstudierenden oder von bereits tätigen Lehrern einer Schule. Die beiden Gruppen von Lehramtstudierenden und Lehrkräften sind nicht gemischt, da der berufliche Erfahrungshintergrund ähnlich sein sollte. Zwar könnten die einzelnen Gruppen sich auch gegenseitig durch ihre Erfahrungen bereichern und die Empathie fördern. Dies ist zum einen jedoch aus organisatorischen Gründen schwer zu koordinieren und birgt die Gefahr, dass die Probleme, die für die eine Gruppe von Bedeutung sind die andere Gruppe - auch wenn dies die Empathie schulen könnte - letztlich nur peripher interessiert. Die Teilnehmer einer Gruppe sollten aus einer Institution stammen: Das wäre eine Hochschule oder eine Schule. Dies hat primär organisatorische Gründe (Räumlichkeiten, Stundenplan, Fahrstrecken, usw.), aber auch den Grund, dass keine Zeit für das Erläutern von Strukturen oder systemimmanenten Gegebenheiten verloren geht, eine gemeinsame Wissensgrundlage über die Strukturen vorliegt und somit effektiver, zielgerichteter und ökonomischer gearbeitet werden kann. Zudem ist weniger die Vernetzung einzelner Schulen durch die Gruppentreffen

angestrebt als das Beheben interner beruflicher Probleme, die nicht selten sehr schulspezifisch geartet sind.

Folglich ist die Tatsache, dass bei den kreativen Gruppentreffen wie bei der Teamsupervision, der Kollegialen Beratung und der KoBeSu im Rahmen einer Gruppe gearbeitet wird eklatant wichtig, da nur in einer Gruppe viele notwendige und unterschiedliche Ideen erwachsen können, die die Basis für die Problemlösung innerhalb der Treffen darstellen. Der Einzelne soll sich als Teil der Gruppe spüren und durch die Gruppe Rückhalt erfahren und das Gefühl der Gemeinschaft erleben können.

Wichtig bei den Gruppentreffen aller drei Ansätze ist die freiwillige Teilnahme seitens der Interessierten. Verordnete Teamsupervision, Kollegiale Beratung, KoBeSu machen keinen Sinn, da die intrinsische Motivation auf der eigenen, freien Entscheidung oder einem zu stark empfundenen Leidensdruck basieren muss. Eine Zwangsteilnahme kann zum einen nur schwer arbeitsrechtlich durchgesetzt werden und würde auch keinerlei Sinn machen. Denn die persönlichen Widerstände wären unüberwindbar, die Demotivierung der Gruppenmitglieder durch ein Gruppenmitglied, welches genötigt wäre an den Treffen teilzunehmen, wäre störend und wenig konstruktiv und schließlich wäre die Bereitschaft nicht gegeben sich zu öffnen, sich konstruktiv einzubringen. Folglich bedarf es einer vorgeschalteten Phase des Marketings und der Akquisition, um interessierte Teilnehmer zu informieren und für die kreativen Gruppentreffen aufklärerisch zu werben.

Es ist sinnvoll - angelehnt an die Teamsupervision, die Kollegiale Beratung und die KoBeSu - unter Zuhilfenahme eines Ablaufschemas die kreativen Gruppentreffen zu strukturieren. Das Ablaufschema stellt zum einen einen roten Faden für die Teilnehmer dar. Damit kann ein Problem zielgerichtet und strukturiert bearbeitet werden. Die Gefahr wird minimiert, dass die Gruppentreffen in ein „kollektives Jammern“ münden oder zu einer Art „Kaffeeklatsch“ mutieren. Zum anderen spiegelt das Schema auch ein professionelles Arbeiten wider, da den Treffen ein durchdachtes Konzept zu Grunde liegt, an dem man sich orientieren kann und auf das aufgebaut werden kann. Im Vergleich der unterschiedlichen bislang erwähnten drei Methoden muss es im Rahmen der kreativen Gruppentreffen eine Phase der Problemfindung, der Problemdarstellung, der Problemlösung und der Problemlösungskontrolle geben.

Eine Rollenzuweisung erscheint bei allen Ansätzen als sinnvoll. Im Kontext der kreativen Gruppentreffen sind dies die Rollen des Internen Moderators - abzuleiten von der Teamsupervision -, des Problemvortragenden und des Problemlösenden. Der Moderator ist für die Leitung der Treffen zuständig. Er arbeitet klientenzentriert. Im Mittelpunkt seines Tuns steht das Wohlbefinden der Teilnehmer. Er muss unter allen Umständen vermeiden, dass er die Teilnehmer unbewusst als Mittel zum Zweck missbraucht, um seine eigenen Probleme mit Hilfe der Gruppenmitglieder in einer projizierenden Weise durch Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen versteckt einzubringen und zu lösen. Auch dürfen die Treffen dem Moderator nicht dazu dienen, ihm oder seinem Ego in einem übersteigernden Maße die Bestätigung zu geben, souverän und erhaben über allen Problemen zu stehen. Daher ist es wichtig, in den kreativen Gruppentreffen eine kurze Phase zu garantieren, in der auch der Moderator der Gruppe seine persönlichen Erfahrungen mit beruflichen Problemen schildern kann. Dies in eine Art des Sharings zu integrieren, erscheint theoretisch sinnvoll. Eine sowohl innere als auch äußere Hierarchie muss vermieden werden. Daher ist es bedeutsam, dass der Moderator beruflich aus den eigenen Reihen der Teilnehmer stammt und nicht völlig fachfremd oder in der Rolle einer Supervisorin oder eines Supervisors auftritt. Dass er sich in der jeweiligen Institution auskennt liegt daran, dass der Interne Moderator selbst ein Teil der

Insitution ist. Der Moderator hat zudem die Verantwortung für den Ablauf und muss auch in der Lage sein, in sehr schwierigen Situationen professionelle Auffangarbeit zu leisten.

Eine zweite Rolle ist die der Teilnehmer. Sie nehmen freiwillig an den Treffen teil. Sie haben alle eine vergleichbare berufliche Rolle inne. So ist es wie bei der Kollegialen Beratung beispielsweise der Schulleitung nicht gestattet, an den Treffen teilzunehmen. Denn damit wäre automatisch durch die berufliche Rollenzuweisung eine Hierarchie geschaffen, die dem Prozess der Öffnung und Problemlösung nicht zuträglich wäre. Daher erscheint es als Lösung für Schulleitungen, eine separate Gruppe zu konstituieren, die vornehmlich typische Schulleitungsprobleme thematisieren könnte, ohne dass dies mit einem Kompetenzverlust durch die Öffnung in den eigenen Reihen der Schule einhergehen würde. Die zweite Rolle der Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen gliedert sich in die Rolle des Problemvortragenden, die in jeder Sitzung innerhalb der Teilnehmer je nach Bedarf und Dringlichkeit wechselt, und die Rolle der Problemlösenden oder genauer gesagt der Ideensammler, die dem Problemvortragenden verschiedene individuelle Lösungsstrategien oder Ideen anbieten, aus denen dieser für sich passende Ansätze aussuchen oder neu kombinieren kann. Wichtig ist bei den drei Rollen, dass Moderator und Gruppenmitglieder sich stets gegenseitig das Gefühl vermitteln, gleichwertig und gleichberechtigt zu sein, dass jede Person Probleme hat und niemand unfehlbar ist und dass das wichtigste tragende und verbindende Ziel der drei Rollen die Lösung beruflicher Probleme darstellt - welche ganz selbstverständlich auftreten können und jeden jederzeit betreffen können.

Moderator und Gruppenmitglieder müssen sich nicht nur am Verlaufschaema der Kreativen Gruppentreffen orientieren, sondern müssen sich gemäß ihrer Rollen an bestimmte Vereinbarungen halten, die und deren Gründe zu erläutern sind. Die Gruppe kann sich neben der Grundvereinbarungen noch zusätzliche Regeln auferlegen, um sich mehr Sicherheit zu geben. Die Grundvereinbarungen - die den Teilnehmern unter dem Begriff der Vereinbarung vorgestellt werden - betreffen folgende acht Punkte:

1. Schweigepflicht: Als Basis für Offenheit und Vertrautheit müssen sich alle Teilnehmer inklusive des Moderators stets daran halten, keinerlei Inhalte aus den Kreativen Gruppentreffen nach außen weiterzugeben. Dies betrifft besonders die Schulleitung, andere Kollegen, aber auch das private Umfeld.
2. Gleichberechtigung: Alle Teilnehmer sind gleichberechtigt: Jeder Teilnehmer inklusive des Moderators sind gleichberechtigt und stets mit Wertschätzung, gegenseitigem Respekt und Einfühlungsvermögen zu behandeln.
3. Nur berufliche Themen: Um ein inhaltliches Abgleiten ins Private zu vermeiden dürfen nur berufliche Themen eingebracht und bearbeitet werden. Dies dient zudem dem Schutz der Privatsphäre der Teilnehmer.
4. Halboffene Gruppenkonstellation: Die Gruppe öffnet sich anderen Interessierten im Halbjahresrhythmus. Dann können neue Teilnehmer hinzu kommen und alte Teilnehmer sich aus der Gruppe verabschieden. Dies gewährt Kontinuität.
5. Regelmäßige Teilnahme: Die Teilnehmer verpflichten sich zu einer regelmäßigen Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen. Falls sie verhindert sein sollten, einen gemeinsam vereinbarten Termin wahrnehmen zu können, so informieren sie die Gruppe zuvor darüber.
6. Einhalten des Verlaufschemas: Um ein strukturiertes, problemzentriertes und lösungsorientiertes Arbeiten gewährleisten zu können und ein thematisches Abtriften zu vermeiden, liegt den Treffen ein Verlaufschaema zu Grunde, an das sich alle hinsichtlich der Abfolge halten. Das Konzept kann in Absprache mit allen Gruppen-

mitgliedern im Umfang modifiziert werden, um den Bedürfnissen der Gruppe möglichst zu entsprechen.

7. Einlassen auf die gestalterische Methode: Wichtig ist, dass sich die Gruppenmitglieder auf die Gestaltungsarbeit einlassen und sich dieser Methode öffnen, um mit deren Hilfe Lösungsstrategien erarbeiten zu können.
8. Wahrnehmen und Akzeptieren der Grenzen: Im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen können die Teilnehmer an persönliche Grenzen gelangen, die es wahrzunehmen und zu akzeptieren gilt. Themen, bei denen mehr als ein Gruppenmitglied direkt involviert ist, können im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen nicht behandelt werden.

Zu diesen genannten acht Vereinbarungen können die jeweiligen Gruppen zusätzliche Vereinbarungen treffen. An die gemeinsam einstimmig angenommenen Vereinbarungen muss sich jedes Gruppenmitglied immer halten, um eine intensive, kontinuierliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit gewährleisten zu können.

Bezüglich der Inhalte der Kreativen Gruppentreffen ist es naheliegend, dass sich diese wie die Teamsupervision, die Kollegiale Beratung und auch die KoBeSu auf berufliche Themen und Probleme konzentrieren. Warum werden keine privaten Probleme im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen gelöst? Die Kreativen Gruppentreffen haben keinen therapeutischen Auftrag und sollten im Rahmen der Arbeitszeit stattfinden. Es ist aus vielerlei Hinsicht nicht im originären Interesse des Arbeitgebers, dass private Probleme während der Arbeitszeit gelöst werden. Zudem ist es auch nicht im Interesse der Teilnehmer, dass Arbeitskollegen von privaten Problemen erfahren. Die Gefahr wäre zu groß, dass die im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen gewonnenen Informationen gegen einen Arbeitnehmer durch einen Kollegen eingesetzt und verwendet werden könnten. Dieser mögliche Vertrauensbruch würde die gesamten Kreativen Gruppentreffen unglaubwürdig erscheinen lassen und eine echte emotionale Öffnung in den Treffen verhindern. Der resultierende Nachteil, dass innerhalb der Kreativen Gruppentreffen keine privaten Probleme thematisiert werden, ist, dass die Treffen nur einen Aspekt des Menschseins ansprechen können - nämlich den Menschen in seiner beruflichen Rolle und andere sehr wichtige Aspekte wie das Private ausklammern müssen. Denn nicht selten korrelieren berufliche mit privaten Schwierigkeiten, oft haben Verhaltensmuster, die im Beruf zu Problemen führen, ihren Ursprung im privaten Bereich - nicht selten in der Biografie. Doch ein Bearbeiten dieser Probleme wäre zu komplex und hätte ein therapeutisches Ziel, wie wir es unter anderem bei der Fokussierung auf die Kindheit und das Jugendalter bei der traditionellen Psychoanalyse nach Freud gewohnt wären. Da die Kreativen Gruppentreffen jedoch keinen therapeutischen Anspruch haben, ist dieser private Bereich bewusst auszuklammern.

Die Kreativen Gruppentreffen haben sowohl das Ziel, ein aktuelles berufliches Problem zu behandeln als auch präventiven Charakter. Sie sind dabei als Beratung und nicht als Therapie zu verstehen. Es geht - wenn überhaupt nur sekundär - um längerfristige Persönlichkeitsmodifikation, aber primär um konkrete Problemraumbeschreibung und Problemlösung. Der Moderator bewegt sich auch außerhalb der konkreten Gruppentreffen im Umfeld des Problemträgers und nicht - wie der Psychotherapeut - nur für einen wohl definierten Therapiezeitraum und Therapieort. Ergo kann es durchaus zu Rollenkonflikten kommen.

Nichtsdestotrotz ist das übergeordnete Anliegen der Kreativen Gruppentreffen die Steigerung der individuellen Berufszufriedenheit. Mittel- und langfristig sollen die Kreativen Gruppentreffen einen Beitrag dazu leisten, die Wahrscheinlichkeit des Burn-outs bei den teilnehmenden Lehrkräften zu reduzieren. Ob dieses Ziel erreicht werden kann und inwieweit die Kreativen Gruppentreffen einen Beitrag dazu leisten können, ist nur über

vergleichende Langzeitstudien herauszufinden. Befragbar ist allerdings, ob sich die aktuelle Berufszufriedenheit durch das Lösen beruflicher Schwierigkeiten bei den Kollegen aus deren Sicht mit Hilfe der Kreativen Gruppentreffen verbessert.

Welche Ansätze können aus den Bereichen der Teamsupervision, der Kollegialen Beratung und der KoBeSu für die Kreativen Gruppentreffen bedeutsam sein, um das soeben geschilderte inhaltliche Ziel der beruflichen Problemlösung erreichen zu können?

Der erste Ansatz ist eine lösungsorientierte Verfahrensweise. Die Kreativen Gruppentreffen sollen in ihrer Durchführung stark lösungsorientiert sein. Das primäre Ziel soll sein, dass die Gruppenmitglieder alle die Möglichkeit haben, sie belastende praxisnahe berufliche Probleme in die Gruppentreffen einbringen zu können und zu wissen, dass sie nach Beendigung des gemeinsamen Treffens eine unmittelbar umsetzbare Lösung erarbeitet haben, welche baldmöglichste Anwendung finden kann. Darin ähneln die Gruppentreffen sowohl zahlreichen supervisorischen Ansätzen als auch Kollegialen Beratungsansätzen. Schwerpunkt ist bei den Kreativen Gruppentreffen nicht wie bei einer gezielten therapeutischen Interventionsmaßnahme das Aufdecken und Bearbeiten der Grundkonflikte innerhalb der Person oder das Bearbeiten der persönlichen, individuellen Ursachen, aus denen das Problem resultieren könnte. Die Kreativen Gruppentreffen sollten keine Arbeit an der persönlichen Biografie sein, sondern Lösungen im Auge haben, die der Einzelne im Beruf zur unmittelbaren Anwendung bringen kann.

Bei einem lösungsorientierten Vorgehen macht es keinen Sinn, nach Schuldigen für Probleme zu suchen. Gewiss stellt sich auch bei den Kreativen Gruppentreffen das menschliche Problem der Tendenz der Schuldzuweisung (vgl. Jaspers, Karl, 1987) - besonders bei einem christlichen Hintergrund der Teilnehmenden (vgl. Buber, Martin, 1958) - für Probleme auf Kollegen, Eltern, Schüler, Schulsystem und andere Faktoren. Jedoch ist es ein zentrales Anliegen, den Teilnehmenden im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen aufzuzeigen, dass jede einzelne Lehrkraft die Möglichkeiten und Potenziale in sich trägt, durch selbstkritisches Hinterfragen ihres beruflichen Handelns die Faktoren zu ändern, die sie belasten ohne dabei die Schuld stets auf andere zu schieben, da ein solches erlerntes Verhalten - wie bereits Hüber und Spanhel (vgl. Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter, 1995) aufzeigen - zu keiner konstruktiven und anhaltenden Problemlösung führen kann. Die Teilnehmenden müssen ihre Probleme erkennen, bearbeiten und Lösungsstrategien in die Praxis umsetzen - ohne anderen oder sich selbst Schuld zu geben.

Der zweite Ansatz ist eine ressourcenorientierte Verfahrensweise. „Häufig sehen Klienten, die tief im Problemstrudel stecken, wenig Möglichkeiten, was sie selbst ändern könnten, um das Problem zu lösen. Häufig sind es Andere, die sich ändern müssten (...), oder Umstände, die schwer oder gar nicht von den KlientInnen zu beeinflussen sind (...). Doch es gilt genau die Anteile zu entdecken, die die Klientin selbst beeinflussen kann, damit Änderungen im gesamten System beginnen können.“ (Schemmel, Heike / Selig, Dietmar / Janschek-Schlesinger, Ruth, 2008, S. 113) Die Kreativen Gruppentreffen sollen dabei nicht ihren Schwerpunkt auf die Defizite der Teilnehmer legen, sondern ihre jeweiligen individuellen Ressourcen fokussieren. Nach der Darstellung eines konkreten beruflichen Problems kommt das ressourcenorientierte Arbeiten zum Tragen. Denn nicht mit dem Wissen über das, was nicht funktioniert ist das Problem zu lösen, sondern mit dem Wissen, worin die eigenen Stärken liegen, die dazu bewusst eingesetzt werden können, um das Problem zufriedenstellend zu lösen. Und in dieser Phase profitiert der Einzelne von der Gruppe. Denn jedes Gruppenmitglied bringt sich in die Treffen mit seinen Lösungsvorschlägen ein und bereichert dadurch die Gruppe durch den individuellen Erfahrungsschatz. Der Einzelne

bekommt mehrerer Lösungsstrategien seitens der anderen Teilnehmer geboten. Er hat dann die Möglichkeit, davon eine Lösungsstrategie auszuwählen, oder eine neue Lösung aus der Neukombination der diversen Lösungsansätze herbei zu führen. Somit bekommt der Problemvortragende niemals durch die Gruppe gespiegelt, was er nicht kann, oder was die Gruppe ihm nicht zutraut, sondern die Gruppe zeigt ihm auf, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, das Problem konstruktiv zu lösen. Und durch eine Präsentation der Ideen zeigen die Gruppenmitglieder dem Problemvortragenden, dass sie es ihm zutrauen, all diese Lösungswege zu bewältigen und geben ihm damit eine positive Rückmeldung und Selbstvertrauen. Die kreativen Gruppentreffen sind folglich nicht defizitär, sondern ressourcenorientiert konzipiert - vergleichbar mit vielen anderen Verfahren wie der Teamsupervision oder der Kollegialen Beratung oder der KoBeSu.

Der dritte Ansatz betrifft nun das Neue der kreativen Gruppentreffen und ist daher keinem der Konzepte der Teamsupervision, der Kollegialen Beratung oder der Kollegialen Beratung Supervision zuzuordnen. Denn im Rahmen der kreativen Gruppentreffen wird das lösungsorientierte und ressourcenorientierte Arbeiten mit dem Ziel der Lösung aktueller beruflicher Schwierigkeiten nicht bloß wie bei den anderen Konzepten gewohnt auf primär verbale Wege um gesetzt, sondern zusätzlich auch auf nonverbale Wege über das bildnerische Arbeiten. Die kreativen Gruppentreffen ermöglichen somit die Erweiterung der Ausdrucks-/Reflexionsmöglichkeiten durch das bewusste Integrieren nonverbaler, gestalterischer Methoden in Form des Einsatzes von Prozessbüchern als Medium zur gestalterischen und sprachlich gefassten Selbstreflexion, Problem darstellung, Problemlösungsfindung und zum gegenseitigen inhaltlichen Austausch innerhalb der Gruppe (vgl. hier zu Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit).

Aus der Fokussierung der soeben dargestellten Vorgehensweise resultiert letztlich eine Verfahrensweise, die sich von der fallbezogenen Teamsupervision, der Kollegialen Beratung und der Kollegialen Beratung Supervision dahingehend absetzt, dass sie sich dem bildnerischen Arbeiten als einer tragenden Interaktions- und Kommunikationsmethode widmet, um adäquate Lösungsansätze für aktuelle berufliche Probleme zu finden. Die kreativen Gruppentreffen versuchen dabei die Potenziale bildnerischen Arbeitens zum Wohle der Gruppenmitglieder zu nutzen, um dadurch zu einer größeren Berufszufriedenheit zu gelangen und so dem Burn-out entgegen zu steuern.

3.4. Zwischenresümee der theoretischen Vorüberlegungen

Aus den bisherigen theoretisch angestellten Vorüberlegungen lässt sich nachfolgend ein zusammenfassendes Zwischenresümee ziehen:

1. Die allgemeine psychische Belastung von Lehrkräften ist groß.
2. Viele Lehrer leiden unter dem Burn-out-Syndrom.
3. Viele Lehrer nehmen eine Innere Kündigung vor.
4. Bereits viele Lehramtstudierende brennen nicht für ihren späteren Beruf.
5. Aufgabe des Arbeitgebers sind gezielte Interventionsangebote zur Bewahrung der Gesundheit der Mitarbeitenden.
6. Die Teamsupervision zur Unterstützung der Lehrkräfte wird aus Kostengründen in der Praxis den Lehrkräften kaum angeboten.
7. Die Kollegiale Beratung verbreitet sich zunehmend in den Schulen, da sie kostengünstig ist.
8. Teamsupervision und Kollegiale Beratung stoßen beide methodisch und inhaltlich an ihre Grenzen, da sie vornehmlich rein verbale Verfahrensweisen sind.
9. Das Einbeziehen non-verbaler Methoden erscheint sinnvoll.
10. Die Kreativen Gruppentreffen stellen eine Mischform aus Kollegialer Beratung, fallbezogener Teamsupervision (und Kollegialer Beratung Supervision) unter Einbeziehen bildnerischen Arbeitens dar.

4. (Ein) Blick(e) in die Kreativen Gruppentreffen

Werfen wir nun einen Blick auf die Form und die Charakteristika der Kreativen Gruppentreffen und schaffen uns damit Einblicke in deren Spezifika und Aufbau.

Die Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen bedeutet:

- Die Teilnehmenden stellen sich ihren beruflichen Problemen.
- Die Teilnehmenden versuchen gemeinsam, praxisnahe Lösungsstrategien für individuelle Probleme zu finden.
- Die Teilnehmenden setzen diese Lösungsstrategien zunächst durch Probehandeln auf gestalterischer Ebene um und eignen sich dabei hilfreiche innere Bilder an.
- Die Teilnehmenden übertragen die gewonnenen Erkenntnisse unmittelbar auf den beruflichen Alltag und reflektieren über Tun und modifizieren dieses, wenn nötig.
- Die Teilnehmenden geben den anderen Gruppenmitgliedern Rückmeldung über das Gelingen oder das Fehlschlagen der Lösungsstrategie in der Praxis und deren Grund.
- Die Gruppe hilft dem Individuum dabei, Lösungen zu erarbeiten und hilft ihm durch gruppenspezifische Faktoren und positive gegenseitige Kontrolle, die Lösungen umzusetzen und beizubehalten.

Sind Kunst im Sinne einer kreativ-intuitiv, emotional gesteuerten Gestaltung und die starre Struktur der Kreativen Gruppentreffen gemäß eines festgelegten Verlaufsschemas überhaupt kompatibel? Es ist möglich diese beiden sich zunächst widersprüchlich anmutenden Bereiche sinnvoll zu verbinden. Das feste Verlaufsschema gibt der Gruppe Struktur und Halt und lenkt die konstruktive Auseinandersetzung in eine zielorientierte Richtung einer Problemlösung. Innerhalb dieses festen Schemas jedoch erschleicht es aus zweierlei Gründen sinnvoll, gestalterisch zu arbeiten: Zum einen aus rein methodischer Sicht. Für die Teilnehmer dürfte es methodisch abwechslungsreicher erscheinen, wenn sie sowohl auf verbalem Wege agieren, als auch auf non-verbalem, gestalterischem Wege. Dies betrifft den Aspekt einer sinnvollen, abwechslungsreichen Rhythmisierung der Kreativen Gruppentreffen. Zum anderen macht ein gestalterisches Vorgehen Sinn, weil die gestalterische Auseinandersetzung bereits erwähnte inhaltliche Chancen bietet, ein Problem vielschichtig und erinnerungsstützend zu bearbeiten.

Zunehmend nähern sich in vielen Wissenschaftsdisziplinen unterschiedliche Fachbereiche einander an und profitieren von den resultierenden synergetischen Effekten. Als Beispiel sei die Musikermedizin und der Neurologe Altenmüller genannt (vgl. Niemann, Carsten, 2008, S. 14 f.). Die Neurologie spielt auch in der Kunsttherapie eine immer wichtigere Rolle, wenn es darum geht, durch Kunsttherapeuten phänomenologisch beobachtete Prozesse aus einer neuen Perspektive zu beleuchten (vgl. Finke, Ronald A., 1998, S. 136-144).

Goetz unternahm den Versuch, sich auf die Suche nach dem Gesamtkunstwerk zu begeben (vgl. Goetz, Rainer, 1995). Er strebte eine enge Vernetzung von bildender Kunst, Musik und Poesie an. „Diese prinzipielle Offenheit, dieses gegenseitige Offenhalten ist bereits eine Form von Ganzheit. Der modellhafte Versuch einer Verknüpfung und Ankopplung unterschiedlicher Kunst-Gattungen und Medien und damit vielfältiger Gegenstandsbereiche und -aspekte stellt der ästhetischen Bildung einen pluralen Orientierungsrahmen zur Verfügung. (...) Vielleicht lockern sich damit die Sperrengelände erfahrener Kunstauffassungen.“ (Goetz, Rainer, 1995, S. 20) Die einzelnen Disziplinen ergänzten und bereicherten sich dabei. So stellte sich die Frage: Wenn es möglich ist im künstlerisch-musischen Bereich erfolgreich zu kooperieren und damit möglichst viele Bereiche im Menschen anzusprechen, warum sollte nicht der Versuch riskiert werden, ein Konzept zu entwickeln, das gestalterische mit beratend-super-

visorisch gekennzeichneten Bereichen zu verknüpfen versucht? So entstand die Idee von Kreativen Gruppentreffen unter Einbeziehung gestalterischer Methoden.

Der erste Teil des vorliegenden Kapitels widmet sich der Herleitung des Begriffs der „Kreativen Gruppentreffen“. Im zweiten Teil des Kapitels sollen einige wesentliche Potenziale bildnerischen Arbeitens aufgezeigt werden, welche im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen genutzt werden. Im dritten Teil wird der Ablauf Kreativer Gruppentreffen detailliert präsentiert.

4.1. Entwicklung des Begriffs der „Kreativen Gruppentreffen“

Es stellt sich zunächst die Frage, welche Überlegungsstränge der Namensgebung zur Bezeichnung der Kreativen Gruppentreffen - basierend auf den Vorüberlegungen zum Thema der Team supervision, der Kollegialen Beratung und der KoBeSu - zu Grunde lagen. Diese Vorüberlegungen erhellen zudem die inhaltlichen Grundintentionen und -gedanken zu den Kreativen Gruppentreffen.

Eine erste Überlegung war, die Gruppentreffen „TIPP“ zu nennen. Wie kam es zu dieser Bezeichnung?

Die Grundidee war: TIPP wäre prägnant. TIPP brächte es auf den Punkt - vergleichbar mit den Gruppentreffen, die rasch zu einer Lösung führen sollen. TIPP wäre als Begriff einprägsam und erschien inhaltlich in zweierlei Hinsicht passend: Zum einen wäre ein elementarer Bestandteil der Gruppentreffen, dass sich die Teilnehmer gegenseitig Tipps im Sinne von Ratschlägen geben. Zum anderen würden sich hinter den vier Buchstaben vier Begriffe verbergen, die wichtige Aspekte der gestalterischen, lösungsorientierten Gruppentreffen implizieren würden. Das T steht für „themenzentriert“. Es verdeutlicht, dass es sich bei den Gruppentreffen inhaltlich um ein bestimmtes singuläres, aber repräsentatives Thema oder Problem handelt - ein Fall. Dieser Fall entspringt dem beruflichen Kontext. Das I steht für den Rahmen in dem die Gruppentreffen statt finden. Der Teilnehmerkreis ist eine Gruppe von Lehrerkollegen, die sich intern - also innerhalb des Kollegiums einer Schule - treffen. Das P repräsentiert die Praxisorientiertheit des Modells. Im Rahmen der Treffen werden keine systemimmanente oder abstrakte berufliche Themen besprochen, sondern exemplarische Probleme aus der individuellen Schulpraxis. Das zweite P repräsentiert den Begriff der Personalunterstützung oder -förderung. Denn die Gruppentreffen stellen eine Personalmaßnahme dar, die der konstruktiven Unterstützung der Mitarbeitenden dient und damit dem individuellen Wohlbefinden im beruflichen Kontext und der Qualitätssicherung. Die Personalunterstützung durch Gruppentreffen zeigt zudem die notwendige Erkenntnis des Arbeitgebers, dass auch Zeit und Geld in das Personalmanagement fließen müssen und ist zudem ein nicht zu unterschätzendes Indiz und positives Signal für alle Mitarbeitenden, die an dem TIPP-Angebot teilnehmen können, dass der Arbeitgeber seine Arbeitnehmenden und deren Tätigkeit wertschätzt und unterstützt.

Es ergab sich beim Namen „TIPP“ die Frage, wo eigentlich die Methode des bildnerischen Arbeitens im Namen Niederschlag finden würde.

Ich befürchtete zunächst, dass etliche Kollegen Hemmungen haben dürften, wenn sie bereits durch den Namen der Gruppentreffen vermuten könnten, dass sie bildnerisch aktiv werden sollen, da die meisten der Kollegen keine Kunstlehrer sind und sich selbst - ob berechtigt oder unberechtigt - so einschätzen, dass sie für eine sie und / oder andere befriedigende bildnerische Gestaltungsarbeit weder die Fähigkeiten noch die Fertigkeiten hätten. Wären diese Bedenken berechtigt gewesen, so gelte es, diese ernst zu nehmen. Nun könnte man besonders als Kunstinteressierter dieses Grundproblem als Ansatzpunkt nehmen und versuchen, das Selbstvertrauen der Kollegen in ihr Tun aufzuwerten, indem sie im Rahmen kreativen Arbeitens, Sich-Ausprobierens und Reflektierens positive Erfahrungen mit ihren bislang verborgenen gestalterischen Potenzialen machen könnten. Von einem solchen Ansatz bin ich überzeugt. Er basiert auf kunstpädagogischen Überlegungen wie sie unter anderem zum Beispiel Goetz (vgl. Goetz, Rainer, 1991) vertritt und kann bei kreativ Arbeitenden sehr viel Positives bewirken. Letztendlich ist dieser Ansatz auch im kunsttherapeutischen Arbeiten häufig wahrzunehmen (vgl. Schuster, Martin, 2003, Wieland, Elke / Keßler, Wolfgang, 2005,

Leutkart, Christine / Wieland, Elke / Wirtensohn-Baader, Irmgard (Hg.), 2004). Sowohl in der Kunstpädagogik als auch in der Kunsttherapie hat das ressourcenorientierte gestalterische Arbeiten einen berechtigten hohen Stellenwert. Allerdings ist das primäre Ziel weder der Supervision, der Kollegialen Beratungsarbeit und auch von Kreativität in Gruppentreffen mit Lehrkräften nicht, den Fokus auf die Förderung der Kreativität und der gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer zu legen, obgleich dies sicherlich auch ein interessanter - aber anderer wie zum Beispiel kunstpädagogischer - Ansatz wäre. Seitens der Teilnehmer sind weder Zeit noch bewusstes Interesse am Ausbau der individuellen künstlerischen Potenziale zu verzeichnen. Es geht ihnen in der Schulpraxis vielmehr um eine sehr praxisorientierte und möglichst zeitsparende und zeitnahe Lösung beruflicher Probleme. Die Methode, mit deren Hilfe sie zur Lösung gelangen, sollte sie ansprechen. Denn die Teilnahme an den Treffen ist völlig frei gestellt. Der größte Teil der Lehrer, denen ich im Rahmen meiner Arbeit begegnet bin, kann und / oder will weder die Zeit noch die Energie aufbringen, sich künstlerisch-kreativ zu betätigen. Ob dies nun eine wünschenswerte Situation ist, sei an dieser Stelle dahingestellt. Legitim ist diese Auffassung aber auf jeden Fall. Die Kollegen wollen möglichst rasch innerhalb einer Gruppe Gleichgesinnter zu einer praktikablen inhaltlichen Lösung für ihr berufliches Problem gelangen. Die dazu verwendete Methode zur Lösungsstrategiefindung muss sie ansprechen und dort berühren, wo in aller Regel ihre Stärke ist. Die Stärke der meisten Lehrer ist das Wort, da sie dieses täglich in ihrer Arbeit verwenden müssen. Wie in der Kunstpädagogik, in der Psychologie und der Therapie muss es somit Ziel sein, den Klienten dort abzuholen, wo er sich soeben befindet. Dies bedeutet für die Gruppentreffen, dass die Lehrerkollegen zunächst das ihnen vertraute Wort verwenden können. Allerdings bedeutet dies mit einer Überzeugung nach, dass den Teilnehmern der Gruppentreffen zunehmend eine nonverbale, nämlich kreativ-gestalterische Methodenalternative offeriert werden sollte, damit mit dem Methodenwechsel eine Art des Blickpunktwechsels von gewohnter verbaler zu bildnerischer Lösungsstrategiefindung einhergehen kann. Denn ein Perspektivenwechsel - initiiert durch einen Methodenwechsel vom reinen Wort zur Gestaltungsarbeit - kann bei festgefahrenen Problemen häufig zu einer Lösung führen, was in kunsttherapeutischen Prozessen festzustellen ist (vgl. Hartwig, Dirk, 2003, S. 79 ff.). Somit ist das kreativ-gestalterische Moment letztlich eine sehr wichtige Methode zur Problemlösung, aus der sicherlich in Einzelfällen auch das individuelle Interesse für das kreativ-gestalterische Arbeiten in der Freizeit entstehen kann, die jedoch in erster Linie zunächst als eine Art Mittel zum Zweck Verwendung findet, damit vielfältige berufliche Probleme auf vielfältiger methodischer Weise zu einer Problemlösung geführt werden können und sie Akzeptanz und Zuspruch innerhalb des Teilnehmerkreises finden.

Kerngedanke von TIPP war der Gruppengedanke. Ich setzte voraus, dass die Chancen innerhalb einer Gruppe gleichgesinnter Lehrkräfte mit ähnlichem Erfahrungshintergrund, die einen schützenden Rahmen bieten kann, deutlich größer sind, für spezifische berufliche Probleme gangbare Lösungsstrategien zu entwickeln werden können. Hier gilt das Prinzip, dass eine Gruppe in der Regel mehr unterschiedliche Ideen und Tipps für den Einzelnen hat, als dies das Individuum innerhalb einer Einzelsupervision oder ähnlichem hat. Die Ideen und Tipps der anderen dürften sich in Quantität und Qualität unterscheiden. Dennoch bieten sie eine gewisse Auswahl an Lösungsansätzen für das Problem einbringenden, welche dieser aufgreifen kann. Die Gruppe bietet den Vorteil, dass auch aus anderen Perspektiven argumentiert und reflektiert wird. Die Gruppe ist Spiegel der Lebenswirklichkeit und ermöglicht Verhaltensbeobachtungen, welche auch im Alltag negative oder positive Auswirkungen haben. Obwohl die Gruppenmitglieder alle den gleichen Beruf haben, so hat jeder Teilnehmer einen individuellen Erfahrungsschatz und -hintergrund, auf den er aufbauen kann und von dem die anderen Gruppenmitglieder profitieren können. Auch bietet die Gruppe einen geschützten Rahmen, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und beugt so dem Gefühl des beruflichen Ver-

lassenseins und der Einsamkeit vor. So war es sachlogisch, dass der Begriff der Gruppentreffen in dem Gesamtbegriff auf alle Fälle Einzug finden müsse, was bei TIPP nicht der Fall war.

Im Rahmen der Treffen bedienen sich die Mitglieder bildnerischen Arbeitens. Die Frage ergab sich, ob die Treffen - wenn sie das Kürzel TIPP erhalten sollten - im Zusatz als kreative oder als gestalterische Gruppentreffen bezeichnet werden sollten. Es galt zu bedenken: Der Kreativitätsbegriff ist schillernd, sehr komplex und nur schwer fassbar. Er wird häufig inflationär missbraucht, ist eigentlich in der theoretisch korrekten Verwendung nicht inhaltliches Thema meiner Arbeit, und somit mochte ich den Kreativitätsbegriff zunächst nicht dazu verwenden, Gruppentreffen damit zu betiteln, die sich zwar des gestalterischen Tuns als Methode bemächtigen, die aber nicht das primäre Ziel verfolgen, die Teilnehmer in ihrer künstlerischen Kreativität zu fördern.

Ich verwendete daher im Kontext des TIPP-Begriffs zunächst das Adjektiv gestalterisch, weil ich glaubte, dass ein beachtlicher Teil meiner Kollegen sich zunächst scheuen dürfte, kreativ-künstlerisch zu arbeiten. Viele Kollegen - so meinte ich zunächst - assoziieren mit kreativem Arbeiten das künstlerisch-kreative Arbeiten. Hierzu fühlen sie sich wegen ihrer mangelnden künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wegen des notwendigen kreativen Ideenreichtums und dergleichen nicht in der Lage, künstlerisch zu arbeiten. Der Begriff des gestalterischen Arbeitens erschien mir hingegen weniger vorbelastet zu sein. Der Anspruch, etwas zu gestalten, ist aus meiner Sicht eher zu erfüllen als dem Anspruch des künstlerisch-kreativen Schaffens gerecht werden zu können. Etwas zu gestalten, sind Lehrkräfte schon wegen ihres Berufes gewohnt. Auch wenn es sich dabei zum Teil - entweder didaktisch notwendigerweise oder weil persönliche Grenzen künstlerischen Ausdrucks erreicht sind - um plakative, stereotype, didaktisch stark reduzierte Gestaltungs- oder gar Bastelarbeiten handelt, so sind es viele Lehrer gewohnt, für ihre Schüler solche Tätigkeiten durchzuführen, um den Unterricht methodisch abwechslungsreicher zu machen. Das Gestalten wäre somit für sie eine vertraute Methode. Dies hat den Vorteil, dass sie sich in einer sie belastenden Situation auf eine ihnen vertraute Methode zurückgreifen können, mit deren Hilfe sie in einem neuen Kontext - nämlich im Rahmen der Gruppentreffen - Lösungsstrategien erarbeiten und reflektieren können. Hier irrte ich, was sich aber erst später herausstellen sollte: Denn es erscheint aus zweierlei Hinsicht besser, den Begriff des Gestaltens nicht zu verwenden. Zum einen assoziieren etliche Lehrkräfte mit Gestalten eben das Gestalten, welches sie durch ihren Beruf bedingt gewohnt sind, nämlich die reine Bastelarbeit, die auf Dauer und in Massen von den Lehrkräften meist als nervend empfunden wird. Zum anderen würde der Betreffende dazu genötigt, werden ein Problem, das sie oder er bisher nicht zu lösen in der Lage war, mit Hilfe einer ihr oder ihm bekannten Methode - nämlich des in ihrem oder seinem Sinne wenig geliebten Gestaltens - zu lösen. Besser ist es in diesem Falle, ihr oder ihm eine neue Methode anzubieten, mit der sie oder er alte Probleme besser lösen kann als bisher. Eine neue Methode ist vielversprechender. Und dies geht nicht über das Gestalten im Sinne einer Bastelarbeit, sondern dies soll anders im Sinne von kreativ sein. Kreativ müssen die Teilnehmer besonders bezogen auf die Lösungsstrategien sein. Dies bezog ich jedoch zunächst lediglich auf die Inhaltsebene und weniger auf die methodische Ebene, die ich anfangs mit „gestalterisch“ titulieren wollte. So war die erste Überlegung, die Gruppentreffen als gestalterische Gruppentreffen zu bezeichnen. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass die Gruppentreffen - wie bereits mehrfach erwähnt - niemals einen therapeutischen Anspruch haben sollten, weshalb nicht zur Debatte stand, die Gruppentreffen entweder als therapeutisch oder als kunsttherapeutisch zu betiteln.

Zur Überlegung stand des weiteren, das Modell - abgeleitet von den Begriffen des gestalterischen und lösungsorientierten Vorgehens und der Gruppentreffen - als „Gelöst-Modell“ zu betiteln, in dem sich die wichtigsten Begrifflichkeiten wiederfinden würden: Gestalterische, Lösungsorientierte, Gruppentreffen.

Aus der Kombination von „TIPP“ und „GELÖST“ ergab sich die Begrifflichkeit der gestalterischen, lösungsorientierten Gruppentreffen. Doch sollte die Methode dann als „TIPP-GELÖST“, oder „themenzentrierte, interne, praxisorientierte Personalunterstützung durch gestalterisches und lösungsorientiertes Vorgehen im Rahmen von Gruppentreffen“ benannt werden? Ein gewiß viel zu komplexer, schwer einprägsamer Begriff - besonders auch im Hinblick auf die Zuordnung von Begriffen zu den einzelnen Buchstaben. Auch wenn dieser lange Begriff recht passend die Ziele, Inhalte und Methoden der Gruppentreffen beschrieb, so konnte dies er nur eine unbefriedigende Zwischenlösung, aber keinesfalls eine endgültige Lösung für das Namensproblem sein.

Im Gespräch mit Lehrerkollegen und Teilnehmern der Gruppentreffen verdichtete sich ein Irrtum, denn es ergab sich ein deutlich klareres Erkenntnis: Die Befragten assoziierten mit dem Begriff „kreativ“ zunächst nicht eine kreativ-gestalterisch-künstlerische Methode, sondern sie verstanden fast alle unter „kreativ“ die Aufforderung, im Rahmen von Gruppentreffen inhaltlich kreative Lösungen für berufliche Probleme zu finden. Ich hatte den Eindruck, dass die Kollegen - da sie nicht täglich mit Kunst in Kontakt sind - einen wesentlich unverkrampfteren Zugang zum Kreativitätsbegriff haben und dieser für sie weniger vorbelastet ist. Kreativ ist positiv besetzt. Kreativ bedeutet für sie häufig Ideenreichtum, und diesen Ideenreichtum beziehen sie nicht sofort auf kreativ-gestalterische Methoden, sondern in aller erster Linie auf die Inhaltsebene.

Schließlich entwickelte sich in der Praxis aus den recht komplexen theoretischen Überlegungen, die Gruppentreffen als „TIPP“ oder „GELÖST“ zu bezeichnen, ein eingänglicherer Begriff für die Treffen, nämlich: „Kreative Gruppentreffen“, kurz: KGT. In der Praxis muss der Begriff kurz und prägnant sein. Er muss leicht merkbar und ansprechend sein und dennoch wesentliche inhaltliche Aspekte der Treffen widerspiegeln. In mehreren Gesprächen am Ende der Gruppentreffen mit Studierenden und Lehrkräften ergab sich stets der nahezu einstimmige Konsens, es sei am passendsten, die Gruppentreffen als „Kreative Gruppentreffen“ zu bezeichnen. Da ich die Methode der Kreativen Gruppentreffen anfänglich für das soeben aufgelistete Klientel erarbeitet habe und dieses der Meinung war, die Gruppentreffen als „Kreative Gruppentreffen“ zu titulieren, möchte ich dies folglich auch tun. Auch wenn mir bewusst ist, dass ich damit genau zu denjenigen gehöre, die den Kreativitätsbegriff fachlich nicht umfassend korrekt verwenden und damit zum inflationären Gebrauch dieses Wortes beitragen.

Denn schwieriger zu erfassen ist neben dem Gruppentreffen-Begriff der Zusatz „kreativ“. Dieser vertritt die Auffassung bezüglich des Kreativitätsbegriffes: „Unter Kreativität kann man Bedingungen für Leistungen verstehen, die neu (originell) sind und die Kultur und Gesellschaft bereichern. Schöpferische Prozesse werden oft als sich erleben, und die als fließend oder durcheinanderwirbelnd erfahrenen Eindrücke haben häufig ähnliche Repräsentationsformen wie Wahrnehmungseindrücke (Imagination). Das Ergebnis von kreativen Prozessen wird als neu (fremd) erfahren und ist von emotionaler Erregung begleitet. (...) Die Komposition der originellen Einheiten oder Kombinationen zu einem Ganzen ist das höchste Organisationsniveau im künstlerischen Bereich, die Erzeugung neuer Lösungsstrategien oder die „Komposition“ eines Einfalls aus vormals unabhängigen Einzelheiten sind vergleichbare Leistungen im Bereich des sachlichen beziehungsweise wissenschaftlichen

Problemlösens. Kreativität ist biologisch verstehbar und notwendig als höchste Form der Selbstverdoppelung und Selbsterhaltung.“ (Oerter, Rolf, 1971, S. 312 f.) Bereichern die Kreativen Gruppentreffen Kultur und Gesellschaft? Dies geschieht nur im weitesten Sinne. Denn wenn die Teilnehmer der Treffen zufriedener mit ihrer beruflichen Tätigkeit sind, kann sich dies auch positiv auf das System, die Schüler und Kollegen auswirken. Begleitet eine von Oerter beschriebene emotionale Erregung den Prozess der Kreativen Gruppentreffen? Dies trifft eher zu. Denn die beruflichen Schwierigkeiten sind eng mit einer emotionalen Betroffenheit verbunden, die sich in den Treffen und deren Gestaltungen widerspiegelt. Werden im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen neue Lösungsstrategien entwickelt? Ja. Denn dies ist ein elementares Hauptanliegen der Treffen: Das Finden neuer Lösungsstrategien innerhalb der Gruppe und das Probedenken auf gestalterischer Ebene mit dem Ziel der Bewahrung oder Herstellung einer als erträglich empfundenen beruflichen Zufriedenheit im Sinne einer von Oerter bezeichneten Selbsterhaltung.

Die Gruppentreffen bezeichne ich in folgender Hinsicht als kreativ: Die Gruppentreffen sind kreativ im Hinblick auf die Lösungsstrategien, die in möglichst zahlreicher Form erarbeitet werden. Die Treffen sind also inhaltlich kreativ zu charakterisieren, weil unterschiedliche Tipps - verbal und nonverbal - erarbeitet werden, die dem Betroffenen helfen sollen, sein Problem erfolgreich und möglichst rasch lösen zu können. Somit muss jeder einzelne Teilnehmer der Treffen sich inhaltlich im Geiste kreativ betätigen, um passende Lösungsstrategien zu entwickeln. Den Kreativitätsbegriff verwende ich hier nicht in künstlerischer Hinsicht, sondern ich reduziere ihn auf eine intensive geistige Auseinandersetzung mit einem Problem, aus der schließlich eine ideenreiche, passende, brauchbare und realisierbare neue Lösungsstrategie entwickelt wird, die dazu beiträgt, ein Problem zu lösen oder zumindest erträglicher im Erleben werden zu lassen. Zudem sind die Gruppentreffen aber auch kreativ im Hinblick auf die Methode, die Anwendung findet. Denn die kreativen Lösungen, welche entwickelt werden, bedienen sich nicht wie gewöhnlich ausschließlich dem Wort. Sie bedienen sich einer nonverbalen rhythmisierenden Methode der Reflexion, der Bearbeitung und der Präsentation, nämlich der Gestaltungsarbeit. Dies ist entscheidend bei den Kreativen Gruppentreffen. Sie erweitern das Methodenspektrum, stützen sich nicht nur auf das gesprochene Wort, sondern bedienen sich auch der bildnerisch-gestalterischen Auseinandersetzung.

Somit wurde die Methode in der Praxis, auf die die Gruppentreffen schließlich ausgelegt sind - in Absprache mit den Teilnehmenden - „Kreative Gruppentreffen“ benannt.

4.2. Nutzen der Potenziale bildnerischen Arbeitens

Innerhalb der Kreativen Gruppentreffen sollen Lösungsstrategien entwickelt werden. Kann hierbei bildnerisches Arbeiten hilfreich sein? Flavell hat bereits 1979 herausgefunden, dass erst in der dritten Hauptphase einer Strategieentwicklung - nämlich dem reifen Gebrauch der Strategie - die grundlegende Fähigkeit, eine Strategie einzusetzen, gut bis sehr gut ist, erst in dieser Phase eine Strategie spontan eingesetzt werden kann und schließlich die Wirkung des Strategie-Einsatzes beim Abrufen dann als positiv zu werten ist (vgl. Flavell, J. H., 1979). Dies bedeutet für die Kreativen Gruppentreffen, dass es für die Teilnehmer Sinn macht, eine Gedächtnisstrategie zu entwickeln. Doch fördert und festigt der Einsatz von Bildern neben Worten die Strategieentwicklung? Es ließe sich dahingehend spekulieren, dass der bewusste Einsatz des Bildes neben dem traditionell verwendeten Wort die Entwicklung einer Lösungsstrategie zusätzlich methodisch unterstützt und auch die Gedächtnisleistung fördert. Intensivere Reize, wie sie durch Bildende Kunst oder Musik initiiert und aufrecht erhalten werden können, könnten erzielt werden, an die sich das Subjekt besser erinnern kann und die es leichter im Gedächtnis behalten und erfolgreich als Inneres Bild abrufen kann. Diese Spekulation macht ein näheres Überprüfen notwendig.

(Team-)Supervision und Kollegiale Beratung arbeiten überwiegend mit der Sprache. Gibson meint zum Thema Sprache: „Menschen und Tiere nehmen die Umwelt wahr, aber nur der Mensch besitzt die Sprache. (...) Wir können annehmen, dass die Sprache Wahrnehmung erleichtert und verbessert. Im Gegenteil, man hat argumentiert, die Sprache habe einen unglücklichen und nicht zu vermeidenden Einfluss auf die Wahrnehmung; sie verzerrt sie und mache sie stereotyp. (...) Sprache ersetzt Dinge durch Worte. (...) Natürlich gibt es viel mehr Dinge in der Welt als Wörter in der Sprache. Nicht alles kann kodiert werden.“ (Gibson, James J., in: Kohler, Ivo (Hrsg.), 1973, S. 341 ff.) Zwar ist mittlerweile umstritten, ob - wie Gibson argumentiert - nur der Mensch über eine Sprache verfügt und dementsprechend durch das Hervorbringen von Kultur, was unter anderem auch auf Sprache basiert, eine Sonderstellung in der Evolution einnimmt. Doch interessant erscheint die Überlegung Gibsons zu sein, dass Sprache als Code gewisse Nachteile mit sich bringt. Denn dieser Code erfasst zum Beispiel nur defizitär die Welt mit den wahrgenommenen Dingen und Emotionen.

Innerhalb der Germanistik gilt es als unumstritten, dass zum Beispiel mit Hilfe der aussterbenden Dialekte (vgl. Voeste, Anja, 2006), die innerhalb ihrer Worte sehr stark differenzieren können, weitaus mehr Gefühle in der Sprache verankert waren als dies in der Einheitsprache der Fall ist (vgl. Mattheier, Klaus J., 1994).

Sprache ist also nur ein Weg zum Ziel, sich mitzuteilen, zu reflektieren. Mitteilung erfolgt ebenso über Formen wie die Gestaltung, die Musik, Gestik und Mimik. So erscheint es als schlüssig, Problem vortragenden und Problemlösenden im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen ein breiteres Methodenspektrum zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe er fähig ist, die eigentliche Problematik möglichst adäquat darstellen zu können: Dies kann zum Beispiel die bildnerische Gestaltung sein. Ist der Teilnehmer bereits geschult im bildnerischen Gestalten, so bietet es ihm ein erweitertes Methodenspektrum zur reinen Sprache. Ist der Teilnehmer ungeschult im Gestalten, so hat er die Möglichkeit - sofern er sich auf die ihm neue Methode des bildnerischen Arbeitens einlässt -, sein individuelles Mitteilungs- und Reflektionsrepertoire zu erweitern, womit er die Wahrscheinlichkeit erhöht, für Probleme adäquate Ausdrucksmöglichkeiten wie Wort und Bild anwenden zu können. Er erhöht damit das ihm zur Verfügung stehende individuelle Methodenspektrum. Sicherlich kann auch mit der Gestaltung wie auch mit dem Wort nicht alles kodiert werden. Doch die Verwendung von Wort und Gestaltung kann die Chance erhöhen, passende Ausdrucksmöglichkeiten zu finden,

da das Subjekt auf ein breiteres Methodenspektrum zurückgreifen kann. Ebenso könnte die Musik ein weiteres Ausdrucksmittel neben Sprache und bildnerischer Gestaltung darstellen.

Über den Einsatz der Sprache innerhalb der Therapie existieren unterschiedliche Ansichten. Verwiesen sei auf Rechs Überlegungen: „Die Kunsttherapie soll eine sprachfreie Therapieform sein. Die Sprachfreiheit in ihr ist aber Fiktion. Ihr Bezugsmedium ist die Kunst in dem Sinne, dass sie dort ihre Funktion zu haben scheint, wo die Sprache nicht mehr ausreicht. Indem Kunst Sprachloses zur Sprache bringt.“ (Rech, Peter, in: Kossolapow, Line / Mannzmann, Anneliese, 1985, S. 165). Rech kritisiert die rein verbal ausgerichteten Therapieformen: „Eine Therapie in Sprache ist Fiktion, weil sie nur die Sprache betrifft: verschieden gebrauchte Sprachen könnten möglicherweise auf ihre Kompatibilität hin angeglichen werden. Dass assoziative Sprechen / Reden, wie es Freud als Therapie aus dem pädagogischen Methodenkanon Herbarts ableitete und überfunktionalisierte, findet in Wirklichkeit nur in der Sprache statt. Es ermöglicht vielleicht gerade nicht, über das zu reden, wovon einem der Kopf beziehungsweise das Herz (oder möglicherweise das sogenannte Unbewusste) voll ist.“ (Rech, Peter, in: Kossolapow, Line / Mannzmann, Anneliese, 1985, S. 167) Rech äußert sich hinsichtlich der Kunsttherapie: „Insgesamt wäre zu fragen, ob man nicht besser überhaupt von gegenständlicher Therapie sprechen sollte. Kunsttherapie ist Therapie auf dem Umweg über einen Gegenstand. Die Ausrichtung dieses Gegenstandes (...) hängt mit der kunsttherapeutischen Tätigkeit zusammen, nämlich in der Hauptsache Malen, Zeichnen und Formen. Es sind dies im klassischen Sinne künstlerische Tätigkeiten. Diese Tätigkeiten unterscheiden sich von den musikalischen Tätigkeiten durch ihre Voraussetzungslosigkeit. Musikalisches Tun ist strukturell an die Beherrschung der Notation und handwerklich an die Beherrschung von Instrumenten gebunden. Auch die musikalische Rezeption ist nicht frei von diesen Voraussetzungen. Deshalb ist (...) festzuhalten, dass (...) Kunsttherapie sich ganz erheblich von der Musiktherapie unterscheidet.“ (Rech, Peter, in: Kossolapow, Line / Mannzmann, Anneliese, 1985, S. 159) Hinsichtlich des Aspektes der Unterscheidung von Kunst- und Musiktherapie teile ich die Auffassung Rechs nur mit Einschränkung, da beide Disziplinen zahlreiche Gemeinsamkeiten besitzen und auch Musik wie Bildende Kunst rezipiert werden kann ohne sowohl professioneller als auch laienhafter Musiker oder Bildender Künstler zu sein und das Musizieren im weitesten Sinne wie auch das Gestalten im weitesten Sinne umgesetzt werden kann, wenn ein Sich-Einlassen erfolgt. Ob die Produkte dieser Auseinandersetzung für Außenstehende zufriedenstellend sind, ist zunächst weniger von Bedeutung. Jedoch stimme ich mit Rech überein, dass die Kunsttherapie und damit auch das Arbeiten innerhalb der Kreativen Gruppentreffen eine intensive Auseinandersetzung über den Gegenstand bedeutet.

Jedoch: Warum sollte im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen mit Lehrern der Arbeit am Gegenstand einen solch hohen Stellenwert eingeräumt werden? Ruhloff beschäftigt sich mit der ästhetischen Bildung und ist der Auffassung: „Ästhetische Phänomene (...) erheben keinen Anspruch auf theoretische Wahrheitsgemäßheit; sie wollen auch nicht moralisch gewertet werden. Dennoch haben sie Geltungswert für den Menschen.“ (Ruhloff, Jörg, in: Pöppel, Karl-Gerhard, 2005, S. 133) Dieser Geltungswert kann weitreichende Bedeutung für das Individuum haben. Sofern der Mensch selbst der Erschaffer des ästhetischen Phänomens ist, verstärkt sich noch mehr als der Geltungswert nachhaltig durch den Aspekt der emotionalen Teilhabe und des Selbsteinbringens in die Gestaltung. Bildnerisches Gestalten bringt Kunst im weitesten Sinne hervor. Die Gestaltungsprodukte der Kreativen Gruppentreffen haben keinen Kunstanspruch, sind jedoch ästhetische Phänomene und transportieren Inhalte und Emotionen. „Unsere Sprache, unsere Kommunikations-, Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Empfindungsfähigkeit leben von Bildern (...).“ (Nürnberger, Ilse, 2004, S. 75) Das bildnerische Arbeiten übernimmt eine Vermittlungsinstanz, einen kommunikativen Akt. „Arte-

fakte erlangen ihre Bedeutung durch den Charakter der Mittelbarkeit. Dadurch, dass Kunst auf den „prospektiven Horizont“ zielt, zeigt sie die Welt als unfertig und offen. Kunstwerke verweisen auf die lebensweltliche Erfahrung, dass im Gegebenen die Möglichkeit der Veränderung angelegt ist, indem sie diese ästhetisch vermitteln. Sie sind insofern durch kommunikative Kategorien zu begreifen, als sie eine Stellungnahme zur Welt erfordern“ (Vidal, Francesca, 1994, S. 77f.). Besonders von Interesse erscheint im Hinblick auf die Kreativen Gruppentreffen der von Vidal angeführte Aspekt der Möglichkeiten der Veränderung mit Hilfe der Kunst. Gegenwärtig wird eine künftige Veränderung eingeleitet. „Fast man Realität unter der Perspektive der Erfahrung, so kommt Symbolen die Funktion einer Vermittlung zwischen gegenwärtiger Realität und möglicher Zukunft zu. (...) Der Verweisungscharakter der Symbole erklärt sich durch ihre emotional-bildhaften Inhalte, die auf der Analogie mit wirklichen, meist in der Natur vorkommenden Lebenserscheinungen beruhen. Auf Grund ihrer künstlerischen Bildkraft nennt Bloch Symbole „betroffentiefenhaltig“, was sie durch ein „besonders starkes Pathos“ zum Ausdruck bringen“ (Vidal, Francesca, 1994, S. 78). So wäre das Hervorbringen individueller Symbole eine Möglichkeit einer „betroffentiefenhaltigen“ positiven Entwicklung beim Gestalten den in den Kreativen Gruppentreffen. Die Symbolbildungsprozesse sind im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen erstrebenswert. Der Gestaltungsprozess soll keine Zeichen hervorbringen, welche frei von Emotionen sind und kognitiven Ursprung haben. Ebenso wenig soll eine Verfestigung im Sinne von Klischees erfolgen. Ziel ist vielmehr, dass durch eine individuelle Symbolbildung, welche gleichermaßen kognitiv und emotional aufgeladen ist, einer Stagnation entgegensteuert wird: Es besteht dann für das Individuum die Möglichkeit, mit emotionaler Teilhabe zu agieren und zu reagieren und dabei das eigene Verhalten zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Hierbei kann das eigene Verhalten immer wieder modifiziert werden, den jeweiligen Herausforderungen und Bedingungen angepasst werden und dieser nicht-stagnative Prozess führt zu einer flexibel handhabbaren Symbolbildung (vgl. Goetz, Rainer, 1991, S. 96 ff.), welche Lernprozesse und Problemlösungen in der Gegenwart und Zukunft ermöglicht.

Die sich entwickelnden Gestaltungsprodukte der Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen sind individuelle, neue Ausdrucksformen und implizieren für das Individuum die Vorzüge ähnlich wie bei einem Kunstwerk. „Kunstwerke, die sinnvollerweise als neu bezeichnet werden können, sind als Erkenntnis tauglich, denn sie erscheinen gerade deswegen als neu, weil sie etwas anderes als das von Rationalität Erfasste an sich haben. (...) Als das noch nicht Erkannte sperrt es sich der Identifizierung und stellt sie in Frage. Als neu in der Kunst erscheint das von ihr erfasste bislang Unerfasste, das vergegenständlichte Ungegenständliche, das gebrochene Dasein des Nichtdaseienden. Mit dem Neuen erobert Kunst Terrains, die bisher nicht verfügbar waren, greift nach dem Anderen, von Rationalität Verdrängten und ist so ein Korrektiv der Rationalität.“ (Zirden, Sylvia, 2005, S. 197) Auch die Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen erschaffen bildnerische Arbeiten, die zu neuen persönlichen Erkenntnissen und Einsichten führen sollen. Das neu Erfasste ergänzt das rational Erfassbare und bereichert damit das Individuum. „Kunst versucht, das Andere im Neuen zu fixieren (...)“ (Zirden, Sylvia, 2005, S. 198) Damit wird das bislang unbegriffene Andere im Neuen potenziell erkennbar. „Kunst kann nicht Rationalität an sich negieren (...), sondern da sie selber auf Vernunft angewiesen ist, kann sie das Nichtidentische nur zum Vorschein bringen, indem sie die starre Trennung zwischen der Rationalität und ihrem Anderen negiert und das Problem dieser starren Trennung in sich hineinnimmt. Das Neue kann nicht das Andere selbst sein, sondern dieses nur durch neue Konstellation von Seiendem herbeizitieren.“ (Zirden, Sylvia, 2005, S. 198) Ein solcher Integrationsprozess erlaubt es, durch die Negation der Trennung der Rationalität und ihrem Anderen die bisher geglaubten individuellen Grenzen zu

überwinden und die Potenziale des neuen Ausdrucks bewusst und einsetzbar werden zu lassen.

Doch warum sollte gerade das Bild und in diesem Kontext das Innere Bild und das Symbol eine Bereicherung darstellen? „Im Symbol wird (...) der Individuationsprozess erlebbar und sichtbar.“ (Kast, Verena, 1996, S. 40). Hierin unterscheiden sich die Kreativen Gruppentreffen eklatant von den traditionellen Verfahrensweisen der Supervision, der Kollegialen Beratung und der KoBeSus. Die weit fortgeschrittene Forschung aus dem Wissenschaftsbereich des Kathymen Bilderlebens aus dem psychotherapeutischen und kunsttherapeutischen Zusammenhang kann darauf eine Antwort geben: Lang widmet sich der Macht des Symbols. Er spricht von Entlastungserlebnissen (vgl. Lang, Otto, in: Leuner Hanscarl, 1993, S. 45), welche durch die Verwendung von Symbolen resultieren können. Lang ist der Überzeugung, dass Symbole eine strukturierende Wirkung haben, die genutzt werden kann. Doch warum sollten wir uns dann nicht bloß auf die Sprache als ein gebräuchliches Symbolsystem beschränken? „Das Symbolsystem der Sprache konstituiert Wirklichkeit, es stellt als Perzeptionsfilter ein funktionelles Analogon (...) dar. (...) Der entscheidende Unterschied ist die relative Beweglichkeit der menschlichen Symbolsysteme, und dazu gehört außer der Sprache noch das System bewusster und unbewusster Vorstellungen, insbesondere Bildvorstellungen: Mit diesen Inneren Symbolen ist ein inneres Probedarstellen möglich, das (...) eine Antizipation von Handlungsfolgen ermöglicht. (...) Die gesamte praktische und theoretische Intelligenz des Menschen beruht auf dem inneren Probedarstellen mit einem beweglichen Symbolsystem. Richtigerweise hat man auch schon früher die Intelligenz als „Fähigkeit zum Umstrukturieren“ bezeichnet.“ (Lang, Otto, in: Leuner, Hanscarl, 1993, S. 46) Lang plädiert nicht nur für eine Integration des Symbols in die Therapie in Form des Kathymen Bilderlebens, sondern er verweist auch darauf, wie sinnlos verbale Psychotherapie oder Psychoanalyse sein kann, wenn dem Symbol nicht genügend Raum gegeben wird. Krücker zeigt exemplarisch die Vielfalt des Einsatzes der Imagination im Rahmen der Therapie auf - basierend auf der Psychoanalyse (vgl. Krücker, W., 1987, S. 70 ff.). Leuner führt immer wieder die phantasiegeleiteten Imaginationen an und zielt darauf ab, diese zur Entfaltung zu bringen (vgl. Leuner, Hanscarl, 1994, S. 5 ff.). Leuner spricht von einem „inneren Kino“ im Menschen. Die Bilder können entweder als etwas Ich-Fremdes im Sinne einer Ich-Ferne am inneren Auge vorüberziehen, oder werden zu dem szenischen Inhalt passende Emotionen und Affekte wach im Sinne einer Ich-Nähe und ein Auto-symbolismus resultiert (vgl. Leuner, Hanscarl, 1994, S. 15 ff.). Leuner bedient sich dabei einer festen Symbolik als Repräsentanzen und agiert in der Manier des Kathymen Bilderlebens in der psychoanalytischen Tradition (vgl. Leuner, Hanscarl, 1985, S. 367 ff.). Doch er untermauert die positive Wirksamkeit des Symbols, des Bildes und der Inneren Bilder auf die Psyche des Menschen und zielt auf die Entfaltung der Kreativität im Sinne einer kreativen Problemlösung (vgl. Leuner, Hanscarl, 1985, S. 282 ff.), wie sie auch Ziel der Kreativen Gruppentreffen ist. Ich erachte allerdings eine Beschränkung auf festgelegte Symbole als problematisch da einschränkend und der Symbolvielfalt im Sinne eines möglichst adäquat zum Individuum gehörigen umfassenden Symbolrepertoires wenig dienlich und plädiere daher für ein Bereitstellen von Zeit und Raum, innerhalb dessen sich dem Individuum seine eigene Symbolwelt vertraut werden kann und nutzbare authentische Symbole entwickelt werden können. Dabei muss die Imagination nicht wie bei Ludwig (vgl. Ludwig, Peter H., 1999) Formen wie zum Beispiel der Hypnose annehmen, es reicht bereits die intensive, interessenorientierte Arbeit am und mit dem Bild. Menzen widmet sich dem wichtigen Aspekt, wie eine ästhetische Erfahrung mit Bildern pädagogisch und therapeutisch nutzbar wurde wegen der zahlreichen positiven Wirkmomente des Bildes und des resultierenden Inneren Bildes (vgl. Menzen, Karl-Heinz, 1990). Die Bildung von Superzeichen unterliegt im Laufe des Lebens beim Menschen einem starkem Wandel. Die Superierung als die Fähigkeit,

Einzelheiten zu einem Ganzen zusammenfassen zu können, woraus eine Abstraktion komplexer Sachverhalte resultiert, wobei die übergeordnete Ganzheit als Superzeichen (vgl. Stever, Hermann, 2002) bezeichnet wird, machen sich die Kreativen Gruppentreffen in Hinblick auf die Bildung und Verwendung Innerer Bilder zu nutze. Sowohl klassenbildende als auch komplexbildende Superierungen wären diesbezüglich auf verbaler aber besonders auch auf gestalterischer Ebene denkbar und anwendbar. Der Aspekt der Gestaltungsarbeit ist somit wesentlicher Bestandteil der Kreativen Gruppentreffen und unterscheidet diese von den traditionellen reflexiven Formen.

Die Kreativen Gruppentreffen arbeiten bewusst im Gegensatz zu traditionellen Verfahrensweisen zusätzlich und schwerpunktmäßig mit Bildern - speziell und automatisch mit sogenannten Inneren Bildern. Innere Bilder begleiten uns täglich. Erinnerungen an die Vergangenheit, aber auch Visionen für die Zukunft erscheinen in uns als Innere Bilder, die wir in uns tragen und die einem ständigen Wandel unterworfen sind.

Hierzu seien vier Alltagsbeispiele genannt:

Als erstes Beispiel soll uns folgendes dienen: Wir können bewusst Innere Bilder hervorrufen: Erinnern wir uns an unseren letzten Urlaub, so steigen in uns exemplarische in unserer Erinnerung verankerte Bilder und Situationen aus dem Urlaub auf, die uns entweder besonders positiv oder negativ berührten. Diese Bilder verursachen auch heute noch Stimmungen in uns. Sie sind Repräsentanten des Erlebten und haben den Vorzug auch als Grundlage dienen zu können, sich mit ihnen näher zu beschäftigen.

Als zweites Beispiel soll uns folgendes dienen: Innere Bilder können auch plötzlich auftauchen: Dies kann nach vielen Jahren der Fall sein. Auslöser kann zum Beispiel ein bekannter Geruch sein. Wir laufen durch die engen Gassen einer Altstadt. Aus einem Küchenfenster strömt der Geruch eines speziellen Essens. Der Geruch löst in uns plötzlich und unerwartet die Erinnerung an die eigene Vergangenheit aus. In einer Art der Regression steigen Innere Bilder auf und die verschüttet geglaubte Erinnerung wird wieder wach (vgl. Menzen, Karl-Heinz, 1988). Wir erinnern uns an unsere Kindheit, an unsere Großmutter, bei der es Sonntags dieses spezielle Essen gab. Plötzlich sind sie wieder da: Die mittlerweile verstorbenen Großeltern, die Erinnerung an deren Küche, an das Essen und vieles mehr. Die Inneren Bilder steigen auf und geben uns Nahrung für unsere Erinnerung - ausgelöst durch einen altbekannten Geruch.

Als drittes Beispiel sei erwähnt: Beim Vorsingen eines Kinderliedes werden häufig in uns eigene Kindheitserinnerungen in Form Innerer Bilder wieder wach, welche im Stande sind, regressive Zustände auszulösen. Die Musik initiiert das Aufsteigen alter Innerer Bilder und impliziert zudem das vielleicht längst verschüttet geglaubte Fühlen aus der Vergangenheit, das so in die Gegenwart transportiert wird.

Als viertes Beispiel soll uns die Zukunft interessieren: Fragen wir die Bankkauffrau am Schalter einer kleinen Bankfiliale nach ihren beruflichen Wünschen für die Zukunft, so steigen in diesem Moment Innere Bilder in ihr auf, die als Grundlage der verbalen Antwort dienen. Vielleicht sieht sich die Bankkauffrau als Chefin einer größeren Filiale, an ihrem Schreibtisch sitzend, in ihrem eigenen Büro. Ihre Inneren Bilder sind dann vielleicht Antrieb, das gesetzte berufliche Ziel auch tatsächlich zu erreichen. Diese Inneren Bilder helfen ihr bezogen auf ihre berufliche Lebensplanung, konkrete Schritte einzuleiten. Die Inneren Bilder motivieren sie ihre Pläne in der Zukunft umzusetzen.

Die soeben geschilderten vier Alltagsbeispiele sollen aufzeigen, wie wichtig die Inneren Bilder für uns Menschen sind und in wie zahlreicher Form sie unvermittelt im Alltag auftreten können ohne dass sich viele Menschen dabei bewusst sind, dass in jenen Situationen Innere Bilder sehr bedeutsam sind. Sie begleiten uns und sind ein Quell der Reflexionsmöglichkeit und der Inspiration. Und diese Inneren Bilder tragen alle Menschen in sich. Dies hat nichts mit ihren künstlerischen oder gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu tun. Mit diesen Inneren Bildern beschäftigte sich bereits Freud (vgl. Freud, Sigmund, 1999; Salber, Wilhelm, 1999; Schmidbauer, Wolfgang, 2006), und sie werden später zum Beispiel bewusst beim Katathymen Bilder leben verwendet (vgl. Fikentscher, Erdmuthé / Hennig, Heinz / Leuner, Hanscarl, 1993), können aber auch zum Beispiel im Rahmen von Beratungsarbeit oder einer professionellen Kunsttherapie genutzt werden (vgl. Menzen, Karl-Heinz, 1990; Menzen, Karl-Heinz, 1988).

Warum sollten diese Inneren Bilder nicht auch im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen gezielt genutzt werden? Sicherlich kann es nicht Ziel der Kreativen Gruppentreffen sein, dass bewusst Regressionszustände mit Inneren Bildern eingeleitet werden oder eine individuelle Biografiearbeit oder Therapie erfolgt. Es ist jedoch legitim, sich das Phänomen der Inneren Bilder methodisch zu nutze zu machen, um Probleme konkreter und klarer darzustellen und lösen zu können. Ziel wäre es, dass der das Problem einbringende Teilnehmende ein zunächst bildnerisches und dadurch dann letztlich auch Inneres Bild für die Problemlösung anfertigt, das er in sich trägt und das er heranziehen kann, wenn er sich im beruflichen Alltag dieses konkreten Problems ausgesetzt sieht. Dies könnte eine stabilisierende und beruhigende Wirkung für den Betroffenen haben. So müsste es zum einen möglich sein, Innere Bilder aufsteigen zu lassen und diese vereinfacht gestalterisch darzustellen. Es könnte zudem hilfreich sein, mit diesen Bildern zu arbeiten und letztlich auch die Lösung als Bild zu gestalten und dieses Lösungsbild als ein Inneres Bild mit nach Hause zu nehmen, um es wieder aufsteigen lassen zu können, wenn es der Alltag erforderlich macht. Dies kann eine entlastende Wirkung haben.

Dies würde bedeuten, dass die Inneren Bilder sich im menschlichen Gedächtnis verankern und entweder bewusst oder unbewusst wieder hervorgeholt werden können. Dies würde auch bedeuten, dass wir Menschen Einfluss auf diejenigen Bilder haben könnten, die wir abspeichern. Wir wären in der Lage, negativ gekennzeichneten Bildern positive Bilder gegenüberzustellen. Wir könnten in unser Gedächtnis positive Bilder - besonders die Bilder einer erarbeiteten Lösungsstrategie - abspeichern, die uns in schwierigen Situationen in der Zukunft durch ihre entlastende Wirkung oder durch die sie implizierende Lösungsstrategie helfen könnten. Wir würden uns in einem solchen Falle die unglaublichen Leistungen unseres visuellen Gedächtnisses zu nutze machen. Das visuelle Gedächtnis scheint sich nach Hardi nicht zu entwickeln und steht dem Menschen sein gesamtes Leben über in gleichem Maße zur Verfügung. „Die Gedächtniskapazität und -leistung des Langzeitspeichers wie des Kurzzeitspeichers bleiben zeitlebens unverändert. Hingegen ist die Nutzung und Verbesserung von Gedächtnisstrategien einem beträchtlichen Wandel in der menschlichen Entwicklung unterworfen. (...) Was sich (...) drastisch ändert, ist die Fähigkeit zum chunking (...).“ (Fischer, Hardi, 1995, S. 341) Neue Untersuchungen belegen, dass die Gedächtnisspanne reizabhängig ist und Millers Chunking-Hypothese (vgl. u.a. Miller, George Armitage, in: Holt, Rinehart (Hrsg.), 1965) nur noch bedingt verwendbar ist. Wenn nun die Gedächtnisspanne reizabhängig ist, so liegt die Vermutung nahe, dass eine direkte Kausalität vorliegen könnte und dies bedeuten würde, dass umso stärker ein Reiz von einem Individuum empfunden wird, er sich umso intensiver in das Gedächtnis einprägt. Demzufolge müsste bei der Nutzung verschiedener Reizmaterialien auch das Gedächtnis besser angesprochen werden. Dies bedeutet, dass Reizmaterialien wie Wörter und Bilder, die im Rahmen der Kreativen

Gruppentreffen genutzt werden, die Wahrscheinlichkeit vergrößern, dass dies positive Auswirkungen auf die Gedächtnisleistung bezüglich der darin enthaltender Inhalte haben dürfte. Im Hinblick auf Wörter ist dies bereits wissenschaftlich nachgewiesen (vgl. Fischer, Hardi, 1995); eine Studie, welche sich ausschließlich mit der Bilderwirkung beschäftigt, liegt derzeit noch nicht vor.

Makkreel untersucht basierend auf Kants Kritik der Urteilskraft die verschiedenen Arten des Bildungsvermögens der Bildung, Abbildung, Nachbildung, Vorbildung, Einbildung, Ausbildung, Gegenbildung und Urbildung (vgl. Makkreel, Rudolf, 1997, S. 27 ff.). Bildungsvermögen zeigt sich dabei in sowohl wahrnehmenden als auch imaginativen Prozessen. Der Umgang mit dem Bild spielt in allen Prozessen eine bedeutende Rolle.

Singer untersucht die Selbstorganisation kognitiver Strukturen neurologisch und kommt zu dem Schluss, dass das Gehirn nicht - wie früher vermutet - einseitig von der Umwelt geprägt ist, sondern mit ihr in einem Dialog steht und das fragende Gehirn die Initiative habe. Bei diesen Prozessen spielen selbstgenerierte Aktivitätsmuster bei der Anpassung zunächst unabhängig generierter Subsysteme eine wichtige Rolle (vgl. Singer, Wolf, in: Pöppel, Ernst, 1989, S. 57). Die Basis dieser Prozesse sind dabei die Bilder im Menschen selbst. So scheint das bewusste Nutzen der Potenziale des Bildes durchaus erfolgsversprechend in der reflexiven Arbeit mit Menschen zu sein.

Die Integration der Gestaltungsmethode im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen ist daher verheißungsvoll. Die Argumentation von Goetz bezogen auf die Idee einer Interessen-Werkstatt lassen sich in etlichen inhaltlichen Punkten auch auf die Kreativen Gruppentreffen und die bildnerische Gestaltungsarbeit innerhalb dieser Treffen übertragen: „Auf der kognitiven Ebene entwickelt das Subjekt in der argumentativen Auseinandersetzung mit Kunst eine zunehmende präzisere Wahrnehmung der Phänomene und Produktionsweisen, damit ein komplexeres und integriertes Wissen. Ausdifferenziertheit wird als ästhetische Kategorie sowohl wie eine der Erkenntnisse erfasst; Aspektvielfalt und -integration führt in ästhetischen Denken zu neuen Einsichten im Erfahrungsbereich von Einbildungskraft und Bild.“ (Goetz, Rainer, in: Hußlein, Erich Katzenberger, Lothar Schneider, Wolfgang, 1998, S. 60) Damit stellt eine gestalterische Auseinandersetzung eine Möglichkeit dar, welche die Kreativen Gruppentreffen inhaltlich und methodisch bereichert.

Immer wieder war in den bisherigen Ausführungen hinsichtlich der Auszeichnung Kreativer Gruppentreffen die Rede davon, dass sie bewusst das bildnerische Arbeiten in den Lösungsprozess miteinbeziehen. Dies geschieht deswegen, weil bildnerisches Arbeiten über reichlich Potenziale verfügt, die genutzt werden können, um das Ziel der Kreativen Gruppentreffen zu erlangen: Das „kreative“ Lösen beruflicher Probleme. So erscheint es sinnvoll im Folgenden einige wichtige Aspekte bezüglich der Potenziale bildnerischen Arbeitens aufzulisten und zu erläutern. In diesem Kontext werden Erkenntnisse aus den Fachbereichen der Kunstpädagogik und der Kunsttherapie als spezialisierte Fachdisziplinen für gestalterisches Arbeiten nützlich sein.

4.2.1. Rückschlüsse aus persönlichen (Vor-)Erfahrungen mit bildnerischen Arbeiten für die Kreativen Gruppentreffen

Im folgenden Kapitel sollen anhand von persönlichen Vorerfahrungen und Erfahrungen mit bildnerischen Arbeiten erste subjektive Rückschlüsse für die Kreativen Gruppentreffen gezogen werden.

Während meiner Studienzeit arbeitete ich nebenbei als freier Mitarbeiter bei einer Tageszeitung und war für den Bereich Kultur zuständig. Diese Aufgabe führte mich zu zahlreichen Vernissagen und Finissagen unterschiedlichster Künstler. Durch das Schreiben über die Ausstellungen reflektierte ich in meiner Rolle als Rezipient unweigerlich über das Wahrgenommene. Dabei machte ich unter anderem die Erfahrung, dass zwei Ausstellungen identischer Arbeiten in zwei verschiedenen Räumlichkeiten eine völlig andere Wirkung bei mir und den Besuchern hervorriefen. Die Kunstwerke lösten in einem anderen räumlichen Kontext eine andere Stimmung aus und veränderten ihre Wirkung eklatant. Aus dieser Erfahrung wurde mir klar, dass die gleichen Dinge in verschiedenen Umgebungen ganz unterschiedlich wahrgenommen werden und ganz unterschiedliche Atmosphären erzeugen. Die Umgebung schien ein bedeutsamer Faktor zu sein, um Stimmungen zu transportieren. So sehe ich es auch als Aufgabe der Kreativen Gruppentreffen an, eine passende räumliche Umgebung für die Arbeit zu finden. Eine Umgebung, in der eine intensive, ungestörte, inspirierende bildnerische Arbeit realisierbar ist. So erscheint mir eine Beschäftigung mit der Thematik der Atmosphären auch im Kontext der Kreativen Gruppentreffen als sinnvoll.

Nehme ich selbst mit bildnerischen Arbeiten an Ausstellungen teil und verkaufe Werke, so kommt in mir unweigerlich ein gutes Gefühl auf. Denn sowohl die Möglichkeit, ausstellen zu können als auch der Verkauf der Arbeiten erzeugt in mir eine positive Rückmeldung. Bilder sind mehr als Dinge. Sie werden im Schaffensprozess ein Teil ihres Erschaffers. Und durch das Ausstellen gibt der Erschaffer einen Teil intensiver Auseinandersetzung mit sich selbst preis. Wenn dieses Preisgeben seitens der Interessierten positiv aufgenommen wird durch ihr Kommen, ihre Gespräche, Veröffentlichungen und den Kauf, so erzeugt dies in mir ein bestätigendes Gefühl, welches das Selbstvertrauen in sowohl das eigene künstlerische Tun als auch in die eigene Person stärkt. Auch wenn der Verkauf ein Sich-Trennen von einem Teil des Selbst bedeutet, so birgt dieser Prozess Vorzüge. Bildnerisches Arbeiten kann demzufolge bei positiver Rückmeldung das Selbstvertrauen stärken. So müssen auch Kreative Gruppentreffen darauf ausgerichtet sein, den Schaffenden Raum zu geben, durch ihre bildnerische Betätigung positive Rückmeldung zu erlangen und Erfolgsmomente zu initiieren, welche das Selbstvertrauen stärken. Eine Prozess- und Produktorientierung scheint sinnvoll zu sein.

Während meines Studiums belegte ich Seminare, innerhalb derer projektorientierte, interessendifferenzierte Projektstagebücher entstanden. Die gestalterische Arbeit in den Büchern inspirierte und motivierte. Das Medium Buch bot vielfältigste Möglichkeiten, sich gestalterisch darin auszuprobieren: Aufklappungen waren möglich, Durchblicke konnten gestaltet werden, unterschiedlichste Materialien konnten darin eingebaut werden, sogar der Übergang in die Dreidimensionalität war umsetzbar. Die Bücher waren Experimentierfeld für Inhalte und Materialien und regten die Kreativität und Fantasie stark an. Es entstanden gestalterische Produkte, die gleichzeitig den Prozess widerspiegeln. Seiten, die sehr persönlich gestaltet waren, konnten bei der Präsentation innerhalb des Seminars übergangen werden, andere Seiten hingegen wurden besprochen. Ich als Schaffer konnte selbst darüber entscheiden, wie viel und was ich der Gruppe preisgeben wollte. Und dennoch konnte ich in die Bücher alles gestalten und schreiben, was mich interessierte und bewegte. Die Bücher wurden so zu einem Medium der Selbstreflexion über die eigene Person und das eigene Ver-

halten, die persönlichen Sichtweisen, Probleme und Grenzen, aber auch die individuellen Potenziale. So entstanden vielschichtige Bücher eines Inneren Dialoges, die öffentlich und gleichzeitig ganz privat und intim sein konnten. Das Medium Buch erscheint mir daher exzellent für die kreativen Gruppentreffen geeignet zu sein. Denn es fördert den Spaß an der Gestaltungsarbeit und bietet die Chance, ganz unbefangenes alles Bewegende abzubilden, es wenn nötig zu strukturieren und dennoch die Möglichkeit, nur das der Gruppe zu präsentieren, was das Individuum möchte. Es ist ein geschützter Rahmen des Sich-Ausprobierens und der Selbstreflexion.

Blicke ich heute zurück auf mein Aufbaustudium zum Kunsttherapeuten, so kann ich mich unvergleichbar gut an viele behandelte Themen im Rahmen des Studiums erinnern, obgleich dieses zeitlich ein Jahrzehnt zurück liegt. Ein wesentlicher Bestandteil des Aufbaustudiums war die Selbsterfahrung. Im Rahmen dieser Selbsterfahrung entstanden zahlreiche gestalterische Arbeiten. Diese sind in meinem Gedächtnis als innere Bilder gespeichert. Das sind zum Teil negative innere Bilder als Produkte regressiver Zustände, dies sind aber auch viele positive innere Bilder als Zeichen einer Ressourcenorientierung. Meine Biografie ist ähnlich einem umfassenden Fotoalbum, das positive und negative innere Bilder beinhaltet. Die negativen inneren Bilder warnen mich auch heute in ähnlichen Situationen wie in der Vergangenheit, ähnliche Fehler erneut zu begehen. Die positiven inneren Bilder bestärken mich in meinem Tun und zeigen mir meine Potenziale auf, auf die ich aufbauen kann. Erstaunlich ist, dass ich mich kaum noch an Worte oder gar ganze Sätze in Bezug auf das Aufbaustudium erinnern kann, jedoch kann ich mich ganz klar an die Gestaltungsarbeiten und bestimmte Situationen erinnern. Und falls ich dies einmal nicht schaffen sollte, so kann ich nicht bloß im Geiste, sondern ganz real diese Bilder wieder hervorholen und betrachten. Sie sind wie Zeitzeugen meiner Biografie und begleiten mich im Kopf als innere Bilder und real als aufgehobene, stets auf sie zurückgreifbare Bilder. Zunächst reale, besonders positiv besetzte und damit auf die individuellen Stärken verweisende Bilder zu erzeugen, ist eine erstrebenswerte Aufgabe der kreativen Gruppentreffen. Diese realen Bilder sollen sich dann als innere Bilder festigen und es ermöglichen, zu einem späteren Zeitpunkt bei Bedarf auf sie zurückgreifen zu können.

Während meiner Arbeit als selbständiger Kunsttherapeut machte ich sehr positive Erfahrungen mit dem Einsatz gestalterischer Methoden hinsichtlich des Krankheitsverlaufs oder der persönlichen Entwicklung bei Patienten. Die Gestaltungsprodukte initiierten oft Klärungsprozesse und ermöglichten ein Probehandeln auf gestalterischer Ebene, zeigten einerseits verdrängtes, belastendes Material, zeigten andererseits aber auch Stärken, Potenziale und Ressourcen der Patienten. „Jetzt sehe ich endlich wo das Problem eigentlich ist.“ Das war der Satz einer Patientin, die durch die Darstellung ihrer Familie in Tieren zum ersten Mal bewusst erkannte, dass die eigentliche Ursache für ihre ständigen massiven familiären Probleme in der extremen Abhängigkeit ihres Ehemannes von seinen Eltern lag. Die Patientin reagierte emotional sehr betroffen auf ihre eigene Gestaltung, da sie ihr die Augen zu öffnen schien. Auf gestalterischer Ebene durch Probehandeln formulierte die Patientin anschließend ihre Vorstellung von Familie. Dabei stabilisierte sie sich wieder emotional. Nach einem knappen Jahr verkündete sie mir stolz, sie sei mittlerweile mit ihrem Mann und den beiden Kindern aus dem Haus der Schwiegereltern ausgezogen. In der neuen Mietwohnung in einem Nachbarort sei nun alles wesentlich entspannter, und auch das Verhältnis zu den Schwiegereltern habe sich sichtlich verbessert. Immer wieder machte ich die Erfahrung, dass sich in Bildprodukten Sachverhalte niederschlugen, die in den Bildproduzenten zwar unbewusst existierten, ihnen allerdings noch nicht bewusst waren. Die selbst produzierten Bilder öffneten ihnen häufig die Augen und motivierten sie zum Handeln ohne mein Zutun, zu einer Verhaltensänderung mit dem Ziel einer Verbesserung der psychischen Verfassung. So machte ich positive Er-

fahrungen mit den Gestaltungsprodukten und mit der heilsamen Kraft des Gestaltens. Innerhalb der Kreativen Gruppentreffen sollen Bilder Klärungsprozesse initiieren, Probehandeln auf gestalterischer Ebene ermöglicht werden und sich die positive Kraft des Gestaltens entfalten.

In meiner Rolle als Lehrer habe ich ebenso unzählige viele positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Bildern sammeln können. Voraussetzung war dabei stets die Empathiefähigkeit und das Sich-Einlassen auf die Vorgaben des Gegenübers und das Berücksichtigen der Grenzen der Interventionen. In einer siebten Jahrgangsstufe malten die Schüler im Kunstunterricht ihr Haus. Durch Aufklappen der Vorderfassade erhielt der Betrachter Einblicke in das Innere des Hauses. Eine sehr introvertierte Schülerin malte vor ihre Kinderzimmertüre einen Schrank. Auf meine Frage hin, warum sich dort ein Schrank befinde, antwortete sie, „damit niemand in mein Zimmer hereinkommen kann“. Ich fragte sie, wer keinesfalls in ihr Zimmer kommen solle. Sie nannte mir nach längerem Gespräch einen Männernamen. Wir überlegten gemeinsam, was außer dem Schranke noch schützen könnte. Die Schülerin zeichnete neben ihr Bett einen Wachhund. Durch die Gestaltungsarbeit wurde ich sensibilisiert und beobachtete die Schülerin über mehrere Wochen und sprach des öfteren mit ihr unter vier Augen, suchte das Gespräch zum Elternhaus, das trotz der sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten sehr positiv reagierte. Zwei Jahre später wurde der Onkel der Schülerin wegen mehrfachen sexuellen Missbrauchs an seiner Nichte verurteilt und verbüßte anschließend eine Gefängnisstrafe. Dieses extreme Beispiel soll aufzeigen, dass Bilder viel auslösen können. Es soll aber auch zeigen, dass Vorsicht geboten ist im Umgang mit und besonders der Interpretation von Bildern. Bilder können in manchen Fällen Hilfeschreie darstellen - gestalterische Hilfeschreie für nicht Aussprechbares. Dort, wo Worte fehlen, kann die Macht der Bilder Botschaften diverser Inhalte transportieren. Auch in den kreativen Gruppentreffen soll die Macht der Bilder genutzt werden. Sie sollen dem Gestalter dienen, soweit sie oder er dies zulassen kann oder will. Dazu bedarf es des Empathievermögens aller Beteiligten und besonders des Moderators.

Die meisten positiven Erfahrungen hinsichtlich der Wirkung von Bildern auf Menschen konnte ich in meiner Rolle als Dozent an der Universität sammeln. Besonders im Rahmen des Seminars der Kreativen Gruppentreffen gab es mir die Studierenden immer wieder das positive Feedback, dass sie sich mit Hilfe der Gestaltungsarbeit sehr intensiv mit Problemen auseinandersetzen würden. Ich selbst nutzte das Medium des Gestaltungsbuches für meine Selbstreflexion der Treffen. Meine Arbeiten dienten dann zum Teil als Grundlage der Reflexionen im Rahmen meiner eigenen Supervision. Ich konnte mich also zunächst ganz persönlich in einem Inneren Dialog mit einer Frage gestalterisch beschäftigen und wenn ich keine Lösung fand, konnte ich diese Frage in Form der Gestaltung mit in die Supervision einbringen. Zwischen durch arbeitete ich sogar großformatig auf Leinwand. Jedoch wegen des daraus resultierenden Transportproblems ging ich wieder auf das Medium der leicht zu transportierenden Bücher über. Durch meine Gestaltungsarbeit hatte ich jeweils schon eine gewisse Vorarbeit geleistet, auf die innerhalb der Supervision aufgebaut werden konnte. In den kreativen Gruppentreffen werden die Teilnehmer dazu angehalten, zu Hause Gestaltungsarbeiten vorzunehmen und ihre Probleme oder positiven Erfahrungen darzustellen. So setzen sie sich auch außerhalb der Treffen mit den Problemen und Lösungsmöglichkeiten auseinander und haben bereits eine gestalterische und geistige Vorarbeit für den Beginn der Treffen geleistet. Dieser Denkprozess und diese Vorarbeit manifestieren sich in Form von Gestaltungsprodukten innerhalb der Bücher.

An dieser Stelle sei ein kurzer Exkurs erlaubt: In den Seminaren fragen mich die Studierenden häufig, ob kunsttherapeutisches Arbeiten oder die Arbeit mit gestalterischen Medien denn

nicht bloß mit Menschen möglich sei, die viele gestalterische Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sich bringen. Dies ist mit einem Erachten nicht automatisch der Fall. Künstlerisch-gestalterisches Arbeiten ist eine mögliche Methode sowohl für Menschen mit gestalterischen Vorkenntnissen als auch für Menschen, die diese Vorkenntnisse nicht besitzen. Mit der letzten Gruppe ist es aus meiner Erfahrung heraus manchmal leichter, rascher erfolgreich zu arbeiten als mit Menschen, die bereits über viele gestalterische Vorerfahrungen verfügen. Zwar können diese Menschen auf ein größeres Methodenspektrum zurückgreifen und vielleicht leichter eine adäquate gestalterische Methode zum Ausdrücken und Lösen ihres Problems anwenden, doch dies birgt auch die Gefahr, bewusst oder unbewusst von den eigentlichen Problemen abzulenken, welches ich durch nachfolgenden Vergleich zu verdeutlichen versuchen möchte. Werfen wir einen Blick auf manche professionellen Politiker: Sie vermögen es auf Grundlage ihrer rhetorischen Schulung, Erfahrungen und Kenntnisse, auf verbalem Wege, auf dem sie häufig Meister ihres Faches sind, geschickt mit Worten - manchmal auch Floskeln - zu reagieren. Sie sind Experten in der Verwendung des Wortes. Sie können auf unangenehme Fragen lange Antworten geben, die dem Gegenüber aber inhaltlich keine neuen Erkenntnisse bringen. Sie vermögen es, rhetorisch geschickt auszuweichen, damit sie Unangenehmes nicht klar verbalisieren müssen, zeigen sich allerdings formal durch ihre Antwort kooperativ, gesprächsbereit, interessiert und kompetent. Ähnliche Erfahrungen sammelte ich mit Menschen in der Kunstpädagogik und Kunsttherapie, welche über einen breiten Erfahrungsschatz an gestalterischen Ausdrucksmöglichkeiten verfügen. Sie vermögen es, ähnlich wie rhetorisch geschickte Politiker viel zu gestalten ohne die eigentlich wichtigen Fragen zu beantworten. Denn sie verfügen über ein breites Repertoire an Methoden mit deren Hilfe sie den Inhalten - besonders denen mit unangenehmen Anteilen - bewusst oder unbewusst ausweichen können. Ganz anders verhält es sich mit Menschen in der Kunstpädagogik und Kunsttherapie, die es vermögen, mit einem ihnen begrenzt zur Verfügung stehenden Methodenspektrum ein Grundproblem inhaltlich relativ rasch und deutlich auf den Punkt zu bringen. Sicherlich bestätigen in beiden Fällen die Ausnahmen die Regel.

Doch was bedeutet diese Erfahrung nun übertragen auf die kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften? Diejenigen Lehrer, welche im gestalterischen Tun wenig trainiert oder begabt sind, verfügen einerseits zwar über ein geringeres gestalterisches Methodenspektrum, auf das sie im Rahmen der kreativen Gruppentreffen aufbauen können, haben aber andererseits damit die Fähigkeit, die zu bearbeitenden beruflichen Probleme rascher gestalterisch auf den Punkt zu bringen. Dies zeigt sich in den Gestaltungsarbeiten, welche in der Regel weder künstlerischen noch ästhetischen Ansprüchen gerecht werden können. Doch dies soll auch nicht Ziel der Treffen sein, was für die Teilnehmenden zu einer Entlastung führt, da dies den Erwartungsdruck bezüglich eines künstlerisch oder zum indert gestalterisch hochwertigen Endproduktes mindert. Der Fokus beruht auf dem Inhalt und weniger auf der äußeren Gestaltungsarbeit. Die nicht negativ zu bewertenden begrenzten gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vieler Lehrkräfte verhelfen ihnen dazu, mit meist wenigen Strichen dem Problem Ausdruck zu verleihen. Idealtypisch wäre es sicherlich, wenn im Rahmen der kreativen Gruppentreffen einzelne Personen die positive Erfahrung machen würden, dass sie sich mit Hilfe von Gestaltung ausdrücken können und ihre Potenziale in diesem Bereich ausbauen würden, jedoch ist dies lediglich ein positiver erachtender Nebeneffekt, der auf Grund der mangelnden Zeit und wegen des Ziels, primär inhaltlich zu arbeiten und die Gestaltungsarbeit hinsichtlich ihres Ausbaus nicht zu stark zu fokussieren, kein Hauptanliegen der kreativen Gruppentreffen darstellt.

Es ist gleich, wie der Patient seine Familie in Tieren technisch-gestalterisch darstellt, wie der Schüler sein Haus technisch-gestalterisch darstellt, wie die Studierenden ihre Anliegen technisch-gestalterisch ausdrücken. Es geht in erster Linie darum, dass sie sich überwinden

dies zu tun und dann technisch-gestalterisch unverkrampft nach kreativen Lösungen suchen - eine zunehmende gestalterische Ausdifferenzierung kann zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden und sich zunehmend entwickeln, sie ist jedoch kein Muss.

Die Beispiele an persönlichen Vorerfahrungen und Erfahrungen mit bildnerischen Arbeiten ließen sich nahezu beliebig fortführen. Doch letztlich zeigen alle aus einer ganz persönlichen Warte heraus, dass das bildnerische Arbeiten über hilfreiche Potenziale verfügt. Diese Potenziale innerhalb der Kreativen Gruppentreffen zu nutzen, ist das angestrebte Ziel.

4.2.2. Produktorientierung

Die Kreativen Gruppentreffen stellen eine Interventionsmaßnahme dar mit dem Ziel, möglichst rasch zur konkreten Lösung eines aktuellen beruflichen Problems zu gelangen. Sie sind wie bereits erwähnt keine Psychotherapie. Doch trotzdem existiert eine ursprünglich therapeutisch angelegte Form, die es bei etlichen Patienten schafft, in relativ kurzer Zeit Verhaltensänderungen herbeizuführen. Dies ist die dem Behaviorismus entspringende Verhaltenstherapie. Dieser Therapieform wird von ihren Kritikern zum ersten vorgeworfen, sie fokussiere letztlich nur die Symptome und gehe weniger den biografisch zu Grunde liegenden Ursachen für Probleme oder probleminitiierende Verhaltensmuster auf den Grund. Daher erscheint es als passend, Anleihen aus der Verhaltenstherapie für die Kreativen Gruppentreffen vorzunehmen. Denn das Ziel der Kreativen Gruppentreffen ist es, sich rasch primär um die Symptombekämpfung zu kümmern und nicht um die tiefenpsychologisch zu erforschenden Ursachen der beruflichen Probleme, da diese ihre Wurzeln zum ersten in der persönlichen Biografie der Teilnehmer haben und der Privatbereich wie bereits geschildert aus mannigfaltigen Gründen nicht Thema innerhalb der beruflichen Kreativen Gruppentreffen werden sollte. Die Gruppenmitglieder der Kreativen Gruppentreffen sollen nicht nur auf verbalem Weg, sondern auch nonverbal Ideen, Fantasien, Lösungsansätze bildnerisch gestalten. Ein solches Vorgehen ist Kern kunsttherapeutischer Arbeit. Daher erfolgt ein Blick in die Ausgestaltung bildnerischer Fantasien durch die Kunsttherapie für die Verhaltenstherapie mit dem Schwerpunkt einer Produktorientierung.

Warum ist eine Produktorientierung wichtig im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen? Zum Einstieg erinnern wir uns an eine Geschichte unserer Kindheit und Jugend: Robinson Crusoe. „Robinson ist (...) nicht halb so einfältig, wie es (...) scheint, wenn er überall nach Eigentum fahndet und seinen Besitz markiert. Denn als er sich zum Eigentümer aller der lieb gewonnenen Dinge auf seiner Insel erklärt, weiß er natürlich ganz genau, dass niemand sie ihm streitig macht. Eigentum, so würde er entgegen, hat nämlich viel mehr von der Beziehung zwischen einer Person und einem Ding, als es die Juristen wahrhaben wollen. (...) Was Robinson mit seinen Eigentumsansprüchen ausdrückt, ist sein psychologisches Verhältnis zu den Dingen. Was ihm gehört, soll ihm näher stehen als das, was ihm nicht gehört. Was sein Eigentum ist, ist ihm wichtig, das andere ist ihm egal. Das psychologische Verhältnis zum Eigentum, mithin die „Liebe“ zu den Dingen, die mir gehören, ist eines der am schlechtesten beleuchteten Kapitel im Buch der menschlichen Psyche. Das ist umso erstaunlicher, als dass diese Liebe in unserer Gesellschaft eine enorme Rolle spielt: das Begehren und das Besitzen von „lieb gewonnenen“ Gegenständen.“ (Precht, Richard David, 2007, S. 330 f.) Es scheint als ein inneres Bedürfnis in den meisten Menschen verankert zu sein, sich mit lieb gewonnenen Dingen, Dinge, die - warum auch immer - dem Individuum etwas bedeuten, zu umgeben oder Eigentumsansprüche auf diese Dinge anzumelden. Im Verlauf des bildnerischen Schaffensprozesses entstehen Dinge, die dem Gestaltenden sehr nahe sind, Anteile von ihm repräsentieren, Konflikte und beziehungsweise Lösungen implizieren. So scheint es naheliegend, dem Produkt die notwendige Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Denn es scheint vielen Menschen gut zu tun, - oder zumindest Besitzer - eines Dings zu sein, dem sie emotional nahe stehen. Und am nächsten stehen Menschen in der Regel authentische, selbst erschaffene Dinge wie zum Beispiel Bilder. Und genau um diese Bildprodukte geht es innerhalb der Kreativen Gruppentreffen. Bildprodukte, die unverfälscht sind, die dem Eigentümer ein gutes Gefühl verleihen.

Doch wie sieht die Wissenschaft das psychologische Verhältnis zum Eigentum? „Ein Pionier der Forschung auf diesem Gebiet war ein Berliner Soziologe mit einem sehr feinen Gespür für psychologische Vorgänge. Neben vielen anderen sozialen Phänomenen untersuchte Georg

Simmel die Bedeutung von Gegenständen für das menschliche Selbstwertgefühl. Im Jahre 1900 veröffentlichte der damals 42-jährige Privatdozent eine Philosophie des Geldes. Obwohl Simmel sich mit Robinson nicht befasst, findet sich hier genau der Schlüssel, um zu verstehen, was Robinson Crusoe auf seiner einsamen Insel antreibt, wenn er überall sein Eigentum markiert (...). Wer etwas erwirbt, und sei es auch nur symbolisch wie bei Robinson, macht es zu seinem Besitz. Man kann auch sagen, er verleibt es sich ein und nimmt es als einen Teil seines Seins auf. Dieses Einverleiben geschieht in zwei Richtungen: von den Dingen zum Ich und vom Ich zu den Dingen. Mit Simmel gesagt: „Einerseits liegt die ganze Bedeutung des Besitzes darin, gewisse Gefühle und Impulse in der Seele auszulösen, andererseits erstreckt sich die Sphäre des Ich über diese „äußeren“ Objekte und in sie hinein.“ Eigentum oder Besitz sind also eine Möglichkeit, sich mit Hilfe von Gegenständen psychisch auszudehnen oder, wie Simmel sagt, „sein Ich zu erweitern.“ (Precht, Richard David, 2007, S. 331 f.) Durch die Wirkung der Gestaltung auf den Menschen und des Menschen auf die Gestaltung entsteht mit Hilfe des bildnerischen Arbeitsproduktes eine Art Dialog vordergründig mit Materie und bei näherem Betrachten mit sich selbst. Die auf der Gestaltung basierende Auseinandersetzung mit dem Produkt impliziert Simmels Ich-Erweiterung. „Gegenstände, mit denen ich mich umgebe, sollen als meine Gegenstände ein Teil meines Ichs sein.“ (Precht, Richard David, 2007, S. 332) Worum geht es also letztlich Robinson? „Daraus sich auszudehnen und zu erweitern in den Dingen, die er besitzt. Nachdem die Hütte gebaut ist, verspürt Robinson den Stolz des Hausbesitzers. Nachdem er die Ziegen gefangen und gezüchtet hat, erfüllt ihn der Stolz des Bauern (...). In jedem dieser stolzen Momente entwirft Robinson mit Hilfe von Besitztümern ein Bild seiner selbst. Was ihm die Umwelt mangels Menschen nicht zuspiegelt, muss er sich selber erschaffen. In Simmels Worten: „Dass das Ichgefühl seine unmittelbaren Grenzen überschreitet und sich in Objekten, die es dadurch nur mittelbar berühren, angesiedelt hat, beweist, wie sehr der Besitz als solcher nichts anderes bedeutet, als dass die Persönlichkeit sich in jene hinein erstreckt und in der Herrschaft über sie ihre Ausdehnungssphäre gewinnt.““ (Precht, Richard David, 2007, S. 332) Aus dem Schaffen von Produkten, die Eigentum sind oder zum Eigentum werden, resultiert Stolz, ein Ichgefühl und das Selbstwertgefühl profitiert. Dies gilt für die meisten Menschen: egal ob Patient, Klient, Erwachsener, Schüler, Lehrer, Künstler, Therapeut oder Moderator.

Die Gedanken zur Geschichte Robinson Crusoes sollen metaphorisch aufzeigen, dass die Beschäftigung mit der Produktorientierung bedeutsam ist. Schuster, auf den ich im Folgenden (S. 154 - S. 158 der vorliegenden Arbeit) Bezug nehmen werde, widmet sich in seinen Texten der Thematik der Produktorientierung im Rahmen der Kunsttherapie (vgl. Schuster, Martin, 1997 / 2003). Als differentia specifica der Kunsttherapie zu anderen Therapieformen sieht Schuster die Möglichkeit einer Ausgestaltung der bildnerischen Fantasie in einem Produkt. Schuster plädiert in diesem Kontext für die Überprüfung der Aufnahme kunsttherapeutischer Techniken in die Verhaltenstherapie.

Nachfolgend konzentriere ich mich auf die Frage der Ausgestaltung bildnerischer Fantasien durch kunsttherapeutisch abgeleitetes Arbeiten im Kontext verhaltenstherapeutischer Verfahrensweisen mit dem Schwerpunkt einer Produktorientierung.

Doch warum tauchen immer wieder die Bezüge zur Verhaltenstherapie auf? Der Beschäftigung mit der Verhaltenstherapie und einer Produktorientierung geht bei Schuster zunächst eine pragmatische Vorüberlegung voraus, die einer kurzen Erläuterung bedarf: Er beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, ob die Kunsttherapie in den Kanon der Verhaltenstherapie aufgenommen werden sollte. Schuster legt seiner Arbeit zugrunde, dass mittlerweile die präsen te Verhaltenstherapie eklektizistisch sei und alle Interventionen einsetzbar seien, die sich als wirksam erwiesen haben. Wirksam seien diejenigen Therapie-

maßnahmen, die eine heilende Wirkung nachweisen könnten und gleichzeitig im statistischen Mittel besser wirken als andere beziehungsweise keine Maßnahmen. Hierzu gehört unter anderem auch das verhaltenstherapeutische Probehandeln. Kunsttherapie könne also nur dann in den Kanon der Verhaltenstherapie aufgenommen werden, wenn die Maßnahmen der Kunsttherapie objektiv beschreibbar seien und die erwartete Wirkung messbar sei. Schuster sieht in einer klaren Definierbarkeit und Kontrollierbarkeit der kunsttherapeutischen Maßnahmen das grundlegende Aufnahmekriterium in die Verhaltenstherapie.

Schuster steht der Verhaltenstherapie sehr nahe und scheint mit ihrer Hilfe, kunsttherapeutisch bisher schwer fassbare Interventionen objektivierbar machen zu wollen. Fakt ist, dass die Verhaltenstherapie in Deutschland derzeit als eines der anerkannten psychotherapeutischen Verfahren firmiert und daher eine Kostenerstattung durch die Krankenkassen eröffnet. Die Kunsttherapie ist bei den meisten Krankenkassen (noch) nicht anerkannt. Durch ein Einverleiben der Kunsttherapie in den Kontext der Verhaltenstherapie könnte eine Kostenerstattung durch die Kassen resultieren. Kritisch anzumerken sei hierbei jedoch, ob die Kunsttherapie als eigenständige Therapieform angesehen werden sollte oder ob sie aus monetär initiiertem pragmatischer Sicht versuchen sollte, als ein Teil einer anderen Therapieform in den Kanon der Verhaltenstherapie aufgenommen zu werden. Allerdings müssen sich die Kunsttherapeuten, die dieses Prozedere fordern, darüber im Klaren sein, dass sie damit die Eigenständigkeit der Kunsttherapie zugunsten der Finanzierung über die Krankenkassen opfern und sich dadurch die Gefahr ergibt, sich zu einer Art flankierenden Zulieferdisziplin für die Verhaltenstherapie einzustufen - oder aus kunsttherapeutischer Sichtweise degradieren - zu lassen. Andererseits stellt sich die Frage, ob es nicht legitim ist, dass die Kunsttherapie aus bewährten Methoden der Verhaltenstherapie profitiert - so zum Beispiel aus dem im Rahmen der kreativen Gruppentreffen praktizierten Probehandeln -, ihren Beitrag leistet, die Disziplinen zum Wohle der Patienten oder Klienten zu vernetzen. Die daraus resultierenden synergetischen Effekte kommen schließlich allen Beteiligten zugute. Trotz allem tendiere ich eher zu der Auffassung, daran zu arbeiten - auch durch Grundlagenforschung -, die Kunsttherapie als eigenständige, anerkannte Disziplin auszubauen und in den psychotherapeutischen Markt zu etablieren. Auch wenn ein solches Vorgehen länger andauern wird, so eröffnet es letztlich ganz neue, ungeahnte Möglichkeiten der Forschungsarbeit ohne sich dabei - beinahe aus den Sachzwängen heraus - allzu stark an der Verhaltenstherapie orientieren zu müssen. Meinen Fokus lege ich nun auf die aus der Vorüberlegung Schusters resultierende Produktorientierung, die es für die kreativen Gruppentreffen zu untersuchen gilt.

Schuster nimmt Bezug auf die verhaltenstherapeutische systematische Desensibilisierung, die innere Fantasien verwende. Derartige Bildvorstellungen ermöglichen es, die Realität abgestuft und kontrolliert im klassischen therapeutischen Setting stattfinden zu lassen und dienen somit als Ersatz für externe Reize. Als Spezialist für Fantasievorstellungen nennt Schuster den Kunsttherapeuten. Er betont auch die Stärkung der Selbstheilungskräfte durch die Arbeit mit der Fantasie. Der Unterschied zwischen der Kunsttherapie und der Verhaltenstherapie bestehe bezüglich der systematischen Desensibilisierung primär darin, dass die Kunsttherapie eine zeichnerische Verwirklichung der Bildfantasie anstrebe, während es bei den verhaltenstherapeutischen Bemühungen bei einer reinen Bildfantasie bleibe. Vorausgesetzt, die Kunsttherapie solle innerhalb der Verhaltenstherapie sinnvoll angewandt werden, so müsste die Bedeutung dieses Unterschiedes untersucht werden und gefragt werden, ob er empirisch-experimentell bezüglich der Therapiewirkung gesichert werden könne.

Hierzu führt Schuster die *differentia specifica* der Kunsttherapie zu anderen Therapieformen an: Die Ausgestaltung der bildnerischen Fantasie in einem Produkt. Er vergleicht die ma-

lerische Realisierung einer Bildfantasie mit der alleinigen Evokation derselben und gelangt zu nachfolgenden Schlüssen (vgl. Schuster, Martin, 1997):

1. Wegen der eingeschränkten Malfähigkeit der meisten Patienten falle die Ausgestaltung der Fantasie in der Regel weit weniger dramatisch, naturalistisch und realistisch aus als die reine Fantasie. Abgesehen von der damit verbundenen bildnerischen Ästhetik sieht Schuster aus psychotherapeutischer Sicht in der Überlagerung der gespeicherten gefährlichen Bilder mit den gezeichneten harmlosen Bildern unter Umständen den Vorteil, dass der Patient zumindest vor dem Gezeichneten ihre oder seine Angst verliere.
2. Die reine Fantasie charakterisiert Schuster als eher flüchtig, die Ausgestaltung hingegen stehe dauerhaft zur Verfügung. Ein Wechsel von Produktion und Analyse könne in Gang kommen. Dabei bleibe der Bezug auf die bildhafte Fantasie viel authentischer als bei einem halbvergessenen Traum, der aus der Erinnerung rekonstruiert werde und der in Worten kommuniziert werden müsse. Die Ausgestaltung werde zum Abrufreiz für die Emotionen, die die Fantasie begleiten. Sie könne als objektive Spur einer erarbeiteten Lösung immer vor den Augen des Patienten präsent sein und so die Fantasien immer wieder in eine gewünschte Richtung lenken.
3. Während der Ausgestaltung komme es zu Abbildungsentscheidungen, die auf die Fantasie zurückwirken. Alternativen können ausprobiert werden, und der Patient gewinne gegenüber der Fantasie eine Art Gestaltungsmacht.
4. Die Fantasie erhalte durch die Ausgestaltung in einer leicht veränderten Form einen höheren Wirklichkeitsgrad, werde sichtbar und daher auch speicherbar.
5. Die Ausgestaltung sei öffentlich, sie könne Bildprozesse im Publikum und auch im Therapeuten anregen und sei so erst Grundlage für einen interpersonalen Prozess, der nicht allein von Worten getragen sei.
6. Die Ausgestaltung aktiviere ästhetische Empfindungen, wobei Ästhetik auch einen Kern von Heilungsprozessen schaffen könne.
7. Die Ausgestaltung sei eine Aktivierung von sinnlichem Erleben im Sinne einer gesteigerten sensory awareness.
8. Die Ausgestaltung sei eine Zeitphase ruhigen, bildhaften rechtshemisphärischen Denkens, in der jeweils Kontakt zu bildhaften Impulsen, zu Emotionen und Körperprozessen intensiver und über eine längere Zeitspanne gehalten werden könne.
9. Die Ausgestaltung gebe einer vagen Fantasie Form, differenziere sie und bereite sie für eine weitere bewusste Bearbeitung vor.
10. Die Ausgestaltung sei ein Abgeben, ein Veräußern, ein von Innen nach Außen bringen, was auch etwas mit dem Öffnen eines Bereiches zusammenhänge.
11. Man habe die Möglichkeit, aus dem Therapieraum etwas mit nach Hause zu nehmen und transportiere das Gelernte so aus einem künstlichen Raum in einen alltäglichen Raum.

Schuster resümiert, dass viele Wirkungsprozesse denkbar seien, wie eine Mal-Therapie im Kontrast zu einer ausschließlichen Bildfantasie-Therapie wirke. Allerdings sei die Differenz von Bildtherapien mit Ausgestaltung und Bildtherapien ohne Ausgestaltung bis heute weder theoretisch ausreichend aufgefasst, noch empirisch untersucht. Nach Schusters Ansicht werde in der klaren Operationalisierung von Fantasiearbeit mit und ohne Ausgestaltung und in der Berücksichtigung der Wirkungsthese beim Zusammenstellen einer Stichprobe das Handeln des Kunsttherapeuten empirisch objektiv überprüfbar. Dadurch gerate es in den Handlungsbereich, der prinzipiell für den empirisch und am Effekt orientierten Verhaltenstherapeuten als Therapieintervention in Frage komme.

Ein grundsätzliches Problem, nämlich die Schwierigkeit der Synergie durch den Begriff der Kunst, erörtert Schuster wie folgt: Die Begriffe Kunst und Verhaltenstherapie seien zunächst

denkbar inkompatibel. Der Kunstbegriff sei vage und schillernd, die Verhaltenstherapie hingegen sei gut definiert und operationalisiert. Doch betrachte man Kunst als „art“ nicht nur im Sinne einer hohen Kunst, sondern auch im Sinne des Bildners der Amateure und Amateure, des Erstellens von Abbildung überhaupt, so gehe es um die selbsterstellte Abbildung, Farbkompositionen, was Schuster bereits wieder als klare Operationalisierung einstuft. Doch auch im Rahmen der hohen Kunst seien die Qualitätsmaßstäbe und Definitionen unklar geworden, so dass letztlich das Kunst sei, das sich so benenne und jeder Mensch ein Künstler sei. Zwar reklamieren Experten Kriterien und Maßstäbe, allerdings - so meint Schuster - vermitteln sich diese nicht dem breiten Publikum. Schuster spricht sich aber gegen eine Umbenennung der Kunsttherapie in eine Maltherapie aus, da die Bezeichnung einer Therapieform dem nicht weiter informierten Klienten ein erster Hinweis und auch gegebenenfalls eine erste Hürde sei. Der Begriff der Kunsttherapie spreche offensichtlich gesunde Anteile des Klienten an, beleidige nicht und motiviere zur Entfaltung von Kreativität. Dabei räumt Schuster ein, dass Kunst im allgemeinen und eigenes Gestalten im speziellen, nicht jedermanns Sache und somit auch nicht jeder Patient geeignet für kunsttherapeutische Maßnahmen sei.

Richter-Reichenbach hat bezüglich der Begrifflichkeit der Kunsttherapie eine andere Auffassung, die an dieser Stelle kurz angeführt sein soll: „Wenn eine Therapie „Kunsttherapie“ heißt, aber weder kunstorientiert noch kunstambitioniert, sondern ästhetisch strukturiert ist und deshalb eigentlich ästhetische Therapie heißen müsste, dann lässt sich fragen, warum am Begriff der Kunsttherapie festgehalten wird.“ (Richter-Reichenbach, Karin-Sophie, 2004, S. 78) Sie sieht im Beibehalten des Kunsttherapiebegriffs ein pragmatisches Vorgehen, da Kunsttherapie ein eingeführter Begriff sei.

Doch zurück zu Schusters Überlegungen: Er kritisiert, dass, wenn es um innere Prozesse gehe, die Verhaltenstherapie überwiegend verbale Gedanken betrachte. Schuster ist der Auffassung, dass Gedanken gleichzeitig auch als Tagtraum, als Bildfantasie vorliegen, ignoriere die Verhaltenstherapie zumeist. Dabei seien viele Probleme der Patienten stark mit affektbezogenen Bildfantasien und bildhaften Erinnerungen verbunden, nicht so sehr mit Gedanken in Worten. So plädiert Schuster für die Erschließung und Nutzung der Kraft der Fantasie und Tagträume im Rahmen der Therapie.

Nach Schusters Ansicht müsse der Verhaltenstherapeut, wenn er interne Prozesse im gleichen Maße rational begründet in seine Therapie mit einbeziehen wolle - wie sonst Gedanken in Worten -, die Syntaktik und Semantik der Bilder ebenso verstehen, wie die Syntaktik und Semantik der Wort-Sprache. Bezüglich der Dekodierung von Bildern in Träumen und Tagträumen kommt Schuster auf die Traumdeutung des Psychoanalytikers Freuds zu sprechen, da er der Meinung ist, viele der dort niedergelegten Gedanken seien nach wie vor für das Verständnis von Bildern grundlegend. Wenn sich der Verhaltenstherapeut in einer rationalen Weise mit Bildfantasien auseinandersetzen wolle, müsse er die Regeln bildhafter Kommunikation lernen. Hierzu müsse er jedoch dieselben Quellen zur Rate ziehen, derer sich auch der Psychoanalytiker bediene.

Wir sehen rückblickend: Schuster geht der Frage auf den Grund, ob eine Ausgestaltung bildnerischer Fantasien durch die Kunsttherapie für die Verhaltenstherapie mit dem Schwerpunkt einer Produktorientierung als praxeologisch möglich, theoretisch in die Verhaltenstherapie integrierbar und letztlich als sinnvoll erscheint. Dabei legt Schuster seinen Schwerpunkt auf die Produktorientierung als Reizreaktion, die wiederum auch zurückwirken kann und orientiert sich dabei primär am älteren Behaviorismus, dem Reiz-Reaktion-Schema nach Skinner. Insgesamt möchte Schuster kunsttherapeutische Techniken in die Verhaltenstherapie

integriert wissen. Denn das Spezifikum der Kunsttherapie liegt in der Möglichkeit der Ausgestaltung der bildnerischen Fantasien in einem Produkt. Hierzu fordert Schuster, müssen der Verhaltenstherapeut die Bedeutung der gestalterischen Produkte erlernen, um sie angemessen analysieren, deuten und interpretieren zu können und letztlich effektiv mit ihnen weiterarbeiten zu können. Ihm ist dabei wichtig, dass die Maßnahmen der Kunsttherapie objektiv beschreibbar sind und dass die erwartete Wirkung messbar ist, da er diese Kriterien als Voraussetzung für die Aufnahme der Kunsttherapie in den Kanon der Verhaltenstherapie ansieht. Denn eine Kontrolle der Wirksamkeit der kunsttherapeutischen Maßnahmen innerhalb der Verhaltenstherapie kann nur so gegeben sein. So plädiert Schuster für die empirische Überprüfung seiner auf die Wirkung der Ausgestaltung bildnerischer Produkte bezogenen Hypothesen.

Summa summarum ist Schuster darin bestrebt, dass kunsttherapeutische Techniken in den Kanon der Verhaltenstherapie aufgenommen werden sollen. Die Maßnahmen der Kunsttherapie müssten nach Schuster objektiv beschreibbar und die erwartete Wirkung müsste messbar sein. Die Stärke der Kunsttherapie sieht er in der Ausgestaltung der bildnerischen Fantasien in einem bildnerischen Produkt.

Schusters Kritik, dass, wenn es um innere Prozesse geht, die Verhaltenstherapie überwiegend verbale Gedanken betrachte, bildet die methodische Basis für die Entwicklung des Konzepts der Kreativen Gruppentreffen. In der bislang durchgeführten Kollegialen Beratung oder Supervision für Lehrer wird - analog der meisten verhaltenstherapeutischen Interventionen - rein auf verbaler Ebene eine Problembehandlung und -lösung umgesetzt. Ein sehr entscheidender Faktor, nämlich die Emotionen, präsentieren sich aber oft auf der nicht verbalen und kognitiv geleiteten Ebene, sondern werden durch Affekte und Bildfantasien geleitet. Um an diese emotionale Ebene besser zu gelangen, ist das Hervorbringen eines bildnerischen Produktes im Rahmen Kreativer Gruppentreffen ein adäquater möglicher Ansatz. Wie Schuster aufzeigt, werden Fantasien von Innen nach Außen gebracht, ein Sich-Öffnen wird initiiert und am Ende kann etwas Erlerntes oder Erarbeitetes von dem künstlichen Raum in den alltäglichen Raum transportiert werden, was Ziel der Kreativen Gruppentreffen ist und zu dessen Umsetzung sich bildnerische Produkte vorzüglich eignen. Dieses Potenzial sollte im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen gezielt genutzt werden.

Bildnerische Produktionen verfügen über vielschichtige Botschaften. In ihnen manifestieren sich bewusste und unbewusste Anteile des Individuums. Sie symbolisieren Emotionen und Gedanken der Schaffenden oder des Schaffenden. Goetz sieht bezüglich des Symbols und der Symbolbildung folgenden Vorteil: „An das Symbol knüpft sich noch eine andere psychoanalytische Betrachtungsweise: die der Verbindung von Bewusstsein, interessiertem Verhalten und Einstellung. (...) Symbole als Elemente von „Sprache“ verklammern Sehen, Denken und Handeln, indem sie zugleich Interaktionsprozesse regeln mit dem Ziel reziproker Verhaltens- und Kommunikationschancen. (...) Wie sich Bewusstseinsänderung zugleich als Verhaltensänderung bewähren kann. Hier, in der Identifizierung der Bewusstseinsänderung mit Verhaltensänderung liegt die emanzipatorische Leistung der Symbolisierung.“ (Goetz, Rainer, 1991, S. 97) Für die Kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften bietet diese Erkenntnis eine große Chance: Durch das Symbol können Interaktionsprozesse geregelt werden und eine Bewusstseins- und Verhaltensänderung kann entspringen. Dies zeigt sich in dem Ziel der Kreativen Gruppentreffen, sich eines Problems bewusst zu werden, dies kognitiv und emotional in einem Explorationsraum zu bearbeiten und durch die Erfahrungen, die im Prozessverlauf gesammelt werden können, eine Bewusstseinsänderung mit einer Verhaltensänderung zu erreichen, die im Sinne aller Beteiligten ist.

Eine Verhaltensänderung kann über die Selbsterfahrung initiiert und begleitet werden. Bei den Kreativen Gruppentreffen spielt die Selbsterfahrung eine wichtige Rolle. Der biografische Werdegang als eine individuell akkumulierte Selbsterfahrung verstanden, wird im Rahmen der Selbstanalyse bei der professionellen Ausbildung therapeutischer Berufe aufgearbeitet. Jeder Teilnehmer bringt durch ihr oder sein Dasein bereits seine Biografie mit ein. Jedoch spielt bislang das Thema Selbsterfahrung und die Aufarbeitung der eigenen Biografie im Lehrerberuf noch eine wenig beachtete Rolle. Die Arbeit an der eigenen individuellen Biografie hat sowohl im Privaten als auch im Beruf Wichtigkeit. „Viele Reaktionen, Handlungen oder Verhaltensweisen von Individuen in bestimmten Situationen sind mit rationalen Kategorien nicht zu fassen; sie widersprechen normierten Standards oder wissenschaftlichen Einsichten und Annahmen, dennoch scheinen sie bei vielen Menschen unauslöschlich. Nun mag man für die private Lebenswelt darauf verzichten, Skurrilitäten oder irrationale Handlungen und Verhaltensweisen einer rationalen Überprüfung zu unterziehen, weil sie zur Privatsphäre deklariert werden können. Als Privatperson so zu verfahren, ist legitim. Im beruflichen Kontext erhält dieser Sachverhalt jedoch eine andere Perspektive und Bedeutung.“ (Pallasch, Waldemar, 1993, S. 175) Daraus ableitend setzt professionelles berufliches Handeln reflektierte Selbsterfahrung voraus. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Kreativen Gruppentreffen der passende Rahmen für die individuelle Selbsterfahrung darstellen. Somit ergibt sich die Frage: Wie hat ein Individuum - außer in einer individuellen Psychotherapie oder Supervision - noch die Möglichkeit, Selbsterfahrung zu sammeln, über sich und damit seine Biografie zu reflektieren und Zusammenhänge zwischen seiner Biografie und seinem Handeln herzustellen ohne diese explizit den anderen darlegen oder gar verbalisieren zu müssen? Einen Lösungsversuch stellt der Einsatz von Prozessbüchern oder -heften dar. Dabei handelt es sich um eine freiwillige kreativ-gestalterische Arbeit am eigenen Ich. Nur das, was für die Gruppe bestimmt ist, wird aufgeschlagen und auf gezeigt. Themen, die dem Gestalter zu persönlich für die Gruppenpräsentation sind, können trotzdem im Rahmen des Buches oder Heftes gestalterisch bearbeitet werden - das Arbeiten am eigenen Ich wird somit möglich -, müssen jedoch nicht innerhalb der Gruppe oder der Öffentlichkeit aufgezeigt werden.

Das Medium des Prozessbuches oder -heftes eignet sich am besten für das Entwickeln und den realen aber auch ideellen Transport bildnerischer Fantasien und das prozessuale Arbeiten am eigenen Ich.

Wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Kreativen Gruppentreffen ist ein Sich-Öffnen innerhalb der Gruppe, damit die Voraussetzung für das dialogische Prinzip gegeben sind. „Wo aber das Gespräch sich in seinem Wesen erfüllt, zwischen Partnern, die sich einander in Wahrheit zugewandt haben, sich rückhaltlos äußern und vom Scheinwollen frei sind, vollzieht sich eine denkwürdige, nirgendwo sonst sich einstellende gemeinschaftliche Fruchtbarkeit.“ (Buber, Martin, 1973, S. 295) Diese Aussage Bubers hat auch heute noch ihre Gültigkeit. Besonderes Augenmerk sei neben dem Wahrheitsprinzip, der rückhaltlosen Äußerung, auf den Aspekt des Freiseins vom Scheinwollen gelegt. Denn keine Energie darauf zu verwenden, den Schein unter Arbeitnehmenden zu wahren, dürfte für die Gruppenmitglieder der Kreativen Gruppentreffen zunächst in der Praxis schwer zu realisieren sein. Weil jedes Individuum ein Bild in sich trägt, das es gerne gewahrt sehen möchte, auch wenn dieses Bild nicht unbedingt deckungsgleich mit dem inneren Ich ist. Ist dem zufolge überhaupt authentisches Verhalten innerhalb einer solchen Gruppierung möglich? Diese Frage lässt sich nur methodisch abklären. Durch das Einführen der Gestaltungsmethode ist es möglich, auf verbaler und gestalterischer Ebene zu agieren und zu reagieren. Nicht ausgesprochene Worte können gedacht werden, Bilder, die nicht für die Gruppe bestimmt sind, aber dennoch erarbeitet und bearbeitet werden, können zurückgehalten werden. Hierfür eignet sich

besonders gut das Medium Buch oder Heft. So kann eine authentische Gesamtarbeit entstehen, die nur diejenigen Anteile freisetzt und präsentiert, die dazu gedacht sind.

Goetz bringt den Gedanken des „Projekt-Tage-Buchs“ „als gemeinsam einsame Schnittfläche im Zusammenspiel von Interessen-Differenzierung und Projekt-Orientierung“ (Goetz, Rainer, in: Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), 2003, S. 147) ein. „In diesem „Projekt-Tage-Buch“ vermag sich dann eine Gestaltungsintensität anzubahnen, die sich aus dem Zusammenspiel eigenen Wahrnehmens, Erlebens und Reflektierens entwickelt. Dieser persönlichen Auseinandersetzung mit dem „Abenteuer-Buch der Ideen“ entspringen wie von selbst mannigfaltige Bahnen eigener Gestaltungsansätze und Kreuzungen mit anderen Werkvorstellungen durch die gleichzeitige soziale Eingebundenheit in der themenzentriert arbeitenden Gruppe: es entstehen dialogische Brücken und Begegnungen, auf und in denen die Bezüge von „Werkstatt und Subjekt“, „Subjekt und Subjekt“, „Werkstatt und Kunst“ exemplarisch wahrgenommen, vorgestellt und weiterentwickelt werden können. Das Anwachsen eines hohen Anregungs- und gegenseitigen Bekräftigungspotential in der Gruppe führt zu einem Interaktions- und Kommunikationsklima, welches sich durch Partnerschaftlichkeit und Kooperation auszeichnet. Der Prozess des Sichtbarmachens eigener ästhetischer Erfahrung verdichtet sich zum Netzwerk von manchmal scheinbar zusammenhanglosen Ideenskizzen, zunehmend prägnanten Ausformungen, Umgestaltungen und letztlich Symbolbildungen, die die ineinander verschränkten Gestaltungsebenen zu einer neuen Komplexität steigern: ein zunächst bescheidener, wiewohl experimenteller Vorstoß in das Neuland des Subjekts; von hier aus gelingen weitere Expeditionen bis hin zur intensiven Begegnung mit anderen Gestaltungsweisen der Gruppe (...).“ (Goetz, Rainer, in: Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), 2003, S. 154). Goetz spricht von „Begegnungen oder Konfrontationen, die die eigene Wahrnehmungsgewohnheiten irritieren können. Die dabei auftretenden kognitiven Dissonanzen zwischen eigenem Wahrnehmungs- und Gestaltungsansatz und der Konstitution der anderen Projekt-Tage-Bücher (...) machen die bildnerische Auseinandersetzung im Projekt-Tage-Buch besonders wichtig, da sie ungewöhnliche, sensible Gegenstands- und Selbsterfahrungen anstoßen können.“ (Goetz, Rainer, in: Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), 2003, S. 154) Ferner führt Goetz als Vorteil des Projekt-Tage-Buches auf, dass sich in ihm die prozesshafte Arbeitsweise ablesen lässt (vgl. Goetz, Rainer, in: Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), 2003, S. 159). Ebenso vorteilhaft erscheint die Erkenntnis: „Das Projekt-Tage-Buch ist eine Form, sich der inneren Verbindung mit der gegenständlichen Wirklichkeit zu vergewissern, sie durch Bild und Sprache dem Bewusstsein zugänglich und damit auch dem Austausch mit anderen verfügbar zu machen. Insofern erweist sich das Projekt-Tage-Buch bei Besprechungen in der Partner- und in der Gruppenarbeit und in der Zwischenvermittlung aller Teilthemen als Erklärungs-, Anregungs- und Entscheidungshilfe und vermag ein authentisches Produkt persönlicher Vorgehensweisen, bildnerischer Vorlieben und Interessen zu werden.“ (Goetz, Rainer, in: Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), 2003, S. 160) Innerhalb der Projekt-Tage-Bücher kann sehr unterschiedlich gearbeitet werden: Das Format kann überwunden werden durch ein leporelloartige Entfalten im Raum, Durchblicke werden möglich, ein Zeichnen mit der Schere ist umsetzbar, Materialcollagen bieten sich an, Experimentieren mit unterschiedlichsten Werkstoffen und in verschiedenen Techniken sind möglich (vgl. Goetz, Rainer, in: Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), 2003, S. 163 ff.).

Die mannigfaltigen Möglichkeiten des Einsatzes unterschiedlichen Materials und der Anwendung diverser Techniken innerhalb des Mediums Buch hat den Vorteil, dass jedes Individuum die für sich passende gestalterische Ausdrucksmöglichkeit entdecken und um-

setzen kann. Authentische Arbeitsprodukte entstehen. Dieses breite Angebot lässt sich besonders gut in einer Buchform umsetzen, da das Buch an sich bereits anregend wirkt und zur Gestaltung auffordert. Da es sich bei den Lehrkräften in der Regel um Menschen handelt, die weniger künstlerisch tätig sind, spielt der Aufforderungscharakter eine wichtige Rolle, welche das Medium Buch erfüllt. Zudem bietet das Buch eine Reflexionsebene für eine persönliche Auseinandersetzung auf bildnerischer Ebene. Da die Lehrkräfte über ihre Verhaltensmuster reflektieren sollen, scheint die Reflexion auf verbaler und nonverbaler Ebene als eine sinnvolle Erweiterung der Ausdrucks- und Reflexionsmöglichkeiten für das Individuum. Die Gruppe arbeitet wie bei Goetz themenzentriert: Ein bestimmtes berufliches exemplarisches Problem wird in der Gruppe bearbeitet - verbal und nonverbal. Es entwickeln sich dialogische Brücken und Begegnungen, die sich wiederum positiv auf die Gruppendynamik, die Partnerschaftlichkeit, die Kooperationsbereitschaft, das Interaktions- und Kommunikationsklima auswirken. Die Anregungen, die sich innerhalb der Gruppe herauskristallisieren, können zur Entscheidungshilfe werden. Das Sprechen, der gegenseitige verbale Austausch über die Gestaltung ist bedeutsam. So können sich die Subjekte gegenseitig bekräftigen, stützen, und das Individuum kann den von Goetz formulierten Vorstoß in das Neuland des Subjekts unternehmen. Denn andere Gestaltungsweisen in der Gruppe zeigen sich in Form der Bücher dem Individuum, Irritationen können zum Nachdenken anregen, Sachverhalte können auf eine neue Weise beleuchtet werden und neue Wege können eingeschlagen werden, die zu neuen Lösungsstrategien für das Subjekt führen können. All diese aufgeführten positiven Aspekte des Projekt-Tage-Buches könnten auch im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen gezielt genutzt werden.

Warum findet keine Übernahme des Begriffs des Projekt-Tage-Buches innerhalb der Kreativen Gruppentreffen statt? Das Medium Buch soll bei den Kreativen Gruppentreffen nicht als Initiator für eine Idee und Begleiter für die projekthafte Umsetzung dieser Idee dienen. Es hat keinen künstlerischen Anspruch, sondern dient primär der prozesshaften gestalterischen Dokumentation der behandelten beruflichen Schwierigkeiten und deren Lösung in Form von Bildern. Die Produkte in Form der Bilder spiegeln sich innerhalb der Bücher wider. Daher ist die bescheidenere Deklarierung als Prozessheft bei weniger umfangreichen Arbeiten oder Prozessbuch bei quantitativ komplexeren Arbeiten passender.

Denn neben dem Produkt hat der Schaffensprozess einen sehr wichtigen Stellenwert: Kein Produkt kann ohne Prozess entstanden sein und kein Prozess kann kein Produkt - und sei es noch so unscheinbar oder eben das auf den ersten Blick als Nichts erscheinende - hervorbringen. In Folge dessen gilt es nun zur Kompletierung einige Überlegungen zur Prozessorientierung im Hinblick auf die Kreativen Gruppentreffen anzustellen.

4.2.3. Prozessorientierung

Das Produkt als *differentia specifica* und *Potentia* bildnerisch-gestalterischen Arbeitens ist von großer Bedeutung für die Kreativen Gruppentreffen. Die bildnerischen Arbeitsprodukte können bestens im Rahmen von Gestaltungsbüchern gesammelt werden und mit Hilfe dieser auch eine Dokumentation des Schaffensprozesses sein.

Warum sollte nicht nur eine Produktorientierung erfolgen, sondern auch die Prozessorientierung eine Rolle innerhalb der Kreativen Gruppentreffen spielen? Ähnlich wie beim Thema der Produktorientierung ist bei der Prozessorientierung ein Blick auf kunsttherapeutische Erkenntnisse hilfreich.

Neumann (vgl. Neumann, Eckhard, 1998) präsentiert im Gegensatz zu Schuster (vgl. Schuster, Martin, 1997) ein integratives, kognitives, erkenntnistheoretisches und praxeologisches Grundlagenmodell für kunsttherapeutische Verfahren, das Transponierungsprozesse zwischen psychodynamischen und kognitiven-lerntheoretischen Aspekten einleitet. Neumann legt den Schwerpunkt seiner Betrachtung dabei unter anderem auf den Prozessverlauf, was seine Ausführungen von besonderem Interesse werden lässt.

Nachfolgend konzentriere ich mich auf die Frage der Transponierung psychodynamischer und kognitiven-lerntheoretischer Pole für eine integrative Kunsttherapie mit Schwerpunkt in der Prozessorientierung. Denn ein prozessorientiertes Vorgehen erscheint mir ebenso wichtig im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen zu sein wie die Produktorientierung.

Neumann, auf den ich im Folgenden (S. 162 - S. 170 der vorliegenden Arbeit) Bezug nehmen werde, legt seinem Denken zugrunde, dass in den klinischen Organisationsfeldern ein einziger klassischer Erkenntnisansatz und die entsprechende Praxeologie für den Berufsweg eines Therapeuten nicht mehr ausreichen werde (vgl. Schuster, Martin, 1997). In der klinischen Organisation deutete sich bereits jenseits des eklektischen Pragmatismus ein Pluralismus der Erkenntnislehren und der von ihnen abgeleiteten Praxeologien an.

Die klassischen Konditionierungs- und Kognitionsmodelle waren mehr pragmatisch motiviert als solide wissenschaftlich fundiert. Viele der kognitiven therapeutischen Interventionen zeigen jedoch nach Neumanns Ansicht hohe Wirkeffekte; allerdings ohne dass bereits ein ausreichendes Verständnis für die komplexen zugrundeliegenden Prozesse und deren theoretische Durchdringung vorhanden sei. Die Forschung entwickelte sich deutlich in Richtung wesentlich komplexerer Ätiologiemodelle als bisher, die die systemtheoretischen Aspekte hervorheben. Neumann erhofft sich von einem offenen Austausch der kognitiven mit den psychodynamischen Ansätzen synergetische Effekte für eine allgemeine psychotherapeutische Methodenentwicklung, wobei sich dabei parallel Annäherungen der psychodynamischen Ansätze an die Allgemeine Psychologie und somit die Erschließung eines erweiterten Sprachraumes innerhalb der Psychotherapieentwicklung ergeben könnten.

Nach Meinung Neumanns sei als eine der wesentlichsten Komponenten, welche die hohe Effektivität der kognitiv-behavioralen Ansätze bewirken, die Konzentration auf ein breites Spektrum an differenzierten Bewältigungsverfahren herauszuheben. Der methodische Aspekt der Übung, des Lernens, Situationen in alternativer Weise zu bewältigen, sich mit schwierigen Situationen auseinander zu setzen, stehe im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Neumann überträgt das Kognitionssparadigma auf kunst-/gestaltungstherapeutische Prozesse und nennt die nachfolgenden drei wesentlichen Merkmale für ein lerntheoretisch-kognitives Konstrukt für kunsttherapeutische Prozesse:

„A: Die informationsverarbeitenden kognitiven Systeme können aus psychotherapeutischer Perspektive im wesentlichen als die entscheidenden Handlungsbereitschaften organisierenden, mehr oder weniger unbewusste Bedeutungs- und Überzeugungs-/Wahrnehmungssysteme definiert werden. Ein lerntheoretisch-kognitives Konstrukt der Kunsttherapie geht deshalb im Kern von der Antizipation der Kompetenzerweiterung in symbolischen Probehandlungen aus. Der Fähigkeit zur Kompetenzerweiterung liegt das Prinzip des Erproben und Erlernen von Erlebens- und Handlungsantizipationen im „symbolischen Explorationsraum“ zugrunde. Die dem Problemverhalten zugrunde liegenden „verdeckten“ symbolischen Kognitionen werden in imaginativen Suchprozessen im „symbolischen Explorationsraum“ zur Vergegenwärtigung/Vergegenständlichung und zu Bewältigungsantizipationen angeregt.

B: Die Methodik ist durch ein lerntheoretisches Modell bestimmt, bei dem nicht zuerst das Deuten bzw. die Aneignung von Erklärungs- und Verstehensmöglichkeiten im Vordergrund steht, sondern das Hervorrufen und Erlernen von erweiterter Handlungs- und Veränderungskompetenz innerhalb des „symbolischen Explorationsraumes“.

C: Das Konstrukt lässt sich aus einem symbolischen Handlungsmodell der Kommunikation zwischen den drei Beziehungsgrößen des Selbst (Selbstrepräsentanz), des Du/der Anderen (Beziehungsrepräsentanz) und der Ding/Objektwelt (Sach/Dingrepräsentanz) entwickeln, womit es für die Integration psychodynamischer Wissensbestände und Konzepte offen ist und Transponierungsprozesse zwischen den psychodynamischen und dem lerntheoretisch-kognitiven Polen ermöglicht.“ (Neumann, Eckhard, 1998, S. 132)

Nach Neumanns Ansicht bieten aus systemisch kognitiver Perspektive kunsttherapeutische Ansätze Möglichkeiten für ganzheitlich ausgerichtete kognitive Veränderungsperspektiven im symbolischen Explorationsraum, die auch für verdeckte Lernverfahren gute Einsatz- und erweiterte Entwicklungsmöglichkeiten bieten. So könnten die der tiefenpsychologisch und / oder kognitiv orientierten Kunsttherapie zugrunde liegenden Imaginationsprozesse als vor-sprachliche kognitive Prozesse begriffen werden, bei denen Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften symbolisch verdrückt und verarbeitet würden, so dass sie weiterführenden Wahrnehmungs- / Erkenntnisprozessen als Voraussetzung für Veränderungen zugänglich würden. Trotz des oft fehlenden direkten Wirklichkeitsbezuges könnten Imaginationsverfahren wie zum Beispiel geleitete Imaginationen des Kathymen Bilderlebens, Fantasiereisen, Hypnotherapeutische Bildimaginationen und so weiter gute therapeutische Effekte erzielen. Die funktional sehr komplexen imaginativen und symbolisch-bildnerischen Gestaltungsprozesse könnten als symbolische Problemlösungsprozesse auf der Basis kognitiver Suchprozesse innerhalb eines symbolischen Explorationsraums verstanden werden. Basierend auf Klinger kommt Neumann zu dem für die Psychotherapieforschung relevanten Schluss, dass imaginative Aktivitäten afferente Prozesse seien, dass während der Imagination die Aufmerksamkeit auf Teile derselben gelenkt werden könne, wobei das Bild detaillierter werden könne und die Gegenstände ihre Form verändern könnten, wobei wiederum eine inhaltliche Transformation und eine Veränderung des Affekts auftreten könne, dass auf der Imaginationsebene psychodynamische Prozesse wie Widerstand, Selbstbetrug und Verteidigung durch die Verhüllung der Inhalte in Metaphern umgangen werden könne und dass schließlich imaginativ e Problemlösungen auf Verhaltenssituationen außerhalb der Therapie generalisiert werden können, dies umso mehr, wenn sie geübt würden.

Psychoanalytisch fundierte Imaginationsverfahren ließen sich nach Neumanns Ansicht durchaus schlüssig in kognitiv-behavioraler Weise untermauern. Mit Hilfe der Kunsttherapie könnten imaginative therapeutische Prozesse durchgeführt werden und auf der Ebene eines symbolischen Explorationsraumes agiert werden, was die Hintergrundkognitionen ansprechen würde. Im imaginativen Raum könne sich der Patient freier auch im Sinne von erfolgreicher bewegen, da die realen Reize veranschaulicht seien. Sein erfolgreiches Verhalten motiviere ihn, unterstütze die Durchführung von Probehandlungen und ermögliche es ihm, mit Erfolg zu lernen. Dabei könne er seine Gefühle zulassen und durch Selbstexploration individuelle Handlungsalternativen entwickeln. Zudem erhalte er Rückmeldung über seinen Erfolg, was ihn wiederum positiv bestärke und letztlich Transferentwicklungen zu realen Lebensbezügen ermögliche. Neben dem Motivationsaufbau durch Erfolgserückmeldungen nimmt Neumann Bezug zur Umkehr von Passivität in Aktivität. Der Patient erlebe sich während des Prozesses als aktiv handelnder, kompetenter und kreativer Mensch und mache dabei die wichtige Erfahrung, seiner Problematik nicht mehr hilflos ausgeliefert zu sein. Ein wichtiger Aspekt sei unter anderem die interne symbolische Kontrolle. Der Patient erfahre sich selbst, was Methoden der imaginativen Perspektivveränderungen fördern. Er vergegenwärtige sich seine Problematik, erfasse sie differenzierter, erfahre seine Kontrollfähigkeit, erprobe Alternativen und breche aus der bislang erlernten Hilflosigkeit aus. Dies geschähe zunächst im symbolischen Bildraum, könne aber eine eklatant wichtige Basis für die weitere Therapiemotivation sein. Der Patient könne nun als ein erkennendes Subjekt positiv handelnd auf sein bisheriges Leiden einwirken. Folge der Patient anfänglich noch den Anweisungen des Therapeuten, so übernehme er im Prozessverlauf explorative, erfahrungs- und handlungserweiternde Kompetenzen im Bildraum, lerne sich selbst als schöpferisch erkennendes und handelndes Subjekt gegenüberzutreten und sich gestalterische Kompetenzen gegenüber dem eigenen Selbstsystem anzueignen. Nach Neumann können solche bildnerisch lenkenden und explorierenden Aktivitäten als symbolische Lernstrategien begriffen werden, bei denen, über die affektive Distanzgewinnung hinaus, die den Symbolphänomenen zugrunde liegenden kognitiven Potenziale auf dem Niveau sinnlich-vorsprachlicher Erkenntnisprozesse geklärt werden können.

Kunsttherapeutische Verfahren bezeichnet Neumann generell als verdeckte Verfahren. Die therapeutische Arbeit im symbolischen Explorationsraum sieht er als ein Prozess des symbolisch verdeckten Lernens an. Aus kognitiv-behavioraler Sicht hätten verdeckte Verfahren den Vorteil, als Trainingsphase beziehungsweise Probehandeln im symbolischen Experimentierbereich und als Selbstkontrollverfahren eingesetzt werden zu können, wo sie bereits Verstärkungen durch Erfolg bewirken würden und eine in der Therapie nur schwer herstellbare Realsituation imaginativ detailliert nachstellen könnten.

Neumann verdichtet die den imaginativ-symbolischen und somit auch kunsttherapeutischen Verfahren zugrunde liegende Wirkprinzipien des symbolischen Verdeckens auf nachstehende Leitlinien:

- „1. Erkenntnisgerichtete nonverbale Klärfunktion im „symbolisch-bildhaften Vergegenwärtigen/Vergegenständlichen“.
2. Etablierung eines „symbolischen Explorationsraums“.
3. Erreichung einer „internen symbolischen Kontrolle“.
4. „Symbolisches Bewältigungslernen und Problemlösen“: Erlebens-/Verhaltensänderung durch „verdecktes“ Lernen.“ (Neumann, Eckhard, 1998, S.136)

Als Vorteile des symbolischen Bewältigungslernens nennt Neumann folgende Punkte:

„- Die symbolisch „verdeckten“ Kognitionen sind wesentlich komplexer und sprechen mehrschichtig miteinander vernetzte psychische Strukturelemente an, die als „verdecktes“ Hintergrundsystem von realen Verhaltensweisen therapeutisch vergewenwärtigt werden können und somit für Klärungs- und Veränderungsprozesse zugänglich sind.

- Der Therapeut kann die „verdeckten Situationen“ (Imaginationen) sehr effektiv steuern und strukturieren (...). (...)

- Er kann relevante Komponenten (...) im Bildprozess direkt beeinflussen und symbolisch-gestalterische Veränderungsanregungen (...) geben (...).

- Kognitionen können auf der Symbolebene nonverbal bearbeitet werden (...). (...)

- Die symbolischen Verstärker können mitunter schneller an die therapeutischen Lernanforderungen angepasst werden und zwischen negativen kognitiven Mustern und den Anforderungen der Realwelt vermitteln.

- Die physiologischen Veränderungsmethoden (...) ermöglichen effektive symbolische Formen der Systematischen Desensibilisierung, der Gegenkonditionierung und der Bahnung und Erprobung neuer Kognitionsketten.

- Interventionen lassen sich auch in solchen Situationen vornehmen, die z.B. realer nur selten auftreten, die unter sehr erschwerten Bedingungen möglich sind, die aufgrund ihrer Komplexität kaum Ansatzmöglichkeiten für In-vivo-Expositionen und reale Übungsverfahren bieten, die so negativ besetzt sind und so deutliche Widerstände anzeigen, dass eine Transponierung auf die Symbolebene mehr Vor- als Nachteile bietet.“

(Neumann, Eckhard, 1998, S. 136/137)

Neumann führt exemplarisch einige klassisch kognitiv-behaviorale Methoden als Aspekte des „symbolischen Bewältigungslernens“ an: Systematische Desensibilisierung beziehungsweise Konfrontationsverfahren, Graduierte Löschung, Verdecktes Gegenkonditionieren, Verdecktes Modelllernen, Innerer Monolog, Coverants und Gedankenstopps, die im Folgenden kurz erläutert werden:

a) Systematische Desensibilisierung / Konfrontationsverfahren / Graduierte Löschung:

Entspannungsphasen seien die Voraussetzung vieler Imaginationsverfahren, um Angst zu hemmen und Widerstände zu umgehen. Dabei werde die Aufmerksamkeit auf das imaginative Bildgeschehen fokussiert. Mit Hilfe der Veränderung der physiologischen Reaktion in einen Zustand zum Beispiel der Ruhe, des Selbstvertrauens, der Entspannung, sei eine schrittweise Konfrontation mit Angstbildern möglich. Methodisch bedeute dies eine allmähliche symbolische Bewältigung dieser Bilder. Dies könne nach Neumann durch folgende Maßnahmen geschehen: Distanzregulierung zum / zur Angstobjekt / -situation; Lage-, Raum-, Umgebungsveränderung des / der Angstobjekts / -situation und / oder des Patienten; Selbstbeobachtung des Patienten als Akteur innerhalb der imaginierten Szene; Einführen von hilfreichen Personen / Gestalten, positivierenden Konfigurationen; distanzreguliertes schrittweises Aushalten, langsames Annähern; distanzreguliertes Dialogisieren, Fragens stellen, die möglichen positiven Absichten des Angstobjekts erkunden; die Befindlichkeit, den Grund und Veränderungsabsichten des Angstobjekts erfragen; Versuch des freundlichen Berührens, des Beschenkens, der Versöhnung, des Verstehens des Angstobjekts; dem Angstobjekt Grenzen setzen; die Schwächen des Angstobjekts erkennen, Möglichkeiten des Besiegens erkunden; das Angstobjekt angreifen und besiegen. Das systematische Desensibilisierungsprinzip überschneide sich hier mit dem der verdeckten Gegenkonditionierung. Denn der verdeckte positive Reiz sei in diesem Falle die Entspannung. Durch ihn könne der anfänglich aversive Reiz

der Angst allmählich neutral oder mitunter sogar positiv besetzt werden. Dabei sei methodisch sehr wichtig, dass die Problemimagination nie verschlechtert beendet werden dürfe.

b) Graduierte Löschung: klassische Methode:

Angstauslösende Reize würden systematisch abgestuft dargeboten. Diese Reize seien so gering, dass sie nur minimale Angst und dadurch keinerlei Vermeidungsreaktion auslösen könnten. Durch Erfolgsmeldung nehme der Patient kontinuierlich seine Fortschritte wahr, lerne am Erfolg und baue weitere Motivationen auf. Kunsttherapeutisch eigne sich besonders eine themenzentrierte Vorgehensweise. Es findet eine Inszenierung der angstauslösenden Problemimaginationen auf der Symbolebene statt, wodurch eine verdeckte Vergegenwärtigung der Hintergrundkognitionen möglich sei. Deren symbolische Verschlüsselung eliminiere weitgehend die angstauslösenden Reize und reduziere dadurch Vermeidungsreaktionen und Widerstände. Es laufe eine symbolische Vergegenwärtigung problematischer Kognitionsfelder als komplexer Problemhintergrund und seine allmähliche Bewältigung und Reintegration in das psychische Gesamtsystem ab. Der Patient vergegenwärtige sich bereits vorsprachlich auf bildnerischer Weise unbewusste Kognitionen. Er bewege sich im imaginativen Raum freier als in der Realität und könne daher leichter zur Entfaltung von Kreativität beim Problemlösen und zu Probehandlungen im symbolischen Explorationsraum veranlasst werden.

c) Verdecktes Gegenkonditionieren

Bei der verdeckten Gegenkonditionierung wird ein verdeckter negativer Reiz mit einem anderen verdeckten positiven Stimulus gekoppelt. Dadurch könne ein anfangs aversiver Reiz positiviert werden. Im Prinzip könne jede Form des therapeutisch mit Entspannungsverfahren konfrontierenden Angstabbaus auf der Symbolebene als verdecktes Gegenkonditionieren betrachtet werden. An die Stelle der klassischen Entspannungsverfahren wie Autogenes Training, Jacobson-Training und so weiter könne auch die effektiveren Ressourcen-Imaginationen, Trance-Induktionen, Fantasiereisen, gelenkte Meditationsübungen und auch eine der Grundtechniken des Neurolinguistischen Programmierens, das Reframing, treten. Besonders die Ressourcen-Imaginationen könnten nach Meinung Neumanns spezifische kognitive Potenziale mobilisieren. Methodisch entscheidend sei auch hier wieder, dass die Problemimagination nie verschlechtert beendet werden dürfe, sondern stets in eine Bewältigungsimagination überführt werden müsse. Der positive Reiz sei nicht nur die angenehm erlebte Entspannung, sondern die mobilisierte kognitive Ressource. Während und unmittelbar im Anschluss an die Bewältigungsimagination können auch verdeckte positive Verstärker wie Ressourcen-Bilder / Szenen, -Farben, -Klänge und konkrete Szenen Einsatz finden.

d) Verdecktes Modelllernen:

Das mastery-Modell von Cautela gehe von einem optimalen, vorbildlichen Personenverhalten beziehungsweise Verhaltensänderungen aus. Hingegen gehe das coping-Modell von Meichenbaum von einer schrittweisen Erarbeitung von Teilerfolgen aus, die über die Distanz eine summierte Erfolgsperspektive ergeben. Nach Neumanns Ansicht würden sich im symbolischen Explorationsraum parallele Anwendungsbereiche durch verdeckte Veränderungsstrategien der symbolischen Kompetenzweiterung ergeben. Zudem könnten Stellvertreter, Helfergestalten, Schutzfigurationen eingeführt werden, die Veränderungen ermöglichen könnten und zur Identifikation / Nachahmung einladen. Bei imaginativen und kunsttherapeutischen Prozessen diene das Explorieren mit Verhaltens- / Erlebensveränderungen auf der Symbolebene als verdecktes Modell, das weitgehend unbewusst auf die

konkreten Realsituationen übertragen werde, die den gleichen Kognitionen folge. Das Symbol diene dann als eine ungefährliche Kontaktbrücke zur Realität, als Vorstufe zum realen Probehandeln. Als Varianten verdeckten Modelllernens führt Neumann das parallele Mitgestalten des Therapeuten und die reziproke Bildübermalung nach Benedetti und Peciccia an.

e) Innerer Monolog:

Das Konzept des Inneren Monologs als verbaler Sprachraum kann nach Neumann auf den symbolisch-bildhaften Sprachraum transferiert werden. Das explorierende und symbolisch progressivierende Bildgestalten könne analog zur Sprache in therapeutischen Prozessen externalisierende, vergegenständlichende Funktionen von inneren Bewältigungsprozessen annehmen, die schrittweise auf der Ebene der handlungsgerichteten Steuerungsfunktionen internalisiert würden. Exemplarisch nennt Neumann das Kathymische Bildererleben. Das Konzept des Selbstinstruktionstrainings nach Meichenbaum lasse sich prinzipiell auch auf die symbolisch-bildhafte Ebene übertragen. Neumann nennt zum einen die Ressourcenbilder. Sie haben die Funktion, therapeutisch sinnvolle psychische Kräfte zu mobilisieren, die Selbsterkenntnis- und Veränderungsprozessen dienen. Das seien abschirmende, nährnde, stützende Imaginationen und Bildgestaltungen; spezifische biografisch erworbene Kompetenzen, Kräfte, Motivationen und die Induzierung von nicht entwickelten Ressourcen durch den Therapeuten. Zum anderen führt Neumann die Antizipationsbilder an. Dies seien Bilder, die therapeutisch sinnvolle Entwicklungs- und Zukunftsprojektionen des Erlebens und Verhaltens bezeichnen und die nicht oder schwach vorhandene Kognitionen bzw. psychische Kräfte inszenieren, mobilisieren und bildhaft vergegenwärtigen. Schließlich nennt Neumann die Bewältigungsbilder, die Formen der Imagination und bildhaften Gestaltung seien, bei denen nicht reversibel der Prozess der Verwandlung von Problemfigurationen in Lösungs-/Bewältigungsfigurationen dargestellt werde. Insgesamt gehe es um die Vergegenwärtigung des Inneren Monologs durch Bild und Sprache, um die Bewusstwerdung, um letztlich therapeutisch positiv beeinflussend wirken zu können.

f) Coverants:

Coverants sind verdeckte operante Verhaltensweisen. Sie dienen dem Aufbau eines neuen auf Problemsituationen in bewältigender Weise antwortenden Inneren Monologs. Hierzu zählen zum Beispiel positive Verhaltens- / Erlebnisweisen, unterstützende Selbstgespräche und Selbstinstruktionen.

g) Gedankenstopps:

Der Gedankenstopp ist eine Selbstkontrollmethode. Seine Funktion sei, negative Verhaltensmuster und Kognitionen möglichst früh zu unterbrechen und positive Strategien zu entwickeln, sobald Auslösereize des Problemverhaltens auftreten. Eine direkte Übertragung dieser Methode auf die kunsttherapeutische Ebene ist nach Neumanns Meinung kaum möglich, allerdings seien eine bildnerische Parallele die therapeutisch direktiven Gestaltungsunterbrechungen und die distanzierenden Gestaltungsanweisungen. Dabei sei darauf zu achten, eine Retraumatisierung und negative Überflutung zu vermeiden und eine kathartische Abfuhr im Sinne einer Distanz- und Bewältigungserfahrungen anzustreben.

Abschließend seien nachfolgend einige methodische Konzepte für kognitive Ansatzmöglichkeiten in einer integrativen kunsttherapeutischen Praxeologie nach Neumann aufgeführt. Dabei differenziert Neumann in die drei großen Bereiche der biographisch-symbolischen

Bildgestaltung, in eine ressourcenorientierte Bildgestaltung und in zukunftsorientierte Antizipationsbilder:

a) Biographisch-symbolische Bildgestaltung:

Den allgemeinen vorrangigen Funktionsbereich der biographisch-symbolischen Bildgestaltung sieht Neumann für den Patienten in folgenden Punkten: Lernen von Selbstwahrnehmung, Problem erfassung, Zugang zu allgemeinen und spezifischen Affektlagen, allgemein lebens- und situationsbestimmenden Kognitionen und Verhaltensweisen, Zugang gewinnen zu wesentlichen Erlebnis- und Verhaltensmustern, ähnliches Erfassen von Problembereichen und den zugrunde liegenden Erlebnis- und Verhaltensstrukturen, symbolische Lokalisierung und Distanzgewinnung durch sinnliche Vergegenwärtigung / Vergegenständlichung, Verkehrung von Hilflosigkeit und Passivität in die Aktivität psychischer Wahrnehmungs- / Erkenntnisprozesse, symbolisch-bildnerische Verdichtung wesentlicher biografischer Aspekte als vor sprachliche Erkenntnisgewinnung wesentlicher lebensbestimmender kognitiver Strukturen, symbolisch-bildnerische Aneignung wesentlicher unbewusster Hintergrundkognitionen, Erlernen von therapeutisch verwendbaren Imaginationsfähigkeiten usw.. Der vorrangige Funktionsbereich für den Therapeuten besteht nach Neumanns Ansicht in der Anamnese / Diagnose und in der Erfassung bedeutungsgebender Kognitionen zur Lebensgeschichte. Neumann listet wesentliche thematische Bildbereiche und bildnerische Aufgabenstellungen auf. Dazu gehören Aspekte einer allgemeinen lebensgeschichtlichen Aufarbeitung durch zum Beispiel Bilder zur Lebensgeschichte, Symptombilder, Krankheitsbilder / -skulpturen, Beziehungsbilder wie Familienbilder / -skulpturen, Partnerbilder / -skulpturen, Freunde, Bekannte und soziales Umfeld, Selbstbilder, Bilder zu Arbeit und Beruf, Sinnperspektiven und Wunsch- und Sehnsuchtsbilder. Neben den Aspekten einer allgemeinen lebensgeschichtlichen Aufarbeitung erwähnt Neumann noch die Fokussierung auf konkrete Aspekte des selbstschädigenden Verhaltens und Erlebens.

b) Ressourcenorientierte Bildgestaltung:

Nach Meinung Neumanns ist der allgemeine vorrangige Funktionsbereich einer ressourcenorientierten Bildgestaltung das Finden von Ruhe- und Rückzugsräumen, die eine Schutz- und Geborgenheitsfunktion erfüllen und die der Mobilisierung psychischer Kräfte dienen und die Förderung der Selbstaktivierung, die Umkehr von Passivität in Aktivität / Erkennen und Fördern von eigenen Kompetenzen und positiven Selbstanteilen. Neumann listet diesbezüglich folgende Punkte auf: Wahrnehmung der Einheit von Emotion, Bewusstsein und Physiologie als leib-seelischer Einheit / Erlernen progressiverer Physiologien und Imaginationen, Erlernen von verdeckten Gegenkonditionierungen, Muster-/ Schemaunterbrechungen und emotionale Umstrukturierung / Aufbau einer schützenden, vertrauensvollen therapeutischen Beziehung / Aktivierung von unbewussten Kreativitätspotenzialen / Aktivierung von Selbstheilungskräften und inneren progressivierenden Suchprozessen / Aktivierung guter innerer Gestalten, Selbstvertrauen usw.. Als die wesentlichen thematischen Bildbereiche und bildnerischen Aufgabenstellungen nennt Neumann zum einen abschirmende, nährnde, stützende Imaginationen und Bildgestaltungen, des weiteren spezifische biographisch erworbene Kompetenzen, Kräfte, Motivationen, Erlebens- und Verarbeitungsfähigkeiten mobilisierende Imaginationen und Bildgestaltungen und schließlich noch die Induzierung von nicht entwickelten Ressourcen durch den Therapeuten.

Folgendes fasst Neumann als einen allgemeinen vorrangigen Funktionsbereich symbolisch-gestalterischer Kognitionsverarbeitungen zusammen: Sinnliche Wahrnehmung / Erkenntnis wesentlicher Hintergrunds- und spezifischen Problemkognitionen, kathartische Affektabfuhr,

Klärung der problemverursachenden Zusammenhänge, Ermöglichung von kognitiven Neuorientierungen und Zielperspektiven, Aneignung von übenden Bewältigungserfahrungen, zunehmende Differenzierung der Bewältigungskompetenz und so weiter.

Als wesentliche thematische Bildbereiche und bildnerische Aufgabenstellungen subsumiert Neumann zum einen die Aspekte allgemeiner themenzentrierter Aufarbeitung mit fokussierenden Bewältigungsanteilen und spezifisch kognitiv-behaviorale Bewältigungsverfahren. Bei der themenzentrierten Aufarbeitung werden spezifische Themen mit hoher therapeutischer Relevanz eingesetzt, um den Therapieprozess fokussierend zu lenken. Exemplarische Themenbereiche wären unter anderem Bilder der größten Enttäuschungen, Kränkungen, Verletzungen, nicht geheilter Wunden; Bilder des ungelebten Lebens, der Identitäts- und Lebensblockierungen; Traumabilder; Verlust- und Abschiedsbilder; Identitätsbilder; Bilder über Vitalkräfte; Angstbilder; Bilder über Sinngebungen; Beziehungsgestaltungsbilder; Sehnsuchts- und Wunschbilder und letztlich Therapieverlaufsbilder.

Bei den spezifisch kognitiv-behavioralen Bewältigungsverfahren widmet sich Neumann folgenden Punkten: Erkenntnisgerichtetes Vergewärtigen / Vergewärtigen und Affektabfuhr; Problemlösungssuche; Verwundlungsbilder; Problembewältigungsbilder; Präsymptomatische Bildfixierung; Präsymptomatische gegenkonditionierende und unterbrechende Bilder; allgemeine kognitiv gegenkonditionierende Bilder; Methode der symbolisch-realen Rückkoppelung und Innerer Dialog.

c) Zukunftsorientierte Antizipationsbilder:

Den allgemeinen vorrangigen Funktionsbereich der zukunftsorientierten Antizipationsbilder sieht Neumann in folgenden Punkten: Symbolische Ziel- und Sinnorientierung und konkrete Zukunftsorientierung, Aktivierung von Lebensprogression, Identitätsorientierung, Aufbau von Motivation, Hoffnung, Bedürfniswahrnehmung, Erkennung und Reflektieren von Wünschen, Sehnsucht, bisherigen Orientierungen, Entwicklung schrittweiser Zukunftsprojektionen, Erfassen nichtintegrierter Lebenspotentiale. Als wesentliche thematische Bildbereiche und bildnerische Aufgabenstellungen nennt Neumann zum einen die Aspekte Wege, Ziele in der Ferne, Zukunftsreise, an einem Ort in der Zukunft sein und zurückschauen zu anderen, die Reise zur Sehnsucht, den Ort der Wünsche und schließlich die Reise zum zukünftigen Selbst des Patienten.

Wir sehen rückblickend: Neumann präsentiert ein integratives kognitives erkenntnistheoretisches und praxeologisches Grundlagenmodell für kunsttherapeutische Verfahren, das die Nutzung der sich aus der Transponierung der psychodynamischen und kognitiv-lerntheoretischen Aspekte ergebenden synergetischen Effekte anstrebt. Seinen Schwerpunkt legt Neumann dabei auf die Prozessorientierung und beschäftigt sich mit den Prozessen, die gewissermaßen der black-box zuzuordnen sind. Dabei orientiert sich Neumann am Neo-Behaviorismus und einem erweiterten Reiz-Reaktion-Schema. Er unterstützt die Annäherung zwischen psychodynamischen und lerntheoretischen Konzepten.

Summa summarum ist Neumann der Überzeugung, dass die kognitiven Ansätze - wenngleich sie nicht die Lösung aller theoretischer und praxeologischer Lücken in der Kunsttherapie bieten können - den Radius an allgemeiner psychotherapeutischer Kompetenz und klinischer Relevanz für kunsttherapeutische Verfahren erweitern. Das Ziel Neumanns ist, die Stärken der psychodynamischen und kognitiv-behavioralen Ansätze zu integrieren, um synergetische Effekte und Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen einer Entwicklung zur Allgemeinen Psychotherapie zu begünstigen.

Im Hinblick auf die Kreativen Gruppentreffen ist von Neumanns Darstellungen folgendes herauszustellen: Das Arbeiten im symbolischen Explorationsraum als ein Prozess des symbolisch verdeckten Lernens ist ein zu nutzendes Potenzial des bildnerischen Arbeitens, welches innerhalb der Kreativen Gruppentreffen genutzt werden sollte. Von besonderer Bedeutung ist das verdeckte Modelllernen und das Probehandeln. Denn beim Probehandeln im bildnerischen Explorationsraum können erarbeitete Lösungsstrategien für ein spezielles berufliches Problem zunächst auf die bildnerische Ebene transferiert werden, Erfahrungen können gesammelt werden, bevor die Lösung in die reale Arbeitswelt umgesetzt wird. Damit verringert sich die Kluft zwischen theoretisch Erarbeitetem und der Praxis. Dieses Probehandeln ist quasi ein Zwischenschritt, um das Ziel der realen Umsetzung von Lösungsideen, Fantasien, Strategien und so weiter leichter erreichen zu können. Der Fokus des Prozessualen liegt dabei weniger auf einer biographisch-symbolischen Bildgestaltung, da diese im Kontext einer Psychotherapie anzusiedeln ist. Der Schwerpunkt liegt vielmehr zum einen auf der hinsichtlich des Berufes bezogenen ressourcenorientierten Bildgestaltung und zum anderen auf zukunftsorientierten Antizipationsbildern.

Eine gezielte Prozessorientierung während der Kreativen Gruppentreffen ist sinnvoll, da nur im Rahmen eines Prozesses der Raum und die Zeit vorhanden sind sich intensiv selbst zu erfahren. „Erfahrung muss erstens gemacht, zweitens begriffen werden und drittens wird sie dadurch außer Kraft gesetzt. Die Instanz dieses Aufhebens ist das sich selbst reflektierende Bewusstsein.“ (Goetz, Rainer, 1991, S. 98) So entwickelt sich kein statisches System, sondern ein dynamischer Prozess. Denn die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich und das ständige Sammeln von Erfahrungen initiiert und begleitet ein prozessuales Vorgehen.

4.2.4. Interessenorientierung und -differenzierung

Das Interesse der Teilnehmer für die kreativen Gruppentreffen muss geweckt, gefördert und aufrecht gehalten werden. Dies kann zum Beispiel durch das Anbieten der gestalterischen Methode geschehen, die als Sinnbild verstanden werden kann, dass alte Probleme mit einer neuen Methode gelöst werden können. Dies kann Mut machen und Zuversicht bereiten. Freude am Tun ist eine wichtige Voraussetzung, dass Interesse persistent aufrecht erhalten werden kann. Das Gestalten kann Freude bereiten, das gemeinsame Lösen eines Problems ebenso. Dieses Erleben kann alles sinnstiftend erlebt werden. Es macht Sinn, sich an den kreativen Gruppentreffen zu beteiligen, sich einzubringen, sich darauf einzulassen, sich auszutauschen und die gefundenen Lösungen umzusetzen. Eine Interessendifferenzierung ermöglicht die Orientierung an den jeweiligen originären Themen und Bedürfnissen des Individuums.

Drechsler schreibt: „Interesse ist ein bedeutsamer motivationaler Faktor (...)“ (Drechsler, Barbara, Münster, 2001). Der Interessenbegriff ist in der Literatur äquivok in seiner Verwendung. Im Folgenden möchte ich einleitend kurz einige exemplarische Autoren und deren exemplarische Gedanken zum allgemeinen Interessenbegriff aufzeigen, die für das Interesse im Rahmen der Gruppentreffen mit den Lehrkräften bedeutsam sind.

Die Teilnahme an den kreativen Gruppentreffen steht im Kontext des Bildungsbegriffs. Die Teilnehmer bilden sich durch ihr Agieren und schaffen damit zugleich Bildung. Bildung wird im Allgemeinen oft als Gestaltung verstanden, im Besonderen als geistige Formung des Menschen durch eine Vermittlung von Kulturgütern angesehen, und zwar als Vorgang wie als Ergebnis einer solchen. Ziel ist dabei analog der Erziehung oft die Hebung des Persönlichkeitswertes. Bildung und Erziehung wenden sich an den ganzen Menschen. Für den Wert der Bildung eines Menschen ist dabei weniger der Inhalt und der Umfang seines Wissens maßgebend, als die Tiefe seiner Kenntnisse, ihre Zusammenfassung zu einem Ganzen, die Gabe, Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden, sowie die Fähigkeit eines Menschen, etwas konstruktiv mit seinem erworbenen Wissen anfangen zu können. Der Unterbewertung wahrer Bildung steht die Überschätzung von Schulbildung, wie sie bislang in unserem System zumeist betrieben wird, gegenüber. Von Hentig erinnert uns an die Ursprünge der Bildungsbestrebungen bei den alten Griechen und transferiert einige Überlegungen aus dem Altertum ins Hier und Jetzt. „Was für ein Volk die Kultur ist - das Leben nachbedachten und gewollten Prinzipien und das Schaffen der hierfür benötigten Ordnungen -, ist für den einzelnen die Bildung. Sie ermöglicht ihm, in seiner civitas zu leben, sie weist ihm seine Aufgabe in ihr an. Ohne diese Notwendigkeit ist alles übrige, was unser Leben auch kultiviert erscheinen lässt, nur Zierrat. Dies ist der tiefe Grund für meinen letzten Leitsatz: dass alle Bildung politische Bildung sei.“ (Hentig, Hartmut von 1996, S. 206) Von Hentigs Aussage unterstreicht nochmals die Wichtigkeit der Bildung für das Individuum. Dies findet bei den meisten Mitbürgern und Autoren zum Thema Bildung uneingeschränkte Zustimmung. Zudem geht von Hentig noch weiter und betrachtet alle Bildung auch als politische Bildung. Wichtig ist in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend ein politisorientiertes Denken in sämtlichen Bereichen der Gesellschaft der Individualität und reinen Selbstverwirklichung? Die Folgen eines solchen Lebens zeichnet sich ab in Beruf, Politik und Gesellschaft - aber auch im Privatleben. Es resultiert ein Alltag, der vielen Menschen derzeit zu egoistisch, zu hart, zu isoliert und konsumgüterbestimmt erscheint. Übertragen auf die kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften bedeutet dies: Es muss die mühsame Gradwanderung riskiert werden zwischen einem Denken und Handeln für das eigene Wohl und einem Denken und Handeln für das Allgemeinwohl. Letzteres bedeutet primär die Einbeziehung von Kollegen, Schülern und Schulsystem in die Entscheidung eines individuell

hilfreichen Agierens. Auch wenn eine solche Auffassung mit den meisten therapeutischen Vorgehensweisen, die eher allein den Patienten im Fokus haben, nur schwer in Einklang zu bringen ist, so ist darauf zu verweisen, dass sowohl die Eigenverantwortung als auch die Fremdverantwortung oder die Verantwortung für ein tragendes System zwei wichtige Faktoren im Handeln darstellen, die es in den Überlegungen und schließlich im Tun zu berücksichtigen gilt und dass ohne Berücksichtigung des Systems das Individuum als Teil dieses Gesamtsystems kaum eine Chance hat, seine Vorsätze umzusetzen. Zudem handelt es sich bei den Teilnehmern der kreativen Gruppentreffen nicht um Patienten, welche selbstverständlich individual-zentrierter behandelt werden, sondern um handlungsfähige, gesunde Berufstätige, die sich neben sich selbst dem System, in dem sie arbeiten und das sie trägt, zu verantworten haben. So bleibt zu resümieren: Die kreativen Gruppentreffen mit den Lehrkräften bringen automatisch einen Bildungsanspruch mit sich. Die Teilnehmer stehen in Verantwortung vor sich selbst und dem politischen System, wozu auch das schulische zählt. Ein solches Denken setzt die Grundkategorie eines Interesses für sich selbst und das System voraus. Daher erscheint es vernünftig sich zunächst dem Interessenbegriff näher zu widmen.

„Mit der Aufklärungszeit wurde auch das philosophische Element des Interesses berücksichtigt. So erfährt es bei Immanuel Kant (1724-1804) eine kategoriale Bestimmung als eine den Willen bestimmende Ursache. (...) Kant unterscheidet ein praktisches und ein sogenanntes pathologisches Interesse. Das praktische Interesse ist ein Interesse an der Handlung; das pathologische Interesse aber ein Interesse am Gegenstand der Handlung.“ (Graf, Christine, 1980, S. 21) Diese Differenzierung des Interessenbegriffs gemäß Kant ist bis dato bedeutsam. Kant bezeichnet die symbolische Vorstellungsart nur als eine Art der intuitiven (vgl. Kant, Immanuel, 1963, S. 211). Dabei teilt Kant die intuitive Vorstellungsart in die schematische und die symbolische Vorstellungsart ein und beschäftigt sich mit Begriffen wie Einbildungskraft, Subjektivität und Reproduktion - Vokabularen, die wir zu einem späteren Zeitpunkt bei Goetz (vgl. Goetz, Rainer, 1991) in Bezug auf den Interessenbegriff ebenfalls wieder finden. Kant erörtert unter anderem auch das - wie er es nennt - ästhetische Prinzip. „Die ästhetischen Ideen unterscheiden sich (...) von den theoretischen. Sie sind nicht wie diese, „indemonstrable“ Vernunftbegriffe, sondern „inexponibel“, d.h. auf keine Begriffe zu bringende Anschauungen der Einbildungskraft, die keine Sprache je erreicht.“ (Kant, Immanuel, 1963, S. XIX f.) Diese Aussage unterstützt den Versuch bei den kreativen Gruppentreffen, das, was mit Worten nicht zu umschreiben ist, zudem auf einer ästhetisch-gestalterischen Ebene zu bearbeiten.

Mit den Ausführungen und Gedankenkonstrukten Kants beschäftigte sich unter anderem Herbart. Seine Ausführungen gegen die kantische Pflichtethik heben die Unterschiede zwischen dem Schönen, dem bloß Angenehmen und dem Nützlichen hervor, aber auch die Unterschiede zwischen Ästhetik und Ethik, dem ästhetisch Wertvollen und dem moralisch Wertvollen. Herbart sieht einen eminent wichtigen Unterschied zwischen ästhetischer und theoretischer Weltbetrachtung und Wissenschaft, welcher den Kern seiner Idealismuskritik enthält (vgl. Kaiser-El-Safti, Margret, 2003, S. XXIII ff.). „Durch Johann Friedrich Herbart (1776-1841) rückt Interesse zu einem Zentralbegriff der Pädagogik auf (...). (...) Interessen gelten sowohl als Voraussetzung für einen möglichen Unterricht als auch als dessen Ergebnis (...).“ (Graf, Christine, 1980, S. 21) „Beim Unterricht ist die Neugier (...) nur dann möglich, wo schon Verbindung genug in den älteren Vorstellungen, das heißt hier, in den Vorkenntnissen gewonnen ist. Da bezeichnen wir sie durch den Ausdruck Interesse, wiewohl dem letztern noch mehrere Bestimmungen zukommen.“ (Herbart, Friedrich, 1965, S. 211) Herbart ist dabei der Auffassung: „Somit muss Begehrung, mit dem Interesse zusammengekommen, das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen. (...) Das Interesse (...) unterscheidet sich dadurch (...), dass es nicht über einen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir

sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. (...) Der Gegenstand nämlich des Interesses kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich begehrt wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt; hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, dass bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität gelten macht.“ (Herbart, Friedrich, 1965, S. 55) Interesse solle gemäß Herbart das ganze Leben bestehen bleiben.

Kerschensteiner greift Herbarts Interessenbegriff und oben angeführtes Zitat auf und schreibt: „Für Herbart ist Interesse (...) nur ein Stück des Totalzustandes, den wir als Interesse bezeichnen. (...) Nun kann man natürlich aus dem ganzen Vorgange, der im Interesse gipfelt, das rein passive Stück der begierdelosen Aufmerksamkeit herausheben und dieses Stück für sich als Interesse bezeichnen. Allein damit tritt man in die Gefahrzone. Wohlgefallen, platonische Anteilnahme, intensive Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, Beachtung gewisser Seiten desselben kann ich auch von außen her durch entsprechende Unterrichtsmaßnahmen erreichen. Aber ich kann kein Triebinteresse erzeugen (...). Was man von außen her erzeugen kann, ist Neugierde und Aufmerksamkeit. Interesse aber ist für uns kein kontemplativer, sondern ein im höchsten Grade aktiver Zustand, hinter dem immer eine angeborene oder erworbene, mit Beachtungsdispositionen ausgerüstete Neigung steht. Diese neigungsdurchsetzten Interessen kommen im Laufe ihrer Betätigung vielfach in Konflikt mit anderen Interessen (...). Gerade weil die echten Interessen so aktiv sind (...) können diese Interessen miteinander in Widerstreit kommen (...). (...) Denn die Zwecke, denen unsere Interessen dienen, sind ja von einer anderen Seite her betrachtet zugleich die Motive unseres Handelns.“ (Kerschensteiner, Georg, 1926, S. 270 f.) Graf stellt fest, „dass Georg Kerschensteiner (1854-1932) die Theorie der Interessenbildung erneut untersuchte und erkannte, dass Interesse mit der unmittelbaren Handlung des Schülers zusammenhängt. Jeder Unterricht, der nicht mit Inhalten versehen sei, die der Schüler selbst aktiv verwirklichen kann und will, führe zum Verlust des unmittelbaren Interesses.“ (Graf, Christine, 1980, S. 22) Dies kann auch auf die Lehrer der Kreativen Gruppentreffen übertragen werden. Die Lehrkräfte bringen selbst sie bewegende Probleme zur Behandlung ein und haben daher Interesse, diese Schwierigkeiten aktiv zu lösen. Nach Kerschensteiner wären dabei die Interessen der Lehrkräfte in den Bereich der Dauerinteressen, welche Kerschensteiner nicht sehr glücklich als Triebinteressen formuliert, einzuordnen. Sie dienen der Selbstverwirklichung, der Selbstdarstellung und der Selbstentwicklung. Alles drei sind implizierende Teilziele der Kreativen Gruppentreffen mit den Lehrkräften.

„Die seit Kant, Herbart und Kerschensteiner durchgeführte Verbindung von Interesse mit der Handlungs- und Gegenstandsorientierung kommt vor allem bei P. Häberlin (1924) zur Geltung. Häberlin setzt Interesse und Handeln gleich. (...) Interesse ist keine dem Handeln zugefügte Eigenschaft, sondern die individuelle Form des Handelns überhaupt. Es ist der Zustand des Individuums, der bestimmt ist durch die Gesamtheit der vorhandenen Interessen.“ (Graf, Christine, 1980, S. 24) Häberlin spricht von Energie. Sie sei dem Individuum durch die eigene persönliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gegeben, was gezielt einen biografischen Aspekt in die Beschäftigung mit dem Interessenbegriff einbringt.

Dieser biografische Aspekt, gekoppelt mit dem Energiebegriff, ist besonders deutlich bei Freud zu erkennen. Freud beschäftigt sich unter anderem mit etlichen Künstlern, so zum Beispiel mit Leonardo da Vinci. „Wenn wir das Zusammentreffen des übermächtigen Forscher-

triebes bei Leonardo mit der Verkümmerng seines Sexuallebens erwägen, welches sich auf sogenannte ideelle (sublimierte) Homosexualität einschränkt, werden wir geneigt sein, ihn als einen Musterfall (...) in Anspruch zu nehmen. Dass es ihm nach intellektueller Betätigung der Wissbegierde im Dienste sexueller Interessen dann gelungen ist, den größten Anteil seiner Libido in Forscherdrang zu sublimieren, das wäre der Kern und das Geheimnis seines Wesens.“ (Freud, Sigmund, 1969, S. 107) In diesem Fall wird die Denkweise und Hypothese Freuds deutlich: Der Großteil Leonardos Energien seiner Libido verlagert sich wegen seines stark eingeschränkten Sexuallebens in einen ausgelebten, extrem ausgeprägten Forscherdrang. „Sigmund Freud (1856-1939) hatte ein mechanistisches und biologistisches Menschenbild, dem auch seine triebenergetischen Auffassungen folgten. (...) Ein wesentlicher Aspekt (...) ist die Tatsache, dass Freud Interesse (...) auch als Bezeichnung einer bestimmten Form von Triebenergie verwendet.“ (Graß, Christine, 1980, S. 24) Die Energiebesetzungen, die seitens der Selbsterhaltungstrieben ausgeschickt werden, sind die Interessen. Im Sinne Freuds könnten die Aktivitäten innerhalb der kreativen Gruppentreffen durchaus als Aktionen beschrieben werden, die letztlich den Selbsterhaltungstrieben der Teilnehmer entsprechen. Und versteht man die einzelne Lehrkraft unter anderem als Akkumulation ihrer individuellen Biografie, so bringt sich jeder einzelne Person letztlich mit ihrer Erfahrungen, abgeleitet von ihrer Biografie, mit in die Gruppe und die Problemerkörterung und -lösung ein. Allerdings geschieht dies auf einer Metaebene. Explizit werden biografische Anteile nicht forciert und thematisiert. Doch schon alleine durch die Präsenz der Teilnehmer bringen diese ihre jeweiligen biografischen Erfahrungswerte mit in die kreativen Gruppentreffen ein. Freuds Denken hatte eklatanten Einfluss auf die Wissenschaft, was sich immer wieder in Überlegungen anderer nachfolgender Wissenschaftler zeigt.

Lersch sieht die Interessenbildung in Abhängigkeit von der jeweils bislang in der Umwelt-Interaktion erworbenen gegebenen Stärke und konkreten Ausrichtung diverser Strebungen und Motive. Hierzu zählen unter anderem der Lebensdrang, im Rahmen des Tätigkeitsdranges die Fähigkeit, das eigene Tun als lustvoll zu empfinden, im Kontext des Genussstrebens die Freude am Denken zu verspüren, im Erlebnisdrang den Wunsch nach innerlichen Erlebnissen zu verfolgen, das Eigenwertstreben im Sinne des Willens des Individuums sich selbst als Persönlichkeit mit einem spezifischen Eigenwert in der Gesellschaft zu erkennen, die mitmenschliche Teilhabe als den Drang mit anderen Menschen zusammen zu sein, zu ihnen zu gehören und auch etwas für sie zu leisten, der Schaffensdrang im Sinne einer Freude am Leben selbst, die verpflichtende Teilhabe, sich objektiven Normen zu unterwerfen und / oder die enthebende Teilhabe als das Bedürfnis, eine bestimmte religiöse oder ethische Orientierung zu haben. Lersch differenziert die Spezifizierung der Strebungen in drei Gruppen: eine monothematische, eine polythematische und eine athematische Gruppe. Innerhalb der monothematischen Gruppe nimmt er im Kontext des Hedonismusbegriffs Bezug auf Freud und schreibt: „Ein moderner Ableger dieses triebdynamischen Hedonismus ist die Psychoanalyse Freuds, sofern sie die Libido, den Drang nach sexuellem Lustgewinn zum triebdynamischen Generalfaktor macht, wobei dann die Theorie von der Sublimierung verdrängter Triebenergie, aus der alle Kulturschöpfungen des Menschen erklärt werden, die monothematische Tendenz recht eigentlich auf die Spitze treibt.“ (Lersch, Phillippin : Thomae, Hans (Hrsg.), 1971, S. 170) Lersch bemerkt sich insgesamt differenzierter als zum Beispiel Freud, die Strebungen und Motive menschlichen Handelns zu untersuchen. Lersch sieht dabei das Interesse beeinflusst durch eine Vielzahl diverser Motive. Bei Lersch findet sich immer wieder das Interesse der wissenden Teilhabe. In Bezug auf die kreativen Gruppentreffen ist es von Interesse, zu wissen, welche Hauptmotive die Gruppenteilnehmer dazu bewegen, an den Treffen teilzunehmen. Denn diese Erkenntnis lässt nicht nur Rückschlüsse auf die individuellen Motive zu, sondern hilft auch zu verstehen, was die Grundlage des jeweiligen Interesses ist, um bei späteren Treffen gezielter beim Ablauf der Treffen und

auch bei der Akquisition die Interessen der Lehrkräfte klientenzentrierter berücksichtigen zu können.

Thomae beschäftigt sich mit dem Antriebsphänomen (vgl. Thomae, Hans, 1971, S. 48 ff., S. 61 ff., S. 413 ff.). In diesem Kontext steht auch der Interessenbegriff. In Thomaes persönlichkeitspsychologischer Interessehandlung ist der Aspekt der Bewältigung der Situation zugunsten einer persönlichkeitsstabilisierenden Entscheidungsfindung besonders relevant. Bei Thomae geht es primär um das Interesse am Problem zu lösen. Dies impliziert beinahe automatisch Sachfragen. In unter anderem diesem Punkt setzt sich Thomae von historischen Pädagogen wie Dewey und Kerschensteiner ab: Bei ihnen involviert das Interesse an Sachfragen das Problem lösen. Thomae ist der Auffassung, dass - wenn es die Situation erlaubt, fördert oder dazu reizt - dann die vollkommene Hinneigung zur Sache auftritt. Dabei - meint er - handle es sich um einen höheren Antrieb, welcher nicht triebhaft fixiert sei. In Hinblick auf Dewey könnte man von einer Balance sprechen zwischen Anziehungskraft durch Attraktivität einerseits und Abstoßungskraft durch Hindernisse andererseits. Daraus resultiert dann eine konzentrierte Aufmerksamkeit, die eine Sachhandlung ermöglicht. Thomae ordnet den unspezialisierten Drang nach einem Umgang mit neuen Dingen ähnlich wie Dewey und Kerschensteiner der propulsiven Sphäre zu. Thomae sieht eine methodische Hauptbedingung für Interessebildung im Handeln in individualisierten Interessebezügen. Sein Verfahren der psychologischen Biographik, welche auf subjektive Stellungnahmen zurückgreift, eignet sich besonders für eine realitätsnahe Erfassung dessen, was die Interessen einer Person bezogen auf Gehalt und Struktur auszeichnen. Im Hinblick auf die kreativen Gruppentreffen erscheint das Interesse am Problemlösen gemäß der Vorstellung Thomaes ein passender Ansatz zu sein. Die Teilnehmer sind interessiert am Lösen eingebrachter Probleme, was die Behandlung von Sachfragen mit sich bringt. Es besteht einerseits die Anziehungskraft der Perspektive, Lösungsstrategien für konkrete Problemsituationen zu erarbeiten, andererseits impliziert das Problem selbst und die aktive Auseinandersetzung mit diesem eine Art Abstoßungskraft. Zwischen diesen beiden Kräften entwickelt sich eine Sachhandlung im Sinne einer Problemlösung auf zunächst bildnerischer Weise, dann auf verbaler Weise bevor die Umsetzung in den Berufsalltag erfolgt, woraus das Gefühl resultieren kann, erfolgreich gehandelt zu haben. Dieses Gefühl des Erfolges kann wiederum als Anziehungskraft und Grund betrachtet werden, mit Interesse weiter an den kreativen Gruppentreffen teilzunehmen.

Rubinstein widmet sich ausführlich dem Interessenbegriff. „Das Wort Interesse ist sehr vieldeutig. (...) Das Interesse im psychologischen Sinn des Wortes ist ein ganz spezifisches Gerichtetsein der Persönlichkeit (...). (...) Das Interesse äußert sich in der Gerichtetheit der Aufmerksamkeit, der Gedanken und Absichten, das Bedürfnis in den Trieben, Wünschen und dem Willen. Das Bedürfnis ruft den Wunsch, über einen Gegenstand in bestimmtem Sinn verfügen zu können, hervor, das Interesse, ihn kennen zu lernen. Die Interessen sind daher die spezifischen Motive der kulturellen und insbesondere der kognitiven Tätigkeit des Menschen. Der Versuch, das Interesse auf ein Bedürfnis zu reduzieren und es dabei ausschließlich als bewusstgewordenes Bedürfnis zu bestimmen, ist nicht stichhaltig. (...) Eine wesentliche Eigenschaft des Interesses besteht (...) darin, dass es immer auf einen bestimmten Gegenstand (...) gerichtet ist. (...) Das Interesse ist eine Erscheinung der Gerichtetheit der Persönlichkeit, ein Motiv, das durch seine bewusst gewordene Bedeutsamkeit und durch seine emotionale Anziehungskraft wirkt. (...) Das Interesse, das durch die emotionale Anziehungskraft und die bewusst gewordene Bedeutsamkeit bedingt ist, äußert sich vor allem in der Aufmerksamkeit. (...) Das Interesse an einem Gegenstand (...) regt zu entsprechender Tätigkeit an.“ (Rubinstein, Sergej Leonidowitsch, 1968, S. 778 ff.) Rubinstein entwirft einen Interessebegriff, bei dem er unter einer einheitlichen Gesamtkonzeption verschiedene Perspektiven auf das Interessephänomen integriert. Er stützt sich zum einen auf eine deskriptive Bestimmung als Ausdruck

von Bildung der Person durch Herbart und zum anderen auf eine prozessuale Betrachtung durch Theoretiker wie Dewey und Kerschensteiner. Ein Interessebegriff entwickelt sich, in dem sich Interesse als Bildungsvoraussetzung, als Bildungsmittel im Sinne einer Prozessvariablen und als Bildungsziel aufeinander beziehen. Dabei korrespondieren Motiv- und Motivationsbegriff von Interesse. „Interessen (...) steuern (...) die Motivation eines Menschen (...).“ (Graf, Christine, 1980, S. 29) Analog ergibt sich bei Lersch damit eine Rechtfertigung zum Interesse im Motivationsprozess. „Für Lersch (1962) ist Interesse als eine Persönlichkeitsdimension und als eine Streben eine psychologische Kategorie.“ (Graf, Christine, 1980, S. 35) Das Interesse im Motivationsprozess erscheint ähnlich wie im Rahmen einer sachlogisch aufgebauten Unterrichtsstunde in der ersten Phase des Artikulationsschemas - bezogen auf das Fach Kunst innerhalb der Initiation - auch in den Kreativen Gruppentreffen von großer Wichtigkeit zu sein. Individuelle Motive sind dabei die Grundlage für eine Motivation des einzelnen Teilnehmers und damit die Voraussetzung für die Entwicklung eines Interesses am Problemlösen gemäß der Vorstellung von Thomae.

Schiefele sieht im Interessenbegriff neben dem Bildungsbegriff „das meist gebrauchte Fremdwort in der deutschen Sprache.“ (Schiefele, Hans / Stocker, Karl, 1990, S. 14) Falls dem tatsächlich so sein sollte, so denke ich ist dies ein Indiz dafür, wie wichtig diese Begriffe der Bildung und des Interesses sind. Auch wenn der Interessenbegriff eine beinahe inflationäre Verwendung findet, so ist das Interesse im Hinblick auf die Wichtigkeit für die menschliche Existenz. Denn Interesse ist eine der Basiskräfte für menschliches Handeln. Schiefele definiert Interesse grundsätzlich als Relation zwischen Personen und Gegenständen und führt drei Merkmalsgruppen auf: „Im kognitiven Merkmalsbereich treten Wissenserweiterungen auf (...). (...) In Interessen sind zweitens durch emotionale Erlebnisse gekennzeichnet (...). (...) Die Beschäftigung mit dem Interessengegenstand wird drittens anderen Beschäftigungen vorgezogen (...).“ (Schiefele, Hans / Stocker, Karl, 1990, S. 14) Er beschreibt zudem zwei Wirkungen von Interesse. Eine davon äußert sich in dem Konstrukt der Persistenz. Schiefele trifft unter anderem Aussagen über den funktionalen Zusammenhang der Konstruktkomponenten. Analysiert wird, wie Interesse für sich genommen funktioniert und unter welchen Bedingungen es in seiner Eigenschaft als Person-Gegenstands-Bezug aufrechterhalten und inhaltlich ausgerichtet wird. Dies beinhaltet die Frage, was Interesse bezüglich der Persistenz und der Selektivität bewirkt. Es geht darum aufzuzeigen, wie das schon entwickelte Interesse als eine auf Erfahrungen basierende geistige Bereitschaft auf den Wirkungsprozess von Interesse Einfluss nimmt oder sich in ihm prozessual realisiert. Die Erfahrungen können auf eigenen Handlungen beruhen, auf der Grundlage von Modelllernen, oder das Einholen von Informationen. Als Merkmalsbereiche von Interesse tauchen folgende Begriffe auf: Kognition, Emotion und Wert. Im emotionalen Bereich ist die Funktion von handlungsbegleitenden Gefühlen und deren Abbildung für das im Kontext Persistenz Wieder Eintreten in bestimmte Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand relevant. Das Interesse ist insgesamt selbstintentional. Im Vordergrund steht dabei die Charakterisierung des Bezugs, des subjektiven Gegenstands als das, was das Interesse der Person ist. Die Persistenz spielt auch bei den Lehrkräften eine wichtige Rolle. Ziel ist es schließlich, dass die Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen daran interessiert sein sollten, dass sich die Treffen als eine Art Konstante entwickeln. Die Treffen sollten in regelmäßigen Abständen stattfinden und ein fester Personenkreis von Lehrkräften sollte wenn möglich an den Kreativen Gruppentreffen teilnehmen. Interessant erscheint mir bei Schiefele zudem der Aspekt des emotionalen Bereichs. Die Benennung und die Abbildung handlungsbegleitender Gefühle soll insbesondere nicht nur auf rein verbalem Wege ermöglicht werden, sondern durch die zum Einsatz kommenden gestalterischen Verfahren auch einen weniger kognitiv geteuerten Bereich im Menschen berühren. So sollen möglichst viele Ebenen angesprochen werden, um der Vielschichtigkeit von individuellen Problemen und

deren individueller Lösung gerecht werden zu können. Dabei soll das subjektive Interesse der Person im Vordergrund stehen.

Prenzel schreibt: „Die von einer Person ohne äußere Veranlassung ergriffene Beschäftigung mit einem Gegenstand, die über längere Zeiträume weiterverfolgt wird, wurde (...) als Interesse bezeichnet.“ (Prenzel, Manfred, 1988, S. 234) „Die Durchsicht früherer Interessenkonzeptionen offenbart (...) zwei grundlegende Möglichkeiten, Interessen zu definieren, nämlich als Disposition in der Person oder als Relation zwischen Person und Objekt.“ (Prenzel, Manfred, 1988, S. 35) Als Merkmale von Interesse führt er unter anderem den Gegenstandsbezug auf, die Verknüpfung von Interesse mit Handlung oder Aktivität, die Wertrelation, das Gefühl und die Kognition. (vgl. Prenzel, Manfred, 1988, S. 35 ff.) Prenzel beschäftigt sich mit dem Interessenphänomen besonders im Hinblick auf die pädagogische Bedeutsamkeit und nimmt explikativen Bezug auf die pädagogische Interessentheorie von Schiefele. Er fasst ferner seine Beschäftigung mit dem Interessenbegriff zusammen: „Das Interesse wurde als Relation zwischen Person und Gegenstand über die drei Merkmalsbereiche Kognition, Emotion und Wert definiert, wobei spezifische Bestimmungen für Interessenhandlungen als aktuelle Beziehungen und für Interesse als latenten Bezug zwischen Person und Gegenstand vorgenommen wurden. (...) Das Wirkungsmodell (...) formulierte Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Prozessen, die bei Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand auftreten, und der Persistenz und Selektivität von Interessenbezügen.“ (Prenzel, Manfred, 1988, S. 234) Ableitend von seinen theoretischen Überlegungen plädiert Prenzel für die Bereitstellung von Referenzobjekten, also Materialien, um die Person-Gegenstands-Beziehungen konstruktiv unterstützen zu können. Der Autor erachtet es ebenso als wichtig, dass Modelle für Interessenhandlungen angeboten werden und interessiertes Tun vorgelebt wird. Dies gilt sowohl für die Arbeit mit Heranwachsenden als auch mit Erwachsenen. Prenzel nimmt eine mehr strukturell geprägte Definition des Interessenbegriffs vor. Er sieht Interesse als eine Gegenstandsauseinandersetzung spezifischer prozessualer repetitiver, immanenter oder transzendenter Formen. Der Autor unterscheidet drei Hauptarten von Interessen als Interessehandlungen mit entsprechenden Anreizqualitäten: Interesse als Routinehandeln, als Anwendung und als kreativ-innovatives Tun. Prenzel widmet sich auch der Wichtigkeit positiver Emotionen, die den Wunsch nach erneuter Gegenstandsauseinandersetzung begründen. Diese positiven Gefühle entstünden während des Handlungsprozesses und nach seinem Abschluss durch Bewertungsprozesse. Prenzels Plädoyer für eine Bereitstellung von Referenzobjekten ist einer der Kernpunkte im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen. Die Teilnehmer sollen die Möglichkeit haben, mit unterschiedlichen Materialien ihren Emotionen und Ideen gestalterische Räume zu geben. Dies soll die Person-Gegenstands-Beziehung konstruktiv unterstützen und helfen, Probleme darzustellen, Lösungsstrategien zu entwickeln und diese durch gestalterisches Problemhandeln umzusetzen. Das Vorleben in interessierten Tuns ist auch Thema bei den Lehrkräften. Zum einen lebt der Moderator eine Möglichkeit vor, sich konstruktiv mit Problemen auseinanderzusetzen, zum anderen soll das gemeinsame Besprechen und Bearbeiten des Falls - auch auf gestalterischer Ebene - die Rückmeldung implizieren, dass der Problem einbringende ein Gefühl der Wertschätzung und des gegenseitigen Interesses vermittelt bekommt. Modelle für Interessenhandlungen sollen dem Problemvortragenden durch die Gruppe offeriert werden, indem jeder einzelne Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen einen Problemlösungsansatz erarbeitet und anbietet. Im Rahmen eines Sharings soll zudem nochmals aufgezeigt werden, dass der Problemvortragende nicht alleine mit seinem Problem ist. Besonders das kreativ-innovative Tun ist ein eklatant wichtiges Moment innerhalb der Kreativen Gruppentreffen. Die kreativ-innovative Tätigkeit soll die Freude an der Gestaltung wecken. Die Freude im Tun erscheint sehr wichtig, damit die Treffen auch gerne besucht werden und um das Interesse wach zu halten. So wäre die Grundlage geschaffen, dass die Teilnehmer interessiert

daran sein könnten, sich erneut mit Problemen in anderen Treffen auseinander zu setzen. Die kreativ-innovative Ebene eröffnet aber auch eine neue Form neben der traditionellen verbalen - und damit oft sehr kognitiv gesteuerten - Auseinandersetzung mit einem Problem. Eine mit einem Problem wird eine individuelle Art der Ästhetik entgegengesetzt. Ein Problem wird mit Hilfe ästhetischer Mittel gelöst! Es entstehen immer positiv besetzte Bilder, die sich leichter einprägen als nur Worte. Die Bewertungsprozesse sollen innerhalb der Gruppentreffen unterschiedlich erfolgen: Zum einen durch das Gespräch über die Gestaltung. Zum anderen durch die Aufnahme guter im Sinne zum Individuum passender Ideen der Kollegen in die eigene Gestaltung im Rahmen der Problemlösungsdarstellung. Diese könnte eine Kombination aus verschiedenen Lösungsrichtungen sein. Dies wiederum soll den Lösungsgebenden eine positive Rückmeldung vermitteln. Des Weiteren soll eine Bewertung durch die Feedbackrunden erfolgen. All diese Maßnahmen sollen positive Emotionen bei den Teilnehmern wecken, die wiederum Basis für eine interessierte Weiterarbeit sein können.

Aus den bisherigen Ausführungen zum Interessenbegriff und in Ergänzung lässt sich - übertragen auf die kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften - kurz resümieren: Die Teilnahme der Lehrkräfte an den Gruppentreffen ist eine Art der praktischen Bildungsbestrebung der einzelnen Lehrkraft. Sie bildet sich in Verantwortung sich selbst gegenüber und dem System in dem sie lebt und erlernt eine Strategie, wie sie berufliche Probleme zu einer Lösung führen kann, wovon sie selbst und damit auch das System profitieren. Dabei spielt das Interesse offensichtlich eine entscheidende Bedeutung. Der Interessenbegriff ist der Forschungsgegenstand zahlreicher Autoren. Bei den einen oder dem einen ist das Interesse Voraussetzung für die Bildung. Hier denke man unter anderem an den Klassiker Kerschensteiner. Bei anderen Autoren wie zum Beispiel bei Dewey wird Interesse als methodisches Mittel genannt. In der Münchener Interessentheorie ist das Interesse das angestrebte Ziel der Bildung. Mollenhauer und Habermas gehen davon aus, dass jeder Erkenntnis-, Lern- und Bildungsprozess ein Interesse voraussetzt, nämlich ein erkenntnisleitendes Interesse. Die unterschiedlichen Positionen diverser Autoren haben sehr verschiedene Theorien hinsichtlich der Relation von Interesse und Bildung entwickelt, zum Teil werden in ihnen mehrere Relationen kombiniert wie zum Beispiel bei Kerschensteiner oder in der Münchener Interessentheorie. Was allerdings resümierend auffällt ist die Erkenntnis, dass bei sämtlichen bislang erwähnten Autoren und Theorien dem Interessenbegriff eine bedeutende Rolle im Bildungsprozess zugeschrieben wird.

Ich persönlich erachte die Teilnahme der Lehrkräfte an den Gruppentreffen als ein Indiz für deren Interesse an (Weiter-)Bildung. Die Teilnehmer lernen dabei den Umgang mit beruflichen Problemen anhand eines ihnen angebotenen exemplarischen Schemas. Doch wenn in der Erwachsenenpädagogik - analog der Allgemeinen Pädagogik - von Interesse die Rede ist, ist zumeist nur das pathologische Interesse gemeint. Das pathologische Interesse ist dabei eine Art Gefühlsurteil, das zum Handeln antreibt. Es begründet sich auf Neigungen und ist ein empirisches Interesse. Das pathologische Interesse dient ablehnend an empirische Forschungen zur besseren Vernetzung des Wissens und kann daher auch als Mittel für Bildung mit Schwerpunkt der Wissensaneignung in Ablehnung an Prenzel angesehen werden. Das pathologische Interesse wird dabei differenziert in ein direktes, intrinsisches beziehungsweise unmittelbares Interesse und ein indirektes, extrinsisches beziehungsweise mittelbares Interesse. Das intrinsische Interesse ist das Interesse für einen Gegenstand aufgrund seiner selbst. Das intrinsische Interesse wird in der Pädagogik von den meisten Autoren aus bildungstheoretischen Gründen bevorzugt. Allerdings spielt das intrinsische Interesse in der Praxis im Vergleich zum extrinsischen Interesse eine geringere Rolle. Das extrinsische Interesse ist auf den Gegenstand gerichtet, weil dieser einen bestimmten Nutzen verspricht. Bei Lehrkräften, welche an den kreativen Gruppentreffen teilnehmen, dürfte, weil sie sich

durch ihre Beteiligung den Nutzen versprechen, dass sie lernen, berufliche Probleme zu lösen, ihr Interesse primär aber nicht ausschließlich extrinsisch geprägt sein.

Es existiert jedoch in Hinblick auf Kant noch eine andere Form des Interesses. Kant nennt diese Form das praktische moralische Interesse, welches bei Habermas auch als emanzipatorisches Interesse zu finden ist. „Vor allem durch Jürgen Habermas' Buch „Erkenntnis und Interesse“ hat der Begriff „Interesse“ zunehmend die Aufmerksamkeit der zeitgenössischen philosophischen Diskussion auf sich gezogen.“ (Pascher, Manfred, 1991, S. 11) Habermas bezieht sich unter anderem auf die erkenntnisleitenden Interessen. „Die erkenntnisleitenden Interessen wahren die Einheit des jeweiligen Systems von Handlung und Erfahrung gegenüber dem Diskurs: sie erhalten einen latenten Handlungsbezug des theoretischen Wissens, über die Transformation von Meinungen in theoretische Sätze und über deren Rücktransformation in handlungsorientierendes Wissen hinweg (...). Dass kausale Erklärungen (...) grundsätzlich in technisch verwertbares Wissen, und dass narrative Erklärungen (...) in praktisches Wissen umgesetzt werden können, bliebe ein merkwürdiger Zufall, wenn wir diesen Umstand nicht aus jeher bedingten Einbettung des theoretischen Wissens in einen universalen Zusammenhang von Interessen erklären und als transzendental notwendig begründen könnten.“ (Habermas, Jürgen, 1973, S. 400) Es ist ein Interesse des Subjekts, seiner Freiheit und seiner Verantwortung gerecht zu werden. Es ist eine von der Vernunft ausgehende Emotion, welche den Menschen dazu antreibt, verantwortungsvoll mit seiner Entscheidungsfreiheit umzugehen. Es ist dann die Basis für moralische Entscheidungen.

Dieser Ansatz kann übertragen auf die Lehrkräfte innerhalb der Kreativen Gruppentreffen bedeuten: Wenn ihr Handeln auf die Eigenverantwortlichkeit und die Selbstständigkeit gerichtet ist, dann müssen das Ich dazu geführt werden, das eigene Agieren von der Vernunft leiten zu lassen. Einerseits können berufliche Probleme erfolgreicher über die Vernunft gelöst werden, was jedoch hieße, dass das Emotionale während der Problemlösung und deren Umsetzung möglichst in den Hintergrund rücken müsste. Dies könnte zu dem Ergebnis führen, dass die Lösung zwar vernünftig erscheint, dass das subjektive Gefühl jedoch nicht deckungsgleich mit der Ratio ist, was eine Art innere Blockade auslösen und praktische Probleme bewirken kann. Ein weiteres Problem, das eigene Handeln rein von der Vernunft leiten zu lassen, besteht darin, dass es der entscheidende Motivationsfaktor (vgl. Lazarus, Simone, 2007), das Handeln an dem Sollen auszurichten, das moralische Interesse, aus der Vernunft des Einzelnen selbst entspringen muss. Das moralische Interesse kann an sich nicht bewirkt werden. Die Lehrkräfte können dem zufolge in den Kreativen Gruppentreffen nur zur Selbstreflexion angeregt und angeleitet werden, sich von dem moralischen Interesse motivieren zu lassen. Demzufolge ist es ebenso wichtig neben der kognitiven Ebene oder Vernunftebene auch die emotionale Ebene oder das Gefühl gezielt mit in die Problem - darstellung, die Problemerkörterung, die Entwicklung der Lösungsstrategien und die Problem - findung einfließen zu lassen und als wichtig einzustufen. Denn ein kognitiv gesteuerter Lösungsansatz kann nur dann Erfolg versprechen, wenn das Subjekt auch auf emotionaler Ebene ein gutes Gefühl hat. Daraus resultiert der Anspruch, während der Kreativen Gruppentreffen die Lehrkräfte sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen Ebene anzusprechen und ihre Interesse zu wecken.

Nachfolgend sei kurz Hollands Theorie beruflicher Interessen und Umwelten erwähnt, da seine Theorie in einigen Punkten Anlass zu mehr Nachdenken über die Kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften gibt.

Hollands Theorie beruflicher Interessen beschäftigt sich mit dem Zusammenspiel von Merkmalen der Person und deren Umwelt bei individuellen Berufswahlentscheidungen und anderen bedeutsamen beruflichen Ergebnisvariablen. Nach Holland „lassen sich die Menschen des westlichen Kulturkreises durch ihre Zugehörigkeit zu sechs Interessentypen charakterisieren. Diese Interessentypen wurzeln in tieferen Anteilen der Persönlichkeit und der Fähigkeiten. Berufliche Interessen sind damit ein integraler Bestandteil der Persönlichkeit eines Menschen.“ (Rolf, Henning, 2001, S. 21) Diese zunächst banal klingende Aussage ist grundlegend, dass bei den Lehrkräften ein echtes Interesse daran bestehen müsste, eine Passung zwischen Person und beruflicher Umwelt anzustreben. „Nach der Kongruenzhypothese ist die Interessenkongruenz, also die Passung zwischen den beruflichen Interessen einer Person und den Merkmalen ihrer beruflichen Umwelt, mit wichtigen Ergebnisvariablen wie der Leistung, der Zufriedenheit und dem Verbleib verbunden.“ (Rolf, Henning, 2001, S. 24) Unter der Begrifflichkeit des Verbleibes kann man bezogen auf das spezielle Klientel der Lehrer als Beamte auch die Innere Kündigung subsumieren. Es gilt, die Wahrscheinlichkeit einer Inneren Kündigung zu minimieren, indem durch die Lösungsstrategien die Zufriedenheit am Arbeitsplatz gesteigert wird, was wiederum beinahe automatisch und/oder unbewusst die Bereitschaft zu einer höheren Leistung im Beruf mit sich zieht, wovon die einzelnen Lehrer, ihre Kollegen, die Schüler und das gesamte System profitieren würden. Doch kann die einzelne Lehrkraft positiven Einfluss auf ihre Umwelt, in der sie sich befindet, nehmen? „Die Annahme eines aktiven Einflusses einer Person auf eine Umwelt, wird in Hollands Theorie explizit in seinem Entwicklungsmodell angesprochen. Für Holland hat das Individuum auch im späteren beruflichen Leben einen Einfluss auf seine Umwelt, der darin besteht, dass das Individuum durch seine Tätigkeit in dieser Umwelt ihre Merkmale mitkonstituiert.“ (Rolf, Henning, 2001, S. 27) Dies lässt eine wichtige Ableitung zu: Der einzelne Lehrer kann gemäß ihres oder seines Interesses durch sein Tun seine Umwelt mitgestalten. Dies macht die Kreativen Gruppentreffen und ihr Anliegen sinnvoll. Die Berufsgruppe der Lehrer ist allgemein angelehnt an der typologischen Beschreibung der menschlichen Persönlichkeit nach Spanger (vgl. Spanger, Eduard, 1966) und - wieder aufgegriffen unter anderem durch Holland - dem Typ der sozialen Menschen einzuordnen. Dabei ist selbstverständlich jede einzelne Lehrkraft verschieden mit unterschiedlichen Ausprägungen, so dass es in der Praxis sicher auch Lehrer gibt, die gemäß der Typisierung ebenso als theoretische, ökonomische, ästhetische, religiöse oder Machtmenschen eingeordnet werden können. Jedoch eint die Lehrerschaft häufig das Soziale. Der soziale Mensch zeichnet sich nach Spanger und Holland besonders durch seine sozialen Einstellungen aus. „Die Beziehung zu anderen Personen ist für ihn der tiefste Grund seines Seins.“ (Rolf, Henning, 2001, S. 29) Diese soziale Komponente verbindet auch den Personenkreis der Lehrkräfte der Gruppentreffen und beeinflusst auch die angestrebten Ziele im Rahmen der Lösungsstrategien. „In seinem Entwicklungsmodell der Interessentypen spricht Holland dem Zusammenspiel von Erfahrungen und Fähigkeiten für die Formation des Interesses eine große Bedeutung zu (...). Der Prozess der Auswahl von Aktivitäten nach genetisch determinierten Präferenzen und eigenen Fähigkeiten, daraus folgende positive und negative Verstärkungen und die damit einsetzende Stabilisierung von Präferenzen sollten sich im Erwachsenenalter in einer Konvergenz von Interessen und Fähigkeiten äußern.“ (Rolf, Henning, 2001, S. 53) Dies macht ein ressourcenorientiertes Arbeiten innerhalb der Kreativen Gruppentreffen sinnvoll. Auch kann das Aktivieren gestalterischer Fähigkeiten bei einzelnen Gruppenmitgliedern zu einer Verstärkung ihres Glaubens an sich selbst und damit ihres Vertrauens, dass sie durch eigene Kraft ihr Problem konstruktiv zu lösen in der Lage sind, führen.

Der Interessenbegriff ist besonders bedeutsam, da mit sich die Lehrkräfte der Kreativen Gruppentreffen auf die gestalterischen Teile ihrer gemeinsamen Arbeit einlassen. So möchte ich die Beschäftigung mit dem Interessenbegriff mit Erkenntnissen von Goetz zunächst

abschließen. Denn Goetz beschäftigte sich bereits 1991 mit der Thematik des Interesses als Konzept der Vermittlung von Kunst und Subjekt.

Er resümiert: „„Symbol“ und symbolvermitteltes Verhalten bedeuten mit Hilfe des Interesses ein Gleichgewicht von Emotion und Kognition, von Wahrnehmung und ihrer reflexiven Verarbeitung, von Umwelteinflüssen und Welt-Um-Gestaltung. Symbolvermitteltes, interessiertes Verhalten meint also bewusstes Handeln; Wahrgenommenes wird mit der eigenen Individualität durchsetzt, Äußerungen und Gestaltungen enthalten kommunizierbar gemachte Subjektivität. Damit steht „Symbol“ in der Mitte zwischen Zeichen und Klischee: ein dynamisches Gleichgewicht zwischen interessiertem Erleben und individuellem Ausdruck und sozialer Verständlichkeit. Symbolisierung in der ästhetischen Aktivität meint somit jenen Prozess der bewussten Aneignung (...) der gesellschaftlichen und natürlichen Realität im Medium von agierendem Denken, ästhetischer Reflexion und sich kontrollierendem Spiel.“ (Goetz, Rainer, 1991, S. 96)

Übertragen auf die Kreativen Gruppentreffen mit den Lehrkräften könnte dies in Ansätzen folgendes bedeuten: Der bewusste Einsatz gestalterischer Elemente während der kreativen Gruppentreffen soll bei den Teilnehmern neben der kognitiven Ebene auch die emotionale Ebene ansprechen. Dieses Gleichgewicht gilt ebenso im Bereich der Wahrnehmung, welche durch die Individualität der Teilnehmer durchsetzt ist und ihrer reflexiven Verarbeitung, was letztlich Empathie erfordert und diese auch schult. Ziel der Treffen ist eine Welt-Um-Gestaltung im Spannungsfeld zwischen den ureigensten individuellen Bedürfnissen und dem System durch interessiertes Erleben und Verhalten im Sinne eines bewussten Handelns in Bezug auf die bearbeitete Problemsituation. Somit erfolgt innerhalb der kreativen Gruppentreffen eine Symbolisierung in der ästhetischen Aktivität gemäß Goetz durch den Prozess einer bewussten Aneignung einer beruflichen Realität der Lehrkräfte in der Gestaltung, von agierendem Denken, das sich auf verbaler und non-verbaler Ebene äußert, ästhetischer Reflexion, die sich in der Besprechung der Gestaltungsarbeiten und Ideen zeigt und sich kontrollierendem Spiel, das in einem verhaltenstherapeutisch geprägten Probehandeln im bildnerischen Explorationsraum Ausdruck findet.

Goetz gelangt zu der Erkenntnis: „Im Interesse wird Affektivität bewusst und Erkenntnis affektiv durchwoben. (...) Personale Identität stellt sich her. Umgekehrt gewinnt das Ich durch interessenbesetzte symbolbildende Leistungen selbst wieder an Stärke (...).“ (Goetz, Rainer, 1991, S. 96) Ein Ziel, das, wenn es im Rahmen der kreativen Gruppentreffen bei den Lehrkräften erreicht werden könnte, als erfolgreich und das Ich stabilisierend angesehen werden könnte. Dies wiederum wäre die Voraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte wieder gestärkt aus den Treffen in die Berufsrealität treten könnten und sich so wünschenswerterweise bei ihnen eine größere Zufriedenheit mit ihrem beruflichen Handeln herauskristallisieren könnte.

Goetz führt den Interessenbegriff als Leitkonzept einer alternativen Theorienentwicklung ein und meint: „Ins Zentrum einer präzisen Bedeutung von „Interesse“ rücken (...) folgende Bestimmungsstücke kognitiver, emotionaler und bewertender Selbst-Bildungsprozesse: - Reflexivität als subjektive Sinnorientierung, - Engagement als emotionale Intentionalität und Anteilnahme, - Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstands, derschließlich Identität und Selbstkonzept prägt. „Interesse“ wird hier also nicht als Einstellung oder sich stabilisierendes Persönlichkeitsmerkmal interpretiert, sondern als eine Erscheinungs- und Wahrnehmungsweise, die sich aus der Interaktion zwischen der Person und ihrem Gegenstandsbezug ergibt.“ (Goetz, Rainer, in : Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), 2003, S. 148 ff.) Das Interesse als Erscheinungs- und Wahrnehmungsweise, welche sich aus der Interaktion zwischen der Person und ihrem Gegen-

standsbezug ergibt, kann methodisch besonders gut durch den Einsatz des Prozessheftes oder -buches unterstützt werden. Zwar soll der Einsatz des Mediums Buch im Rahmen der kreativen Gruppentreffen nicht wie bei Goetz zu einer Weiterentwicklung führen, basierend auf dem Interesse, das unter anderem als eine Art tragende Säule für Persistenz dient, im Sinne der Phasen einer „Existentiellen Animation“, zum „begründeten Wählen“, von der „Projekt-Tage-Buch-Gestaltung“ zur „Wandzeitung“, über die „Körper-Skulptur“ zum „Additiven Bildtheater“ und zur „Performance“. (vgl. Goetz, Rainer, in: Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2008, S. 249). Doch kann das Buch dazu dienen, bei den Teilnehmenden der kreativen Gruppentreffen das Interesse zu wecken und aufrecht zu halten und als Medium für eine Interessenorientierung und Interessendifferenzierung eingesetzt werden zu können.

Eine Interessenorientierung und Interessendifferenzierung ist im Rahmen der kreativen Gruppentreffen inhaltlich und formal-gestalterisch gewährleistet. Bereits das Einbringen eines konkreten Falls eines Teilnehmers ist ein Indiz dafür, dass dieser Fall und dessen Lösung im Interesse der einbringenden Person liegt. Die bildnerisch-gestalterische Darstellung und Lösung des jeweiligen Falles orientiert sich stark an den Interessen, kann vom Subjekt gemäß seines Willens und Könnens ausdifferenziert und sowohl auf der Gruppenebene als auch auf der individuellen „intimen oder geheimen“ Ebene bearbeitet werden.

4.2.5. Atmosphäre(n)initiierung

Wir sahen bislang: Innerhalb der Kreativen Gruppentreffen ist der Schaffensprozess bedeutsam. Denn im Prozess entwickeln sich kreative Lösungsansätze und Ideen für die Bewältigung der beruflichen Probleme. Ein Probehandeln im bildnerischen Explorationsraum wird möglich, was die Transferierung der Lösungsansätze in die Praxis erleichtert. Die Bildproduktionen können als Innere Bilder eine stabilisierende Funktion einnehmen. Die Gestaltungsprodukte können überarbeitet, verarbeitet und mit nach Hause genommen werden. Die Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen können das Produkt ihrer Auseinandersetzungen und Überlegungen in den Händen halten. Somit erlangt auch die Produktorientierung fulminante Bedeutung. Damit sich eine authentische, tragfähige und gute Arbeit erst entwickeln kann, muss eine Interessenorientierung und eine Interessendifferenzierung als Basisdeterminanten von Atmosphäre(n) gefördert und gewährleistet werden. Eine Prozess- und Produktorientierung, eine Interessenorientierung und -differenzierung können technisch-methodisch exzellent in Form der Prozessbücher oder -hefte realisiert werden. Doch all diese aufgezeigten Potenziale bildnerischen Arbeitens sollen sich in einer tragfähigen Atmosphäre niederschlagen und entfalten, was im vorliegenden Kapitel beschrieben werden soll.

Der Begriff der Atmosphäre findet häufige Verwendung in der Umgangssprache. Doch was macht eigentlich diejenige Atmosphäre aus, die Bedeutung für die Kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften hat? Um dem Atmosphärenbegriff inhaltlich näher zu kommen, möchte ich im Folgenden im Wesentlichen Bezug auf vier Autoren nehmen: Zunächst auf Böhm, anschließend auf Wichterich, der den Atmosphärenbegriff im schulpädagogischen Kontext untersucht. Dann auf Lüdtker, die sich mit dem Atmosphärenbegriff im pädagogischen Zusammenhang beschäftigt und dabei ihren Fokus auf die Sprachheilpädagogik legt, der an dieser Stelle ausgeblendet sei. Schließlich auf Goetz, der den Atmosphärenbegriff kunstpädagogisch untersucht.

Böhm trifft zunächst nachfolgend eine überdeutliche Aussage zum Atmosphärenbegriff: „Die (...) neue Ästhetik hat es mit der Beziehung von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden zu tun. Dieses Und, zwischen beidem, dasjenige, wodurch Umgebungsqualitäten und Befinden aufeinander bezogen sind, das sind die Atmosphären.“ (Böhm, Gernot, 1995, S. 22 f.) Dieses „Und“ gilt es nun näher zu betrachten.

Für Böhm steht fest: „Es zeigt sich, dass zu einem menschenwürdigen Dasein auch eine ästhetische Dimension gehört.“ (Böhm, Gernot, 1995, S. 42) Diese Dimension soll bei den Kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften durch den bildnerisch-gestalterischen Aspekt besonders angesprochen und gefördert werden.

„Die neue Ästhetik ist (...) auf Seiten der Produzenten eine allgemeine Theorie ästhetischer Arbeit. Diese wird verstanden als die Herstellung von Atmosphären. Auf Seiten der Rezipienten ist sie eine Theorie der Wahrnehmung im unverkürzten Sinne. Dabei wird Wahrnehmung verstanden als die Erfahrung der Präsenz von Menschen, Gegenständen und Umgebungen.“ (Böhm, Gernot, 1995, S. 25) Böhm schreibt des Weiteren: „Denn die Atmosphären sind offenbar das, was in leiblicher Anwesenheit bei Menschen und Dingen bzw. in Räumen erfahren wird.“ (Böhm, Gernot, 1995, S. 30) Er konkretisiert den Atmosphärenbegriff mit den Ausführungen: „Sie sind Räume, insofern sie durch die Anwesenheit von Dingen, von Menschen oder Umgebungs-konstellationen, d.h. durch deren Ekstasen, „tingiert“ sind. Sie sind selbst Sphären der Anwesenheit von etwas, ihre Wirklichkeit im Raume. (...) Die Atmosphären sind so konzipiert weder als etwas Objektives, nämlich Eigenschaften, die Dinge haben, und doch sind sie etwas Dinghaftes, zum Ding

Gehöriges, insofern nämlich die Dinge durch ihre Eigenschaften - als Ekstasen gedacht - die Sphären ihrer Anwesenheit artikulieren. Noch sind die Atmosphären etwas Subjektives, etwa Bestimmungen eines Seelenzustandes. Und doch sind sie subjektiv, gehören zu den Subjekten, insofern sie in leiblicher Anwesenheit durch Menschen gespürt werden und dieses Spüren zugleich ein leibliches Sich-Befinden der Subjekte im Raum ist.“ (Böhme, Gernot, 1995, S. 33 f.) Atmosphären sind also weder etwas Objektives noch etwas Subjektives. Allerdings sieht Böhme sie als subjektiv. „Die Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist.“ (Böhme, Gernot, 1995, S. 34)

Böhme kommt zu dem Schluss: „Die neue Ästhetik ist zuallererst das, was ihr Name sagt, nämlich eine allgemeine Theorie der Wahrnehmung. Der Begriff der Wahrnehmung wird aus seiner Verengung auf Informationsverarbeitung, Datenbeschaffung oder Situationserkennung befreit. Zur Wahrnehmung gehört die affektive Betroffenheit durch das Wahrgenommene, gehört die Wirklichkeit der Bilder, gehört die Leiblichkeit. Wahrnehmen ist im Grunde die Weise, in der man leiblich bei etwas ist, bei jemandem ist oder in Umgebung sich befindet. Der primäre Gegenstand der Wahrnehmung sind die Atmosphären. Es sind weder Empfindungen noch Gestalten, noch Gegenstände oder deren Konstellationen, wie die Gestaltpsychologie meinte, was zuerst und unmittelbar wahrgenommen wird, sondern es sind die Atmosphären, auf deren Hintergrund dann durch den analytischen Blick so etwas wie Gegenstände, Formen, Farben usw. unterschieden werden.“ (Böhme, Gernot, 1995, S. 47 f.) Zentrale Begriffe im Hinblick auf die kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften sind die affektive Betroffenheit und die von Böhme geschilderten Atmosphären und deren analytische Differenzierung.

„Die neue Ästhetik ist eine Auseinandersetzung mit der fortschreitenden Ästhetisierung der Realität. Für diese Aufgabe ist eine Ästhetik als Theorie der Kunst oder des Kunstwerks völlig unzureichend. Mehr noch, da sie sich im handlungsentlasteten Raum und unter Bildungseliten abspielt, täuscht sie darüber hinweg, dass Ästhetik eine reale gesellschaftliche Macht darstellt. Es gibt ästhetische Bedürfnisse und es gibt eine ästhetische Versorgung. Es gibt allerdings die ästhetische Lust, aber es gibt auch die ästhetische Manipulation. Neben die Ästhetik des Kunstwerks treten gleichberechtigt die Ästhetik des Alltags, die Warenästhetik, die politische Ästhetik. Die allgemeine Ästhetik hat die Aufgabe, diesen breiten Bereich ästhetischer Wirklichkeit durchsichtig und sprachfähig zu machen.“ (Böhme, Gernot, 1995, S. 48) Ästhetik als eine reale gesellschaftliche Macht zu betrachten, ist eine zu überdenkende Hypothese Böhmes. Der Einfluss der Ästhetik ist damit nicht zu unterschätzen. Auch die Überlegung, dass dadurch, dass ästhetische Bedürfnisse beim Menschen befriedigt werden, sowohl ästhetische Lust im positiven Falle als auch ästhetische Manipulation in negativer Hinsicht resultieren kann, bedarf der Berücksichtigung in der Beschäftigung mit der Ästhetik im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Atmosphären.

Übertragen auf die kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften bedeutet dies unter anderem: Der bewusste Einsatz von Ästhetik und das Schaffen von Atmosphären kann Vor- und Nachteile mit sich bringen. Von Vorteil ist, dass die im Menschen angelegten ästhetischen Bedürfnisse befriedigt werden können, dass sich bei den Gruppenteilnehmern eine Art einer ästhetischen Lust entwickeln kann. Von Nachteil ist die Gefahr einer ästhetischen Manipulation, die durch Empathie, Verantwortungslosigkeit, selbstkritische Reflexion und Qualitätssicherungen gegengesteuert werden könnte. Methoden einer selbstkritischen Reflexion wären entweder eine begleitend durchgeführte Supervision des Moderators oder das

Begleiten der Gruppenprozesse auf gestalterischer Ebene durch den Moderator in Form der Arbeit in einem persönlichen Prozessbuch.

Wichterich beschäftigt sich besonders mit dem Atmosphärenbegriff im schulpädagogischen Kontext (vgl. Wichterich, Heiner, 1977). Seine Erkenntnisse sind auch von Nutzen für die kreativen Gruppentreffen. „Atmosphäre ist (...) Voraussetzung für das Gelingen einer Kommunikation, als zur aktiven Aufnahme etwa eines Gesprächs eine gefühlsmäßige Bereitschaft und menschliche Haltung vorhanden sein muss. Eine Antizipation einer erwarteten Kommunikation im Gefühl disponiert für diese, deren Verlauf der Beziehung wirkt dann auf die Atmosphäre zurück. In dieser Disposition des Empfindens und Verhaltens zeigt sich die Verknüpfung mit Lernprozessen, auch kognitiver Art, besonders deutlich.“ (Wichterich, Heiner, 1977, S. 93) Die kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften basieren auf sowohl verbaler als auch nonverbaler Kommunikation. Neben den Bereichen nonverbaler Kommunikation wie zum Beispiel Gestik und Mimik ist bei den Gruppentreffen das gestalterische Agieren und Reagieren ein weiterer wesentlicher Bestandteil dieser Kommunikationsform. Die verbale und nicht verbale Kommunikation sind eine Voraussetzung, dass sich im Laufe der Treffen eine als angenehm empfundene Atmosphäre entwickeln kann, die wiederum positive Auswirkungen auf die Kommunikation und deren Inhalte hat. Bezüglich der wechselseitigen Bedingtheit äußert sich Wichterich wie folgt: „Die Frage, ob eine bestimmte Art der Begegnung Wirkung einer erlebten, gefühlten Atmosphäre oder ob die Atmosphäre Ergebnis des Gesprächs ist, lässt sich nicht klären.“ (Wichterich, Heiner, 1977, S. 91)

Sind die Begriffe Atmosphäre und Kommunikation synonym zu gebrauchen? „Die Begriffe Atmosphäre und Kommunikation sind nur insofern synonym zu verwenden als sie sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen richten. Der Beziehungsaspekt der Kommunikation schließt die gefühlsmäßige Beziehung der Kommunikationspartner zueinander ein: da aber „Kommunikation“ ebenso den Inhalt des Austausch mit einem kann, hat dieser Begriff auch eine Eigenbedeutung, die von „Atmosphäre“ nicht abgedeckt wird. Der Eigenbereich der Atmosphäre dagegen ist in der Affinität zum Raum zu suchen. Wenn sich räumliche oder zeitliche Bedingungen eines Zusammentreffens in den gefühlsmäßigen Dispositionen eines Kommunikationspartners niederschlagen, betreffen sie die Atmosphäre indirekt. Allerdings kann auch Kommunikation als zwischenmenschliche Beziehung nicht unabhängig von Raum und Zeit gedacht werden, weil der Mensch von diesen Grundkategorien stets abhängig ist.“ (Wichterich, Heiner, 1977, S. 93) Menschliches Agieren und Reagieren, das emotionale Element beinhaltend, ist stets abhängig von den beiden limitierenden Faktoren des Raums und der Zeit. Darunter fallen selbstverständlich auch die kreativen Gruppentreffen. Auftrag kann es nun nur sein, innerhalb der vorgegebenen limitierenden Grenzen des Raums und der Zeit der Gruppe den Raum einzuräumen, innerhalb dessen sich eine möglichst als angenehm empfundene Atmosphäre zu entwickeln vermag. Doch auch dabei stoßen wir an Realitätsfaktorgrenzen: „Der Prozess menschlicher Begegnung, das Zusammentreffen vieler Menschen machen es unmöglich, einen bestimmten Raum mit festliegenden Wirkungen zu beschreiben.“ (Wichterich, Heiner, 1977, S. 95) Wichterich erwähnt in diesem Kontext den Forschungsbedarf im Hinblick auf die Raumfrage. Dies impliziert äußere, semiotische und innere Räume.

Lüdtke beschäftigt sich mit dem Atmosphärenbegriff im pädagogischen Zusammenhang mit besonderem Augenmerk auf die Sprachheilpädagogik (vgl. Lüdtke, Ulrike, 1998). Klammert man den sprachheilpädagogischen Bezug aus, so ergeben sich in Lüdtkes Ausführungen einige erwähnenswerte Aspekte zum Atmosphärenbegriff. Sie zeigt auf, dass der Begriff Atmosphäre eine zweifache Bedeutung habe, „denn er bezeichnet in seiner ursprünglichen, naturwissenschaftlichen Verwendung die Luft hülle der Erde und in seinem übertragenen, geisteswissenschaftlichen Gebrauch die Hülle der Gestimmtheit, die einen Raum und die sich

eventuell darin befindenden Menschen durchdringt und umgibt (...).“ (Lüdtke, Ulrike, 1998, S. 59) Zwischenmenschliche Beziehungen finden stets in einem atmosphärisch geprägten Raum statt. Wobei der Raum als solcher nicht vom Menschen unabhängig vorhanden ist, sondern der Raum wird erst durch den Menschen existent und ist als Korrelat mit dem Menschen verbunden. Dies hat zur Folge, dass jedes menschliche Agieren eine Änderung des ihn umgebenden Raumes bedingt, dass aber auch jede Änderung im umgebenden Raum den Menschen wiederum in seinem Erleben und Tun beeinflusst. Eine derartige Denkweise untermauert auch kunsttherapeutisches Intervenieren, da die logische Schlussfolgerung wäre, dass der Prozess des Gestaltens als auch das Produkt des Gestaltens sowohl auf den agierenden Menschen wirkt, als auch Einfluss auf diejenigen Menschen hat, die dem Prozess beiwohnen oder sich mit dem Produkt auseinandersetzen. Dies hat Auswirkungen auf gruppenspezifische Prozesse, wie sie im Rahmen der kreativen Gruppentreffen initiiert und in Gang gehalten werden sollen. So kann theoretisch davon ausgegangen werden, dass jedwedes Tun oder auch Unterlassen innerhalb der Gruppe die Einzelne oder den Einzelnen und die Gruppe beeinflusst. Solche Prozesse können hemmend oder fördernd auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wirken. Jedoch in allen Fällen wirken sie sich auf die Teilnehmenden und ihr Fühlen und Agieren oder Reagieren aus. Der gelebte Raum des Menschen ist dabei gemäß Lüdtke geprägt durch dynamischen Wandel, Inhomogenität, Unstetigkeit, Bedeutungsgliederung, Subjektivität und Endlichkeit.

Lüdtke vertritt die Meinung, man könne in der anthropologischen Betrachtung zwei Bereiche von atmosphärisch wirksamen Komponenten theoretisch herauskristallisieren, „die allgemein und in ihrer Interdependenz atmosphärische Prozesse initiieren und in Gang halten, nämlich einerseits die „Konstituenten des äußeren Raumes“ - die Wahrnehmungsphänomene Farbe, Licht, Form, Stoff, Schall, Geruch und Geschmack - und andererseits die „Konstituenten des inneren Raumes“ - die leibliche, energetische, geistige, existentielle und transpersonelle Sphäre des Menschen.“ (Lüdtke, Ulrike, 1998, S. 62) Lüdtke untersucht in diesem Zusammenhang detailliert die soeben aufgeführten Konstituenten des äußeren und inneren Raumes. Schließlich integriert sie gemäß ihres natürlichen Zusammenspiels in der Realität die einzelnen Komponenten der beiden Konstituenten.

Lüdtke beschäftigt sich näher mit dem pädagogischen Klima als Resultat des Zusammenspiels unterschiedlichster Atmosphären. Hier können Parallelen zu den kreativen Gruppentreffen mit den Lehrkräften gezogen werden. Allerdings gilt dabei zu beachten, dass die Schüler- und Lehrerrolle im pädagogischen Kontext in der Regel von menschlicher, fachlicher, institutioneller oder sonstiger Autorität seitens der Lehrkraft geprägt ist, im Rahmen der kreativen Gruppentreffen jedoch alle Gruppenmitglieder inklusive des Moderators auf den ersten Blick gleichen Status haben. Auf den zweiten Blick aber fällt auf, dass dem Moderator eine Sonderfunktion zukommt, da sie oder er zum einen den anderen Lehrkräften bezogen auf die Durchführung der kreativen Gruppentreffen fachlich voraus sein sollte und zum anderen eine Sonderstellung einnimmt, da sie oder er im Gegensatz zu den anderen Lehrkräften nicht seine persönlichen beruflichen Probleme zur Behandlung mit einbringen darf. Insofern unterliegen bei genauerer Betrachtung dem pädagogischen Klima und dem Klima in den kreativen Gruppentreffen ähnlich geartete Prozesse und Strukturen, was eine Beschäftigung analog Lüdtkes mit dem Begriff der pädagogischen Atmosphäre an dieser Stelle als sinnvoll erscheinen lässt.

Lüdtke sieht dabei die pädagogische Atmosphäre als die Hülle der Gestimmtheit, die einen pädagogischen Raum und die sich eventuell darin agierenden oder reagierenden Menschen durchdringt und umgibt. Sie übertreibt alle bereits erwähnten inneren und äußeren Konstituenten auf den pädagogischen Raum. Anhand dieser Konstituenten meint Lüdtke sei es möglich

lich, eine Sondierung des atmosphärischen Ist-Zustandes vorzunehmen. Ebenso ermöglichen die Beschäftigung mit den Konstituenten retrospektiv und antizipatorisch die Betrachtung der Entstehungsgeschichte und des künftigen Verlaufs atmosphärischer Prozesse. „Die ist pädagogisch von Wichtigkeit, da so im pädagogischen Alltag nicht nur die regelhaften Prozesse einer für günstig erachteten Atmosphäre verfolgt und weitergeführt werden können, sondern dadurch auch die Vielzahl kleinerer oder größerer atmosphärischer Störungen, (...) frühzeitig erkannt und dementsprechende atmosphärische Transformationsprozesse durch planvolle Interventionen (...) eingeleitet werden können.“ (Lüdtke, Ulrike, 1998, S. 152) Diese Erkenntnis ist auch auf die kreativen Gruppentreffen transferierbar. Es gilt, zum einen atmosphärische Störungen zu erkennen, sie je nach Situation zuzulassen, darüber zu reflektieren oder sie abzuschalten, zum anderen durch planvolle Interventionen Prozesse zu initiieren, welche eine konstruktive Atmosphäre schaffen.

Warum interessiert sich besonders auch die Kunstpädagogik für das Atmosphärenphänomen? „Die Gründe, warum sich gerade die Kunstpädagogik als Schnittstelle zwischen Kunstrezeption und Kunstproduktion für dieses Thema interessiert, sind fachlich offenkundig und vielfältig. Wer sich als bildender Künstler, Architekt, Filmemacher, Musiker etc. aktiv mit der Hervorbringung ästhetischer Phänomene auseinandersetzt, weiß, wie entscheidend äußere räumliche, soziale und innere psychisch-emotionale Grundgegebenheiten für ein erfolgreiches Arbeiten sind: Licht- und Größenverhältnisse des Arbeitsraums, Arbeitsmaterialien, Kommunikationssituationen, körperliches Befinden etc. Dasselbe gilt ebenso für den Rezipienten und die interaktiven Bedingungen, unter denen er sich einem Werk nähert. In beiden Fällen lassen sich die beiden genannten Gegebenheiten neben materiellen als atmosphärische Grundvoraussetzungen für ein Gelingen von Produktion, Rezeption oder Kommunikation begreifen. Ausgangspunkt und Adressat ist zeitgleich stets vermischt der jeweils eigene Körper.“ (Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 11)

„Für die Kunstpädagogik ist neben dem Entdecken und Wahrnehmen von Atmosphären die Erzeugung derselben von außerordentlichem Interesse. Denn geht man von einem unmittelbaren Einfluss atmosphärischer Bedingungen auf zukünftige Gestaltungsprozesse und Werke aus, so kann der Begriff einer künstlerischen Werkstatt über ein materialbezogenes Verständnis hinaus auch die experimentelle Entwicklung und Erprobung von Atmosphären zunächst jenseits von konkreten Material- und Ergebnisvorstellungen mit einschließen. Dergestalt im künstlerischen Kontext experimentell entwickelte Atmosphären können wiederum auf Zugangsweisen und Schritte einer Rezeption ästhetischer Phänomene angewandt werden und schließlich in allg. äußere Bedingungen einer Vermittlungssituation einmünden.“ (Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 12)

Demzufolge entwickeln sich in den Heft- und Buchgestaltungen der Teilnehmenden der kreativen Gruppentreffen durch das Produzieren ästhetischer Phänomene ebenso bedeutsame Atmosphären. Nur so ist zu erklären, dass im Rahmen eines inneren Dialoges Emotionen entstehen können, die wahrgenommen und bewertet werden können. Nur so kann sich eine Entscheidung für eine Lösungsstrategie entwickeln, die emotional getragen ist. Und was für das Individuum gilt, ist auch auf die Gruppe transferierbar. Denn die Atmosphären sind dafür verantwortlich, dass nicht nur auf rein kognitiver Ebene agiert wird, sondern dass das Emotionale und für die Entscheidung fulminant wichtige Moment zum Tragen kommen kann. Es wird damit zur Entscheidungshilfe in dem Sinne, dass die Teilnehmer bereits durch ihr bildnerisches Probedenken in sich hineinspüren können, wie es ihnen mit ihrem Problem und dessen Lösungsansatz emotional ergeht. Durch das Einbeziehen der gestalterischen Ebene wird damit auch automatisch die emotionale und sehr bedeutsame Ebene mit angesprochen und bewusst, was eine spätere Realisation der Lösungsstrategie erleichtert.

Diese so wichtige Atmosphäre ist das Resultat eines echten Interesses. „Mit der Bestimmung von „Atmosphäre“ eröffnet sich zusammen mit der „ästhetischen Interessentheorie“ eine aufschlussreiche Möglichkeit, das Interaktionsgeflecht zwischen Wahrnehmendem und Wahrgenommenem, eine gemeinsame Wirklichkeit zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Person und Gegenstand zu konstituieren. Dabei ist die interessante Gegenwärtigkeit des Gegenstands der Wahrnehmung an eine interessierte Gegenwärtigkeit im Prozess des Wahrnehmens gebunden. Interessant wird ein Gegenstand, sofern sein ekstatisches Wesen eine Sphäre von Eigensinn hervorruft; die spezifische Konkretion des Erscheinenden zeigt sich nun im interessierten Vollzug dieser Wahrnehmung und einer besonderen Gegenstandsspezifität.“ (Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007, S. 242) Dies untermauert nochmals eine gezielte Interessenorientierung im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen, um das beschriebene Interaktionsgeflecht zu fördern. „Diese „Sphären der gleichzeitigen interagierenden Anwesenheit“ von Subjekt und Objekt weisen auf eine Prozessualität sowohl der Gegenstände als auch der Auffassung dieser Gegenstände hin, wie nämlich die sinnliche Verfasstheit des ästhetischen Gegenstands der Wahrnehmung an eine spürende Gegenwärtigkeit des Vollzugs dieser Wahrnehmung gebunden ist, und wie das sich entwickelnde ästhetische Interesse diese Wahrnehmungsprozesse beflügelt.“ (Goetz, Rainer / Graupner, Stefan, 2007, S. 243 f.)

4.3. Ablauf Kreativer Gruppentreffen **inklusive der Präsentation eines Sieben-Schritte-Plans**

In der Regel orientieren sich (Team-)Supervision, Kollegiale Beratung und KoBeSu an bestimmten Ablaufschemata. Diese Schemata können sehr unterschiedlich in ihrer Ausprägung, in Inhalt und Form sein. Auch ihre Verbindlichkeit ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Jedoch die Tatsache, dass den Sitzungen oder Treffen in fast allen Fällen strukturierende Verlaufshilfen zu Grunde liegen, kann als Indiz gewertet werden, dass es sinnvoll erscheint, Strukturierungshilfen in Form von Verlaufsschemata anzubieten. Dies gilt für die (Team-)Supervision, Kollegiale Beratung und KoBeSu gleichermaßen und somit auch für die Kreativen Gruppentreffen.

Doch was waren die Gründe für die Entwicklung eines Verlaufplans für die Kreativen Gruppentreffen? Die eben angeführte Tatsache, dass im Rahmen von fallbezogener (Team-)Supervision, Kollegialer Beratung und der KoBeSu zum Einsatz Strukturierungshilfen als Verlaufsschemata zugrunde liegen, muss nicht zwingend dafür sprechen, dass auch für die Kreativen Gruppentreffen ein Verlaufsschema notwendig erscheint. Denn Kreative Gruppentreffen könnten zunächst so verstanden werden, dass die Teilnehmer innerhalb einer als kreativ empfundenen Atmosphäre Probleme zu lösen suchen. Damit sich eine solche Atmosphäre entwickeln kann, könnte es nötig erscheinen, den Treffen eine möglichst große Offenheit bezüglich deren Verläufe und Inhalte einzuräumen. Innerhalb dieses Rahmens könnten kreative Lösungen gefunden werden: Mal auf den einen, mal auf einen völlig anderen Weg des Ablaufs und der Methodik. In letzter Konsequenz würde dies bedeuten, dass der adäquate Weg für die Lösung eines Problems entwickelt prozessual werden würde und dass jedes Treffen anders ablaufen würde. Sicherlich würde sich im Laufe der Zeit in der Gruppe eine Art Repertoire an Lösungsmethoden entwickeln, auf die die Gruppe zurückgreifen könnte. Aber jedes Treffen wäre nicht nur inhaltlich, sondern auch vom Ablauf und der Methodik her eine neue kreative Herausforderung für alle Teilnehmer und den Moderator. Von Vorteil wäre dabei, dass alle Personen stets sehr flexibel agieren und reagieren müssten - sowohl inhaltlich als auch gestalterisch-methodisch. Dauerhaft würde dies die Teilnehmer und den Moderator stark fordern, aber auch fördern. Es ist jedoch zu prognostizieren, dass die Wahrscheinlichkeit sehr groß ist, dass sich im Laufe der Zeit automatisch ein bestimmter Ablauf herauskristallisieren würde, der dominiert. So ist das Verlaufsschema der Kreativen Gruppentreffen letztlich auch das Ergebnis praktischer Erfahrungen, welche sich über mehrere Jahre erstreckten. Würde in einem sehr offen gehaltenen Treffen jedes Mal neu eine Struktur erarbeitet werden, so hätte dies den Nachteil, dass sich innerhalb jeden einzelnen Treffens eine neue Struktur entwickeln müsste, was zum einen viel Zeit in Anspruch nehmen würde und zum anderen alle Beteiligten doppelt fordern würde: Sie müssten nämlich nicht nur das Problem lösen, sondern sie müssten im Prozess immer wieder aufs Neue zudem noch einen Rahmen entwickeln, innerhalb dessen sie ihrem eigentlichen Ziel, nämlich der Schwierigkeitslösung, näher kommen könnten. Es würden sich zwar sicherlich adäquate, kreative Wege finden lassen, jedoch würde dies die Gruppe zeitlich und inhaltlich sehr stark fordern und vielleicht einzelne Teilnehmer sogar überfordern. Aus organisatorischen Gründen seitens der Teilnehmer steht den Gruppentreffen jedoch nur eine limitierte Zeit zur Verfügung, innerhalb derer ein Problem zu einer Lösung geführt werden sollte. Daher erscheint es als sinnvoll, diese begrenzte Zeit möglichst effizient für alle Beteiligten zu nutzen. Dies kann dadurch geschehen, dass dem Treffen eine strukturierende Verlaufshilfe zugrunde liegt.

In der Praxis machte ich mich mit einer Lehrergruppe folgende Erfahrung: Wir trafen uns seit mehreren Monaten zur Durchführung der Kollegialen Beratung und wendeten stets das Verlaufsdiagramm des Heilsbronner Modells an. Ein Tag hatte keiner der Teilnehmer das detaillierte Verlaufsdiagramm des Heilsbronner Modells dabei. So wurde innerhalb der Gruppe rasch der Entschluss gefasst, dass das Treffen ganz zwanglos ohne ein Verlaufsdiagramm ablaufen sollte. Eine Kollegin äußerte ihr berufliches Problem in der Runde und sofort reagierten alle anderen Teilnehmer mit gut gemeinten Ratschlägen. Es wurden keine Nachfragen gestellt und in kürzester Zeit schweiften die Teilnehmer von dem eigentlichen Problemthema ab und das Treffen mündete in ein solidarisches gemeinschaftliches Bedauern über die nicht zu leugnenden schwierigen, belastenden Arbeitsbedingungen an der Hauptschule. Das anfangs konkrete Problem der Kollegin wurde nicht gelöst und bis zum Ende des Treffens entwickelte sich eine resignative Atmosphäre. Im Rahmen einer Schlussreflexion waren die Teilnehmer einstimmig der Meinung, dass ein Treffen ohne ein strukturierendes Verlaufsdiagramm wenig sinnvoll sei und wir beinahe zwei Stunden damit zugebracht haben, uns bezüglich unserer harten Arbeit als Hauptschullehrer gegenseitig zu bedauern. Somit machte ich persönlich bereits am Beispiel der Kollegialen Beratung die Erfahrung, dass ein Verlaufsdiagramm sehr hilfreich sein kann, ein Treffen sachlogisch und effizient zu strukturieren. Ein solches Diagramm strukturiert jedoch nicht nur und macht damit die Problemlösung zielgerichteter, sondern ein solches Diagramm gibt auch eine Art Halt: Der Ablauf ist bekannt, bewährt sich, gibt Sicherheit und stabilisiert dadurch.

Gilt dies auch für die kreativen Gruppentreffen? Ja. Denn ein Ablaufdiagramm stellt einen roten Faden für die Beteiligten dar. Damit kann ein Problem strukturiert bearbeitet werden. Auch die Gefahr wird dadurch minimiert, dass die Gruppentreffen in ein bereits erwähntes „kollektives Ja murren“ münden oder zu einer Art „Kaffeeklatsch“ mutieren. Das Diagramm spiegelt auch ein professionelles Arbeiten wider, da den Treffen ein durchdachtes und bewährtes Konzept zu Grunde liegt, auf das aufgebaut werden kann. Ich habe im Rahmen der kreativen Gruppentreffen mit zwei unterschiedlichen Gruppen versucht, experimentell ohne ein Verlaufsdiagramm zu arbeiten. In beiden Fällen mündete diese Vorgehensweise in netten Gesprächen, in ein gegenseitiges Bedauern der beruflichen Situation und war in keinem Falle als konstruktiv oder zufriedenstellend zu bezeichnen, was auch die Teilnehmer am Ende der Treffen verbalisierten. In der gemeinsamen Reflexion stellten wir fest, dass die Zeit rasch vorüberging, die Gespräche jedoch ähnlich wie in den Pausen im Lehrerzimmer verliefen und weder ein Problem konkretisiert wurde, noch ein Problem auch nur ansatzweise gelöst wurde. Agiert wurde auf rein verbalem Wege, eine Gestaltungsarbeit fand nicht statt. Gewiss sind die Lehrerzimmergespräche psychologisch sehr wichtig für eine Entlastung im Schulalltag und für die Herstellung eines solidarischen Gefühls innerhalb des Kollegiums. Jedoch zielen die kreativen Gruppentreffen darauf ab, konkrete Lösungsstrategien für konkrete berufliche Schwierigkeiten zu finden. Daher dürfen diese nicht ablaufen wie die üblicherweise üblichen Lehrerzimmerkonversationen. Folglich ist eine Strukturierungshilfe in Form eines Ablaufdiagramms von Vorteil.

Doch wenn sich aus der praktischen Erfahrung herausgestellt hat, dass - da eine Übernahme des Kollegialen Beratung Supervision-Schemas formal nicht realisierbar ist wegen des Fehlens der supervisorischen Rolle - das Verlaufsdiagramm der Kollegialen Beratung des Heilsbronner Modells eine sinnvolle Strukturierungshilfe darstellt, so stellt sich in Folge dessen die Frage: Warum übernehmen ich nicht den Ablaufplan beziehungsweise die einzelnen Schritte der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell?

Auch dies begründet sich auf in der Praxis über mehrere Jahre gemachte Erfahrungen. Wir sammelten als Lehrergruppe sehr gute praktische Erfahrungen mit dem Heilsbronner Modell.

Dies ist Fakt. Daher dient dieses besondere Modell - und nicht jenes Modell der (Team-) Supervision - auch als Grundlage für die später entwickelten Kreativen Gruppentreffen. Aber auch das Heilsbronner Modell hatte einige wenige, aber dennoch entscheidende Nachteile oder Grenzen für Lehrer in der Praxis: In der Realisierung wiederholten sich bestimmte Inhalte innerhalb der zehn Schritte. Das war zum einen ermüdend und kostete zum anderen viel Zeit. Veränderungen wurden umgesetzt und ein für die Gruppe passender erscheinendes Ablaufschema wurde entwickelt, was beim Heilsbronner Modell durchaus auch zulässig ist. Doch es resultierte mit zunehmender Intensität der Problemauseinandersetzung und Problemkomplexität eine mit Hilfe des Heilsbronner Modells unüberbrückbare Hürde: Dort, wo aus mannigfaltigen Gründen die Worte für die Problemformulierung fehlten, waren die Grenzen eines verbalen Modells erreicht. Extrem belastende oder komplexe Sachverhalte waren manchmal gar nicht oder nur sehr schwer und verfälscht in Worte zu fassen oder es wurden so zahlreiche Worte verwendet, dass es für die Zuhörer sehr schwer war, dem Erzähler zu folgen und die Zusammenhänge inklusive des eigentlichen Problems herauszufiltern. Notwendig wurde eine Methode, die es ermöglicht, derartige Schwierigkeiten zu überbrücken in einer Ausweitung des Methodenspektrums durch das Medium der Gestaltung. Der Zehn-Schritte-Plan des Heilsbronner Modells wurde modifiziert. Anleihen wurden dabei aus dem reichhaltigen Erfahrungsschatz der (Team-)Supervision getätigt. So entwickelte sich Schritt für Schritt ein immer eigenständigeres Konzept für die Gruppentreffen, die letztlich - wie bereits geschildert - als „Kreative Gruppentreffen“ bezeichnet wurden. Das sich entwickelnde Verlaufschema wurde auf sieben Schritte reduziert, um es zeitlich zu straffen.

Somit liegt das innovative Moment der vorliegenden Arbeit neben der Integration nonverbaler, gestalterischer Methoden in Form der Prozessbücher in der kommunikativen Theorie- und interaktiven Praxis-Entwicklungsarbeit eines, auf Anteilen aus der fallbezogenen (Team-) Supervision und Anteilen aus der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell basierenden Sieben-Schritte-Plans als grundlegendes Verlaufschema für die praktische Realisierung der Kreativen Gruppentreffen.

4.3.1. Formale und organisatorische Vorbereitungen für die Durchführung Kreativer Gruppentreffen

Um Kreative Gruppentreffen durchführen zu können, ist es wichtig, bestimmte Vorbereitungen zu treffen. Zunächst muss sich ein Kunsttherapeut oder ein Kunstpädagoge mit dem Konzept der Kreativen Gruppentreffen vertraut machen. Dies geschieht am besten im Rahmen eines Workshops unter der Leitung eines Referenten, der mit dem Konzept und der Praxis Kreativer Gruppentreffen vertraut ist. Dabei befasst sich der Interessentenkreis mit folgenden Fragen: Wie definiert sich die spezielle berufliche Situation der anzusprechenden Adressatengruppe? Was ist Burn-out? Was ist Innere Kündigung? Wie viele Menschen sind davon als Lehramtsstudierende, als Lehramtsanwärter / Referendare, als Lehrkörper betroffen? Welche Hilfsangebote gibt es für die Betroffenen? Was ist (Team-)Supervision? Was ist Kollegiale Beratung? Was sind Kreative Gruppentreffen? Wie ist der organisatorische Rahmen Kreativer Gruppentreffen zu gestalten? Wie laufen Kreative Gruppentreffen ab? Worauf ist besonders zu achten? Wo sind die Potenziale und die Grenzen Kreativer Gruppentreffen? Im Rahmen des Workshops wechseln theoretische Bausteine und praktische Bausteine einander ab. Wichtig ist dabei, die theoretisch gewonnenen Erkenntnisse über die Selbsterfahrung zu festigen. Am Ende werden exemplarisch mit den Teilnehmern Kreative Gruppentreffen durchgeführt und über den Ablauf mit wechselnden Rollen kritisch reflektiert. Das Konzept der Kreativen Gruppentreffen sollte zudem immer so offen gehalten werden, dass Modifikationen, Aktualisierungen und ein Zuschneiden auf die spezielle Bedürfnislage der Klienten erfolgen kann und soll. Eine fachliche Unterweisung bedarf eines Zeitaufwandes von zirka 20 bis 25 Stunden. Die Hälfte der Stunden erstreckt sich auf die Theorie. Die andere Hälfte der Stunden auf die praktische Erprobung und Umsetzung. Es ist sinnvoll, dass jeder der Teilnehmer mindestens einmal die Rolle des Moderators einnimmt, um diese seine Rolle für später einzuüben. Am Ende erfolgt die Aushändigung eines Zertifikats zur Qualitätssicherung, als Fortbildungsbestätigung für die Personalakte und als rückmeldende Wertschätzung für die Teilnehmer.

Wenn die Qualifikation zum Abhalten der Kreativen Gruppentreffen erworben wurde, kann der Kunstpädagoge oder Kunsttherapeut die Methode in der Praxis anwenden. Ein gegenseitiger Austausch unter den Moderatoren wäre aus Qualitätssicherungsgründen sinnvoll und wünschenswert. Denkbar ist aber auch aus Gründen der Qualitätssicherung und zur Wahrung der eigenen Psychohygiene neben dem Führen eines eigenen Prozessbuches die Inanspruchnahme von Supervision für den Moderator. Die Umsetzung Kreativer Gruppentreffen geschieht zum Beispiel als zusätzliches Angebot als Referent und Moderator an speziellen Institutionen oder im Rahmen der regulären Arbeit in Absprache mit dem zuständigen Arbeitgeber. Vorstellbar wäre beispielsweise im Kontext Schule, dass ein Kunstpädagoge oder Kunsttherapeut, der an einer Ganztageseinrichtung tätig ist, Lehrern das Angebot Kreativer Gruppentreffen macht. Im Hochschulbereich wäre es vorstellbar, dass Studierenden seitens des Lehrbeauftragten oder des Dozenten ein solches Angebot unterbreitet werden könnte. Kreative Gruppentreffen können aber auch in anderen (sozialen) Bereichen ihre Umsetzung finden. Wichtig ist nur, dass bei der übergeordneten zuständigen Stelle eine Anfrage bezüglich der Kreativen Gruppentreffen gestellt wird und auf diese Anfrage ein positiver Bescheid erfolgt. Arbeitgeber, die echtes Interesse an der Psychohygiene ihrer Mitarbeitenden haben, werden sich trotz der damit verbundenen Mehrkosten dafür öffnen, da sie darum wissen, dass die überschaubaren Investitionen in der Gegenwart die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass künftige nur schwer einschätzbare Folgekosten reduziert werden können durch eine die Psychohygiene betreffende prophylaktische Maßnahme. Aber auch der ethische Aspekt im Sinne einer Verantwortung für die Mitarbeitenden sollte im Hinblick auf die Kostendiskussion nicht vergessen werden.

Nachdem eine schriftliche Genehmigung zum Abhalten Kreativer Gruppentreffen erfolgt ist, kann der Kunstpädagoge oder Kunsttherapeut mit der Zusatzqualifikation zum Abhalten Kreativer Gruppentreffen mit der Akquisition beginnen. Zunächst müssen die zuständige Stelle und die leitenden Personen informiert werden. Eine Vorinformation kann in Form eines kurzen Schreibens erfolgen. Nachfragen und organisatorischer Verlauf werden dann in einem persönlichen Gespräch erörtert. Anschließend kann verschieden vorgegangen werden - je nach Institution. Die Mitarbeitenden können durch einen Aushang auf das Angebot Kreativer Gruppentreffen aufmerksamer gemacht werden. Oder es wird ein Informationstermin vereinbart. Dies könnte zum Beispiel im Rahmen einer Lehrerkonferenz oder Teamsitzung sein. Die Lehrkräfte werden dann über das Angebot kurz informiert, erste Fragen werden erörtert, eine unverbindliche Interessentenliste angelegt und ein erster Termin vereinbart. Die ersten beiden Treffen sollten unverbindlich sein. Wer sich jedoch nach den ersten beiden Treffen bewusst dazu entschließt, weiter an den Kreativen Gruppentreffen teilzunehmen, verpflichtet sich aus gruppodynamischen Gründen dazu, verbindlich für zumeist ein halbes Jahr in einem Rhythmus von zwei Wochen. Organisatorisch erweist es sich als sehr ratsam gegen Ende des zweiten Treffens sofort sämtliche Termine für das gesamte Halbjahr gemeinsam zu vereinbaren, damit die nötige Kontinuität gewährleistet ist.

Die Gruppengröße für die Kreativen Gruppentreffen erstreckt sich auf vier bis sieben Teilnehmer. Geleitet wird die Gruppe von einem Moderator. Dies ist ein Kunstpädagoge oder ein Kunsttherapeut, der sich durch einen Workshop qualifiziert hat, Kreative Gruppentreffen durchzuführen. Die Teilnehmer sollten aus organisatorischen und inhaltlichen Gründen im schulischen Kontext alle von einer Schule stammen. Der Moderator kann in speziellen Fällen als externer Moderator fungieren, sollte aber besser an der Schule wie die Teilnehmer beschäftigt sein. Letzteres birgt Vor- und Nachteile. Der Moderator weiß dadurch gut über Interna der Schule Bescheid, hat jedoch die Schwierigkeit, eine möglichst unabhängige Außensicht auf die Fälle zu entwickeln, was allerdings notwendig ist und von Professionalität zeugt. Ein eventuell resultierender Rollenkonflikt könnte zum Beispiel im Rahmen einer Supervision für den Moderator bearbeitet werden. Ein solcher Rollenkonflikt muss allerdings nicht zwingend entstehen.

Als Ort für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen bietet sich für Lehrkräfte die Schule, für Studierende die Hochschule an. Es sollte bei Lehrern vermieden werden, ein Klassenzimmer zu nutzen, um die Treffen durchzuführen. Klassenzimmer haben unweigerlich eine Atmosphäre, die sich wenig förderlich auf Kreative Gruppentreffen auswirkt. Denn sie sind Symbol für Unterricht, hemmen die Lehrer, von ihrer Lehrerrolle im Sinne einer Rolle, in der persönliche Schwächen überspielt oder abgetan werden, abzulassen und sich zu öffnen. Klassenräume stehen aber auch für Erinnerungen an berufliche Erfahrungen und Erlebnisse und können regressive Momente initiieren. Eine solche Konfrontation ist nicht Ziel der Kreativen Gruppentreffen. Denn die Treffen sollen in einer von den Teilnehmern als unbelastet empfundenen Atmosphäre stattfinden. Ebenso sollte darauf geachtet werden, dass als Spiegel der Kontinuität die Kreativen Gruppentreffen immer im gleichen Raum stattfinden können. Es bietet sich ein abgeteilter Raum im Schulgebäude an, der zum Beispiel als Lehrerbibliothek, als Besprechungszimmer, als Team Sitzungsraum oder ähnliches genutzt wird. Der Raum sollte jedoch in der Regel nicht von Schülern genutzt werden. Von Vorteil ist wegen der Arbeitsmethoden ein Wasserhahn und Spülbecken. Alle Teilnehmer und der Moderator sitzen im Kreis um einen oder mehrere Tische, auf denen die Bücher oder Hefte präsentiert werden können. Für die Phasen der gestalterischen Einzelarbeit bietet es sich an, an separaten Tischen im Raum arbeiten zu können, um sich intensiver konzentrieren zu können.

Die Kreativen Gruppentreffen sollten wie Supervision oder Kollegiale Beratung auch während der Arbeitszeit stattfinden oder zumindest auf das Arbeitszeitkonto gut geschrieben werden. Lehramtsstudierende erhalten einen Leistungsnachweis in Form eines Scheins oder Punkte im Rahmen eines Moduls und erfahren somit eine Rückmeldung und Wertschätzung. Für Lehrer bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, eine Wertschätzung seitens des Arbeitgebers glaubwürdig zu vermitteln: Entweder wird die Leistung in Form einer offiziell anerkannten Fortbildung honoriert oder die Kollegen erhalten einen adäquaten Stundenerlass für ihre Arbeit. Pro Treffen muss ein Zeitaufwand – je nach Teilnehmerzahl und Verlauf – von mindestens 60 Minuten bis 90 Minuten einkalkuliert werden.

Das Material sollte seitens des Moderators gestellt werden, die überschaubaren Kosten sollten vom Arbeitgeber getragen werden. Nötig ist eine Materialkiste mit einer Auswahl an Mal- und Zeichenutensilien. Das sind unterschiedliche Papiere, Zeichenstifte, Pastell-Ölkreiden, Scheren, Pinsel, verschiedene Wasser- und Acrylfarben, Kohle, Graphitstifte, Ton, usw.. Jeder Teilnehmer erhält als eine Art Begrüßungsgeschenk ein weißes Doppelheft oder Skizzenbuch. Schließlich benötigt der Moderator noch Dokumentationsmaterial, wozu sich ebenso ein Buch anbietet. Die Kosten für die Anschaffung der Materialien belaufen sich pro Kurs und Halbjahr für alle Teilnehmer auf insgesamt zirka 50 bis 70 Euro.

Kosten entstehen zudem noch durch folgende Faktoren (vgl. Boettcher, Wolfgang, 2002): Ein Raum muss zur Verfügung gestellt werden. Dies kann Kosten verursachen, dürfte jedoch im schulischen und hochschulischen Kontext kein Problem darstellen, da in der Regel im Falle einer durchdachten Raumplanung und Organisation passende Räume zur Verfügung stehen. Kosten entstehen durch einen etwaigen Stundenlohn für die Sitzungen. Pro Teilnehmer wären das bei einem Durchschnitt von einer Wochenstunde für einen halbjährigen Durchlauf zirka 400 Euro brutto. Bei einer Anerkennung als Fortbildung entfielen diese Kosten. Die Kosten, die seitens des Moderators entstünden, sind abhängig von dessen Arbeitsverhältnis und Arbeitsvertrag. Hier sind die Möglichkeiten von einer Honorarbasis bis hin zu einer Anrechnung auf die Arbeitszeit. Referenten, die als Moderator agieren, ist anzuraten, sich an der jeweils aktuellen Fassung zu den Honoraren und dem Gebührenverzeichnis für Supervision zu orientieren ohne diese in vollem Umfang zu übernehmen, sofern sie keine Ausbildung als Supervisor haben.

Hat sich ein Kunstpädagoge oder Kunsttherapeut qualifiziert, Kreative Gruppentreffen durchzuführen, hat sie oder er die Genehmigung seitens der zuständigen übergeordneten und zuständigen Stelle eingeholt, hat sich eine Gruppe von freiwilligen Teilnehmern verbindlich zusammen gefunden, so kann mit der eigentlichen Arbeit im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen begonnen werden.

Im Folgenden werde ich zunächst einen Vorschlag unterbreiten, wie das erste Treffen gestaltet werden könnte, anschließend die sieben Schritte für den Ablauf der Kreativen Gruppentreffen detailliert erläutern und schließlich einen Vorschlag für das Beenden und / oder gegebenenfalls Fortführen der Kreativen Gruppentreffen machen. Die Zeitangaben sind nur zur Orientierung gedacht und variieren in Abhängigkeit von der Größe der Gruppe, von deren gegenwärtigen Stimmung zum jeweiligen Zeitpunkt und von der Komplexität des Falles.

4.3.2. Vorschlag für das Gestalten des ersten Kreativen Gruppentreffens

Hat sich ein interessierter Teilnehmerkreis zusammengefunden und erscheint zum ersten Kreativen Gruppentreffen in einem passenden Raum mit stimmiger Atmosphäre (vgl. Punkt 4.2.5. der vorliegenden Arbeit), so kann der Einstieg auf unterschiedlichste Weise vorgenommen werden. Bedeutsam ist, dass sich der Moderator zuvor ein Konzept zurecht gelegt hat, wie er strukturiert vorgehen möchte. Es ist prinzipiell davon abzuraten, sofort beim ersten Treffen mit der Durchführung einer exemplarischen Fallbesprechung zu beginnen. Denn es ist sehr wichtig, gewisse fachliche Vorinformationen zu geben, damit sich die Gruppe zunächst findet und etwaige Unsicherheiten einem positiven Gefühl weichen, hier an diesem Ort und in dieser Runde gut angekommen und aufgehoben zu sein.

Im Folgenden möchte ich eines von vielen denkbaren Einstiegsbeispielen, die sich mit der Zeit entwickelt und zunehmend bewährt haben, kurz skizzieren. Zu beachten ist dabei, dass jeder Einstieg für jede Gruppe zugeschnitten sein sollte. Der vorgestellte Einstieg richtet sich an Lehrkräfte einer Schule.

Das vorgestellte erste Treffen gliedert sich in insgesamt neun Phasen und dauert zirka 90 Minuten - ungefähr so lange wie ein späteres reguläres Kreatives Gruppentreffen.

Die ersten zehn Minuten können darauf verwendet werden, sich gegenseitig kurz vorzustellen. Da sich die Lehrkräfte einer Schule in der Regel bereits kennen, kann es jedoch sein, dass der Moderator, sofern er als externer Gruppenleiter hinzukommt, die Teilnehmer noch nicht kennt. Eine sehr bewährte Methode ist die Anwendung der Postkartenmethode. Der Moderator legt in die Mitte des Sitzkreises eine größere Auswahl an beliebigen Post-, und Kunstkarten möglichst unterschiedlichster Art. Jeder Teilnehmer wählt eine Postkarte aus, die ihn aus persönlichen Gründen und aus der gegenwärtigen Stimmungslage heraus besonders anspricht. Mit Hilfe der Postkarte stellt er sich vor und bezieht kurz Stellung, weshalb ihn das Motiv auf seiner Karte besonders anspricht. Ist er fertig mit seiner Kurzvorstellung wählt er eine andere Postkarte eines anderen Teilnehmers aus. Dies hat den Vorteil, dass nicht primär der Kollege ausgewählt wird, sondern ein Medium, nämlich die Postkarte. Vielleicht wird dadurch auch einmal ein Kollege ausgewählt, den man bisher noch nicht besonders gut kennt oder den man aus vielfältigen persönlichen und beruflichen Gründen eigentlich nicht unbedingt ausgesucht hätte. So lernen die Teilnehmer dabei beinahe spielerisch und unbewusst, ein gestaltetes Medium gezielt für die Kommunikation einzusetzen. Durch Zufall ergeben sich oft gewisse Postkarten-Solidaritätsbekundungen. So wählt ein Teilnehmer zum Beispiel das Motiv einer Sonnenblume aus und berichtet, dass er sich darauf freue, am Wochenende in seinem Garten zwischen den Blumen zu sitzen. Ein anderer Teilnehmer entscheidet sich für eine Rose, wird wegen seines Blumenmotivs von dem Sonnenblumenteilnehmer ausgewählt, sich als nächster vorzustellen. Dieser kann dann auch Bezug auf seinen Vorredner nehmen und schließt sich zum Beispiel dem Wunsch an, am Wochenende im Garten den Duft der Blumen zu genießen. Diese zunächst banaler scheinende Prozesse schaffen den Grundstein für das langsame Entwickeln einer Vertrautheit unter den Teilnehmern. Wenn sich alle Teilnehmer und der Moderator mit Hilfe der Postkartenmethode vorgestellt haben, können die Teilnehmer die Postkarte als eine Art Begrüßungsgeschenk behalten. Auch eine Postkarte ist ein Präsent, das verbinden kann und die Zusammenarbeit damit ein wenig verbindlicher machen kann. Die Postkarte erinnert den Teilnehmer an das erste Treffen, dient als Inneres Bild und kann durch seine positive Besetzung später stabilisierend wirken und ist außerdem ein erstes Gestaltungsprodukt - das zwar noch nicht selbst erarbeitet wurde, aber dennoch vom Teilnehmer bewusst ausgesucht wurde - für das später persönlich geführte Prozessheft oder -buch. Zudem werden durch die Gesten des Postkartenverschenkens die Rollen zuschrei-

bungen eingeleitet. Der Moderator dient den Teilnehmern, er gibt ihnen etwas und hofft, dass er die richtige Auswahl dabei hat und dass sich die Klienten darauf einlassen und das Gegebene annehmen können. Die Lehrkräfte lernen eine vielen im Beruf ungewohnte Rolle, nämlich von der Rolle des zum meist Gebenden kurz in die Rolle eines Annehmenden zu wechseln. Dass sich auch der Moderator mit Hilfe einer Postkarte vorstellt, dient als Zeichen der Solidarität, dass er Teil des Teilnehmerkreises ist und sich ebenso öffnet wie es notwendig für alle Gruppenmitglieder ist.

Nach der Vorstellung erfolgt eine zirka 15-minütige Vorinformation zum Konzept der Kreativen Gruppentreffen. Diese kann entweder mit Hilfe eines Computerprogramms und Beamers oder mit Hilfe von Folien und einem Tageslichtprojektor oder mit Hilfe von Plakaten in einer referenzen trierten Vortagsweise erfolgen; oder die Teilnehmer werden methodisch gezielter aktiviert, damit die Moderatorenpräsenz nicht zu stark dominiert. Letzteres favorisiere ich persönlich stärker. Eine Teilnehmeraktivierung kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass den Teilnehmern zehn bis 15 fachliche Schlagworte auf Wortkarten präsentiert werden. Dies können Begriffe wie Burn-out, Innere Kündigung, Supervision, Kollegiale Beratung, Gestaltungsarbeit, Mobbing, Lehrer-Schüler-Konflikte, usw. sein. Die Teilnehmer benennen diejenigen Karten, die sie am meisten interessieren, kommentieren sie wenn gewünscht und der Moderator nimmt dazu dann inhaltlich Stellung und unterlegt seine verbalisierte Information medial. Dies beweist, dass der Moderator über ein fachlich fundiertes Wissen verfügt, flexibel ist und zeigt zudem, dass er gut vorbereitet bei den Treffen erscheint, was letztlich ein Indiz dafür ist, dass auch ihm diese Treffen wichtig sind. Zu den einzelnen Schlagworten können und sollten kurze Dialoge entstehen, was die Atmosphäre auflockert und die Menschen in der Runde miteinander verbindet. Es müssen nicht alle Schlagworte behandelt werden. Nur diejenigen Fachbegriffe werden angesprochen, für die sich die Teilnehmer interessieren. Dies demonstriert eine Teilnehmerorientierung und damit Gleichberechtigung verbunden mit Wertschätzung. Denn Moderator und Teilnehmer sind völlig gleichberechtigt. Der Moderator ist nur in seiner Rolle auf Grund seines Wissens- und Erfahrungsvorsprungs im Vergleich zu den Teilnehmern, die wiederum in anderen Bereichen fundierteres Wissen und Erfahrung haben als der Moderator. Was in dieser Phase auf alle Fälle erfolgen sollte, ist, dass der Moderator den Teilnehmern eine sehr knappe Übersichtsskizze des Ablaufschemas (vgl. Anhang der vorliegenden Arbeit) der Kreativen Gruppentreffen vorstellt und erläutert. Die meisten Lehrkräfte reagieren berufsbedingt positiv auf Strukturen. Diese sind ihnen vertraut und geben ihnen einleitend Sicherheit. Zudem sind die Teilnehmer mündige Menschen, die ein Anrecht darauf haben, zu erfahren, was sie methodisch und inhaltlich im Rahmen der Treffen erwarten wird. Letztlich kann davon ausgegangen werden, dass sie ein Grundinteresse mitbringen, da sie sich freiwillig zu dem ersten Term in eingefunden haben. In diesem transparenten Kontext empfiehlt es sich, den Teilnehmern eine Kopie des Ablaufschemas auszuhändigen, damit sie eine Erinnerungstütze haben und sich bei Interesse auch zu Hause kurz mit dem Ablauf beschäftigen können, damit das zweite Treffen nicht allzu große Überraschungen oder Unsicherheiten birgt.

In einer dritten Phase empfiehlt es sich, den Teilnehmern in zirka fünf Minuten die Grundvereinbarungen für die Kreativen Gruppentreffen zu erläutern. Ich bevorzuge den Ausdruck der Vereinbarung und vermeide den Ausdruck der Regel. Denn Regeln klingen sehr restriktiv, erinnern stark an Unterricht und erscheinen ungefragt von oben herab in einem hierarchischen Akt den Teilnehmern oktroyiert zu werden. Dies könnte bei manchen eine Abwehrreaktion oder Verweigerungshaltung mit sich bringen, was zu vermeiden ist. Vereinbarungen klingen moderater, halten die Option offen, dass sie stets in gemeinschaftlicher Absprache abgeändert

werden können und können auch einen Schutzcharakter implizieren (vgl. Punkt 3.3. der vorliegenden Arbeit).

In der vierten Phase von etwa fünf Minuten Dauer stellt der Moderator den Teilnehmern exemplarische Gestaltungsprodukte vor. Dies können - sofern die schriftliche Genehmigung anderer Teilnehmer aus anderen Kursen der Kreativen Gruppentreffen vorliegt – Gestaltungsarbeiten anderer Kollegen sein oder - falls solche (noch) nicht vorhanden sein sollten - exemplarische durch den Moderator selbst angefertigte Gestaltungseinheiten. Wichtig ist bei den Gestaltungsarbeiten generell, dass sie zum einen durch ihre gestalterische Einfachheit motivierend wirken und es sich nicht um Arbeiten handelt, die primär durch die sich in ihnen widerspiegelnden künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bestechen und damit die Teilnehmer hemmen würden, da sie eine zu hohe künstlerische Anspruchshaltung aufbauen würden. Zum anderen sollten die Gestaltungsprodukte Repräsentanten authentischen Arbeitens sein und einen Prozessverlauf erkennbar werden lassen. Dies könnte zum Beispiel ein gestalterischer Dialog sein, der über Ideen sammeln letztlich zu einer gelungenen Problemlösung auf gestalterischer Ebene führte. Die Teilnehmer sollen dabei exemplarisch erkennen, dass sie keine Angst vor dem Gestalten haben müssen und es nicht primär darum geht, perfekte ästhetisch-künstlerische Arbeitsprodukte anzufertigen, sondern, dass der Prozess ebenso wichtig ist und das Ergebnis sich in erster Linie durch den Inhalt, nicht aber durch die Machart, auszeichnen sollte. Diese vierte Phase erscheint mir sehr wichtig zu sein, da die meisten Lehrkräfte ausgeprägte Hemmungen haben, selbst in die Gestaltungsarbeit zu gehen und diese Phase ihnen eine unbegründete Angst nehmen kann, was - wie Teilnehmer immer wieder bestätigten - sehr entlastend auf sie wirkt. Sie müssen nicht perfekt sein. Hier werden sie weder beurteilt, noch müssen sie sich hier inszenieren. Im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen sollen die Beteiligten sich fallen lassen können, authentisch agieren und reagieren, sollen ihre Probleme benennen und diese nicht nur als belastend sondern als lösbare Herausforderung erleben.

Die fünfte Phase beschäftigt sich in zirka fünf Minuten darauf, dass den Teilnehmern die Hefte oder Bücher für ihre Gestaltungsarbeiten ausgehändigt werden. Dieses Geschenk ist wichtig, damit die Teilnehmer im wahrsten Sinne seitens des Moderators etwas in die Hand bekommen, das sie begleiten wird. Normalerweise legen die Teilnehmer als erstes ihre Postkarte in ihr Heft oder Buch. In diesem Kontext können exemplarische Bücher anderer Kollegen mit deren Genehmigung zur punktuellen Einsicht ausliegen. Dies beweist noch mal den Teilnehmern, dass auch weniger kreative Kollegen es geschafft haben, ihren Ideen, Gefühlen und Lösungsansätzen gestalterischen Ausdruck zu verleihen. Es erscheint mir sehr wichtig zu sein, dass die Gestaltungsarbeit in Büchern oder zum indert Heften Niederschlag findet, nicht aber in einer losen Blattsammlung. Das hat zum einen praktische Gründe, da so keine Einzelarbeiten verloren gehen können. Das hat aber auch inhaltliche Gründe: Denn in den Büchern oder Heften ist der Prozess leichter nachvollziehbar, die gebundenen Papiere können vielseitig genutzt werden. Durchblicke, Aufklappungen und viele kreative spielerische Varianten sind möglich. Der Aufforderungscharakter eines Heftes oder Buches ist weitaus größer als der eines einzelnen Blattes Papier. Die Hefte oder Bücher können und sollten sogar auch in der Freizeit außerhalb der Gruppentreffen genutzt und bearbeitet werden. Sie können bei interessierten Teilnehmern zu einer Art gestalterisches Tagebuch ausgebaut werden. Das Heft oder Buch als eine Art persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich, den Sorgen, Bedenken und Ideen, den positiven und negativen Erlebnissen. Auch positive Ausblicke oder Lösungsansätze können sich darin widerspiegeln. Es ist eines der besten Medien, um ein fundiertes Reflektionsforum zu bieten und eignet sich daher vorzüglich für die Kreativen Gruppentreffen (vgl. Punkte 4.2.2. und 4.2.3. der vorliegenden Arbeit), aber auch später zur Fortführung nach Beendigung der Kreativen Gruppentreffen.

Während der sechsten Phase haben die Teilnehmer zirka fünf Minuten die Möglichkeit, bisherige ungeklärte Fragen an den Moderator zu stellen oder sich zu bisherigen Themen auszutauschen. In dieser Phase formulieren die Beteiligten oft ihre gespannte Haltung bezüglich des ersten Treffens mit der ersten Fallbehandlung. Durch die Verbalisierung dieses Interesses festigt sich dieses zudem und stellt eine fundierte, positive Grundlage für eine intensivere Weiterarbeit dar (vgl. Punkt 4.2.4. der vorliegenden Arbeit).

Diese Grundmotivation wird sofort in der siebten Phase genutzt. Diese dauert zirka 30 Minuten und leitet in die Gestaltungsarbeit ein. Die Praxis hat gezeigt, dass später zumeist aus vielfältigen Gründen zweidimensional gearbeitet wird. Um den Teilnehmern zu beweisen, dass sie keine Angst vor unbekanntem Materialien und Methoden zu haben brauchen, bevorzuge ich es, mit den Beteiligten beim ersten Treffen eine dreidimensionale Gruppenübung mit Ton durchzuführen. Diese Übung soll den Teilnehmern verdeutlichen, dass es bei den Treffen nicht nur um ein Produkt geht, sondern dass der Gestaltungsprozess ebenso bedeutsam ist (vgl. Punkte 4.2.2. und 4.2.3. der vorliegenden Arbeit). Außerdem soll diese Tonmeditation die Gruppe das erste Mal gestalterisch verbinden. In der Umsetzung gehe ich wie folgt vor: Den Teilnehmern steht eine Stange feinkörniger, wenn möglich gekühlter, Ton zur Verfügung. Diese Tonstange liegt auf dem Tisch inmitten des Sitzkreises. Zunächst sollen sich alle Personen so viel Ton von der Stange nehmen, wie es ihnen angemessen in den Händen gut tut. Sie müssen ohne Hilfsmittel die Verpackung öffnen und den Ton abkratzen. Dies hat den Hintergrund, dass diese erste kleine Aufgabe die Gruppe unweigerlich dazu veranlasst, das Miteinander-Sprechen zu beginnen und das erste kleine praktische Problem gemeinsam zu lösen. Dies ist ein erster kleiner aber nicht zu unterschätzender verbindender Schritt. Wenn jeder - auch der Moderator - einen Tonklumpen hat, schließen alle wenn möglich die Augen. Der Moderator bewirkt durch die Anleitung zu Atemübungen eine Entspannung, so dass sich die Teilnehmer emotional fallen lassen können. Die erste Aufregung verfliegt und die Konzentration auf das Material Ton nimmt zu. Die Teilnehmer ertasten das Material in ihrer Hand und richten ihre Aufmerksamkeit auf Dinge, wie Temperatur des Materials, die sich verändert, Konsistenz, Oberflächenstruktur und so weiter. Dann fordern sie mit geschlossenen Augen Objekte, die ihnen gut in der Hand liegen. Anschließend werden die Tonobjekte mit geschlossenen Augen im Uhrzeigersinn weitergegeben. Bei jeder Übergabe wird das neue Objekt nach bestimmten Kriterien, die der Moderator nennt, ertastet und so die Wahrnehmung geschult. Dabei ist darauf zu achten, dass nichts an den Objekten der anderen Personen verändert wird und dass die Übergabe sehr vorsichtig erfolgt. Diese Übung dient der Steigerung des Empathievermögens. Am Ende der Übung hält wieder jeder Teilnehmer sein ursprüngliches Tonobjekt in den Händen. Die Augen können wieder geöffnet werden. Über die gemachten Erfahrungen erfolgt ein Austausch, die in der Mitte des Tischlichen platzierten Tonobjekte können besprochen werden, Gemeinsamkeiten entdeckt und Unterschiede herausgestellt werden. Das Tonobjekt kann - wenn gewünscht - von jedem Teilnehmer mit nach Hause genommen werden. Es wird jedoch vom Moderator oder den Teilnehmern fotografiert und stellt das erste selbst gefertigte Gestaltungsprodukt in dem Prozessbegleitungsbuch oder Heft dar. Dies hat den Vorteil, dass sich somit langsam ein Gestaltungsbeginn in den Heften oder Büchern entwickelt. Denn vielen Menschen fällt es schwer, damit zu beginnen, ein noch völlig leeres weißes Heft oder Buch zu gestalten. Mit der Postkarte und dem Foto sind die ersten beiden kleinen behutsamen Schritte in die individuelle Gestaltungsarbeit gemacht. Bei Bedarf und genügend Restzeit kann noch ein dialogisches Verfahren zur Anwendung kommen. Jeder Teilnehmer sucht sich ein Tonobjekt heraus, für das sie oder er etwas gestaltet. So erhält zum Beispiel eine Kugel eine Schale, in der sie sich geborgen fühlen kann. Die Teilnehmer machen sich somit gegenseitig Geschenke und konzentrieren sich auf ihr Einfühlungsvermögen. Der Dialog auf gestalterischer Ebene (vgl. Punkt 4.2. der vorliegenden Arbeit) beweist ihnen zudem, dass sie

fähig sind, nicht nur mit den gewohnten Worten, sondern auch mit Gestaltungsarbeiten zu kommunizieren. Der Beschenkende darf jedoch nicht das Ausgangsprodukt verändern, da dies ein zu starker Übergriff wäre. Somit steht die siebente Phase unter dem Motto der ersten Begegnung mit der Eigengestaltung und der Gestaltung eines Gegenübers und dient der Festigung der Gruppe.

In der achten Phase von zirka zehn Minuten Dauer sollten sämtliche Termine für ein halbes Jahr vereinbart werden. Der Moderator sollte darauf insistieren, da sonst die Gefahr besteht, dass mit fortschreitender Zeit es aus Gründen des Stundenplans, zusätzlicher schulischer Veranstaltungen, Projekte, Lehrerkonferenzen, Fortbildungen usw. immer schwerer werden wird, gemeinsame passende Termine für die kreativen Gruppentreffen zu finden. Das Finden gemeinsamer passender Termine ist - so eigentlich dies zunächst klingen mag - eine nicht zu unterschätzende Herausforderung bei Lehrern mit sehr unterschiedlichen Stundenplänen. Besonders engagierten Lehrkräften fällt es oft schwer, in ihren vollen Terminkalendern noch Platz für die kreativen Gruppentreffen zu finden. Und genau diese Lehrer finden sich oft bei diesen Treffen ein. Es wäre von Vorteil, wenn Ort und Zeit immer ähnlich sein könnten, um eine Kontinuität zu gewährleisten und weil sich so die Termine leichter merken lassen und dadurch leichter freigehalten werden können. Ein Rhythmus von zwei Wochen bietet sich an. Die Ferienzeiten werden ausgespart, ebenso können besonders arbeitsintensive Phasen im Jahresplan einer Lehrkraft wie die Zeugnisse und so weiter ausgespart werden. Wenn die Termine gefunden wurden, so wäre es empfehlenswert, dass der Moderator dies noch als würdigt, dass die Gruppe sozusagen das erste organisatorische Problem erfolgreich gemeistert hat, was die Bereitschaft der Teilnehmenden signalisiert, sich auf das Neue einzulassen und sich die nötige Zeit zu nehmen, was zuversichtlich für eine gemeinsame Arbeitszeit stimmt.

Die neunte Phase von zirka fünf Minuten Dauer dient dem gemeinsamen Austausch in der Abschlussrunde. Jeder Teilnehmer äußert sich zum Verlauf des ersten Treffens. Am Ende gibt auch der Moderator eine positive Rückmeldung in die Runde. Es ist sehr wichtig, dass möglichst alle Teilnehmer und der Moderator nach dem ersten gemeinsamen Treffen mit einer positiven, zuversichtlichen Grundhaltung den Raum verlassen. Dies ebnet den weiteren Weg und motiviert alle Beteiligten. Die Teilnehmenden werden am Ende noch gebeten, eine erste Gestaltung eines weniger komplexen Problems bis zum nächsten Treffen in ihr Heft oder Buch anzufertigen, damit beim kommenden Treffen ein Fall exemplarisch behandelt werden kann. Diese Bitte oder Aufgabe hat praktische Gründe und dient dem Ausblick.

Die genannten neun Phasen können völlig frei und anders als aufgezeigt gestaltet werden. Beim Ablauf der kreativen Gruppentreffen in Form der Fallbesprechungen empfiehlt es sich jedoch auf das nun folgende Verlaufschema aufzubauen.

4.3.3. Verlaufschaema Kreativer Gruppentreffen

Die Kreativen Gruppentreffen gliedern sich in sieben wesentliche Verlaufscharitte. An einem Treffen beteiligen sich mindestens vier, maximal sieben Teilnehmer und ein Moderator. Eine Sitzung dauert insgesamt zirka 60 bis 90 Minuten. Der Zeitbedarf ist abhängig von der Größe der Gruppe, der Komplexität des Falles und des Lösungsprozesses. Die Zeitangaben verstehen sich als Richtwerte, um ein zeitlich effizientes Arbeiten durchführen zu können.

4.3.3.1. Erster Schritt: Festlegen des Falls

Im ersten Schritt ist es das Ziel, gemeinsam festzulegen, welcher Fall in der gegenwärtigen Sitzung behandelt wird.

Der erste Schritt dauert insgesamt zirka 15 Minuten.

Die ersten fünf Minuten entfallen dabei auf die erste Teilphase des ersten Schrittes (dies entfällt komplett bei der ersten Fallbesprechung weil bislang noch kein Problem behandelt werden konnte): Denn zunächst erinnert der Problemvortragende der letzten Sitzung unter Zuhilfenahme seines Prozessbuches mit einigen Sätzen an seinen Fall und schildert mit Hilfe der Gestaltungsarbeiten, was er seit der letzten Sitzung aktiv in die Wege geleitet hat, um die behandelte berufliche Problemsituation zu entschärfen oder gar zu lösen. Damit informiert er die Gruppe über den Ist-Stand und gibt ihr gleichzeitig Rückmeldung, ob und wie die erarbeiteten Lösungsstrategien der letzten Sitzung zum Tragen kamen. Dies ist wichtig um der Gruppe, die sich in der letzten Sitzung gemeinsam bemühte, Lösungsideen und -ansätze zu entwickeln, eine wertschätzende Rückmeldung zukommen zu lassen. Dies motiviert die Gruppe, wenn sie erkennt, dass das letzte Treffen erfolgreich war. Ganz nebenbei lernen die Gruppenmitglieder auch, welche Lösungsstrategie in bestimmten Situationen helfen könnte. Diese Erkenntnis können sie selbst durch Transfer auf eventuell ähnliche Situationen ihres beruflichen Tuns übertragen. Somit lösen sie das jeweilige Problem nicht bloß für den Problemvortragenden, sondern erlernen auch Lösungsstrategien und Methoden, die sie selbst einmal in ähnlichen Situationen in modifizierter Form und auf ihre Person zugeschnitten zur Anwendung bringen können. Für das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Teilnehmer ist die positive Rückmeldung ein wichtiger Punkt, denn die Teilnehmenden machen die Erfahrung, dass jeder fähig ist, Lösungen für ein Problem zu finden. Aus gruppendynamischer Sicht ist dies ebenso von Bedeutung, weil die Gruppe zu der Einsicht gelangt, dass das gemeinsame Erarbeiten einer Lösung in der speziellen Gruppe möglich ist und erfolgreich sein kann. Gestärkt durch dieses positive Gefühl beginnt die Gruppe nun, sich einem gegenwärtigen Problem eines anderen Teilnehmers zu widmen. Es entwickelt sich automatisch eine positive, zuversichtliche Grundstimmung und eine tragfähige Atmosphäre. Durchaus ist es auch möglich, dass ein Gruppenmitglied bis zu zweimal in Folge der Problemvortragende sein kann. Jedoch ist davon abzuraten, dass sich diese Rolle in Folge ohne Pause zu häufig wiederholt, da sonst eine feste Rollenzuschreibung stattfindet und zudem die anderen Gruppenmitglieder nicht die Chance haben, ihr persönliches berufliches Problem im Rahmen der kreativen Gruppentreffen zu lösen. In der Anfangsphase der Treffen können die Gruppenmitglieder kurz eventuelle Nachfragen stellen, falls die Ausführungen der oder des in der letzten Sitzung in der Rolle des Problemvortragenden befindlichen Gruppenmitglieds noch Fragen offen lassen sollten. Jedoch sollte dabei vermieden werden, den Fall der letzten Sitzung erneut aufzurollen.

Weitere zehn Minuten werden dafür verwendet den Fall auszusuchen, der heute behandelt werden soll. Dies funktioniert wie folgt: Alle Gruppenmitglieder präsentieren ihre zu Hause vorbereiteten Gestaltungsprodukte in einer ihnen angenehmen Reihenfolge oder gemäß des Sitzens der Reihe nach. Jeder Teilnehmer schlägt seine Hefte oder Buch auf, erläutert in maximal zehn Sätzen sein individuelles Gestaltungsprodukt und damit sein berufliches Problem, das er einbringt. Die anderen Teilnehmenden hören aufmerksam zu und stellen keine Nachfragen. Dies begründet sich darin, dass durch Nachfragen rasch eine Diskussion entflammt und das Thema behandelt wird, obgleich noch gar nicht in der Gemeinschaft entschieden ist, ob das Problem dieses Teilnehmers überhaupt gegenwärtig behandelt werden soll. Auch sollte vermieden werden, dass in dieser Phase bereits Ratschläge oder gar Lösungs-

ansätze seitens der anderen Teilnehmenden verbalisiert werden. Erst wenn jedes Gruppenmitglied seine Gestaltung präsentiert hat und einige Sätze dazu eingebracht hat, stellt der Moderator die Frage, welcher Fall am heutigen Tage behandelt werden sollte. Diese Frage mündet in einen kurzen lockeren Austausch innerhalb der Gruppe. Als Erinnerungshilfe dienen die aufgeschlagenen Bücher oder Hefte der Teilnehmer, welche sie jeweils vor sich liegen haben. Jeder Teilnehmer äußert sich argumentativ, was er denkt, welcher Fall behandelt werden sollte. Die Argumente können durchaus emotionaler Natur sein und müssen keineswegs kognitiv schlüssig sein. Denn im Laufe der Zeit entwickelt sich innerhalb der Gruppe ein tragendes Empathievermögen und die Gruppenmitglieder merken sehr rasch, welcher Fall am vordringlichsten der Behandlung bedarf. Dies äußert sich sowohl in der Gestaltungsarbeit als auch in dem Gesagten beziehungsweise in der Stimmlage, der Gestik und der Mimik der oder des Problemvortragenden. Hilfreich kann sein, wenn die Teilnehmenden anfangs in sich spüren und ihre emotionale Betroffenheit für sich reflektieren. Der Fall, der sie emotional am betroffensten macht, ist der auszuwählende Fall.

Wenn innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden - nicht seitens des Moderators - eine Entscheidung fällt, welcher Fall besprochen werden soll, so ist es Aufgabe des Moderators die anderen Teilnehmenden dennoch nochmals zu fragen, ob es für sie in Ordnung ist, diesen Fall zu behandeln und die ausgesuchte Problemvortragende oder den ausgesuchten Problemvortragenden ebenfalls nochmals zu fragen, ob es für ihn in Ordnung ist, seinen Fall heute einzubringen. Diese Vorgehensweise gewährleistet, dass ein Teilnehmer, dessen Fall nicht ausgesucht wurde, nochmals die Chance hätte - wenn der Leidensdruck zu groß wäre - sich zu äußern und auf die Dringlichkeit der Behandlung seines Falls zu verweisen - wenn nicht heute, dann zumindest zum nächsten Termin. Wenn die Gruppe einstimmig der Meinung ist, welcher Fall heute behandelt werden soll und damit welche Teilnehmer heute die Rolle des Problemvortragenden einnehmen, werden die Hefte oder Bücher der Teilnehmenden zugeklappt. Nur die Gestaltung des Problemvortragenden liegt aufgeschlagen auf dem Tisch. Dass die anderen Teilnehmer ihre Gestaltungen zunächst auf- und später zu klappen ist eine Art Ritual, das zunächst verdeutlicht, dass sich jeder Teilnehmende mit seinen Problemen der Gruppe öffnet und später durch das Zuklappen, dass die Probleme der anderen ab nun nicht zur Debatte stehen und sich der Fokus der gesamten Gruppe auf das noch aufgeschlagene Buch oder Heft und damit das ausgesuchte Problem konzentriert. Somit ist das Öffnen und Schließen des Mediums Buch oder Heft auch im übertragenen Sinne ein Sich-Öffnen und ein Ab-Schließen. Die in den Büchern oder Heften dargestellten Inhalte können, müssen aber nicht nur Problemsituationen sein. Es wäre wenig sinnvoll, wenn ein Teilnehmer kein Problem haben sollte, dass er ein fiktives Problem einbringen würde. Dann ist es ebenso möglich, eine problembehaftete Gestaltung in die Gruppe einzubringen. Daraus resultiert letztlich, dass das entstehende Gestaltungsbuch oder Heft nicht nur eine Ansammlung aus Gestaltungsarbeiten negativer Stimmung darstellt, sondern neben den Lösungsansätzen zudem auch andere positive Seiten entstehen. Beim späteren Durchblättern kann dies eine aufbauende Wirkung haben, da der Einzelne merkt, dass er in seinem Beruf positive und negative Phasen durchlebt und dass er bei Problemen auch Lösungen zu finden im Stande ist. Generell müssen die eingebrachten Probleme möglichst konkret und nicht abstrakt sein! Es können keine systemimmanenten Probleme behandelt werden, da diese nicht in diesem Rahmen gelöst werden können. Zentrum der Arbeit ist ein möglichst aktuelles, konkretes, berufliches Problem eines Teilnehmers. Für die ersten Sitzungen empfiehlt es sich, mit weniger komplexen Problemen zu starten, damit die Teilnehmenden zunehmend Sicherheit in der Methode gewinnen können. Zunächst muss die Methode eingeübt werden und dies geschieht am vorteilhaftesten mit einfachen Fallbeispielen. Wenn die Methode sicher im Ablauf bei allen Teilnehmern verankert ist, können die behandelten Inhalte komplexer werden. Wichtig ist bei der Präsentation der Gestaltungsarbeiten, dass eine Wertschätzung erfolgt und

bei den Teilnehmenden die anfängliche Hemmschwelle überwunden wird, Gefühlen gestalterischen Ausdruck zu verleihen. Dies ist ein langwieriger Lernprozess. Doch es ist eine der zentralen Aufgaben der Kreativen Gruppe zu treffen, dass jeder Teilnehmer im Laufe der Zeit diese anfänglichen Bedenken über Bord wirft und ungehemmter gestaltet. Es darf kein Leistungsdruck aufgebaut werden und es darf keinesfalls Ziel sein, die künstlerisch-gestalterische Qualität der Gestaltungsarbeiten miteinander zu vergleichen. Ebenso sollten keine reinen Gestaltungstipps gegeben werden. Denn ein solches Vorgehen vermittelt den Teilnehmern, bezogen auf ihre künstlerisch-gestalterischen Fertigkeiten und Fähigkeiten Defizite zu haben, was eher zu einer Schwächung führt und dem ressourcenorientierten Ansatz widerspricht. Jedoch ist es denkbar, an adäquaten Stellen Tipps zu unterbreiten, wie ein analysierter Inhalt gestalterisch möglichst passend umgesetzt werden kann oder wie mit einem Material- oder Technikwechsel auch ein Inhalt neu beleuchtet und gelöst werden kann. Ziel ist also weniger eine ästhetische oder künstlerisch wertvolle Gestaltungsarbeit, sondern vielmehr ist es erstrebenswert, authentische Gestaltungsarbeiten hervorzubringen, die im Prozess entlasten oder helfen und als Produkt lediglich der Transferierung und Veranschaulichung von Problemen oder Situationen dienen. Hilfreich kann es sein, ein praktisches einfaches Beispiel am Anfang der Sitzungen den Teilnehmenden zu präsentieren. Alleine Farben, Strichmännchen und Symbole können bereits genügen, Gefühle zu transportieren und als Grundlage der Arbeit zu dienen.

Am Ende des ersten Schrittes ist in Gemeinschaft einstimmig abgeklärt, welcher Fall zum gegenwärtigen Zeitpunkt behandelt werden soll.

4.3.3.2. Zweiter Schritt: Vortragen der Problemsituation

Im zweiten Schritt ist das Ziel, dass der Problemvortragende dem Moderator und den anderen Teilnehmern auf Grundlage seiner bereits angefertigten Gestaltungsarbeit seinen Fall möglichst nachvollziehbar und detailliert schildert.

Der zweite Schritt dauert zirka fünf Minuten.

Alle Teilnehmenden und der Moderator sitzen weiterhin im Kreis um einen zentralen Tisch. Grundlage dieses zweiten Schrittes ist die daheim im Prozessbuch oder Heft angefertigte Gestaltungsarbeit des Problemvortragenden, die er den anderen Gruppenmitgliedern nun detaillierter als in der ersten Phase schildert. Er macht sein Problem deutlich: entweder verbal und / oder annähernd non-verbal. Die Gestaltung dient zum einen als Gesprächsanlass, zum anderen der gestalterischen Verdeutlichung des Problems. Durch das Gestalten kann ein zunächst sehr komplex empfundenes Problem strukturierter dargeboten werden. Unwichtiges kann in der Gestaltung weggelassen werden, die komplexen Zusammenhänge können jedoch deutlicher und verständlicher für Außenstehende werden, da sie bereits in der Vorarbeit von dem Problemvortragenden gestalterisch strukturiert und sortiert wurden. Falls dem Problemvortragenden in dieser Phase die adäquaten Worte fehlen sollten, so kann die Gestaltungsarbeit einen immensen Beitrag leisten, dass Schwierigkeiten, die nur schwer verbalisiert werden können, auch ohne oder mit sehr wenigen Worten präsentiert werden können.

Während des zweiten Schrittes schweigen die anderen Teilnehmer und nur der Problemvortragende präsentiert oder schildert seinen Fall. Falls notwendig kann in dieser Phase der Moderator anregend oder stabilisierend intervenieren, sollte jedoch - wenn möglich - wie die anderen Gruppenmitglieder nichts sagen. Die Teilnehmer müssen lernen, sich mit Nachfragen zurückzuhalten, damit der Problemvortragende genügend Raum und Zeit hat, das ihm wichtig Erscheinende zu vermitteln ohne dabei gestört zu werden. Die Zuhörer merken sich etwaig auftretende Fragen und beobachten sehr genau den Problemvortragenden, da Gestik, Mimik, Stimmlage usw. bereits viel davon aussagen können, welche inhaltlichen Punkte den Vortragenden besonders betroffen machen. Auch die Inhalte sind wichtig: Denn es stellt sich die Frage, welche inhaltlichen Punkte vom Problemvortragenden besonders ausführlich geschildert werden, welche zunächst weggelassen oder nur am Rande erwähnt werden. Es könnte in manchen Fällen sein, dass das besonders Hervorgehobene eigentlich weniger bedeutsam für die Problemlösung sein wird und das lediglich am Rande Erwähnte einen deutlich höheren Stellenwert bekommt. Hier ist das Zuhören-Können, das Sich-Einlassen und das sensible subjektive Reflektieren des Geschilderten und des selbst Empfundene besonders gefragt. Jeder Zuhörer hört auch in sich, was ihn jeweils besonders berührt. Im zweiten Schritt sollen Kognition und Emotion gleichermaßen zugelassen werden. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Einfühlungsvermögen dazu verhilft, sowohl den Sachverhalt aber auch das damit verbundene Gefühl beim Problemvortragenden besser zu erfassen.

Dieser Schritt ist wichtig, damit der Problemvortragende die Gelegenheit angeboten bekommt und nutzen kann, dass er aus seiner ganz persönlichen subjektiven Sicht und ungestört und zunächst relativ unbeeinflusst die Zusammenhänge und den Fall schildern kann. Niemand korrigiert ihn dabei, niemand stört, lenkt oder verunsichert ihn dabei. Er bekommt diesen Freiraum bewusst in einer eigenen Phase zugestanden, um klar zu machen, wie wichtig sein Problem und sein individuelles, subjektives Empfinden dieser Situation ist. Insgesamt ist dies auch eine Phase der Wertschätzung: Der Problemvortragende erhält die nötige Zeit und den Raum zur Schilderung seines Falls und erfährt durch das aufmerksame Zuhören seiner

Kollegen die Rückmeldung, dass sein Problem wichtig ist und von allen ernst genommen wird.

Der Moderator hält sich in der Regel in dieser Phase ebenso wie die anderen Teilnehmer zurück. Bloß im Falle, dass die Schilderungen des Problemvortragenden nur schwer oder kaum nachvollziehbar werden, hilft der Moderator durch zum Beispiel aktives Zuhören. Falls ein emotional starker Gefühlsausbruch zum Tragen kommt, schreitet der Moderator ein und fängt den Problemvortragenden wieder auf. Vornehmlich sollte der Moderator darauf achten, dass in der zweiten Phase immer wieder Bezug zur Gestaltungsarbeit genommen wird, um ein zu starkes inhaltliches Abdriften zu vermeiden. So hat in dieser Phase die Gestaltungsarbeit auch den Zweck, inhaltlich beim Thema zu bleiben und das Gestaltete nicht noch komplexer zu reden, als es notwendig ist, um den Kernsachverhalt zu erfassen.

Schließlich bedankt sich der Moderator beim Problemvortragenden für seine Präsentation. Dies zeigt dem Problemvortragenden zugleich, dass das Treffen davon lebt, dass er ihren oder seinen Fall vorstellt, dass er den Mut hat, sich zu öffnen.

Am Ende des zweiten Schrittes sind die Teilnehmenden und der Moderator durch den Problemvortragenden mit Hilfe seiner Gestaltungsarbeit über den konkreten Fall möglichst nachvollziehbar vorinformiert.

4.3.3.3. Dritter Schritt: Nachfragen

Im dritten Schritt ist es das Ziel, dass die Teilnehmer dem Problemvortragenden Verständnisfragen zum geschilderten Fall stellen und dieser die Fragen beantwortet zum Abklären von etwaigen Unklarheiten.

Der dritte Schritt dauert zirka zehn Minuten.

Alle Teilnehmer und der Moderator sitzen weiterhin im Kreis um den Tisch. Nun fordert der Moderator die Teilnehmer auf, der oder dem Problemvortragenden Fragen zu stellen, die dazu dienen, den Sachverhalt zu klären, bisherige Unklarheiten auszuräumen und die Zusammenhänge inklusive des Kernproblems möglichst konkret zu erfassen. Dies geschieht in einem verbalen Dialog. Wichtig ist dabei, dass die Teilnehmenden in dieser Phase noch keine Problemlösungen offerieren, auch nicht aus ihrem persönlichen Erfahrungsschatz berichten, sondern dass lediglich Verständnisfragen geklärt werden, die direkt etwas mit dem geschilderten Fall zu tun haben. Der Moderator muss dabei darauf achten, dass die Teilnehmer im dritten Schritt nicht zu einer Diskussion neigen, sondern lediglich Informations- und Verständnisfragen abklären.

Dieser Schritt ist wichtig, um durch das Nachfragen bei allen Beteiligten eine informative Grundlage zu schaffen, auf deren Basis die spätere Problemlösung aufgebaut werden kann. Durch das Nachfragen klären sich bestimmte Details und der Zusammenhang erhellt sich.

Dieser Schritt impliziert eine Art der erneuten Rückmeldung für den Problemvortragenden. Im zweiten Schritt erhielt er die Rückmeldung durch das aufmerksame und anerkennende Schweigen und Zuhören der Kollegen, nun erfolgt die Rückmeldung in Form des interessierten Nachfragens durch die Kollegen. Dies verstärkt den Eindruck des Vorhandenseins eines echten Interesses an dem Fall des Problemvortragenden. Die Fragen sind ein Indiz dafür, dass die Kollegen während des zweiten Schrittes aufmerksam zugehört haben. Die Fragen können zudem den Fall inhaltlich voran bringen, da sie zum einen ein Nachdenken im Beantworten bedürfen und zum anderen auch Zusammenhänge verdeutlichen können. Im dritten Schritt sind der Problemvortragende und die anderen Teilnehmenden gleichermaßen beteiligt. Die Gruppe beginnt sich aktiv mit dem Fall auseinander zu setzen. Der Problemvortragende steht nicht mehr wie in den Schritten zuvor alleine mit seinem Fall da, denn nun beginnen die Gruppenmitglieder sich mit dem Problem aktiv auseinander zu setzen. Dies signalisiert dem Problemvortragenden, dass nun die Hilfe durch ihre oder seine Gruppe beginnt. Dieses Gefühl kann sehr entlastend, stärkend und zukunftsweisend wirken.

Während der dritten Phase stellt die Gestaltungssarbeit lediglich ein Begleitprodukt dar, auf das als eine Art roter Faden Bezug genommen wird, das jedoch in seiner Gestaltung nicht verändert werden soll. Der Moderator sollte sich in dieser Phase möglichst stark zurück nehmen, um keine zu starke Dominanz zu erzeugen. Nur falls er merken sollte, dass bis zum Ende des Nachfragens wichtige Informationen noch fehlen, kann er wenn notwendig durch punktuelle Fragen Klarheit schaffen.

Am Ende des dritten Schrittes soll mit Hilfe der Beantwortung der Verständnis- und Informationsfragen der Sachverhalt des vorliegenden Falles soweit abgeklärt sein, dass auf dieses Wissen seitens der Teilnehmenden aufgebaut werden kann. Jeder Teilnehmer hat sich zu diesem Zeitpunkt ein erstes Inneres Bild von dem Fall gemacht, das als Basis für die Weiterarbeit in Form der Problemlösung dient.

4.3.3.4. Vierter Schritt: Sammeln von Einfällen und Lösungsvorschlägen

Im vierten Schritt ist es das Ziel, dass alle Teilnehmenden für den Problemvortragenden persönliche, passend erscheinende Einfälle und Lösungsvorschläge für den geschilderten Fall in Form individueller Gestaltungsprodukte erarbeiten und diese sich gegenseitig und dem Problemvortragenden präsentieren.

Der vierte Schritt dauert zirka zwanzig Minuten.

Dieser Schritt ist nicht nur der mittlere Schritt im Ablauf des Verlaufsschemas, sondern er ist ebenso die zentrale Kernphase des Treffens weil nun für das geschilderte Problem Lösungen auf gestalterischem Wege gesucht und präsentiert werden. Daher dauert dieser Schritt im Vergleich zu den drei Schritten zuvor und den drei Schritten danach, die jeweils insgesamt zirka 30 Minuten in Anspruch nehmen, relativ lange. Die zwanzig Minuten gliedern sich in zunächst zehn Minuten für die individuelle Gestaltungsarbeit und weitere zehn Minuten für die Präsentation der Einfälle und Lösungsstrategien in Form der Gestaltungsprodukte. Dabei ist es wichtig den Teilnehmenden in der Gestaltungsarbeitsphase zwar anfangs einen zeitlichen Rahmen zu nennen, und einige Minuten vor Ablauf auf die verbleibende Zeit zum Ende der Zeitvorgabe aufmerksam zu machen, jedoch sollte dies nicht zu restriktiv gehandhabt werden. Wenn der Moderator merkt, dass die Gestaltungsarbeit noch einige Minuten längern in Anspruch nehmen sollte, so sollte dies den Teilnehmenden zugestanden werden. Jedoch hat der zeitliche Rahmen zwei Hauptgründe: Zum einen hilft er, dass die Treffen in einem festen zeitlichen Rahmen ablaufen und damit auch im Interesse der Teilnehmenden pünktlich enden. Zum anderen stellt der zeitliche Rahmen einen limitierenden Faktor dar, der auch positive Auswirkungen auf die Inhalte haben kann. Denn die Zeitbegrenzung unterstützt das Ziel, den persönlichen Lösungsvorschlag gestalterisch auf den Punkt zu bringen und nicht zu stark gestalterisch auszdifferenzieren oder sich gar zu verkünsteln. Dabei geht es um auf das Wesentliche reduzierte Antworten auf einen Fall oder ein Problem. Antworten, die sich leicht präsentieren und merken lassen, Antworten, die durch ihre Einfachheit zeigen, dass das Problem lösbar ist, Antworten, die im Gestaltungsprozess und durch ihren gestalterischen Anspruch die Problemlösenden nicht hemmen.

Für das Anfertigen einer individuellen Gestaltungsarbeit in einer Technik nach eigener Wahl mit den vom Moderator gestellten Materialien empfiehlt es sich - wenn dies praktisch umsetzbar sein sollte - den bisherige Sitzkreis um den Tisch aufzulösen. Jeder Teilnehmer nimmt sein Prozessbuch und das notwendige Gestaltungsmaterial und sucht sich einen Platz, wo er nicht abgelenkt werden kann und konzentriert in Einzelarbeit seine Idee gestalterisch umsetzen kann. Dass sich in dieser Phase die Gruppe für zirka zehn Minuten auseinander bewegt, zeigt sich damit auch räumlich. So kann sich nun jeder konzentrieren. Das Alleinsitzen und Alleine-Arbeiten hilft, dass sich die Teilnehmer nicht gegenseitig beeinflussen. Jeder erarbeitet nun seine ihm passend erscheinende Lösungsstrategie. Während dieser Phase sollten alle im Raum wenn möglich schweigen, um eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre entstehen zu lassen. Inhaltlich ist dabei wichtig, dass die Gestaltenden in eine Art Dialog mit der Arbeit des Problemvortragenden treten. Diese liegt in der Mitte des Tisches, um den zuvor alle Teilnehmer saßen aus, damit sie stets von den Teilnehmenden betrachtet werden kann. Die eine Lösungsstrategie suchenden und gestaltenden Kollegen dürfen die Originalarbeit des Problemvortragenden nicht verändern, sie sollten darauf Bezug nehmen, was auf unterschiedlichen Wegen passieren kann. Sie könnten zum Beispiel eine Fotokopie der Ausgangsgestaltung überarbeiten und in ihr Heft oder Buch kleben, sie könnten eine völlig neue Gestaltung in ihrem Heft oder Buch anfertigen, die formal und beziehungsweise inhaltlich auf die Ausgangsgestaltung Bezug nehmen sollte, sie könnten in ihrem Heft oder

Buch eine Gestaltung anfertigen, die sie an die Ausgangsgestaltung anlegen könnten, sie könnten mit Folien oder Transparentpapier die Ausgangsarbeit überlagernde Gestaltungen vornehmen.

Während der Einzelgestaltungsarbeit bestehen für den Problemvortragenden zwei Alternativen: Zum einen kann er während dieser zehn Minuten bewusst nichts tun. Es kann sich eine psychisch entlastende Wirkung einstellen, wenn der Problemvortragende merkt, dass er nun sein Problem für einige Minuten zum Problem der anderen gemacht hat, es sozusagen phasenweise abgetreten hat und sich nun die anderen Teilnehmer mit dem eigenen Fall beschäftigen und versuchen, eine Lösung zu finden. In dieser Zeit kann sich der Problemvortragende entspannen und zugleich gespannt auf die Lösungsansätze der Kollegen sein. Zum anderen kann er während der zehn Minuten in den verbalen Dialog mit dem Moderator gehen. Dies ist situationsabhängig und muss vom Moderator von Fall zu Fall sensibel entschieden werden, ob es Sinn macht, während der Einzelarbeitsphase der Kollegen mit dem Problemvortragenden das Gespräch zuzulassen und die Dinge anzusprechen, die dem Moderator eventuell zudem im Kontext des geschilderten Falles noch auffielen. So würden diese zehn Minuten in eine Art Einzelgespräch münden, das die Chance bieten könnte, Dinge noch flüsternd anzusprechen oder gar abzuklären, die nicht unbedingt für alle Teilnehmer bestimmt sein könnten, aber auch die Gefahr mit sich bringen würde, dass diese Zeitspanne den Eindruck einer „Einzel-Psychotherapie“ erwecken könnte und dies den Problemvortragenden pathologisieren könnte oder dass das Gesagte des Moderators dann aufgrund seiner Rolle eine zu starke Gewichtung bekommen könnte. Auch könnten sich die Problemlöser fragen, wozu sie eigentlich eine Lösung gestalterisch erarbeiten, wenn der Moderator mit dem Problemeinbringenden auf verbalem Wege den Fall bespricht und sie dabei nicht mit einbezogen werden. Insgesamt ist von Fall zu Fall zu entscheiden, welche Vorgehensweise sinnvoll erscheint. Tendenziell würde ich dazu tendieren, die erst genannte Alternative zu praktizieren, da - wenn die zweite Alternative realisiert werden sollte und fall- und personenabhängig einmal ein Einzelgespräch stattfinden sollte und ein andermal wiederum nicht - dies zu Unsicherheiten und Fehlinterpretationen bei den Teilnehmenden führen könnte. Denn diese könnten den Eindruck gewinnen, dass der Moderator nur diejenigen Teilnehmer zusätzlich berät, die er besonders sympathisch findet, oder deren Problem besprechungswürdig erscheint. Ein solches Vorgehen wäre schlecht für die Gruppendynamik. Allerdings denke ich, dass ein kurzes Einzelgespräch in dieser Phase nicht stets auszuschließen sein sollte, dies jedoch zum einen eines fachlich professionellen Vorgehens bedarf, zum anderen sehr viel Fingerspitzengefühl seitens des Moderators abverlangt, ob und wie tief ein solches Vier-Augen-Gespräch stattfinden sollte. Der Moderator sollte jedoch vermeiden, seine persönliche Lösungsidee gestalterisch oder verbal einzubringen. Er sollte sich zurücknehmen und es den Teilnehmenden zutrauen, adäquate Lösungsstrategien zu entwickeln. Dies ist eine Sache der Wertschätzung der Teilnehmer. Doch spürt der Moderator, dass eine kurze verbale Intervention aus welchen Gründen auch immer als sinnvoll und passend erscheint, so ist ein solches Vorgehen besonders in dieser Phase anzuraten.

Am Ende der ersten Hälfte des vierten Schrittes hat jeder der gestaltenden Kollegen ein individuelles Gestaltungsprodukt angefertigt. Er kehrt zurück in den Sitzkreis und legt vor sich ihre oder seine Gestaltungsarbeit in Form seines aufgeschlagenen Heftes oder Buches und alle Personen des kreativen Gruppentreffens versammeln sich wieder im Kreis, um mit der Präsentation zu beginnen.

Die zweite Hälfte des vierten Schrittes besteht darin, dass in einer Zeitspanne von zirka zehn Minuten alle im Sitzkreis befindlichen Personen, die eine Gestaltungsarbeit angefertigt haben, dem Problemvortragenden und den anderen Teilnehmern ihre Arbeit präsentieren. Dazu

nimmt jeder Gestalter Stellung zu seiner Arbeit und verbalisiert seine Idee, seinen Lösungsansatz oder seine Lösungsstrategie. Dieses Procedere geht reihum, bis jeder seine Einzelarbeit präsentiert hat. Die anderen Teilnehmer kommentieren die Lösungsansätze nicht, auch nicht der Problem vortragende. Er hört sich die Arbeitsergebnisse der anderen an, fühlt in sich hinein, welcher Lösungsansatz ihn spontan am meisten anspricht, wägt ab, was für ihn machbar wäre und merkt sich seine Zwischenbilanz. Dies ist wichtig, damit die Ansätze nicht zerredet werden oder auch nicht abgeändert werden. Sie sollen so stehen bleiben, wie sie seitens der Teilnehmenden gedacht waren. Während der Präsentation kann sich durchaus auch ein Gefühl des Stolzes seitens der Kollegen entwickeln, da jeder eine Lösung, eine Idee, oder einen Ansatz für ein berufliches Problem des anderen gefunden hat. So lange dieses positive Gefühl keine als arrogant oder besserwisserisch empfundenen Tendenzen annimmt, kann dieser Stolz sehr wichtig sein, da er den Teilnehmern das positive Gefühl gibt, dass jeder die Fähigkeit hat, auftretende Schwierigkeiten zu meistern, was sich mit der Zeit positiv auf das Selbstwertgefühl auswirkt. So wächst das Vertrauen in sich selbst und eigene Problem situationen werden mit einem ganz neuen, stärkeren Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein angegangen. In dieser Phase entwickelt sich auch oft eine positiv besetzte Spannung bei den Teilnehmenden, da sie neugierig sind, wie ihr jeweiliger Lösungsansatz innerhalb der Gruppe und besonders bei dem Problem vortragenden ankommt, was sich non-verbal äußern kann und dabei das Interpretieren non-verbaler Ausdrucksformen schult.

Bei der Lösungsansatzvorstellung kann es durchaus sein, dass mehrere Teilnehmer ähnliche Ansätze präsentieren. Und darin liegt ein entscheidender Vorteil der Gestaltungsarbeit gegenüber dem reinen Gespräch: Denn auf Grund der bereits angefertigten Gestaltungsarbeit und der Tatsache, dass jeder Teilnehmer seine Arbeit präsentieren soll, werden stets sämtliche Ansätze präsentiert, selbst dann, wenn sie sich inhaltlich wiederholen sollten. Dies sähe anders bei rein verbalen Methoden aus: Denn selten oder nur ungern wiederholt ein nachfolgender Redner die Inhalte seines Vorredners, da er dies als unnötig erachtet, weil seine Idee bereits schon einmal genannt wurde oder weil dies den Eindruck vermitteln könnte, er würde nur das Gesagte des Vorredners wiederholen. Die Gestaltungsarbeiten aller Teilnehmenden hingegen liegen alle auf dem Tisch, sie werden alle vorgestellt - gleichgültig ob sich Inhalte wiederholen sollten. So kann es zum Beispiel am Ende sein, dass mehrere Teilnehmer den gleichen Lösungsansatz in ihrer Einzelarbeit gewählt, gestaltet und später verbalisiert haben. Dies zeigt sich dann nochmals bildnerisch auf dem Tisch. Dies kann eine sehr große Entscheidungshilfe für den Problem vortragenden darstellen. Er hat die Möglichkeit, einen einzelnen Ansatz als passend zu werten, er kann den Ansatz als passend einstufen, den die meisten seiner Kollegen präsentieren, er kann aber auch eine Kombination aus unterschiedlichen Ansätzen favorisieren. Dies liegt in seinem individuellen Ermessen, denn nur er weiß, was ihm gut tut und zu was er zur Umsetzung in der Lage ist. Jedoch kann es die Entscheidung erleichtern wenn viele Gruppenmitglieder für einen ähnlichen Ansatz plädieren. Dies vermittelt das Gefühl, dass mehrere Personen, welche sich intensiv mit einem Fall auseinandergesetzt haben, nicht völlig irren können, woraus eine Zuversicht entspringen kann, dass die Lösung zum Ziel führen wird.

Am Ende der zweiten Hälfte des vierten Schrittes hat jeder Teilnehmende mit Ausnahme des Moderators und des Problem vortragenden seine Idee, Lösungsansatz oder Lösungsvorschlag in der Runde präsentiert.

Der vierte Schritt endet damit, dass in der Regel mehrere Lösungsansätze für den Fall zur Auswahl stehen. Als Erinnerungsstütze für die Ansätze dienen die Gestaltungsarbeiten der Teilnehmenden, die in der Mitte auf dem Tisch liegen bleiben. Diese sind die Basis für die Weiterarbeit im folgenden fünften Schritt.

4.3.3.5. Fünfter Schritt: Probehandeln inklusive Strategieentwickeln

Im fünften Schritt ist es das Ziel, dass der Problemvortragende sich gestalterisch einer für ihn als passend erscheinenden Lösungsansatz seines Problems nähert, den Lösungsansatz durch gestalterisches Probehandeln ausprobiert, eine Strategie entwickelt wie er den Ansatz im Berufsalltag realisieren kann und ihn schließlich der Gruppe auf Basis seiner Gestaltung verbal präsentiert.

Der fünfte Schritt dauert insgesamt zirka fünfzehn Minuten.

Der Problemvortragende zieht sich mit den nötigen Arbeitsmaterialien und gegebenenfalls den Büchern und Heften der anderen Teilnehmer an eine Stelle im Raum zurück, wo er ungestört arbeiten kann. Die anderen Teilnehmer bleiben im Sitzkreis am Tisch sitzen. Die zehn Minuten, während der Problemvortragende gestaltet, können von den Kollegen unterschiedlich genutzt werden: Eine Möglichkeit wäre, dass die Teilnehmer private und berufliche Gespräche führen, was sich positiv auf die Gruppendynamik auswirkt. Denn in dieser Phase erfahren die Teilnehmer gegenseitig Informationen aus dem Berufs- und / oder Privatleben der Kollegen. Sie lernen sich persönlich besser kennen, entwickeln ein Gefühl der Solidarität, tauschen sich gegenseitig aus und können Anknüpfungspunkte finden, wo sie sich zum Beispiel im Berufsalltag gegenseitig helfen und entlasten könnten. Eine andere Möglichkeit wäre, dass diejenigen Kollegen, die daran interessiert sind und - vorausgesetzt ihr Heft oder Buch steht ihnen in dieser Phase zur Verfügung - in ihrem Buch weiter gestalten. Das kann eine reine Gestaltungsarbeit sein, die die Ästhetik in den Vordergrund rücken lässt, dies kann aber auch eine Art der Vorarbeit für das nächste Kreative Gruppentreffen sein. Um Zeit zu sparen, können die Teilnehmer die Zeit nutzen - falls sie bereits eine Idee für einen einzubringenden Fall haben sollten - und eine Gestaltungsarbeit anfangen oder ausführen, die eine Grundlage für den ersten Schritt beim nächsten Treffen darstellen kann. Was die Teilnehmer in dieser Phase machen, sollte ihnen frei gestellt werden und ist stets situationsabhängig. Sie haben im vorherigen Schritt ihre Lösungsansätze erarbeitet und vorgestellt und haben nun den Freiraum zu entspannen oder sich dem zu widmen, was sie nun gerne tun möchten. Allerdings sollte nicht der Raum verlassen werden. Dieser entstehende Freiraum wird automatisch mit Dingen gefüllt werden die es nötig erscheinen lassen, dass sie durchgeführt werden: Dies beginnt beim zunächst banal erscheinenden Gespräch unter Kollegen und endet in einer intensiven Vorarbeit für das nächste Treffen. Wichtig ist nur, dass die Teilnehmenden die Zeit nutzen und nicht den Problemvortragenden bei seiner Gestaltungsarbeit ablenken.

Der Problemvortragende widmet sich währenddessen der intensiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lösungsansätzen der Kollegen. Er reflektiert über das Präsentierte und entscheidet sich für einen bestimmten Lösungsansatz oder eine Kombination aus diversen Ansätzen. Diesen Lösungsansatz setzt er nun gestalterisch um. Er sollte dabei nicht seine alte Gestaltung überarbeiten, sondern besser eine neue Lösungsgestaltung erarbeiten. Dies hat den Sinn, das alte Problem im Sinne der Basisgestaltung hinter sich zu lassen und mit Hilfe eines neuen Ansatzes und damit einer neuen Gestaltung das Problem konstruktiv anzugehen. Der Problemvortragende erspürt im Prozess des Gestaltens bereits, ob und inwieweit eine Lösungsstrategie für ihn zunächst auf gestaltersicher Ebene repräsentativ umsetzbar wäre. Durch dieses Probehandeln macht er eine Erfahrung mit sich selbst. Er erfährt sich und seine Gefühle, Bedenken, Hoffnungen, Gedanken selbst. Fast spielerisch auf der Gestaltungsebene führt er das durch, was er im Berufsalltag nach der Transferierung umsetzen muss. Dabei kann er seine Gestaltung so modifizieren, dass sie zu ihm passt, dass es eine authentische Arbeit ist, die eine passende Lösungsstrategie beinhaltet, die der Problemvortragende wirklich

auch zur Realisierung in seinem Leben in der Lage ist. Er tritt in dieser Phase in eine Art des Inneren Dialoges mit sich selbst und kann sich selbst erspüren. Und dennoch ist er nicht alleine, da die anderen Teilnehmer und der Moderator auch im Raum anwesend sind - auch wenn sie in dieser Phase keinen aktiven, bewussten Einfluss auf den Problemvortragenden nehmen, so sind sie doch da und vermitteln das Gefühl, beim ersten gestalterischen Probehandeln der Problemlösung nicht völlig alleine zu sein. Dies kann ermutigen und stärken.

Am Ende des Gestaltens präsentiert der Problemvortragende seinen Kollegen und dem Moderator seinen Lösungsansatz. Dies dauert zirka fünf Minuten. Er kommt zurück in den Teilnehmerkreis und legt seine Gestaltung auf den in der Mitte befindlichen Tisch und erläutert mit wenigen Sätzen seine Strategie, wie er sich in berufliches Problem möglichst bald lösen möchte. Durch die Verbalisierung des Gestalteten reflektiert er automatisch noch ein zweites Mal über seine Strategie und das Vorhaben festigt sich. Als Inneres Bild speichert er sein Lösungsbild und / oder die Gestaltungsarbeit der anderen. Dieses Innere Bild soll Grundlage sein, auf die er zurückgreifen kann, wenn er die Strategie umsetzen möchte und kann stabilisieren, wenn erste Zweifel bei der praktischen Realisierung kommen sollten. Die Präsentation des individuellen Lösungsansatzes ist gleichzeitig auch eine Rückmeldung für die anderen Teilnehmer. Sie merken, ob und wie weit die oder der Problemvortragende sich auf die Ideen seiner Mitstreiter einlässt oder einlassen kann. Es sollte dabei darauf geachtet werden, dass der Moderator betont, dass jede einzelne Lösungsstrategie wichtig ist, aber nur der Problemvortragende für sich entscheiden kann, welche Strategie seiner Persönlichkeit, Fähigkeiten, Fertigkeiten, seinem Charakter in der Gegenwart am meisten zusagt. Dies ist nicht als Abwertung derjenigen Strategien zu verstehen, für die sich der Problemvortragende nicht eindeutig entschieden hat. Dies auszuhalten, ist Aufgabe der Teilnehmenden. Eine erarbeitete Strategie kann aus einer als neutral zu bezeichnenden Sichtweise hervorrangend sein, muss aber dennoch nicht auf den Problemvortragenden passen, was akzeptiert werden muss. Die anderen Teilnehmer sollten die Problemvortragende oder den Problemvortragenden nicht korrigieren, kommentieren oder nochmals hinterfragen. Sonst bestünde die Gefahr, den Fall zu zerreden, ihn nochmals neu aufzurollen oder Verwirrung zu stiften. Allerdings hat der Problemvortragende nochmals die Gelegenheit - wenn er noch Klärungsbedarf haben sollte - die Kollegen anzusprechen und Kleinigkeiten in der Durchführung der Lösungsstrategie abzuklären. Wichtig ist, dass der Problemvortragende vom Moderator dazu angehalten werden muss, einen konkreten Zeitplan zu verbalisieren. Er muss benennen, wann er welchen Schritt gehen möchte um zum persönlichen Ziel im Sinne der Problemlösung oder -entschärfung zu gelangen. Die Schritte sollten möglichst konkret sein, sollten keine zu großen Schritte darstellen und stets das Ziel der Entlastung im Auge haben. Dass die Schritte klein sind soll dem Gefühl entgegenwirken, das Vorhaben nicht umsetzen zu können. Es soll die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Schritte auch erfolgreich umgesetzt werden können, damit sich ein positives Gefühl der Zufriedenheit entwickeln kann. Falls der Problemvortragende es wünscht, bestünde die Möglichkeit, Fotokopien von einzelnen Lösungsansätzen seiner Kollegen anzufertigen, die er mit nach Hause nehmen könnte. Jedoch wäre es wünschenswerter, wenn die eigene Lösungsgestaltung des Problemvortragenden ausreichen würde, um als Richtschnur und Inneres Bild für die Lösung des Falls in der nahen Zukunft zu dienen. Denn der Problemvortragende soll nach einer bewusst getroffenen Entscheidung das Gefühl haben, dass er nun selbst sein Problem zu lösen in der Lage ist. Auch die Erwartungshaltung der Kollegen, dass ihre Vorschläge gut waren, kann im Problemvortragenden einen als positiv zu bewertenden inneren Druck aufbauen, nun wirklich ohne zeitlichen Aufschub das Problem anzugehen und zu lösen, damit er im nächsten Treffen von seinem sich hoffentlich einstellenden Erfolg berichten kann.

Am Ende des fünften Schrittes hat der Problem einbringende eine individuelle Gestaltungsarbeit angefertigt, welche er in seinem Buch oder Heft mit nach Hause nehmen kann und eine persönliche Lösungsstrategie entwickelt, die er in nächster Zukunft zur Lösung seines Problems anwenden kann. Diese Perspektive soll ihn zuversichtlich werden lassen und entlasten. Das Probehandeln auf gestalterischer Ebene sollte ihn stärken und zudem in Gegenwart und Zukunft als wichtiges Inneres Bild fungieren.

4.3.3.6. Sechster Schritt: Allgemeines Austauschen

Im sechsten Schritt ist es das Ziel, dass sich die Gruppe nochmals austauscht und jedes Gruppenmitglied eine Situation nennt, in der es ähnliche berufliche Probleme hatte und ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Der Problemvortragende richtet ein Schlusswort an die Gruppe.

Der sechste Schritt dauert zirka zehn Minuten.

Alle Teilnehmer sitzen wieder im Sitzkreis zusammen. Dies zeigt ihre Verbundenheit. Reihum nennt nun jedes Gruppenmitglied ein Problem oder eine Situation aus der eigenen Erlebniswelt, in der es ähnliche Erfahrungen wie der Problemvortragende gemacht hat. Ein solches Vorgehen verfolgt das Ziel, dass sich ein solidarisches Gefühl entwickelt, der Problemvortragende erkennt, dass er nicht alleine mit einer solchen Situation im Berufsleben konfrontiert wird und entnimmt den Äußerungen der Kollegen, dass es realisierbar ist, dieses Problem zu lösen. Das Sharing entlastet, verbindet die Gruppe und macht zuversichtlich. Falls ein Gruppenmitglied bislang keine ähnlich gelagerte Erfahrung gemacht haben sollte, so formuliert das Gruppenmitglied dies. Sinnvoll wäre jedoch in einem solchen Fall, dass dieser Teilnehmer eventuell von Bekannten oder Freunden berichtet, denen es ähnlich wie dem Problemvortragenden erging und dass und / oder wie diese ihr Problem gelöst haben.

Nun bringt sich auch der Moderator ein und schildert als letzter eine ähnliche Situation, die er selbst bereits durchlebt hat und zeigt damit allen Teilnehmenden, dass er keineswegs weniger Probleme als die Teilnehmer hat und dass es natürlich ist, im beruflichen Alltag auf Herausforderungen und Schwierigkeiten zu stoßen, es jedoch wichtig ist, sich diesen zu stellen und sie konstruktiv zu lösen. Mit diesem Einbringen des Moderators setzt er zudem ein Zeichen nach außen, dass er auf gleicher Stufe mit den Gruppenmitgliedern steht, dass er mit Problemen konfrontiert wird, die es zu lösen gilt und dass er aus seiner beruflichen Rolle heraus gut die Probleme der Gruppenmitglieder nachvollziehen kann. Die Demonstration der Empathie seitens des Moderators gibt den Teilnehmenden das Gefühl, dass er ihre Probleme aus eigener Erfahrung heraus verstehen kann und dass er kompetenter Ansprechpartner für das Moderieren des Lösens der Probleme darstellt.

Anschließend fordert der Moderator den Problemvortragenden auf, noch ein kurzes Schlusswort an die Gruppe zu richten. Denn schließlich war das gegenwärtige Treffen seinem Fall gewidmet, und damit hat auch der Problemvortragende das den Fall betreffende, inhaltliche Schlusswort. Nun formuliert der Problemvortragende in der Regel seine Zuversicht, sein Problem nun in Angriff zu nehmen und es zu lösen. Er bedankt sich normalerweise bei der Gruppe für die Unterstützung und die Lösungsvarianten. Das Danken ist wichtig wegen der gegenseitigen Wertschätzung.

Am Ende des sechsten Schrittes sollte reihum ein Sharing durchgeführt worden sein und der Problemvortragende sollte ein kurzes Schlusswort an die Gruppe gerichtet haben. Wichtig ist, dass aus dem sechsten Schritt für alle Teilnehmenden eine positive, zuversichtliche Atmosphäre erwächst und dass die Gruppe eine Verbundenheit spürt.

4.3.3.7. Siebter Schritt: Rückmelden

Im siebten Schritt ist es das Ziel, dass seitens des Moderators die gesamte Gruppe eine kurze Rückmeldung erfährt und dass eventuelle organisatorische Fragen geklärt werden.

Der siebente Schritt dauert zirka fünf Minuten.

Die Gruppe bleibt noch im Sitzkreis zusammen und der Moderator gibt der Gruppe als Gesamtheit eine kurze positive Rückmeldung. Er nimmt kurz Bezug auf den Verlauf, auf die Inhalte und den Lösungsansatz des Treffens, bestärkt den Problemvortragenden, die erarbeitete Lösung anzugehen und lobt die Gruppe für ihre Offenheit, konstruktive Arbeit und die vielfältigen angebotenen Lösungsansätze. Die Gruppe erfährt dadurch nach dem Schlusswort des Problemvortragenden nochmals eine Rückmeldung durch den Moderator, der mehr eine Außenbetrachterrolle einnimmt und daher mit etwas mehr Abstand den Verlauf situationsgemäß leichter beurteilen kann. Die Gruppenmitglieder erfahren nochmals eine Stärkung und gleichzeitig erhalten alle Gruppenmitglieder beinahe unbewusst wieder die gleiche Rolle: Denn der bisherige Problemvortragende ist nun wieder zurück in der Rolle der anderen Gruppenmitglieder und der Moderator übernimmt wieder für kurze Zeit die Regie. Und eben dieser Regisseur lobt die gesamte Gruppe - keine einzelnen Personen, um nicht das Gefühl von Bevorzugung aufkommen zu lassen - und gibt ihr die Rückmeldung, dass sie (wieder) unter Beweis gestellt hat, dass die Gruppe fähig ist, berufliche Probleme in der Gemeinschaft konstruktiv zu lösen. Ein solches Lob motiviert die Teilnehmer und macht sie bereit, sich beim nächsten Treffen wieder auf einen neuen Fall einzulassen. Damit dies möglich ist, erinnert der Moderator die Teilnehmenden daran, dass sie in ihrem Buch oder Heft eine oder mehrere Gestaltungen für das nächste Treffen vorbereiten sollen. Zudem kann er auch darauf verweisen, dass es sinnvoll sein kann, auch zusätzlich das Buch oder Heft als eine Art gestalterisches Tagebuch zu nutzen.

Eine verbale Rückmeldung für den Moderator ist unpassend. Zwar wäre es sicherlich aufbauend und motivierend, wenn der Moderator eben so nach jedem Treffen eine Rückmeldung erfahren dürfte, jedoch besteht auch die Gefahr, dass dies auf die Teilnehmer einen selbstverliebten Eindruck und eine Art „fishing for compliments“ vermitteln könnte. Der Moderator wechselt im Regelfall nicht, hat stets die gleiche Rolle inne und schließlich ist es die originäre und selbstverständliche Aufgabe des Moderators, die kreativen Gruppentreffen professionell und gut zu begleiten.

Nach der Rückmeldung durch den Moderator können noch organisatorische Sachverhalte abgeklärt werden. Dies könnte zum Beispiel Zeitpunkt und Ort des nächsten Treffens sein - falls dies außerplanmäßig stattfinden sollte. Aber auch andere organisatorische und formale Fragen können abgeklärt werden.

Danach erfolgt ein gemeinsames Aufräumen der Materialien und - falls nötig - ein Zurückstellen der Tische und Stühle in die ursprünglichen Positionen.

Am Ende des siebten Schrittes sollte eine positive Rückmeldung an die Adresse der Gruppe seitens des Moderators erfolgt worden sein und alle offen stehenden organisatorischen Fragen abgeklärt sein.

4.3.4. Vorschlag für das Beenden und / oder gegebenenfalls Fortführen der Kreativen Gruppentreffen

Nach einem halben Jahr der Durchführung der Kreativen Gruppentreffen ist die Zeit gekommen, dass ein Abschlusstreffen von zirka 90 Minuten Dauer seitens des Moderators angekündigt wird. Dies ist notwendig, um den halboffenen Charakter der Gruppe gewährleisten zu können. Der Moderator fragt die Gruppe beim vorletzten Termin, welche Teilnehmer sich gerne weiter an den Gruppentreffen beteiligen möchten. So hat er einen Überblick, ob und in welchem Umfang ein Bedürfnis an einer Fortführung der Treffen besteht und er kann dementsprechend das kommende Treffen planen.

Das Abschlusstreffen kann analog des ersten Treffens frei vom Moderator gestaltet werden und sollte der im Laufe der Zeit gewachsenen Gruppe inhaltlich und formal gerecht werden. Denn der Moderator weiß in der Regel nach sechs Monaten, welche Inhalte und Methoden die Teilnehmenden der Kreativen Gruppentreffen besonders ansprechen, wonach sie oder er sich dann auch orientieren sollte. So sind die nun folgenden Ausführungen wie beim ersten Gruppentreffen wieder nur als unverbindliche Vorschläge anzusehen.

Generell resultieren aus dem halboffenen Gruppencharakter drei unterschiedliche Fälle, die sich am Ende einer sechsmonatigen Sequenz darstellen könnten: Im ersten Fall enden die Kreativen Gruppentreffen nach einem halben Jahr für alle Teilnehmer, im zweiten Fall bleibt die Gruppe bezüglich ihrer Teilnehmer und des Moderators unverändert, im dritten Fall wechselt ein Teil der Gruppe, da einige Personen die Gruppe verlassen, dafür neue Teilnehmer hinzukommen und ein bestimmter Kernpersonnenkreis bestehen bleibt. Falls der Moderator wechseln sollte, werden die Kreativen Gruppentreffen wenn möglich wie bisher unter neuer Leitung fortgeführt. Abhängig davon, welcher der ersten drei genannten Fälle eintreten wird, muss das Abschlusstreffen gestaltet werden. Hier nun jeweils ein unverbindlicher Vorschlag für den Verlauf dieses Abschlusses und beziehungsweise der Fortführung der Kreativen Gruppentreffen.

Zum ersten Fall:

Angenommen die Kreativen Gruppentreffen enden für alle Teilnehmenden nach einem knappen halben Jahr, so kann dies unterschiedliche Ursachen haben: Die Teilnehmer, der Moderator oder die übergeordnete Stelle könnten kein Interesse mehr an der Fortführung der Treffen haben. Mögliche Gründe könnten persönlicher und / oder inhaltlicher und / oder organisatorischer Natur sein. Zum Beispiel, dass die Gruppe sehr heterogen ist und das Arbeiten den Teilnehmern nur wenig Freude macht. Die Teilnehmer könnten persönliche oder fachliche Probleme mit dem Moderator haben. Der Moderator könnte persönliche Probleme mit den Teilnehmenden haben. Dies alles würde zu einer schwierigen Arbeitsatmosphäre führen, die einem konstruktiven gemeinsamen Zusammen- und Weiterarbeiten im Wege stehen könnte. Hier könnten fallabhängig sicherlich auch externe Supervisions- und Beratungsangebote gesucht und angenommen werden, um Probleme zu klären und zu lösen. Falls dies jedoch nicht möglich sein sollte oder nicht gewünscht werden sollte, so macht es wenig Sinn, die Treffen weiter fortzuführen.

Ogleich die persönlichen Beziehungen positiver Natur sein könnten, könnten die Kreativen Gruppentreffen beendet werden, weil aktuell keine wirklichen zu behandelnden beruflichen Schwierigkeiten im Raum stehen könnten und damit eine Weiterarbeit in der Gegenwart wenig sinnvoll wäre. Dies schließt allerdings nicht aus, die Option offen zu halten, zu einem späteren Zeitpunkt die Arbeit in der Gruppe wieder aufzunehmen. Schließlich könnten die

Kreativen Gruppentreffen als Methode die Erwartungshaltung der Teilnehmer nicht erfüllen und somit von diesen nicht mehr gewünscht sein. Ein weiterer Grund für die Beendigung der Kreativen Gruppentreffen könnten Organisationsstrukturen sein. Es könnten keine Gelder, keine Räume, keine Moderatoren im nötigen Umfang zur Verfügung stehen. Die übergeordnete Stelle könnte die Kreativen Gruppentreffen ersatzlos streichen.

Ziel eines Abschlusstreffens wäre, dass die Kreativen Gruppentreffen ein möglichst als positiv einzustufendes Ende erfahren, damit die Teilnehmenden das letzte Treffen von zirka 90 Minuten Dauer mit einem guten und zuversichtlichen Gefühl verlassen können.

Das folgende Beispiel geht von der Situation aus, dass die Kreativen Gruppentreffen aus organisatorischen Gründen nicht mehr fortgeführt werden.

Zunächst wird eine kurze Anfangsrunde durchgeführt: Jeder Teilnehmer und auch der Moderator formulieren in wenigen Sätzen wie ihre gegenwärtige Verfassung ist. Dies dauert insgesamt zirka fünf Minuten. Dieser Einstieg hat den Sinn, anzukommen, sich den anderen zu öffnen, die anderen über die persönliche Verfassung zu informieren, damit die Kollegen ein späteres bestimmtes Verhalten oder bestimmte Äußerungen richtig zu interpretieren wissen.

Zum Einstieg eignet sich dann neben vielen anderen folgendes Spiel, bei dem der Moderator nicht mitmachen sollte und das zirka zehn Minuten dauert: Nach der Anfangsrunde stellen sich alle Teilnehmer in den Raum und heften sich gegenseitig mit Klebeband Kartonpapier auf den Rücken. Jeder Teilnehmer erhält einen Stift und den Auftrag bei jedem Kollegen mindestens eine positive Bemerkung niederzuschreiben, die den Träger des Papiers charakterisiert. Denn im Laufe der intensiven Zusammenarbeit im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen haben sich die Teilnehmer in der Regel recht gut kennen gelernt und können die anderen Teilnehmenden recht passend einschätzen. Eine verbindende Wirkung hat auch der Körperkontakt, der zum Durchführen des Schreibens auf das Papier auf dem Rücken nötig ist. Am Ende werden die Zettel von den Rücken genommen und jeder Teilnehmer hat eine Liste von positiven Kommentaren über seine Person. Diese Kommentare sollen ihn bestärken und eine Rückmeldung seiner Ressourcen geben. Das resultierende Papier ist eine Art Geschenk für jeden Teilnehmer, das sie oder er unkommentiert - wenn gewünscht - mit nach Hause nehmen kann. Sicherlich wird es den Teilnehmern bei manchen Kollegen leichter und bei anderen Kollegen schwerer fallen, sich eine positive Rückmeldung einfallen zu lassen, jedoch sind hierin Lehrkräfte zum meist gut geübt, da sie zum Beispiel auch im Rahmen der Zeugniskommentare passende Formulierungen für Schüler unterschiedlichster Prägung finden müssen.

Nach diesem positiv stimmenden Einstieg könnten sich die Teilnehmer im Sitzkreis versammeln. In der Mitte auf dem Tisch liegt ein durch den Moderator vorbereiteter großformatiger Karton, auf dem eine Inselformation skizziert ist. Das Meer um die Insel ist bereits durch den Moderator blau gestaltet. Dies zeigt, dass nur die Insel und nicht das Meer von den Teilnehmern gestaltet werden sollte. Die Teilnehmer haben nun die Aufgabe sich auf dieser Insel gestalterisch zu positionieren. Dadurch wird die Insel besiedelt und allmählich gestaltet. Jeder Teilnehmer hat ein bestimmtes Zentrum seines gestalterischen Agierens. Von dort aus breitet sie oder er sich aus, bis die gesamte Insel gestaltet ist. Dabei sprechen die Teilnehmenden miteinander, wenn sie möchten. Die erste Gestaltungsphase dauert zirka 15 Minuten. Diese Gemeinschaftsarbeit ist wie ein bildnerisches Soziogramm der Gruppe interpretierbar. Dies geschieht allerdings nicht im Kreis der Teilnehmer. Denn Ziel ist in diesem Falle, nicht die Gruppenkonstellation zu thematisieren, sondern vielmehr lediglich eine ab-

schließlich verbindende Gemeinschaftsarbeit zu erstellen. Jedoch kann nach den Treffen der Moderator für eine persönliche Abschlussreflexion der kreativen Gruppentreffen und deren Teilnehmer unter anderem die Insel heranziehen und das Endprodukt analysieren und interpretieren.

Ist die Insel fertig gestaltet und hat sich jede Person gestalterisch positioniert, erhalten die Teilnehmer die Aufgabe, sich gegenseitig eine dreidimensionale Gestaltungsarbeit zum Geschenk zu machen. Die Arbeit soll ein Hilfsmittel - wie auch immer geartet - darstellen, mit dem jeder Teilnehmer auf angenehme Weise die Insel verlassen kann und sich auf den Weg nach Hause begeben kann. Dies könnten Hilfsmittel sein wie ein Unterwasserboot, ein Schiff, ein Floß, eine Luftmatratze, ein Flugzeug, ein Heißluftballon und vieles mehr. Der Moderator muss darauf achten, dass jeder Teilnehmer mit einem Geschenk bedacht wird. Dann bauen die Kollegen kleine kreative Hilfsmittel für die Fortbewegung. Als Material könnte Ton, Pappe, Holz und so weiter dienen. Nach zirka zehn Minuten Arbeitszeit platziert jeder Teilnehmer sein Fortbewegungsobjekt auf der Insel im Bereich des Beschenkten. Dann äußern sich die Teilnehmer alle reihum zu ihrem Geschenk und nehmen dies an sich. Das gegenseitige Beschenken unterstreicht nochmals den Wertschätzungscharakter. Dass nun wieder wie beim ersten Treffen dreidimensional gearbeitet wird, stellt einen Methodenwechsel dar und eröffnet eine neue Dimension für die Teilnehmer. Im übertragenen Sinne soll sie diese Dimension in eine positive Zukunft führen und sie zuversichtlich machen, auch die anstehenden beruflichen Probleme der Zukunft individuell meistern zu können. Das Fortbewegungsobjekt ist ein Symbol dafür, dass nun die Zeit gekommen ist, sich von der Insel weg zu bewegen. Die Insel steht als Repräsentant für die kreativen Gruppentreffen. In weiteren fünf Minuten äußern sich die Beschenkten und Schenkenden zu den Objekten. Dies ist wieder eine Form der Rückmeldung und eine Chance zur Reflexion. Wichtig erscheint, dass am Ende neben der anfänglichen Gemeinschaftsarbeit in Form der Insel auch eine Einzelarbeit angefertigt wird, die mit nach Hause genommen werden kann. Denn die Gemeinschaft im Kontext der kreativen Gruppentreffen löst sich nun auf und jeder Teilnehmer ist zunächst wieder mit seinen beruflichen Problemen auf sich alleine gestellt. Eine Art Talisman oder eine Einzelgestaltung kann unter Umständen einen positiven Blick initiieren und Sicherheit geben. Am Ende der zweiten Phase wird die Insel abgebaut und nur noch die dreidimensionalen Geschenke befinden sich auf dem mittig stehenden Tisch. Der Abbau der Insel repräsentiert die Schlussphase der kreativen Gruppentreffen und macht Platz für Rück- und Ausblicke.

Die dritte Phase des Abschlusstreffens dauert zirka 15 Minuten und dient der Reflektion über den Prozessverlauf. Alle Teilnehmer nehmen ihre Bücher oder Hefte hervor. Der Moderator bittet sie, sich für einen Fall des letzten halben Jahres anhand der Gestaltungsarbeiten zu entscheiden und nochmals in der gemeinschaftlichen Runde darüber verbal zu reflektieren. Mit Hilfe der Gestaltungsarbeiten können sich die Teilnehmer wesentlich leichter an die Fälle erinnern. So kommen in der Summe einige Fälle aus der gemeinschaftlichen Arbeit innerhalb der kreativen Gruppentreffen zusammen. Wenn mehrere Teilnehmende zufällig den gleichen Fall auswählen sollten, so ist dies unproblematisch und zeigt nur, wie bedeutsam dieser Fall - nicht nur für den damaligen Problemvortragenden - gewesen sein muss. Das Spektrum von mehreren Fällen, was die Regel sein dürfte, zeigt den Teilnehmern, wie viele und wie mannigfaltige berufliche Probleme sie innerhalb des letzten halben Jahres konstruktiv gelöst haben, was wiederum das Selbstvertrauen der einzelnen Personen stärken und auch zeigen soll, dass für fast jede Schwierigkeit im beruflichen Kontext eine Lösung erarbeitet und umgesetzt werden kann. Insgesamt stellt sich so eine positive Atmosphäre bei den Teilnehmenden ein, die zuversichtlich bezogen auf die persönliche berufliche Zukunft machen soll. Wichtig ist dabei immer, dass keine Abhängigkeiten zwischen den Kollegen oder zwischen Teilnehmern und Moderator geschaffen werden und immer wieder seitens des Mo-

derators betont wird, dass sicherlich in der Gemeinschaft leichter Lösungen erarbeitet werden können, dass aber auch die oder der Einzelne fähig ist, Probleme zu lösen und sie oder er dies unabhängig von Hilfsangeboten wie den Kreativen Gruppentreffen realisieren kann, dass aber die oder der Einzelne - sobald sie oder er an seine persönlichen Grenzen gelangt ist - keine Scheu haben sollte, Hilfsangebote zu suchen und in Anspruch zu nehmen, da dies kein Zeichen von Schwäche darstellen muss, sondern beweist, dass diese Person selbstreflexiv und konstruktiv berufliche Probleme angeht und lösen möchte.

Anschließend erfolgt ein letzter gestalterischer Ausblick durch jeden Teilnehmer. Jede Person fertigt in zirka zehn Minuten in einer Technik nach Wahl in ihr Buch oder Heft eine thematisch freie Abschlussgestaltung an, die den persönlichen Ausblick zum Thema macht. Dies soll den Blick von der Vergangenheit, die bezüglich der Kreativen Gruppentreffen den Einzelnen stärken sollte, auf die Zukunft richten. In weiteren fünf Minuten stellen sich die Teilnehmer ihre Gestaltungsarbeiten gegenseitig kurz vor und verbalisieren ihren persönlichen beruflichen Ausblick. Dieses Bild soll zu einem sie stärkenden Inneren Bild werden, das die Einzelnen in ihrem Gedächtnis verankern und auf das sie in der Zukunft in sie stärkender Absicht bei Bedarf zurückgreifen können.

Die letzte Phase des Abschlusstreffens hat die Rückmeldung zum Ziel. Diese Phase gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil von zirka zehn Minuten Dauer teilt der Moderator den Gruppenmitgliedern von ihm konzipierte anonym zu bearbeitende Umfragebögen aus und bittet die Teilnehmenden, diese auszufüllen. Hierbei bieten sich Bögen an, deren Antwortalternativen anzukreuzen sind und auf die die Teilnehmer zudem ihnen wichtig erscheinende Punkte handschriftlich ausführen können. Inhaltlich beschäftigen sich die Bögen mit der Methode der Kreativen Gruppentreffen, mit dem Verlauf und der Organisation der stattgefundenen Gruppentreffen und mit der Person des Moderators, was seine Persönlichkeit und fachliche Kompetenz angeht. Die Auswertung dieser Bögen stellt für den Moderator eine immens wichtige Hilfe dar, sich selbst, die Methode und ihr oder sein Tun besser einschätzen zu können und bestimmte Punkte bei berechtigter Kritik künftig positiv zu verändern. Die Ergebnisse können vom Moderator - falls sie oder er selbst ihr oder sein Arbeiten durch eine Supervision begleiten sollte - als Basis für ein reflexives Supervisionsgespräch dienen. Zudem können die Teilnehmer bei anonymen Bögen leichter Kritik äußern, die sie eventuell bei einer persönlichen Rückmelderunde aus Gründen der Freundlichkeit gegenüber dem Moderator weniger leicht thematisieren würden. Im zweiten Teil von zirka fünf Minuten der Rückmelderunde befinden sich alle Teilnehmer im Sitzkreis und nehmen abschließend kurz noch mal als Stellung zu den Kreativen Gruppentreffen, zum Beispiel zu den Kollegen, dem Moderator, der gemeinsamen Zeit, der künftigen Ziele und der persönlichen momentanen Gefühle. Auch der Moderator nimmt als letzte oder letzter reihum Stellung und meldet der Gruppe sein Gefühl und Denken zurück. Diese Runde dient dem Abschied. Abschied zu nehmen ist sehr wichtig und sollte in einem positiven Rahmen stattfinden. Die Teilnehmenden sollten am Ende des Abschlusstreffens mit einem zuversichtlichen Gefühl die Gruppe verlassen. Denn dann haben die Teilnehmer und auch der Moderator das positive Gefühl, dass sich der Zeitaufwand, das Sich-Öffnen, die Arbeit gelohnt haben. Das positive Gefühl sollte sich auch als Grundmotivation in den Teilnehmenden verankern, dass sie künftig bei Bedarf Kreative Gruppentreffen oder ähnliche Unterstützungsangebote wieder in Anspruch nehmen und von ihren gemachten positiven Erfahrungen durchaus auch im Kollegium berichten, um mehr Kollegen dazu zu motivieren und zu bestärken, sich um ihre Psychohygiene aktiv zu kümmern.

Zum zweiten Fall:

Angenommen die Personengruppe der Kreativen Gruppentreffen bleibt hinsichtlich des Moderators und der Teilnehmer komplett unverändert, so könnte wie folgt fortgefahren werden: Wenn der Fall eintreten sollte, dass trotz des Angebotes weder eine neue Person von außen in die Gruppe dazu kommt, noch eine Person die bisherige Gruppe verlässt, könnte auf zwei verschiedene Weisen vorgegangen werden: Die Gruppe könnte beim Treffen nach einem halben Jahr weiter wie bisher eine Fallbesprechung durchführen oder die Gruppe nutzt das - in diesem Falle - Zwischentreffen, um über die bisherigen Kreativen Gruppentreffen zu reflektieren. Letztere Vorgehensweise wäre zu favorisieren. Denn es ist eine sehr gute Gelegenheit nach einem halben Jahr der konstruktiven Zusammenarbeit über die bisher gemeinsam verbrachte Arbeitszeit zu reflektieren, um die Gruppe für eventuelle neue Impulse zu öffnen.

Ein solches reflexives Zwischentreffen von insgesamt zirka 90 Minuten Dauer könnte exemplarisch wie folgt gestaltet werden: Das Kreative Gruppentreffen besteht aus zwei Phasen: Einer Phase des Rückblicks und einer des Ausblicks.

Während der ersten 45 Minuten widmen sich die Teilnehmenden dem Rückblick und legen dabei den Fokus auf die Gruppe und das in der gemeinsam verbrachten bisherigen Arbeitszeit Vollbrachte. Die ersten fünf Minuten dienen der Begrüßung und des geistigen Ankommens. Jedes Gruppenmitglied und ebenso der Moderator formuliert reihum kurz, wie es ihm gegenwärtig geht. So weiß jeder vom anderen, wie sein derzeitiger Gemütszustand ist und die Gruppe kann leichter Formulierungen und Verhalten einzelner Teilnehmer einordnen. Als Basis für die Weiterarbeit im Sitzkreis dienen die Hefte oder Bücher der Teilnehmenden. Ihre Aufgabe war es, für dieses Zwischentreffen die Seiten aus ihren individuellen Heften oder Büchern schwarz-weiß zu kopieren, die sie spontan beim Durchblättern emotional berühren. Jeder Kollege sollte zirka sechs Kopien unterschiedlicher Fälle als Fotokopie mitbringen. Durch das Kopieren in schwarz-weiß werden die ursprünglichen Arbeiten verändert und erhalten durch das Fehlen der zumeist ursprünglich vorhandenen Farbigkeit den Touch von Vergangenheit. Denn über die vergangenen Fälle wird nochmals im zeitlichen Abstand überblicksartig reflektiert. Die Fotokopien dienen als Grundlage für eine 15-minütige großformatige gemeinschaftlich angefertigte technisch leicht umzusetzende Collagearbeit, in der sich letztlich alle Kopien wiederfinden sollen. Das große Format vermittelt den Eindruck, wie viel bereits erfolgreich gearbeitet wurde und steigert das Selbstvertrauen und die Zuversicht in der Gruppe. Mit Hilfe der durch Schneide- und Klebtechnik entstandenen Gemeinschaftsbildes kann nun die Gruppe unter Leitung des Moderators über die bisherigen behandelten Hauptthemen zirka zehn Minuten verbal reflektieren. Ziel sollte es dabei sein, dass übergeordnete Problemkategorien, die bearbeitet wurden, mit Schlagworten gebildet werden. Verschiedene Fälle werden sich so in ihrer Grundproblematik zusammenfassen können. Zum Beispiel könnte ein Fall gewesen sein, dass ein Lehrer immer mehr Arbeit von seinen Kollegen zugeteilt bekam, weil sie es oder er es nicht schaffte, in unzumutbaren oder zusätzlich belastenden Fällen abzulehnen. Ein anderer Fall während eines anderen Treffens könnte gewesen sein, dass ein Lehrer von seinen Schülern so lange zu einem Tagesausflug überredet worden ist, bis er entgegen seiner persönlichen Überzeugung zugestimmt hat. In beiden Fällen hatten die Vortragenden die Schwierigkeit „Nein“ zu sagen und bei dieser Negation zu bleiben. So wäre in diesem Beispiel die übergeordnete Problemkategorie das Lernen und Formulieren des Nein-Sagens. So entstehen in der Gruppenreflexion zunehmend übergeordnete Problemkategorien, die in ihrer Summe für die Gruppe neue Erkenntnisse mit sich bringen könnten. Zum Beispiel die Erkenntnis, dass es vielen Teilnehmern der Gruppe wegen ihres sozialen Ethos schwer fällt, „Nein“ zu sagen, sie diese Unfähigkeit aber im Berufsleben

sehr belastet. Solche gemeinschaftlichen Erkenntnisse verbinden nochmals die Gruppe. In den folgenden zehn Minuten gestaltet jedes Gruppenmitglied in Absprache eine der formulierten Erkenntnisse in einer Technik nach Wahl in konzentrierter Einzelarbeit in sein Heft oder Buch. Dies kann nun in Farbe geschehen, da die Erkenntnisse zwar der Vergangenheit entspringen, allerdings die Gegenwart betreffen. Nach der Gestaltungsphase reflektieren die Kollegen unter Leitung des Moderators nochmals zirka fünf Minuten über die Arbeitsprodukte in den Heften oder Büchern. Es besteht dann die Möglichkeit für das Individuum, wichtige Erkenntnisse, die andere Gruppenmitglieder gestaltet haben, zu kopieren, in das eigene Buch oder Heft einzukleben und nachzulesen. So hat jeder Teilnehmer für sich nochmals eine gestalterische kompensierte Ansammlung der Haupte Erkenntnisse aus den bisherigen kreativen Gruppentreffen, die er als Innere Bilder abspeichern kann, auf die er dann künftig in Konfliktsituationen geistig zurückgreifen kann und die ihn dann stärken sollen und in seiner Reaktion eine Stütze sein sollen.

Nach der ersten Phase des Rückblicks und der Erarbeitung von Inneren Bildern für die Zukunft dient die zweite Phase des Zwischentrreffens von zirka 45 Minuten Dauer vermehrt dem Ausblick. Dabei steht das Individuum im Mittelpunkt. Auf Grundlage einer bewusst initiierten Ressourcenorientiertheit soll sich jeder Teilnehmer seiner individuellen Potenziale bewusst werden und diese als Basis für spätere Problemlösungen formulieren. Dieses Vorgehen dient der Stärkung der Einzelnen oder des Einzelnen, an sich selbst zu glauben, sich selbst zu vertrauen, sich etwas zuzutrauen, was bisher eher als problematisch empfunden wurde. Um leichter in sich hineinspüren zu können und sich seiner eigenen Potenziale und Ressourcen bewusst zu werden, kann eine durch den Moderator geleitete 15-minütige Meditation dienen. Dazu schließen alle Teilnehmer im Sitzkreis die Augen und entspannen sich mit Hilfe durch den Moderator angeleitete Atemübungen. Dann leitet der Moderator die Kollegen in Gedanken durch ihr Berufsleben als Lehrer; angefangen vom Studium, über die Lehramtsanwärterzeit bis hin zum Berufsalltag als Lehrkraft. Dabei sollen bei den Teilnehmern abgespeicherte Innere Bilder aus der eigenen Biografie aufkommen. Diese Inneren Bilder betrachte ich als zu bewahrenden eigenen Schatz einer jeden Einzelnen und eines jeden Einzelnen, den sie oder er der Gruppe nicht zeigen muss. Daher erscheint mir für diesen Bereich eine Meditation als geeignet, weil die Bilder aufkommen können, aber den anderen Gruppenmitgliedern nicht im Detail geschildert werden müssen. Diese Bilder sollten primär eine positive Besetzung im Gesamtüberblick haben. Dass dies so geschieht liegt an der Leitung durch den Moderator. Er sollte darauf achten den Schwerpunkt der Meditation auf das beruflich erfolgreich Geleistete zu legen und keine beruflichen Probleme aufkommen zu lassen. So können alle Teilnehmer zum Beispiel stolz sein, ihr Studium erfolgreich abgeschlossen zu haben. In der Meditation kann dann individuell ohne Verbalisierung überlegt werden, welche Tugenden, Charakterzüge und so weiter den Einzelnen als Student damals dazu befähigte, das Erste Staatsexamen gemeistert zu haben. So kann weiter chronologisch reflexiv unter Anleitung vorgegangen werden. Auch wenn jeder Teilnehmer seine eigene Biografie hat, so ist bei Lehrern der Vorteil, dass alle den nahezu ähnlichen beruflichen Werdegang nehmen mussten, um Lehrer zu werden, was die Gruppe verbindet und ein gemeinsames Reflektieren im Rahmen der Meditation überhaupt erst ermöglicht. Am Ende der geleiteten Meditation öffnen wieder alle Teilnehmer die Augen.

Sie werden dann vom Moderator gebeten, eine durch ihre Umrisslinien vorgegebene kopierte Figur in den kommenden 15 Minuten zu gestalten. Dabei haben die Teilnehmenden die Wahl zwischen Kopien mehrerer Figuren unterschiedlicher Körperhaltung. Sie wählen die Körperhaltung aus, die sie am meisten anspricht. Die auszuwählenden Körperhaltungen der Figuren sollten jedoch keine negative Besetzung erfahren, sondern vielmehr Mut und zuversichtlich machen. In diese Figuren, welche jeweils die Teilnehmenden darstellen sollen, bittet der Mo-

derato die Kollegen, den im Rahmen der Meditation erfahrenen individuellen Potenziale gestalterischen Ausdruck zu verleihen. Dies kann mit plakativen Schlagworten sein, dies können Farben, Symbole und andere Ausdrucksmöglichkeiten sein. Es ist nur darauf zu achten, dass ausschließlich individuelle Stärken der Teilnehmer in den Figuren Platz finden, so dass schlussendlich eine rein positiv besetzte Figur entsteht, die ins das Buch oder Heft geklebt wird. Den Teilnehmern wird für das Gestalten der Potenziale relativ viel Zeit zur Verfügung gestellt, da das Bewusstwerden der individuellen Potenziale als eine Basis für eine spätere Problemlösung eklatante Bedeutung hat. Am Ende des Zwischentreffens stellen alle Teilnehmer ihre Hefte oder Bücher auf den Tisch inmitten des Sitzkreises aufrecht auf und bilden mit ihnen einen Kreis als eine Art Abbild der Gruppe und reflektieren nochmal in einem Zeitraum von zirka zehn Minuten über die Individual- und Gemeinschaftsgestaltung. Das Aufstellen der Bücher oder Hefte hat symbolische Bedeutung. Medial nähern sich die Individuen einander an, die Teilnehmenden können einen Blick von außen auf die Gruppe in Form der aufgeklappten Hefte und Bücher werfen und erkennen, wie viele Potenziale innerhalb der Gruppe vertreten sind, aber auch über wie viele Potenziale die oder der Einzelne innerhalb der Gruppe verfügt. Dies soll die Gruppe und die Individuen stärken und zuversichtlich für eine gemeinsame konstruktive Zusammenarbeit im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen des nächsten halben Jahres machen.

In den verbleibenden fünf Minuten wäre eine Rückmelderunde angebracht. Die Teilnehmer nehmen reihum kurz Stellung zu den bisherigen Kreativen Gruppentreffen, den Kollegen und dem Moderator. Auf Grundlage dieser Rückmelderunde können - falls erwünscht - Veränderungen organisatorischer oder inhaltlicher Natur besprochen und eingeleitet werden. Überlegt kann auch im Rahmen der Gruppe während der Rückmelderunde werden, ob während der Kreativen Gruppentreffen für die bereits geschulte und fachlich versierte Gruppe neue gestalterische Methoden und Techniken in Frage kämen, die sie interessieren würde. Darauf sollte der Moderator Bezug nehmen und bei Bedarf ihre oder seine Materialauswahl den Bedürfnissen oder Wünschen der Teilnehmer entsprechend erweitern. Der Moderator sollte die Materialbesorgung durchführen und nicht die Teilnehmer, damit diese die Kreativen Gruppentreffen nicht als zusätzliche Arbeit empfinden, sondern als eine positive und wertschätzende Maßnahme, zu der sie willkommen, eingeladen sind und bei der der Moderator als eine Art Gastgeber dafür Sorge trägt, dass sich die Teilnehmenden möglichst wohl fühlen können, damit in einer angenehmen Atmosphäre konstruktiv zusammen gearbeitet werden kann. Wichtig ist letztlich, dass alle Teilnehmer sich wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen, das Zwischentreffen mit einem positiven Gefühl verlassen und eine gefestigte Grundmotivation für die folgenden Treffen mitbringen können.

Zum dritten Fall:

Angenommen nur Teile der Gruppe der Kreativen Gruppentreffen wechseln, was gemäß des halboffenen Gruppencharakters durchaus denkbar wäre, so sind unterschiedliche Änderungen in der Gruppenkonstellation denkbar: Falls weniger neue Personen hinzukommen als gehen möchten, so ist es denkbar, dass, wenn die quantitative Untergrenze von vier Personen unterschritten wird, die Gruppe für einen bestimmten Zeitraum mit den Treffen aussetzt bis sich wieder genügend Interessenten gefunden haben. Falls mehr neue Interessenten in die Gruppe hinzukommen als bisherige Teilnehmer die Kreativen Gruppentreffen verlassen möchten, so kann, wenn die quantitative Obergrenze von sieben Personen der Gruppe überschritten werden sollte, darüber nachgedacht werden, bei genügend Teilnehmern eine zweite parallel laufende Gruppe nach Absprache mit den zuständigen Stellen zu etablieren. Falls die Anzahl der neu hinzukommenden Leute ungefähr der Zahl entspricht, die mit den Kreativen Gruppentreffen aufhören möchten und die Endzahl quantitativ weder von der Ober-

noch von der Untergrenze abweicht, so kann die Gruppe in einer neuen Konstellation - bestehend aus alten und neuen Teilnehmenden - weiterhin fortgeführt werden. Im letzteren Fall treffen dann eine Begrüßungssituation mit einer Abschiedssituation zusammen, was die Durchführung dieses Treffens nicht einfach in der Gestaltung werden lässt. Daher möchte ich an dieser Stelle exemplarisch zu dieser geschilderten Situation Stellung nehmen und einen möglichen Vorschlag aufzeigen, wie der Moderator in einem solchen Falle verfahren könnte.

Das Ziel eines solchen Treffens ist die Integration der neuen Teilnehmer und gleichzeitig eine Verabschiedung bestimmter alter Teilnehmer. Dem eigentlichen Treffen, das für die alten Teilnehmenden eine Art Zwischentreffen ist und für die neuen Teilnehmenden ein erstes Aufeinandertreffen mit den alten Teilnehmern darstellt, sollte behutsam eingeleitet werden. Wie schwierig diese Situation ist, legt zudem auch nahe, dass es sinnvoll ist, bei den Kreativen Gruppentreffen nur eine halboffene Gruppenkonstellation anzustreben, aber eine offene Gruppe zu vermeiden, da sich sonst zu jedem beliebigen Zeitpunkt eine solche nicht leicht zu arrangierende Situation eintreten könnte, die die Gruppendynamik gravierend beeinflussen kann. Eine geschlossene Gruppe hingegen wäre ebenso wenig ratsam, da Personen, die noch Bedarf an Kreativen Gruppentreffen hätten, sonst aufhören müssten, wenn einige Teilnehmer die Gruppe nach einem fest vereinbarten Zeitraum verlassen würden. Bei der halboffenen Gruppe ist es jedoch möglich, den Bedürfnisse von möglichst vielen Teilnehmern gerecht zu werden: Wer möchte kann sich nach einem halben Jahr verabschieden, wer möchte kann aber auch noch weiter an den Treffen teilnehmen.

Ratsam ist dem ersten Aufeinandertreffen der alten Teilnehmenden mit den neuen Kollegen ein Treffen nur für die neuen Interessenten vorzuschalten, um die theoretisch-fachliche Wissensdifferenz zu minimieren. Im Rahmen dieses Treffens nehmen lediglich die neuen Interessenten und der Moderator teil. Ziel dieses Treffens ist das fachliche Vorinformieren der Interessenten über die Kreativen Gruppentreffen durch den Moderator ähnlich der methodischen Vorgehensweise, die beim Ersttreffen geschildert wurde. Die neuen Teilnehmer stellen sich mit Hilfe der Postkartenmethode kurz gegenseitig vor, sie bekommen seitens des Moderators wichtige Vorinformationen über die Kreativen Gruppentreffen, erhalten ein Heft oder Buch zum Gestalten, erhalten Einblick in exemplarische Hefte oder Bücher von Kollegen der Kreativen Gruppentreffen und werden über den Ablauf der Treffen und die Vereinbarungen theoretisch informiert. Wie der Ablauf eines solchen Vortreffens sein kann, ist dem Moderator überlassen. Ökonomischergestaltet es sich, bestimmte Elemente des Ersttreffens aufzugreifen und auch im Rahmen des ersten Treffens mit den neuen Gruppenmitgliedern in ähnlicher oder modifizierter Form zum Einsatz zu bringen.

Nachdem ein erstes Treffen mit den neuen Interessenten stattgefunden hat: Wie könnte der Moderator das erste Aufeinandertreffen von alten und neuen Teilnehmern der Kreativen Gruppentreffen gestalten? Hier nun ein neben vielen anderen Alternativen möglicher Vorschlag:

Das Motto dieses Treffens könnte „Alte und neue Gesichter“ sein. Das Treffen dauert wie gewöhnlich ungefähr 90 Minuten. Die Herausforderung besteht darin, allen drei unterschiedlichen Gruppenmitglieder-Untergruppierungen gerecht zu werden ohne diese dabei zu werten: Die neuen Teilnehmenden sollten einen möglichst leichten und angenehmen Einstieg in die bestehende Gruppe bekommen. Die alten Teilnehmenden, die die Gruppe verlassen werden, sollten einen ihnen angemessenen Abschied erhalten und nochmals eine Rückmeldung erfahren. Die alten Teilnehmenden, die in der Gruppe weiterarbeiten werden, sollten nicht das Gefühl bekommen, dass sich nun etliches wiederholen wird oder sie nun wieder von vorne beginnen müssen. Daher ist es ratsam, methodisch keine Vorgehensweisen

und Techniken zu wiederholen, da dies den letzten Personenkreis langweilen könnte oder ihm ein trügerisches besserwisserisches Gefühl vermitteln könnte, das nicht gut für den Aufbau einer tragfähigen Atmosphäre wäre.

Die Einstiegsphase dauert zirka zehn Minuten. Alle Teilnehmer schreiben zunächst auf einen Selbstklebezettel ihren Namen sofern sie sich namentlich noch nicht kennen sollten. Dadurch können sie sich mit den Namen vertraut machen und mit Namen ansprechen. Als Einstieg erfolgt ein Gruppenspiel, um die Atmosphäre aufzulockern. Hier sind zahlreiche Spielformen denkbar. Mit welcher Methode die Teilnehmer mit nun sehr unterschiedlichen Erfahrungshintergründen bezüglich der kreativen Gruppentreffen erreicht werden, ist eher zweitrangig. Gestalterische Methoden wie die Arbeit mit dem eigenen Namen sind ebenso geeignet wie nicht-gestalterische Spielformen. Ein Beispiel zu einer möglichen Spielform wäre das Zollstockspiel. Die Teilnehmer bilden zwei gleichgroße, gemischte Gruppen. In jeder Gruppe bilden die Teilnehmer zwei Personenreihen, welche sich gegenüberstehen. Sie winkeln ihre Arme an und bringen die Zeigefinger in die Waagrechte. Nach dem Reißverschlussprinzip ist stets zwischen den Zeigefingern einer Person der Zeigefinger der ihm gegenüberstehenden Person und so weiter. Auf die Zeigefinger wird nun von dem Moderator ein ausgeklappter Zollstock gelegt. Aufgabe der beiden Gruppen ist es nun, den jeweiligen Zollstock mit Absprache innerhalb der Gruppe auf den Boden abzulegen ohne dass dabei irgendeine Person mit ihrem Zeigefinger den Kontakt zum Zollstock verliert. Diese zunächst einfach anmutende Aufgabe ist für eine Gruppe zu meist eine echte Herausforderung, da - weil jeder Teilnehmer den Kontakt zum auf den Zeigefingern befindlichen Zollstock sucht - sich der Zollstock fast immer automatisch nicht wie verlangt nach unten, sondern immer mehr nach oben bewegt. Dieser Umstand sorgt für Erheiterung - Lachen ist stets sehr wichtig - und macht es nötig, untereinander Absprachen zu treffen und sich an die Vereinbarungen zu halten. Diejenige Gruppe, welche es geschafft hat als erste den Zollstock auf den Boden abzulegen, hat gewonnen. Durch ein solches Spiel machen sich die Teilnehmenden bewusst, was in der Praxis Teamarbeit bedeutet. Und Teamarbeit ist schließlich ein wesentlicher Bestandteil der kreativen Gruppentreffen, auf die der Moderator auf diese Weise spielerisch überdenken kann. Das Verhalten der einzelnen Teilnehmer bei dem Gruppenspiel spiegelt der Gruppe und besonders dem Moderator als außenstehenden Person relativ deutlich wider, wie die einzelnen Teilnehmer innerhalb der Gruppe agieren und reagieren.

Diese Spiegelung wird in der nächsten Phase wörtlich genommen. Jeder Teilnehmer erhält vom Moderator einen mittelgroßen Spiegel, der es erlaubt, aus kurzer Entfernung den eigenen Kopf komplett zu sehen. Die Teilnehmer setzen sich nicht in den Kreis, da sie sich innerhalb eines Kreises unweigerlich gegenseitig ablenken würden und sich weniger gut konzentrieren könnten. Jeder Teilnehmer sucht sich im Raum einen ruhigen Platz, wo sie oder er völlig ungestört sein kann. Die Aufgabe ist es nun, dass die Kollegen ihren Spiegel vor sich auf den Tisch legen und konzentriert ohne zu sprechen für fünf Minuten ohne zu gestikulieren oder Einfluss auf ihre Mimik zu nehmen intensiv in den Spiegel blicken und sich betrachten. Fünf Minuten sind dabei ein als lange empfundener Zeitraum, innerhalb dessen sich der Blick auf sich selbst verändert und sich die Wahrnehmung schärft. Die Teilnehmer halten sich selbst damit im übertragenen Sinne den Spiegel vor und beschäftigen sich mit sich selbst. Sie konzentrieren sich auf sich selbst und denken nach. Der Spiegel dient damit als ein Reflexionsmedium. Und Reflektieren ist eine elementare Aufgabe innerhalb der kreativen Gruppentreffen. Nach fünf Minuten beendet der Moderator diese Phase und fragt die Teilnehmenden nach ihren individuellen aufsteigenden Gefühlen während sie in den Spiegel blickten. Dabei lernen die Teilnehmer, sich der Gruppe zu öffnen und emotionale Erfahrungen bis zu einem gewissen individuellen Grad der Zulässigkeit und Machbarkeit zu verbalisieren. Dieser Erfahrungsaustausch dauert zirka fünf Minuten. Sich zunächst - bezogen

auf die Sitzposition - außerhalb der Gruppe zu öffnen fällt manchen Teilnehmern leichter als dies gleich innerhalb eines Sitzkreises zu tun.

Anschließend befestigt jeder Teilnehmer mit Kreppklebeband auf seinen Spiegel ein transparentes Papier oder eine Folie. Aufgabe ist es nun ein möglichst neutrales Gesicht zu machen und mit dem Foliestift das eigene Gesicht auf der Folie abzuzeichnen. Dafür haben die Teilnehmer zehn Minuten Zeit. Während dieser Arbeitsphase sollte möglichst nicht gesprochen werden, damit eine maximale Konzentration auf das eigene Ich stattfinden kann. Der Spiegel erlaubt auch künstlerisch wenig begabten Kollegen ein recht ansehnliches Portrait ihres Gesichtes herzustellen, was sich positiv auf den Glauben in die eigenen gestalterischen Fähigkeiten und das Selbstvertrauen auswirken kann. So entstehen Portraits der in der Gruppe alt bekannten und der neuen Gesichter. Nach Ablauf der Zeit versammeln sich alle Teilnehmer um einen Tisch im Sitzkreis und legen nach dem Ablösen vom Spiegel vor sich auf den Tisch ihr Arbeitsprodukt in Form des Selbstportraits. Während der nächsten fünf Minuten stellen sich die Teilnehmer - falls sie sich noch nicht alle kennen sollten - reihum gegenseitig mit Hilfe des Portraits selbst kurz vor. Sie informieren sich dabei gegenseitig, ob es sich bei ihrem Gesicht bezogen auf die Kreativen Gruppentreffen, um ein altes oder neues Gesicht handelt. Dabei können die Teilnehmer ihre beim Nachzeichnen gemachten Erfahrungen kurz einbringen und können feststellen, dass die Gefühle beim Arbeiten bei den meisten Teilnehmern zum eist ähnlich gelagert gewesen sein dürften, was wiederum die unterschiedlichen Gruppen verbindet.

Im Sitzkreis bleibend bietet der Moderator den Teilnehmern eine kurze zehnmünütige Meditation an. Alle Teilnehmer schließen hierzu die Augen. Der Moderator hilft durch gezielte Atemübungen den Kollegen sich zu entspannen und begibt sich mit den Teilnehmern auf eine berufliche Reise in die Welt der bisher individuell gemachten beruflichen Erfahrungen. Er versucht bei den Teilnehmern Innere Bilder zu aktivieren, die zunächst einer negativen beruflichen Besetzung zuzuordnen sind und anschließend eher als positiv besetzt einzustufen sind. Die Teilnehmer speichern sich die aktivierten Inneren Bilder von beruflich bedingter Traurigkeit, Enttäuschung, Frust und Kummer und von beruflich bedingter Freude, Lachen, Glück, positiver Erfahrungen und Rückmeldungen und Zuversicht. Dann öffnen sie wieder die Augen. Diese Übung dient zugleich den Teilnehmern im Anschluss kurz und exemplarisch zu verdeutlichen, dass wir alle über ein Repertoire Innerer Bilder verfügen und wir versuchen sollten, nicht bloß negativ besetzte Bilder, sondern auch positiv besetzte Bilder abzuspeichern, damit ein Gleichgewicht gewahrt wird, das stabilisierende Wirkung auf unsere Psyche haben kann.

Im Anschluss beginnt eine Gestaltungsphase. Die Teilnehmer begeben sich wieder an ihre ursprünglichen Arbeitsplätze. Der Moderator bittet sie nun zunächst, während der kommenden zehn Minuten in Erinnerung an die soeben negativ besetzten Inneren Bilder in den Spiegel zu blicken und in bekannter Manier in Einzelarbeit schweigend auf eine darauf mit Kreppklebestreifen befestigte Folie mit Foliestift das eigene Gesicht zu skizzieren. Durch die negativen Inneren Bilder verändert sich automatisch der Gesichtsausdruck, der zum Beispiel ernster, trauriger und so weiter als beim ersten Selbstportrait wird. Danach bittet der Moderator die Teilnehmer eine dritte Folie in bekannter Weise innerhalb von zehn Minuten anzufertigen. Jedoch dieses Mal auf der Grundlage positiv besetzter Innerer Bilder. Nun geschieht genau das Gegenteil zum Bild davor: Die Gesichtszüge werden entspannter, es entsteht zum Beispiel ein Lächeln auf den Lippen, ein Glanz in den Augen und so weiter. Die Gestaltungsphase dient zum einen der eigenen Wahrnehmungsschulung und zum anderen der Beschäftigung mit und die Konzentration auf sich selbst. Denn die Teilnehmer, für die dieses Treffen das Abschlusstreffen ist, müssen in Zukunft ihre beruflichen Probleme ohne die

Gruppe lösen und werden auf sich selbst gestellt sein. Sie werden selbstreflexiv agieren und reagieren müssen. Daher dominiert in dieser Phase gegenüber dem Vorschlag für das Ersttreffen die Einzelarbeit als Sozialform.

Anschließend präsentieren alle Teilnehmer ihre Gestaltungsprodukte in Form der drei skizzenhaften Selbstportraits. Diese Vorstellungsphase dauert zirka 15 Minuten.

Für die versierten Teilnehmer ist es kein unbekannter Akt, über die Eigengestaltung zu sprechen. Für die neuen Teilnehmer ist dies eine erste Übung, kurz Stellung zur Eigengestaltung zu beziehen. Die Teilnehmer zeigen im Sitzkreis den Kollegen ihre drei Produkte, können - wenn sie sich soweit öffnen möchten - zu den Gesichtsausdrücken über exemplarische assoziierende Innere Bilder berichten und stapeln sie dann die drei Folien übereinander, wobei sie denjenigen Gesichtsausdruck oben auflegen, der ihnen momentan am ehesten entspricht. Das könnte bei den die Gruppe Verlassenden vielleicht unter Umständen der traurige Gesichtsausdruck sein, während es bei den neuen Teilnehmenden vielleicht der zuversichtliche oder der neutrale Gesichtsausdruck ist. So entsteht reihum immer mehr ein Portraitkreis inmitten des Personenkreises, der die Personen jedoch in ihrer momentanen Selbstdarstellung widerspiegelt. Die Gestaltungsprodukte werden sichtlich zum Medium, was typisch für die Kreativen Gruppentreffen ist. Der Moderator bittet abschließend die Personen, die die Kreativen Gruppentreffen verlassen werden, ihre Folien in ihr Heft oder Buch zu geben und dieses bewusst (vorläufig) zu schließen. Dieser Akt ist symbolisch zu verstehen und bedeutet das Beenden der Kreativen Gruppentreffen. Allerdings haben die Teilnehmer durch die Buchgestaltungen oder Heftgestaltungen ein bleibendes Erinnerungsprodukt an die gemeinsame Arbeitszeit. Auf dieses können sie auch wieder zurückgreifen, wenn sich berufliche Probleme ergeben sollten, die ähnlich wie bereits behandelte Fälle gelagert sein sollten. Das Buch oder Heft kann aber auch dazu dienen, in Eigenarbeit dieses Medium bewusst als Selbstreflexionsmedium zu nutzen. Auf dem Tisch bleiben die Portraits derjenigen Personen liegen, die nun die neue Gruppe bilden.

Die letzten zehn Minuten werden für die Rückmeldung genutzt. Der Moderator teilt den gehenden Gruppenmitgliedern selbst konzipierte Umfragebögen aus, die sie oder er sie bittet, zu Hause in Ruhe und anonym auszufüllen und zu ergänzen und ihr oder ihm zu einem festen Termin zukommen zu lassen. Diese Rückmeldebögen geben dem Moderator ein anonymes Feedback zu ihrer oder seiner Arbeit. Danach beginnt die Rückmelderrunde reihum. Jeder Teilnehmer nimmt kurz Stellung zu den Kreativen Gruppentreffen, den Kollegen und dem Moderator. Hier können sich alle beteiligen: Die alten Teilnehmer können Bezug zum letzten halben Jahr gem einsamen Arbeitens nehmen und sich verabschieden, die neuen Teilnehmer können von ihren nun gemachten ersten Erfahrungen von den Kreativen Gruppentreffen berichten. Nach dem nächsten Treffen, das eine reguläre Fallbehandlung abhandeln wird, müssen sich dann auch die neuen Teilnehmenden verbindlich entscheiden, ob sie weiter an den Kreativen Gruppentreffen für mindestens das kommende halbe Jahr teilnehmen wollen. Auch der Moderator bringt sich in die Rückmelderrunde mit ein und gibt den Teilnehmern eine möglichst bestärkende, positive Rückmeldung und verabschiedet sich von denjenigen Teilnehmern, für die dieses Treffen das (vorerst) letzte Treffen darstellt.

Der geschilderte Ablauf ist nur ein Vorschlag und sollte von jedem Moderator gemäß seiner Gruppe konzipiert werden. Bei der dargelegten Spiegel-Methode handelt es sich um eine sehr intensive Methode, die die Teilnehmer emotional sehr betreffen machen und berühren kann. Falls der Moderator den Eindruck hat, dass diese Methode der Konfrontation mit dem Selbst einzelnen Teilnehmer zu nahe gehen könnte, so empfiehlt sich selbstverständlich der Einsatz einer unverfänglicheren Methode. Mit Hilfe dieses Beispiels sollte verdeutlicht werden, dass

die Bandbreite der Methoden in den Kreativen Gruppentreffen sehr groß ist und dass dies auch sehr vorteilhaft ist, da es so für den Moderator immer wieder bei jeder Gruppe und jedem Teilnehmer darauf ankommt, die adäquate Methode zu finden und anzuwenden. Dies macht die Kreativen Gruppentreffen auch für den Moderator selbst bei häufiger Umsetzung immer wieder aufs Neue spannend und erkenntnisbringend. Auch der Moderator sollte sich durch die Kreativen Gruppentreffen weiterentwickeln und seinen Blick und sein Methodenspektrum erweitern. Jedoch sollte sie oder er die Kreativen Gruppentreffen niemals als Mittel zum Zweck einsetzen, um an sich selbst zu arbeiten. Ein solches Vorgehen wäre unprofessionell.

4.4. Zwischenresümee der Einblicke in die Kreativen Gruppentreffen

Aus den Einblicken in die Kreativen Gruppentreffen lässt sich das nachfolgende zusammenfassende Zwischenresümee ziehen:

1. Der Name der Kreativen Gruppentreffen prononciert besonders den Gruppenaspekt.
2. Ziel ist das gemeinsame Eruiieren einer praxisorientierten kreativen Lösungsstrategie für berufliche Schwierigkeiten des Problemvortragenden, die möglichst zeitnah umgesetzt werden kann, von deren Erarbeitung jedoch auch die anderen Gruppenmitglieder aufgrund der Einübung einer Problemlösungsentwicklung und der Transferierungspotenziale profitieren.
3. Im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen liegt der Fokus auf einer Orientierung am bildnerischen Produkt, dem Entwicklungsprozess, den individuellen Ressourcen der Teilnehmenden, dem Interesse und der Atmosphäre.
4. Der Ablauf der Kreativen Gruppentreffen richtet sich nach einem Sieben-Schritte-Plan, der die Treffen zielgerichtet strukturiert.
5. Die Gruppe aus vier bis sieben Mitgliedern und einem Moderator hat halboffene Charakter.
6. Der Moderator muss eine oder ein für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen geschulter und qualifizierter Kunstpädagoge oder Kunsttherapeut sein.
7. Moderator und Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen sind trotz ihrer unterschiedlichen Rollen gleichwertig und gleichberechtigt.
8. Alle Teilnehmer müssen sich an die getroffenen Grundvereinbarungen halten.
9. Die Inhaltsbearbeitung erfolgt über die reflexive Selbstbefahrung. Empathie und Authentizität sind hierbei Basisdeterminanten.
10. Verbale und non-verbale Anteile in Form von Gestaltungsarbeit prägen den Ablauf und erweitern das Methodenspektrum der Mitteilung, des Ausdrucks und der Reflexionsmöglichkeiten. Ziel ist die Erzeugung stabilisierender Innerer Bilder im Gedächtnis der Teilnehmer.
11. Das Probehandeln im bildnerischen Explorationsraum erleichtert die Transponierung gewonnener Erkenntnisse in die Praxis.
12. Die Kreativen Gruppentreffen dienen der kurzfristigen Entlastung und der Steigerung der beruflichen Zufriedenheit und sollen mittel- und langfristig die Wahrscheinlichkeit des Burn-outs reduzieren.
13. Die Kreativen Gruppentreffen müssen dem Moderator vergütet werden und den Teilnehmern auf ihre Arbeitszeit angerechnet werden, um eine glaubwürdige Wertschätzung durch den Arbeitgeber zu erfahren und möglichst viele Burn-out-Gefährdete zu erreichen.

5. Übertragen des Sieben-Schritte-Plans in die Praxis: Erfahrungen aus den Kreativen Gruppentreffen mit unterschiedlichen Adressatengruppen

Im Folgenden möchte ich aus meiner persönlichen Erfahrung von der Anwendung des Sieben-Schritte-Plans im Rahmen von Kreativen Gruppentreffen mit zwei Adressatengruppen berichten: Studierende und Lehrkräfte. Dabei gehe ich analog der Chronologie der Ausbildung zum Lehrer vor, starte somit mit der Gruppe der Studierenden und berichte schließlich von den Erfahrungswerten mit Lehrkräften. Beide Gruppen verbindet die Tatsache, den Sieben-Schritte-Plan als Basis ihrer Kreativen Gruppentreffen benutzt zu haben.

Zunächst stellte sich in der Praxis die Frage, unter welcher Begrifflichkeit die sieben Schritte den unterschiedlichen Adressaten präsentiert werden sollten. Handelt es sich bei den Schritten um ein Sieben-Schritte-Konzept, um einen Sieben-Schritte-Leitfaden, um einen Sieben-Schritte-Plan? Die Entscheidung fiel bewusst für die Begrifflichkeit des Plans, da im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen ein planvolles Vorgehen als sehr wichtig erscheint und dieser Anspruch auch in der Begrifflichkeit zum Ausdruck gebracht werden sollte. So wurden die zunächst theoretischen Überlegungen in die Praxis übertragen, und der Sieben-Schritte-Plan hielt Einzug in das Seminar mit den Studierenden und in die Sitzungen mit den Lehrern.

Im Folgenden sind die einzelnen Kapitel zu den beiden exemplarischen Adressatengruppen wie folgt untergliedert: Im jeweils ersten Teil wird kurz der organisatorische Rahmen für die Kreativen Gruppentreffen bezogen auf die Besonderheiten der unterschiedlichen Adressatengruppen erläutert und kurz vom Verlauf der Kreativen Gruppentreffen berichtet. Im zweiten Teil werden exemplarische Einblicke in den Prozessverlauf Kreativer Gruppentreffen mit Hilfe von Gestaltungsprodukten gegeben. Im dritten Teil wird eine Reflexion zu den gewonnenen Erfahrungen in der Arbeit mit der jeweiligen Adressatengruppe vorgenommen und ein entsprechender Ausblick gegeben. Das Gesamtkapitel der praktischen Erfahrungsberichte endet schließlich mit einem Resümee der gewonnenen praktischen Erfahrungen im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen mit den beiden exemplarischen Adressatengruppen der Studierenden und der Lehrkräfte.

Die folgenden Fälle und Bildprodukte sind aus Datenschutzgründen anonymisiert. Sie dienen der exemplarischen Anschauung und sind eine Auswahl aus zahlreichen Kreativen Gruppentreffen. Die Gestaltungsprodukte und Verhaltensweisen der Personen werden kommentiert. Um das Lesen zu erleichtern und den Umfang der Arbeit nicht zu sprengen, findet eine detaillierte Stellungnahme nur an denjenigen Stellen statt, die - respektive im Hinblick auf den Prozessverlauf - besonders bedeutsam sind.

5.1. Erfahrungsbericht aus der Arbeit mit Studenten

„Inwieweit macht es denn überhaupt Sinn, Studierenden Kreative Gruppentreffen anzubieten?“ fragte mich ein Dozentenkollege, als ich im Jahre 2007 beschloss, das Experiment durchzuführen, Studierenden Kreative Gruppentreffen zu offerieren, wie ich es bereits mit Lehrerkollegen in den Jahren zuvor ausprobiert hatte. Seine Frage war berechtigt. Er meinte, Studierende hätten doch noch keine echten beruflichen Probleme und zudem keinerlei Erfahrungen mit Schülern. Doch ich war der Auffassung, dass Studierende sehr wohl ernstzunehmende Probleme in ihrem beruflichen Kontext haben können. Der Beruf der Studierenden ist ihr Studium. Und das Studieren kann wie jedes andere Arbeiten berufliche Schwierigkeiten mit sich bringen. Und was wir unter „echten Problemen“ verstehen, dies weiß nur jedes Individuum für sich zu beantworten. Könnte es nicht sein, dass Studierende Schwierigkeiten mit dem universitären Betrieb haben, mit der Finanzierung ihres Studiums, ihrer Studienwahl, dass es Probleme mit Kommilitonen, mit Dozenten, der Universitätsverwaltung gibt, von denen wir als Dozenten in der Regel - wenn überhaupt - nur am Rande etwas erfahren? Das Aufdecken mancher studentischen Problems kann durchaus auch bei Dozenten eine gewisse Selbstkritik einfordern. Doch ich denke, dass konstruktiv geäußerte Kritik und die Behebung von Missständen letztlich allen und damit dem gesamten System helfen kann (vgl. Pühl, Harald (Hrsg.), 2000). Könnte es des Weiteren nicht sein, dass Studierende erste schwerwiegende Schwierigkeiten bei ihren Schulversuchen im Rahmen von Schulpraktika haben? Vielleicht trauen sich einige einfach nicht, in den Nachbesprechungen von ihren wahren Ängsten und Problemen im Kontext Schule zu berichten, um vor sich selbst, den Betreuern, Lehrenden und Kommilitonen nicht als unfähig da zu stehen. Doch eine fundierte Reflexion könnte ihnen helfen, Probleme in den Anfängen zu lösen, was ich als primäres Ziel erachte, oder sogar helfen sich ehrlich einzugestehen, dass das gewählte Studium und der damit verbundene spätere Beruf eventuell eine weniger passende Wahl darstellt, und ein frühzeitiger Wechsel in einen anderen Beruf dem Individuum und dem System letztlich hilfreich sein könnte. Wie viel wissen wir überhaupt von den beruflichen Problemen derer, die täglich die Vorlesungen und Seminare besuchen? Könnten die Kreativen Gruppentreffen nicht eine Möglichkeit darstellen, von einigen dieser Probleme exemplarisch zu erfahren, und noch viel wichtiger: den Studierenden einen passenden Rahmen in Form von Zeit und Raum anzubieten, über die beruflichen Schwierigkeiten und Ängste zu reflektieren und zu helfen, geeignete Lösungsstrategien zu entwickeln?

Meine Überlegung war: Um so früher begonnen wird, den künftigen Lehrern Möglichkeiten zu offerieren, wie sie aktuelle berufliche Probleme konstruktiv bearbeiten können, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese wissenden Lehrkräfte sich später in ihrer Berufspraxis dazu leichter überwinden, an entlastenden Programmen und Angeboten teilzunehmen, um sich damit vor einem Ausbrennen oder einer Inneren Kündigung früh genug in einem gewissen Rahmen prophylaktisch zu schützen. Vielleicht entwickelt sich bei manchen Studierenden auch ein Interesse den Kollegen selbst einmal entlastende Angebote wie das der Kreativen Gruppentreffen zu offerieren. Die Studierenden sehe ich zudem als wichtige Multiplikatoren an, in den Schulen die Kollegen darauf aufmerksam zu machen, dass entlastende Angebote bestehen oder entwickelt oder eingefordert werden können oder in Anspruch genommen werden sollten. Auch das Studium kann Probleme mit sich bringen. Hier kann exemplarisch erlernt werden, mit aufkommenden aktuellen beruflichen Schwierigkeiten konstruktiv umzugehen, Entscheidungen zu fällen und diese in die Praxis umzusetzen. Eine leider allzuoft vernachlässigte Aufgabe des Studiums ist die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung - ein meines Erachtens elementares Thema im Lehrberuf. Und zu dieser Persönlichkeitsentwicklung subsumiere ich unter anderem auch die Fähigkeit, mit beruflichen Konflikten adäquat umgehen zu können, die eigenen Stärken und Schwächen

besser zu kennen, zu lernen, auf den individuellen Ressourcen aufzubauen und mit den damit verbundenen Erfahrungen in vielerlei Hinsicht zu wachsen.

Zudem: Die Studienbedingungen und Studierenden haben sich geändert. Dies liegt in der Natur der Sache und gilt in sowohl positiver als auch negativer Hinsicht. Am Rande sei an dieser Stelle nur ein Beispiel stark gestraft erwähnt, das in den Bereich soziologischer Forschungsarbeiten fällt: An den Gymnasien nehmen Unterrichtszeiten und Stofffülle eklatant zu. Es bleibt weniger Freizeit, weniger Zeit neben dem Lernen, mit Freunden nach eigenem Gusto die knapp bemessene freie Zeit zu verbringen. Viele Erziehungsbeauftragte haben aus vielerlei Gründen für ihren Nachwuchs nur begrenzte Zeit. Die Familienstrukturen haben sich geändert. Gleichzeitig nimmt der Medienkonsum zu. Kommunikation verläuft oft über den Computer und das Internet mit all seinen Vor- und Nachteilen. Anstatt sich im realen Leben in der Freizeit zu treffen, aktiv es Mitglied in Vereinen zu sein, wird aus vielerlei Gründen vermehrt der mediale Raum bevorzugt. Trotz andersartiger Lehrpläne nimmt das Alleinsein und das Einzelkämpfertum zu. Diese Einzelkämpfer und Individualisten müssen - sobald sie von der Schulbank auf die Vorlesungsbänke wechseln - möglichst rasch ihren Studienabschluss vorweisen. Man ist zwar innerhalb eines *global village* und einer *shrinking world*, welche - wie bereits erwähnt - McLuhan schon vor Jahrzehnten prophezeite, weltweit mit anderen Menschen vernetzt und in Verbindung, jedoch bleibt dabei in nicht wenigen Fällen der persönliche Kontakt zum örtlich nächsten Menschen auf der Strecke. Er wird teilweise abgelöst durch die mediale Verbindung, die gegenüber dem realen zwischenmenschlichen Kontakt wiederum ihre Vor- und Nachteile hat. Im zeitlich stressüberformten Massenbetrieb der Universitäten entwickeln sich weit weniger persönliche Bindungen, als dies noch vor Jahren der Fall war. Viele Studierende kämpfen sich aus vielerlei Gründen möglichst schnell durch die universitäre Ausbildung und gelangen dann in den Schuldienst. Nun sollen sie im Team arbeiten, im Team berufliche Herausforderungen lösen, im Team Konflikte beseitigen, und da wundert es kaum jemanden, dass sie diese Anforderungen überfordern. Denn wann lernte der Einzelne einmal gezielt während seiner Schul- und Hochschulzeit sich im persönlichen Gespräch innerhalb einer Gruppe offen auszutauschen und für etwaige berufliche Probleme gemeinsam Lösungen zu suchen? Wann war Zeit und Raum für die persönliche Reflexion? Wann durfte er bewusst einmal Schwäche als menschliche Eigenschaft zeigen? Die Summe dieser gesellschaftlichen und anderer natürlicher Veränderungen macht es aus meiner Sicht sinnvoll, auch im universitären Kontext zu reagieren: Studierende sollten möglichst früh das Angebot erhalten zu lernen, wie sie professioneller mit beruflichen Problemsituationen im Team umgehen können. Das macht sie stark für die universitäre Gegenwart und rüstet sie für die individuelle berufliche Zukunft - besonders als werdende Lehrer und prägende Erzieher der nächsten Generationen.

5.1.1. Organisatorischer Rahmen und Seminarverlaufskizzierung

Zunächst ein kurzer Blick auf die Entwicklung der Interessentenzahlen für das Seminar „Kreative Gruppentreffen“.

Zu den Zahlen: Ich begann zum Wintersemester 2007/2008 Studierenden im Fachbereich Kunstpädagogik an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg das Angebot Kreativer Gruppentreffen über die Ausschreibung im Vorlesungsverzeichnis zu unterbreiten. Zunächst meldeten sich sechs Studierende für das Seminar. Jeder der Interessenten konnte an dem Seminar teilnehmen. Zum Sommersemester 2008 wurde das Seminar erneut im Vorlesungsverzeichnis ausgeschrieben. Insgesamt wollten bereits 19 Studierende an dem Seminar teilnehmen, von denen ich sieben Personen einen Seminarplatz geben konnte. Im Wintersemester 2008/2009 wollten bereits 30 Personen an den Kreativen Gruppentreffen teilnehmen, von denen ich sechs Studierenden einen Seminarplatz anbieten konnte. So war innerhalb der drei Semester ein deutlicher Anstieg interessierter Studierender an dem Seminar Kreativer Gruppentreffen zu verzeichnen.

Nun zur Interpretation der Entwicklung des Anstiegs der Interessentenzahlen innerhalb der drei Semester: Ein Grund für die Veränderung der Interessentenzahlen könnte ein Anstieg der Studierendenzahlen sein. Doch die Studierendenzahlen sind in den drei Semestern im Bereich Kunstpädagogik annähernd gleich geblieben, so dass dies kein Grund für den Anstieg der Interessentenzahlen sein kann. Ein weiterer Grund für die Veränderung der Interessentenzahlen könnte die Vorankündigung und die Ausschreibung des Seminars oder die Änderung des Seminarscheinwerbs gewesen sein. Alle Seminare wurden formal und inhaltlich im Vorlesungsverzeichnis der Universität Würzburg jeweils identisch ausgeschrieben und auch die zu erwerbenden Seminarscheine waren stets gleich, so dass auch dies kein Grund für den Anstieg der Interessentenzahlen sein kann. Ein weiterer Grund für den Anstieg der Interessentenzahlen könnten unterschiedliche Veranstaltungszeiten und / oder -orte gewesen sein. Das Seminar fand während der drei Semester immer am gleichen Tag, im gleichen Zeitraum und im gleichen Seminarraum statt, so dass dies ebenfalls keinen Einfluss auf die Veränderung der Zahlen gehabt haben dürfte. Obgleich das Seminar während der Durchführung der universitätsbegleitenden Schulpraktika stattfand, stieg jedoch die Zahl der Interessenten. Ein abschließendes Motiv für den Anstieg der Zahlen könnte darin begründet sein, dass die Studierenden aus diversen Gründen zunehmend aufmerksam wurden auf das Seminar der Kreativen Gruppentreffen.

Im Rahmen der jeweiligen Vorbesprechung zur Erstellung der verbindlichen Teilnehmerlisten habe ich die Studierenden nach ihren Motiven ihre Interessen an der Seminarteilnahme befragt. Hierzu befragte ich innerhalb der drei Semester insgesamt 55 Studierende, die zum ersten Vorbesprechungsterm erschienen. Die Frage lautete: „Welche Gründe motivierten Sie vornehmlich, das Seminar Kreative Gruppentreffen besuchen zu wollen?“ Mehrfachnennungen waren auf meine gestellten Fragen möglich. Dabei kam folgendes Ergebnis heraus: 27 mal wurde die Aussage bejaht: „Ich kenne den Dozenten bereits aus einem anderen Seminar und möchte erneut ein Seminar bei ihm besuchen.“ 25 mal wurde angekreuzt: „Ich komme auf persönliche Empfehlung durch Kommilitonen, die das Seminar bereits besucht haben.“ Diese Antwortmöglichkeit gab es erst ab dem Sommersemester 2008 zur Auswahl, da beim Erstdurchlauf des Seminars noch keine Seminarempfehlungen durch Kommilitonen möglich waren. Acht Studierende kreuzten unter anderem die Antwort an: „Die angegebenen Seminarzeiten und der Seminarort lassen sich gut mit einem Stundenplan vereinbaren.“ Sieben mal wurde die Aussage bejaht: „Im Rahmen dieses Seminars kann ich den mir für die Prüfung noch fehlenden Leistungsnachweis erwerben.“ 13 mal wurde die Antwort ange-

kreuzt: „Ich wurde durch das Vorlesungsverzeichnis auf das Seminar aufmerksam.“ 16 mal wurde angegeben: „Ich wurde zu Semesterbeginn im Rahmen der persönlichen Seminarvorstellung durch die einzelnen Dozenten auf das Seminar aufmerksam.“ 26 mal wurde bejaht: „Mich interessieren die Inhalte des Seminars - vor allem die Beschäftigung mit dem Erhalt einer Gesundheit und das Entwickeln von Lösungsstrategien für berufliche Schwierigkeiten.“ 10 Studierende entschieden sich zudem beim Ankreuzen für „sonstige Gründe“.

Die nicht-repräsentative Befragung lässt folgende Schlüsse und Annahmen zu: Ein nicht zu unterschätzender Faktor bei der Seminarwahl scheint für die Studierenden die Tatsache zu sein, den Dozenten bereits aus einem anderen bisherigen Seminar zu kennen. In einem solchen Fall scheint es leichter, das Seminar eines Dozenten zu besuchen, den man bereits aus der Vergangenheit kennt, da man weiß, auf welche Person man sich einlässt. Dies ist besonders wichtig bei Seminaren, innerhalb derer die Studierenden gefordert sind, sich dem Dozenten und ihren Kommilitonen zu öffnen. Annähernd ebenso wichtig scheint den Studierenden die Inhalte des Seminars zu sein. Das Thema Lehrergesundheit scheint viele Studierende zu interessieren, da es im ureigsten Interesse eines werdenden Lehrers steht, sich um die eigene Gesundheit zu sorgen. Hier scheint die Bereitschaft zur Prophylaxearbeit seitens der Studierenden ausgeprägt zu sein - ebenso das Interesse am Entwickeln von Lösungsstrategien für berufliche Schwierigkeiten. Ein möglicher Grund könnten Medienberichte über kranke Lehrkräfte oder persönliche direkte oder indirekte Erfahrungen mit dieser Problematik sein, dass die Bereitschaft daraus entspringt, sich selbst möglichst frühzeitig mit der eigenen Psychohygiene zu beschäftigen. Ein weiterer Faktor könnte sein, sich auf die Empfehlung eines Kommilitonen zu verlassen und die kreativen Gruppentreffen besuchen zu wollen. So hat es den Anschein, dass die Mundpropaganda eine nicht unerhebliche Rolle bei der Seminarwahl spielt. Es scheinen etwas mehr Studierende bei der Wahl der kreativen Gruppentreffen auf die persönliche Seminarvorstellung durch den Dozenten zu Semesterbeginn zu bauen als über das Vorlesungsverzeichnis. Dies legt den Schluss nahe, dass die Hürde leichter genommen wird, das Seminar zu besuchen, wenn der Dozent nicht nur namentlich über das Vorlesungsverzeichnis bekannt ist, sondern mit dem Namen auch eine reale Person in Verbindung gebracht werden kann, über die jeder einzelne entscheiden kann, ob diese Person und deren Vorstellung inklusive der Inhalte ansprechend erscheint, und wenn die Seminarinhalte detaillierter als im Vorlesungsverzeichnis möglich präsentiert werden. Relativ wenige Studierende scheinen ihre Entscheidung von der Seminarzeit, dem Seminarort und der Frage nach den Leistungsnachweisen für das Seminar der kreativen Gruppentreffen abhängig zu machen. Beim Vorhandensein eines echten Interesses richten es sich die Studierenden in der Regel offensichtlich organisatorisch so ein, dass sie das sie interessierende Seminar besuchen können.

Ergo: Es scheinen Faktoren wie das persönliche Kennen(-lernen) des Dozenten, die Inhalte und die Mundpropaganda für das Interesse für das Seminar der kreativen Gruppentreffen eine wichtigere Rolle zu spielen als formale Faktoren. Dies scheint wichtig zu sein, da die Grundmotivation für den Besuch des Seminars zumeist als ein „echtes Interesse“ bezeichnet werden kann und kein Ergebnis formaler Sachzwänge ist. Echtes Interesse ist eine gute Basis für eine konstruktive Zusammenarbeit. Insgesamt liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden aus Gründen wie der Person des Dozenten, der Seminarinhalte und der Mundpropaganda im Laufe der drei Semester zunehmend aufmerksamer auf das Seminar der kreativen Gruppentreffen wurden.

Des Weiteren möchte ich nun kurz auf den organisatorischen Rahmen und den Seminarverlauf zu sprechen kommen. Begonnen sei mit der Widmung des im Vorlesungsverzeichnis der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg erschienenen Informationstextes für das Seminar während der Vorlesungszeit vom Wintersemester 2007/2008 bis einschließlich Wintersemester 2008/2009: „Ein fester Teilnehmerkreis von zirka sechs Studierenden erhält die Möglichkeit, sich für die Schulpraxis zu qualifizieren und mit Hilfe des erworbenen Methodikwissens bezüglich Kreativer Gruppentreffen basierend auf der Kollegialen Beratung einem späteren Burn-out oder einer Inneren Kündigung vorzeitig aktiv entgegenzuwirken. Das Seminar gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil werden die Studierenden über das Modell der Kollegialen Beratung und der Kreativen Gruppentreffen theoretisch informiert. Sie erhalten einen Leitfaden zur Durchführung Kreativer Gruppentreffen an die Hand. Im zweiten Teil üben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Ablauf der Kreativen Gruppentreffen mit gestalterischen Methoden an exemplarischen Fällen, welche die Studierenden nach ihren Bedürfnissen einbringen können. Thematisiert werden können in diesem Kontext unter anderem zum Beispiel Probleme im Rahmen des Studiums (mit Dozentinnen und Dozenten, Kommilitoninnen und Kommilitonen, organisatorischen Strukturen,...), Probleme in Praktika (mit Praktikumslehrerinnen und Praktikumslehrern, Praktikantinnen und Praktikanten, Schülerinnen und Schülern, organisatorischen Strukturen, ...). Ziel ist stets die Entwicklung von individuellen praktikablen Lösungsstrategien im Rahmen eines Begleitbuches, um unangenehme oder gar belastenden Zuständen professioneller begegnen zu können.“

Bei dem Angebot „Kreative Gruppentreffen“ handelte es sich um ein Seminar im Fachbereich Kunstpädagogik an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg im Umfang von zwei Semesterwochenstunden mit der Möglichkeit des Scheinerwerbs nach der gültigen Lehrprüfungsordnung. Teilnahmeberechtigt waren Lehramt- und Magisterstudierende aus dem Fachbereich der Kunstpädagogik. Die Lehramtstudierenden aus den Bereichen Grundschule, Hauptschule und Sonderschule wählten alle Kunstpädagogik als Didaktikfach. Die Magisterstudierenden belegten Kunst als Hauptfach. Das Seminar wurde über das Vorlesungsverzeichnis ausgeschrieben, zu Semesterbeginn jeweils im Rahmen einer allgemeinen Vorstellungsveranstaltung der Kunstpädagogik noch als den Studierenden präsentiert und per Aushang der Seminarangebote am schwarzen Brett des Fachbereichs Kunstpädagogik ersichtlich. Die Seminarleitung hatte ich jeweils persönlich in meiner Funktion und Rolle als einer der Dozenten im Fachbereich Kunstpädagogik an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Im Laufe der Zeit hat sich durch den Entwicklungsprozess ein Ablauf des Seminars herauskristallisiert, den ich gerne an dieser Stelle kurz aufzeigen möchte. Allerdings versteht sich der Seminarablauf als ein dynamischer Prozess, der sich primär an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientiert und im Laufe der Zeit einem Wandel unterliegt, weshalb die folgenden Ausführungen als eine heute aktuelle, morgen jedoch überarbeitete Momentaufnahme zu verstehen sind. Doch zur Orientierung sei nun eine gegenwärtige Momentaufnahme des Seminarverlaufs dargelegt.

Das Seminar gliedert sich in zwei Hauptteile: Im ersten Teil liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung der theoretischen Grundlagen der Kreativen Gruppentreffen. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der praktischen Anwendung der Theorie.

Zunächst zum ersten Teil, der die ersten drei zweistündigen Treffen in Anspruch nimmt:

Das erste Treffen ist wie folgt gegliedert: Nach einer kurzen Umfrage nach den Motiven des Interesses an der Seminarteilnahme folgt die Erstellung einer verbindlichen Teilnehmerliste.

Anschließend stellen sich die Teilnehmenden mit Hilfe der Postkartenmethode gegenseitig kurz vor, um sich gegenseitig kennen zu lernen. Im Folgenden sollen die Studierenden zur Sensibilisierung für die Thematik des Burn-outs und der Inneren Kündigung nach einer kurzen Definition dieser beiden Begrifflichkeiten durch meine Person prozentuale Spekulationen notieren, was sie denken, wie viel Prozent der unterschiedlichen Arbeitnehmenden-Personengruppen sich wie zu Fragen geäußert haben, die das Burn-out und die Innere Kündigung betreffen. Anschließend werden die Zahlen verglichen und besprochen. Dann stelle ich den Studierenden eine Auswahl unterschiedlichster Ansätze vor, wie dieser Problematik begegnet werden kann. Ein möglicher Ansatz sind unter anderen die Kreativen Gruppentreffen. Ich unterbreite und erläutere den Teilnehmern den Sinn und die Inhalte der gemeinsam zugesicherten Vereinbarungen bezüglich der Kreativen Gruppentreffen als Arbeitsgrundlage. Die Studierenden erhalten unterschiedliche Literatur- und Internettipps zu den unterschiedlichen Ansätzen mit dem Schwerpunkt auf der Kollegialen Beratung. Mit einer kurzen Reflexionsrunde, deren Fokus auf den bisherigen Seminarinhalten liegt, endet das erste Treffen. Bis zum nächsten Treffen füllen die Studierenden einen aufgeteilten Umfragebogen zu ihren Vorkenntnissen und ihren Vorerfahrungen bezüglich Supervision, Kollegialer Beratung, Kreativer Gruppentreffen aus, der zu Beginn der zweiten Veranstaltung eingesammelt wird.

Das zweite Treffen strukturiert sich wie folgt: Damit die Teilnehmer lernen sich langsam gegenseitig zu öffnen und auch erste Kontakte mit der gestaltenden Methode erfahren, erhalten sie den Arbeitsauftrag in ihre Bücher innerhalb einer festgelegten Zeitspanne ihrer derzeitigen Verfassung beziehungsweise Stimmung in einer Technik ihrer Wahl gestalterischen Ausdruck zu verleihen. Anschließend äußert sich jeder Teilnehmer zu seiner Gestaltung, die er der Gruppe präsentiert. Dies gibt auch mir einen ersten Einblick in die gestalterisch-künstlerischen Potenziale der Teilnehmenden. Dann erhalten die Studierenden einen Erfahrungsbericht über die Entwicklung und die Inhalte der Kollegialen Beratung, welche als geistig-methodische Grundlage für die Kreativen Gruppentreffen anzusehen ist. Kritisch besprochen wird der Ablauf und werden die Inhalte der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell. Gerahmt wird der Vortrag durch einen Erfahrungsbericht mit der praktischen Umsetzung des Heilsbronner Modells der Kollegialen Beratung im schulischen Alltag. Die Studierenden erhalten dabei praktische Einblicke in die Kollegiale Beratung mit Hilfe exemplarischer filmischer Mitschnitte aus den Zusammenkünften von Lehrkräften. Mit einer kurzen Reflexionsrunde, deren Fokus wieder auf den bisherigen Seminarinhalten liegt, endet das zweite Treffen. Durch diese festen Rituale wird der Gruppe planmäßiges Vorgehen in den Treffen Schritt für Schritt näher gebracht.

Das dritte Treffen läuft wie folgt ab: Wie beim zweiten Treffen skizzieren die Teilnehmenden wieder gestalterisch in einer Technik ihrer Wahl in ihr Buch ihren aktuellen Gemütszustand und stellen sich ihre Arbeitsprodukte gegenseitig vor. Dabei erkennen sie zunehmend, dass jeder der Teilnehmer seine Ressourcen und Probleme hat, und dass sich einige Schwierigkeiten der Studierenden ähneln, was entlastend wirken und ein verbindendes Gefühl bereiten kann. Daran schließt eine Tonmeditation unter Anleitung des Dozenten an. Durch die Tonmeditation wird nochmals das Gruppengefühl und die Empathie gestärkt. Nun stellt der Dozent den Studierenden das Konzept der Kreativen Gruppentreffen vor. Dies mündet in einer Vorstellung des Sieben-Schritte-Verlaufplans und konkretisiert sich bildlich-gestalterisch mit einer Fallvorstellung, die den theoretischen Ablauf nochmals aus der Praxis verdeutlicht. Zudem haben die Teilnehmenden (ab dem Sommersemester 2008) die Option, an Hand exemplarischer, anonymisierter Gestaltungsarbeiten von Kommilitonen Einblicke in die begleitenden Bücher zu erhalten. Mit einem gruppendynamischen Spiel, einer kritisch-konstruktiven Reflexionsrunde zum Theorieteil der letzten drei Treffen und dem Arbeitsauftrag

der Anfertigung einer Gestaltung zu einer Thematik, die der Einzelne gerne im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen behandelt wissen möchte, schließt das Seminar.

Es folgt sich der zweite Seminarteil, in dessen Fokus die Übertragung des theoretischen Wissens auf die Praxis steht. Dieser Teil umfasst je nach Semesterzeitraum zirka zehn bis zwölf zweistündige Treffen. So ist es rein rechnerisch möglich, dass sich jeder Seminarteilnehmer theoretisch im Durchschnitt zwei Mal mit seinem Anliegen in das Seminar einbringen kann.

Die nun folgenden Treffen orientieren sich an dem bereits aufgezeigten Sieben-Schritte-Plan der Kreativen Gruppentreffen (vergleiche Punkt 4.3.3. der vorliegenden Arbeit). Als Arbeitsmedium dient, den Studierenden ein Gestaltungsbuch. Das gestaltete Buch als Endprodukt dient wie die Mitarbeit im Seminar, als Indikator für die Leistungsfeststellung im Rahmen der Scheinausstellung als Leistungsnachweis zum Ende des Semesters. Die Studierenden arbeiten mit Gestaltungsbüchern in einem Format ihrer Wahl. Als Kunststudierende sind sie angehalten, dass ihre intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten qualitativen und quantitativen Niederschlag in ihren Büchern findet. Die Bücher dienen der formalen und inhaltlichen Prozessdokumentation und können auch als Impuls für eine Weiterarbeit im Rahmen eines anderen Seminars eingesetzt werden oder später als eine Art Erinnerungsstütze an die Seminarinhalte angesehen. Die in den Büchern angewandten Techniken sind den Studierenden freigestellt. Wichtig ist die Verwendung authentischer Techniken und Materialien. Das Experimentieren mit neuen Techniken oder Materialien ist zu begrüßen.

Der erste zu behandelnde Fall sollte ein Problem sein, dessen Lösung keine zu große Herausforderung darstellt, damit anhand des ersten eingebrachten beruflichen Problems spielerisch und exemplarisch der Sieben-Schritte-Plan seine erste Anwendung finden kann. Wichtig ist dabei, dass am Ende des ersten praktisch orientierten Treffens eine umsetzbare, zufriedenstellende Lösungsstrategie erarbeitet wird, damit die Teilnehmenden zuversichtlich auf das nachfolgende Treffen blicken können. Die Schwierigkeit der Fälle sollte und kann dann im Laufe der Zeit zunehmen. Darauf hinzuwirken und konstruktiven, transparenten Einfluss auf eine solche Entwicklung zu nehmen, ist eine Aufgabe des Moderators, bei dessen Einfühlungsvermögen gefragt ist.

Der Verlauf der Zusammenkünfte mit den Studierenden im Rahmen der Seminare orientiert sich an dem bereits detailliert geschilderten Sieben-Schritte-Plan der Kreativen Gruppentreffen. So entwickelt jeder einzelne Teilnehmer im Laufe der Zeit ein gestalterisches Prozessbuch, welches den Prozessverlauf, die behandelten Fälle, die Probleme, Lösungsansätze und Potenziale widerspiegelt. In das Buch können durchaus auch positive Momente gestalterisch einfließen. Denn wenn ein Student zu Beginn eines Treffens kein Problem hat, so ist er aufgefordert auch positive Erlebnisse und Situationen in das Buch einzubringen. Nur so entsteht ein Buch, das nicht ausschließlich von Schwierigkeiten und deren Lösung handelt, sondern das auch die positiven beruflichen Momente beinhaltet. So entwickelt sich beim späteren Durchblättern nicht der verzerrte Eindruck, dass das studentische Leben des Gestaltenden nur problembeladen wäre, sondern dass das Studium auch positive Aspekte hat, und der Gestalter über ein Spektrum von Potenzialen verfügt, was wichtig im Falle einer Stabilisierung und auch differenzierten Darstellung der Realitäten erscheint. Die Methoden und Techniken der Darstellung sind den Teilnehmenden stets freigestellt. Es kann ein Experimentieren mit vielen unterschiedlichen Methoden und Techniken, aber auch eine Spezialisierung auf eine favorisierte Methode und Technik erfolgen. Bei zuhause durchgeführten dreidimensionalen Verfahrensweisen erfolgt die Dokumentation bei organisatorischen Gründen nicht trans-

portierbaren Arbeiten mit Hilfe von Fotos, welche in das Prozessbuch eingeklebt und gegebenenfalls gestalterisch überarbeitet werden können.

Beim letzten Treffen sollte nochmals die Gelegenheit bestehen, der Gruppe eine Rückmeldung bezüglich der Umsetzung der Lösungsstrategie hinsichtlich des zuletzt bearbeiteten Falles zu geben. Anschließend sollte eine Rückmeldung bezogen auf den gesamten Seminarverlauf durchgeführt werden. Dies kann entweder verbal innerhalb eines Sitzkreises oder mit Hilfe von anonymen oder nicht-anonymen Umfragebögen geschehen. Zum anderen müssen die Seminarscheine ausgegeben werden.

Die Bewertung der Gesamtleistung setzt sich am Ende des Semesters aus den Kriterien der konstruktiven Seminararbeit und der Authentizität und Qualität der Gestaltungsarbeiten zusammen.

Der organisatorische Rahmen ist abhängig von der jeweiligen Hochschule und den vorgefundenen systemimmanenten Bedingungen, der Seminarverlauf von der jeweiligen Gruppe der Individuen an Studierenden und von dem Moderator und seiner inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzung und seinen jeweiligen Potenzialen. Doch sollte darauf geachtet werden, sich an dem Sieben-Schritte-Plan und der damit in Zusammenhang stehenden Strukturierung der Seminartreffen zu orientieren.

5.1.2. Einblicke in praktische Arbeiten in den Prozessbüchern von Studenten

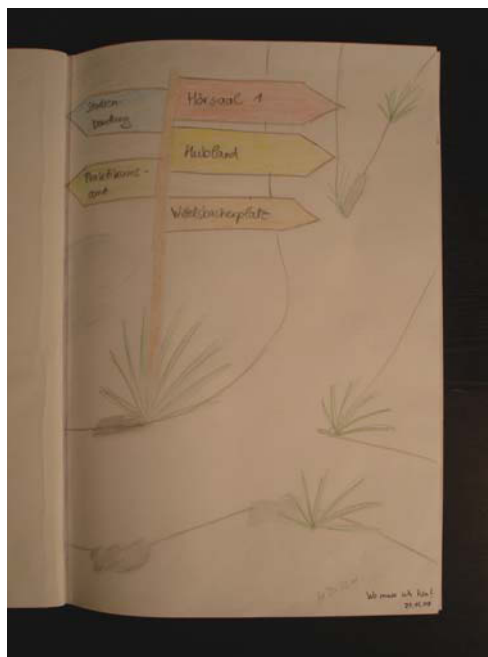
Im Laufe der Arbeit mit den Studierenden entstanden über 300 Gestaltungsprodukte im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen. Im Folgenden wird ein Einblick in exemplarische praktische Gestaltungsprodukte Studierender in Form von Auszügen aus ihren Prozessbüchern gegeben. Im ersten Darstellungsteil werden punktuell einige Gestaltungsarbeiten präsentieren, damit sich ein erster Eindruck entwickeln kann, wie die Prozessbücher im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen gestaltet sein können. Dieser Teil ähnelt daher eher einer Bildschau. Die in den Bildern behandelten Inhalte werden nur kurz umrissen, damit ein erster Eindruck entstehen kann, welche Themen bei den Treffen behandelt wurden. Im zweiten Darstellungsteil wird anhand eines exemplarischen Falls einer Studentin aufgezeigt, wie deren Gruppenmitglieder gestalterisch auf ihr Problem reagierten, und wie die Problem-einbringende in ihrer Lösungsgestaltung die verschiedenen Ansätze und Ideen ihrer Kommilitonen aufgriff. Eine exemplarisch komplexe Falldarstellung wird im anschließenden Teil der Arbeit mit Lehrkräften aufgezeigt, wie sich eine Kursteilnehmerin innerhalb eines halben Jahres verhalten hat.

Doch nun zunächst die Präsentation exemplarischer Gestaltungsprodukte aus den Prozessbüchern Studierender: Die eingebrachten und bearbeiteten Probleme in den Kreativen Gruppentreffen waren sehr vielfältig.

Einblicke in exemplarische Prozessbücher Studierender:

Im ersten Gestaltungsprodukt zeigt sich das Problem einer Grundschullehramt-Studentin im ersten Semester, die sich hinsichtlich des für sie neuen universitären Umfeldes orientierungslos fühlt. Ihr mangelt es noch an einem Überblick und sie fragt sich, welche Dinge als sehr wichtig einzustufen sind und für welche Dinge sie sich noch Zeit lassen kann.

1.



Im zweiten Gestaltungsprodukt einer Grundschulhramt-Studentin im ersten Semester zeigt sich das Problem mit der Anonymität des universitären Massenbetriebes. Die Studierende fühlt sich trotz der vielen Menschen um sie herum isoliert und einsam, betitelt ihr Bild mit „gemeinsam einsam“.

2.



Das Thema der Einsamkeit behandelt eine Sonde pädagogik-Studentin im fünften Semester. Sie ist traurig, dass sie im universitären Betrieb Probleme damit hat Anschluss zu finden. Auch sie fühlt sich einsam und hat mittlerweile aufgegeben, im Massenbetrieb der Universität Menschen kennen zu lernen, mit denen sie auch in ihrer Freizeit etwas unternehmen kann.

3.



Das Gefühl isoliert zu sein, äußert eine Sonderpädagogik-Studentin im dritten Semester. Sie fühlt sich nicht nur alleine gelassen im universitären Betrieb, sondern durch die Strukturen handlungsunfähig. Alles sei im Studium reglementiert und vorgeschrieben, und es gäbe zu wenig individuellen Handlungs- und Entwicklungsspielraum für das Individuum.

4.



Eine Hauptschullehramt-Studierende im achten Semester beklagt, dass in der zentralen Universitätsbibliothek immer genau diejenigen Bücher und Zeitschriften fehlen würden, die sie zur Vor- und Nachbereitung von Seminaren oder zum Anfertigen von Referaten und Hausarbeiten benötige. Dies sei nicht nur ärgerlich, sondern entwickle sich zunehmend zu einem Problem, weil sie ihr Studium bald mit dem Ersten Staatsexamen ihr Studium abschließen möchte.

5.



Eine Sonderpädagogik -Studentin im dritten Semester hat auf Grund der Studiengebühren massive finanzielle Probleme. Ein Bafög-Antrag wurde negativ beschieden. Sie kann mit ihren Nebenjobs kaum noch das für das Studium und zum Leben nötige Geld erarbeiten und befürchtet daher, ihr Studium aus finanziellen Gründen abbrechen zu müssen.

6.



Eine Grundschullehramt-Studentin im dritten Semester thematisiert ihr Problem, finanziell von ihren Eltern abhängig zu sein. Diese Abhängigkeit lässt sie berufliche Entscheidungen treffen, die sie unabhängig so nicht treffen würde.

7.



Ein Hauptschullehramt-Student im achten Semester stellt die wissenschaftlichen Erkenntnismethoden und ihre Stellung in der Welt in Frage. Dazu türmt er in seinem Fenster alle seine Bücher auf und fotografiert diese Installation aus unterschiedlichen Perspektiven.

8.



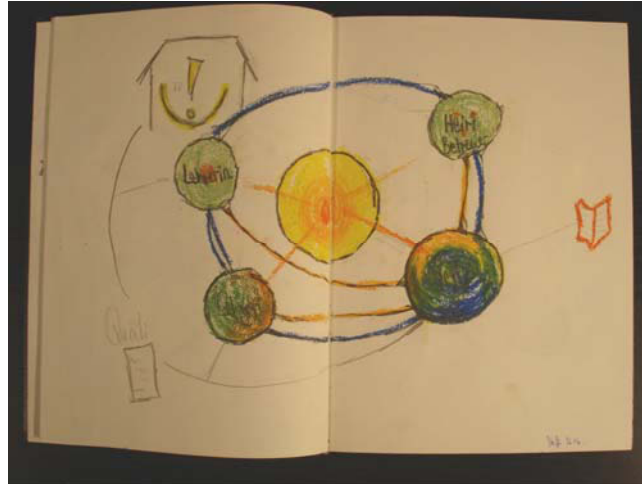
Eine Sonderpädagogik -Studentin im dritten Semester äußert Ängste vor ihrer beruflichen Zukunft. Sie fertigt ein Klappbild an. Auf der ersten Seite blickt sie in eine Kugel, in der sie sich durch Transparentpapier vage als Lehrer in erkennen kann. Beim Umblättern zeigt sich die Angst, dass sie es nicht schaffen könnte, trotz aller Bemühungen, die Schüler zu disziplinieren und zu motivieren. Es erscheint ihr ein sinnloses Unterfangen zu sein, weil viele der Kinder kein Interesse hätten.

9./10.



Eine Sonderpädagogik-Studierende im neunten Semester benennt ihr Problem, dass sie im Rahmen ihres Nebenjobs einen Hauptschüler am Nachmittag betreut. Doch die Heimleitung des Schülers, die Lehrkräfte und die Studentin haben kein gemeinsames Ziel für den Jungen vor Augen, tragen alle unterschiedliche Erwartungen an ihn heran, weswegen er es nie schafft, es allen recht zu machen, und letztendlich die Mitarbeit boykottiert, der Schule fern bleibt, was die Studentin frustriert, da sie ihm gerne helfen würde.

11.



Eine Grundschullehramt-Studentin im dritten Semester hat im Rahmen ihres Praktikums Disziplinprobleme mit Schülern. Sie spürt, dass sie härter werden muss, sich besser abgrenzen muss, um im schulischen Alltag bestehen zu können, was ihrer sensiblen Art jedoch widerspricht.

12.



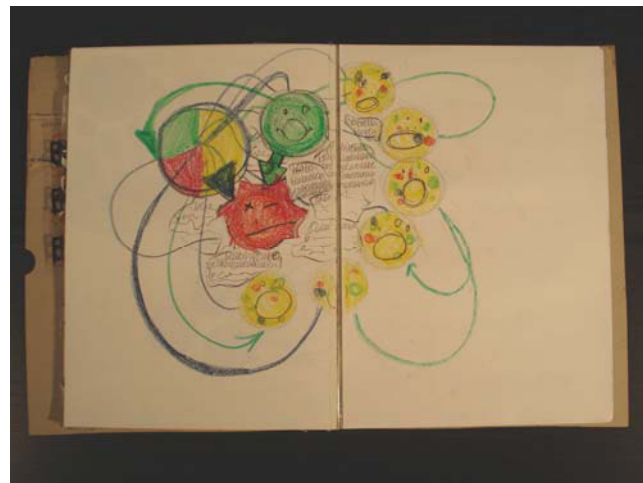
Eine Hauptschullehramt-Studentin im fünften Semester hat ein Problem mit Erfahrungen, die sie im Rahmen ihres Schulpraktikums gesammelt hat und fragt sich unter anderem, warum in Lehrerkollegien so lange ziel- und planlos diskutiert werde. Die Perspektive, einmal Teil eines solchen Kollegiums zu sein, macht den Beruf für sie unattraktiv.

13.



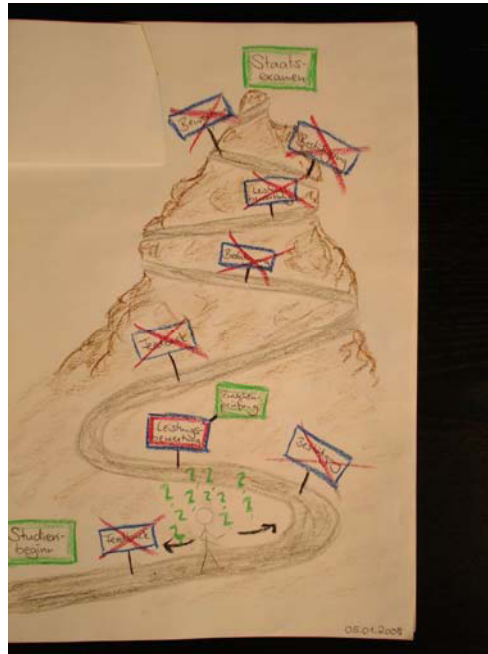
Eine Kunstpädagogik-Studierende im fünften Semester hat Probleme in einem universitären Seminar mit einer Kommilitonin und dem Dozenten. Sie fühlt sich in eine Rolle gedrängt, die sie belastet, da sie ständigen Angriffen ausgesetzt ist. Der Seminarleiter stellt sich dem offensichtlichen Problem nicht, und die Studentin weiß nicht, wie sie künftig reagieren soll, um das Seminar zu bestehen und am Ende des Semesters den notwendigen Leistungsnachweis zu erhalten.

14.



Eine Sonderpädagogik-Studentin im dritten Semester belastet die aus ihrer Sicht mangelnde Bestätigung und Rückmeldekultur an der Universität. Sie sammelt nur Leistungsnachweise in Form von Scheinen, bekommt ansonsten aber kaum Rückmeldung für ihren Einsatz im Studium, was sie demotiviert und frustriert.

15.



Eine Grundschullehrerstudentin im ersten Semester fühlt sich zeitlich überfordert den universitären Anforderungen, die an sie gestellt werden, gerecht werden zu können.

16.



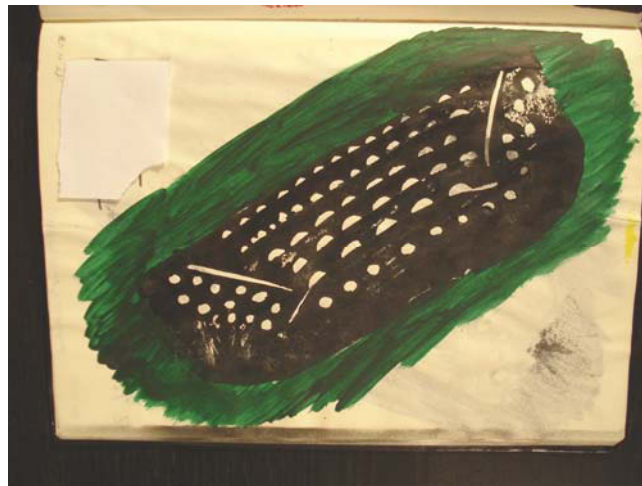
Eine Kunstpädagogik-Studentin im siebenten Semester ist in mehreren universitären Projekten eingebunden und weiß nicht, wo sie wegen der vielen Arbeiten beginnen und wie sie die nähere Zukunft strukturieren soll.

17.



Das Problem einen Seminarplatz zu bekommen und das Problem überfüllter Hörsäle kritisiert eine Sonderpädagogik-Studierende im dritten Semester. Sie kann, weil sie keinen Platz in für die Zwischenprüfung notwendigen Seminaren bekommt, die Prüfung nicht wie geplant absolvieren und muss deshalb länger studieren, was sie finanziell in Bedrängnis bringt.

18.



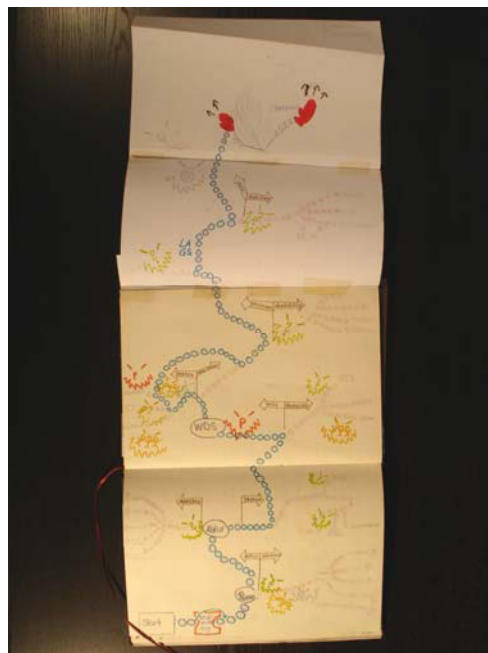
Eine Sonderpädagogik -Studentin im dritten Semester hat das Problem, dass sie ein Informationsdefizit an der Universität hat. Die Entscheidungen den Informationen zu formalisieren und zum Studienverlauf geben sie immer nur über viele Ecken. Das belastet sie und erschwert ihren Studienverlauf und die Studiendauer.

19.



Eine Grundschullehramt-Studentin im dritten Semester reflektiert über ihren bisherigen beruflichen Werdegang. Die ständigen Entscheidungsfindungen bereiten ihr Schwierigkeiten. Sie zweifelt immer wieder daran, ob die getroffenen Entschlüsse die richtigen waren. Sie betitelt ihre Arbeit mit „Das Spiel des Lebens“. Das Ziel dieses Spiels ist es, den Traum beruflich zu erlangen.

20.



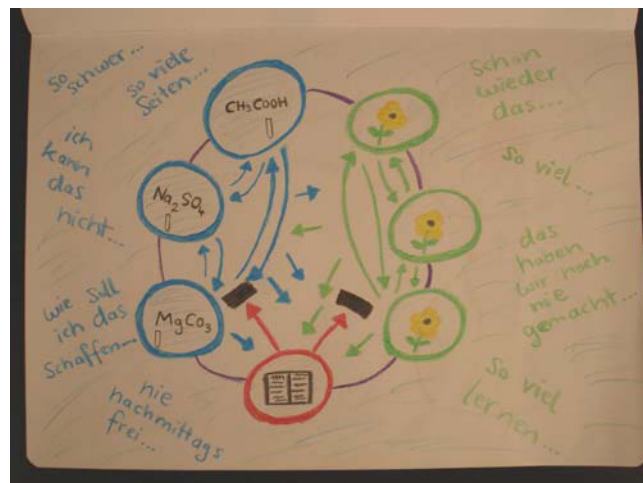
Eine Grundschullehramt-Studentin im dritten Semester hat Schwierigkeiten mit ihrem Selbstbild. Fremd- und Selbstbild divergieren. Sie hat das Problem der Erwartungshaltung ihrer Umwelt entsprechen zu wollen und vernachlässigt ihre ureigensten Bedürfnisse. So studiert sie Lehramt primär aus dem Grund, später in Teilzeit arbeiten zu können, weil ihr ihre Umwelt suggeriert, dass dies für eine Frau so praktisch sei. Dabei würde sie gerne einen anderen Beruf ergreifen wollen.

21.



Eine Hauptschullehramt-Studentin im achten Semester äußert ihre Ängste. Sie fühlt sich im Studium überfordert und hat Angst, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein.

22.



Eine Kunstpädagogik-Studentin im siebenten Semester hat ein Problem mit dem Nein-Sagen und fühlt sich daher von der Arbeit zeitlich überfordert. Den vielen und teilweise hohen Erwartungen ihrer Umwelt kann sie aus zeitlichen Gründen nicht gerecht werden. Allerdings fällt es ihr schwer, „Nein“ zu sagen und sich abzugrenzen, obwohl sie weiß, dass nur dieses ihr helfen kann, eine Entlastung anzubahnen.

23.



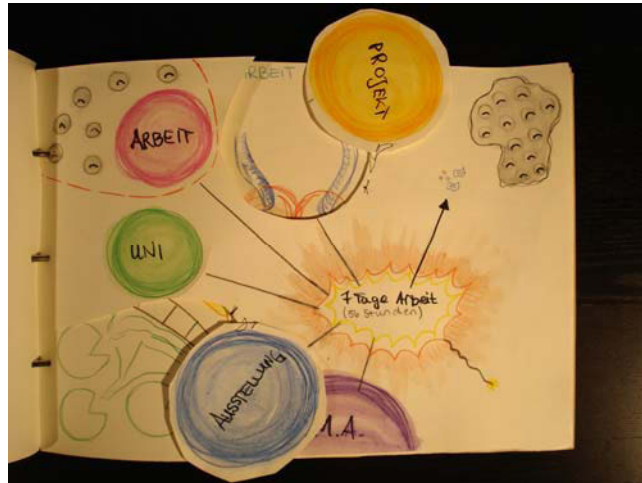
Eine Kunstpädagogik-Studentin im fünften Semester formuliert ihr Problem der Überarbeitung. Ihre Lösung ist das Festsetzen und Einhalten einer Auszeit, das Erstellen einer Prioritätenliste und das Verwenden einer roten Karte, wenn sie die Arbeit wieder zu stark beansprucht, um bewusst Entlastungsmomente herzustellen.

24.



Eine Studentin im siebten Semester mit dem Doppelstudium Sonderpädagogik und Kunstpädagogik hat das Problem, sich überarbeitet zu fühlen. Sie überlegt im Rahmen des Treffens, wie sie sich entlasten könnte und versucht durch Probed Handeln auf der gestalterischen Ebene Erfahrungen zu sammeln, was ihr emotional gut tut. So entscheidet sie sich, die derzeit unwichtigeren Dinge hintanzustellen und sich den dringlicheren Herausforderungen zu widmen.

25.



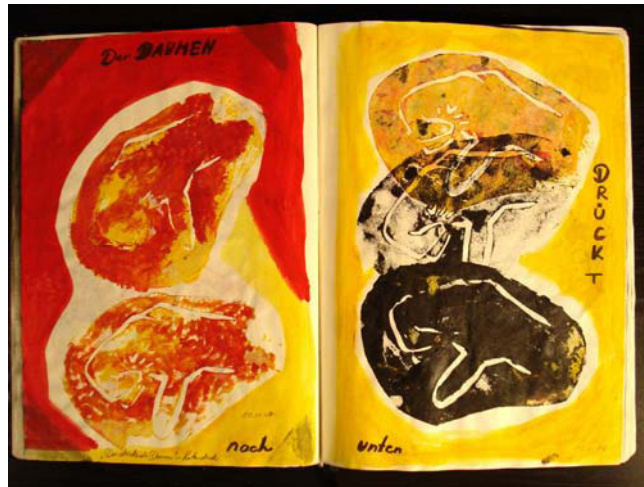
Eine Sonderpädagogik-Studentin im dritten Semester klagt über starke Rückenschmerzen nach einem langen Universitätstag. Das aufklappbare Bild ermöglicht den Blick ins Innere ihres Körpers. So geht sie den Ursachen ihres körperlichen Leidens auf den Grund und versucht diese in den Folgebildern zu erfassen und zu lösen.

26.



„Der Daumen drückt nach unten“ betitelt die Sonderpädagogik-Studentin im dritten Semester ihre Druckarbeit. Sie empfindet die universitäre Situation als erdrückend und stellt Überlegungen an, wie sie diesen Druck im beruflichen Alltag zum Teil entschärfen kann.

27.



Eine Sonderpädagogik-Studentin im dritten Semester schildert ihr Problem mit dem Titel: „Problem „Luft raus“. Sie fühlt sich berufsbedingt antriebslos, ausgebrannt und stellt dieses Gefühl mit einer Materialcollage dar.

28.



Die Prozessbücher der Studierenden implizieren nicht nur Problem darstellungen. Es finden sich in etwa ungefähr gleich viele Lösungsgestaltungen für Probleme. Aber es gibt auch Gestaltungsarbeiten - wenngleich quantitativ geringer -, die weder ein Problem noch eine Problemlösung repräsentieren. Diese entspringen einem Experimentierdrang oder einem Gestaltungswillen. Abschließend ein Beispiel für ein positiv besetztes Entlastungsbild einer Sonderpädagogik-Studierenden im ersten Semester. Sie experimentiert mit verschiedenen Materialien und fertigt mit Hilfe von spitzen Buntstiften einen Abdruck von Ölfarben an.

29.



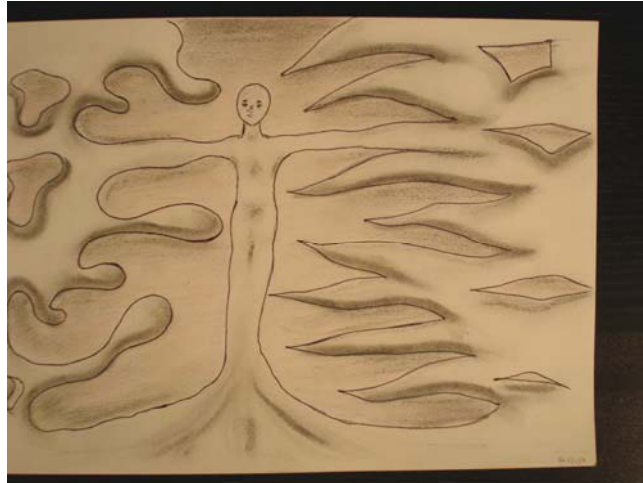
Die im ersten Darstellungsteil präsentierten exemplarischen Auszüge aus der Arbeit mit Studierenden zeigen primär Probleme und Problemlösungsansätze, wie sie Niederschlag in der Gestaltung innerhalb der Prozessbücher fanden. Sie sollten der Veranschaulichung dienen, wie innerhalb der Kreativen Gruppentreffen gestalterisch gearbeitet werden kann. Gewiß erscheinen Außenstehenden die geschilderten Probleme in manchen Fällen als wenig gravierend. Dies ist jedoch die Außensicht. Belastungen und Probleme können nur durch das Individuum empfunden werden. Oft befindet sich diese Person in einem Teufelskreis und benötigt eine neue Perspektive für die Problemlösung, die durch die Gruppe und die Gestaltung(en) erfolgen kann. Im nun folgenden zweiten Darstellungsteil wird auf ein exemplarisches Problem eingegangen, das im Rahmen eines Kreativen Gruppentreffens bearbeitet wurde.

Beispiel einer konkreten Problembearbeitung:

Schritt 1:

Eine Studierende der Sonderpädagogik im fünften Semester präsentiert ihre Einzelgestaltung im ersten Schritt des Kreativen Gruppentreffens. Sie berichtet: „Ich bin hin- und hergerissen. Ich weiß nicht, ob ich weiterstudieren soll, ob das Sonderpädagogikstudium für mich richtig ist, ob ich besser wechseln soll oder eine Ausbildung machen soll.“ Parallel zeigt sie ihre Gestaltungsarbeit, für deren Behandlung sich die Gruppe entscheidet.

30.



Schritt 2:

Die Studentin erläutert der Gruppe im zweiten Schritt detailliert ihr Problem. Sie - in der Mitte des Bildes zu sehen und aus ihrer Sicht unter ihr der Abgrund - sei im fünften Semester, arbeite neben dem Studium im Rettungsdienst, was sie mit den Worten kommentiert: „Die Rettungsdienstarbeit ist hart, aber ich liebe es ohne Ende.“ Der linke Bildteil stelle den medizinischen Bereich dar, der rechte Bildteil das Lehramt. Sie habe im Rahmen des Studiums bereits mehrere Schulpraktika absolviert und meint: „In die Praktika quäle ich mich, auf den Rettungsdienst freue ich mich.“ Sie fragt sich, ob sie den Studiengang wechseln und mit dem Medizinstudium beginnen solle, ob sie weiter das Lehramt studieren oder ob sie eine Ausbildung im Rettungsdienst machen solle. Letztere Alternative habe den Vorteil, dass sie dabei Geld verdiene. „Denn wenn mein Bafög endet, kann ich nicht mehr leben.“ „Der sichere Weg ist, das Lehramt fertig zu machen und einen sicheren Job zu haben.“ Die Studentin berichtet dann noch von einigen negativen Erfahrungen in den Schulpraktika und darüber, dass sie Kinder und Schüler oft nerven.

Schritt 3:

Im dritten Schritt fragen ihre Kommilitonen nach. Das Ergebnis sind unter anderem folgende Informationen: Die Studentin erhalte den Bafög-Höchstsatz. Die Schulpraktika empfinde sie seit zwei Semestern immer belastender. Spaß bereite ihr bei den Praktika die Abwechslung und die Pflege. Eigentlich habe sie ursprünglich Psychologie studieren wollen, was wegen des numerus clausus jedoch nicht geklappt habe. Das Medizinstudium, das sie jetzt interessiere, dauere sehr lange, und sie wisse nicht, ob sie dafür problemlos einen Studienplatz erhalte. Ihre Eltern und Freunde raten ihr seit einigen Monaten zu einem Studienwechsel. Bis zum vierten

Semester sei formal ein Studienwechsel unproblematisch, danach sei dies aber nur aus triftigen Gründen erlaubt. Bei der Studienberatung sei sie noch nicht gewesen, da sie keine Zeit habe. Ihr Problem sei das Hin- und Hergerissen-Sein. Sie müsse endlich zu einer Entscheidung kommen.

Schritt 4:

Im vierten Schritt gestalten die Gruppenmitglieder im dialogischen Verfahren jeweils eine Idee beziehungsweise einen Lösungsvorschlag für das Problem ihrer Kommilitonin in Einzelarbeit. Sie präsentieren ihr anschließend folgende Gestaltungsarbeiten:

Die erste Teilnehmerin meint, die Problem einbringende solle sich zunächst ihrer Beine erinnern und dann den Schritt über den Abgrund wagen. „Wie kannst du ein Ziel ansteuern, wenn dir die Beine fehlen?“ Vielleicht solle sie zunächst eine Ausbildung zur Rettungssanitäterin absolvieren und anschließend bei Bedarf mit dem Medizinstudium beginnen. So verdiene sie zunächst Geld, erhalte Bestätigung, könne tun, was ihr Freude bereite und danach überlegen, sich weiter zu qualifizieren. Die grüne Linie repräsentiere die Hoffnung und den Spaß und schütze sie.

31.



Eine zweite Teilnehmerin sagt: „Du musst gehen und nicht mehr überlegen. Dazu ist viel Mut nötig. Vielleicht solltest du zuerst die Ausbildung machen und dann vielleicht noch mal Medizin studieren.“ Die grüne Linie innerhalb der Figur zeige, dass es sie mehr nach links zum medizinischen Bereich ziehe.

32.



Eine drittes Gruppenmitglied präsentiert ihre Gestaltung mit den Worten: „Ich meine, es zieht dich mehr nach links. Du hast zwei Möglichkeiten: Die Büsche unten links stehen für die Ausbildung im Rettungsdienst. Der Baum für das Medizinstudium. Dann würdest du Spaß am Beruf haben und so nebenbei später auch genügend Geld verdienen. Eigentlich hast du dich schon nach links gewandt und die Entscheidung gefällt. Du hast dich vom Lehramtstudium abgewendet, schaust dir schon die schöne Alternative an und kannst dabei zwischen zwei Alternativen wählen: Ausbildung oder Medizinstudium.“

33.



Eine vierte Teilnehmerin kommentiert ihre Gestaltung wie folgt: „Du hast zwei Möglichkeiten. Möglichkeit eins: Du kannst vom Abgrund springen. Das kann gut sein, aber auch schlecht laufen. Wer weiß, ob das alles gut geht und so läuft, wie du dir das vorstellst. Die zweite Möglichkeit ist hier unten: Du kannst auch noch fünf Semester Sonderpädagogik studieren und dein Studium abschließen. Während des Studiums und später im Lehramt kannst du doch weiterhin im Rettungsdienst arbeiten. Dann wäre das ein schönes Hobby.“

34.



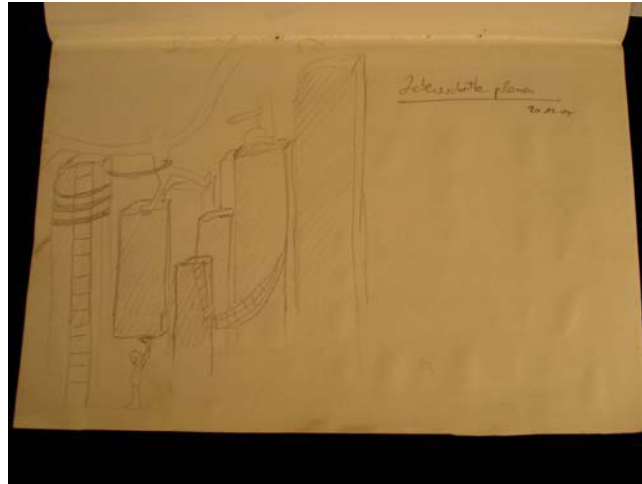
Eine fünfte Teilnehmerin präsentiert ihr Bild und äußert sich wie folgt: „Ich finde, dass dich die Medizin mehr anzieht. Das Rot hat Wärme, Kraft und Energie. Vielleicht machst du einfach zuerst die Ausbildung und schaust dann weiter. Die Sonderpädagogik habe ich blau gemacht. Sie ist kalt und unangenehm.“

35.



Ein letzter Teilnehmer betitelt seine Gestaltung mit „Lebensschritte planen“. Er meint: „Ich würde meine Lebensschritte planen. Ich habe da eine Binsenweisheit: Eine große Reise beginnt mit einem kleinen Schritt. Du versuchst sicher zu sein. Aber eine echte Sicherheit gibt es nie. Auch nicht als Lehrer. Du hast nicht nur das eine Bein wie auf deinem Bild, sondern zwei Standbeine. Beginne mit dem Gehen.“

36.



Schritt 5:

Anschließend zieht sie sich im fünften Schritt die Problemeinbringende mit den Gestaltungsarbeiten der Gruppenmitglieder zurück und arbeitet an ihrer gestalterischen Problemlösung. Dann stellt sie ihre bildnerische Arbeit vor. „Rot ist das, was mich interessiert. Die Sonderpädagogik rechts ist noch da, aber ich wende mich in Richtung Medizin. Ich muss zuerst mal mehr Infos zum Medizinstudium sammeln. Ich fühle mich auch durch euch deutlich bestätigt, dass ich das Falsche mache. Wenn das Medizinstudium nicht möglich ist, dann mache ich die Ausbildung zum Rettungsassistenten.“

37.



Auf die Frage, wie sich die nächsten konkreten Schritte gestalten, antwortet die Problemeinbringende: „Als erstes werde ich versuchen mal eine Nachtschicht zu bekommen. Dann kann ich einen Termin für nächste Woche bei der Studienberatung machen. Dann schaue ich auch mal ins Internet, um nähere Infos zum Medizinstudium zu bekommen. Im zweiten Schritt werde ich mich um Alternativen zum Medizinstudium kümmern. Vielleicht kann ich auch parallel zur Sopäd (Anmerkung: Abkürzung für Sonderpädagogik) eine Ausbildung machen.“

Schritt 6:

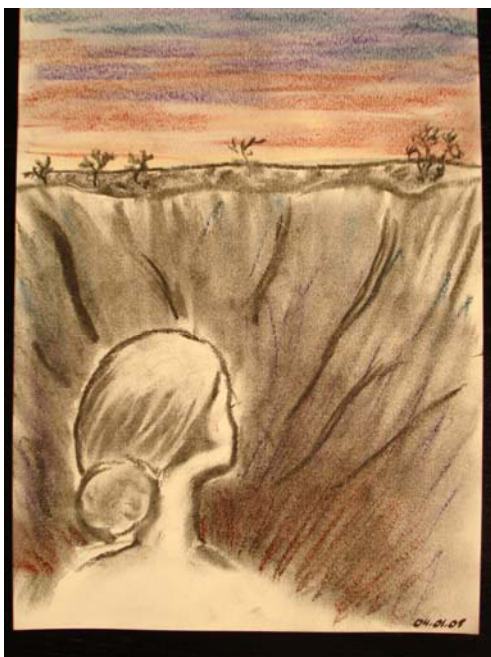
Während des sechsten Schrittes tauschen sich die Gruppenmitglieder aus und berichten von ähnlichen Situationen der Unentschlossenheit, der Unsicherheit im und mit dem Studium und wie sie diese Herausforderungen gemeistert haben.

Schritt 7:

Das Treffen endet mit dem siebenten Schritt in Form der Rückmeldung für die Gruppe durch den Moderator und das Besprechen organisatorischer Dinge.

Das nächste Treffen findet wegen einer ferienbedingten Unterbrechung nach zwei Wochen statt. Die Problemvortragende des letzten Treffens berichtet basierend auf ihrer Abschlussgestaltung der vergangenen Sitzung zunächst über den aktuellen Sachstand. „Ich habe einen neuen Plan. Ich habe mich zuerst über´s Netz und die Studienberatung informiert. Das mit dem Medizinstudium kann ich vergessen wegen dem NC und dem Geld. Eine Ausbildung will ich nicht machen. Die fünf Semester Studium wegzuwerfen, wär´ blöd. Ich zieh´ das Studium erst mal möglichst schnell durch und geh´ dann ins Ref´. Da verdiene ich was. Parallel dazu mach´ ich ab diesem Jahr ein Fernstudium zum Rettungsassistenten. Dann kann ich mich nach dem Ref´ zwischen Lehrer und Rettungsassistenten entscheiden. Ich hab´ dazu diese Bilder gemacht. Sie heißen „Aufbruch“. Ich bin auf dem Weg, ich weiß jetzt wohin.“

38./39.



Das Beispiel zeigt, wie mit Hilfe der Kreativen Gruppentreffen ein Problem bearbeitet werden kann. Die Lösungsansätze sollen stets unmittelbar umsetzbar sein. Ob die Lösungen inhaltlich für den Problem vortragenden immer optimal sind, ist als Außenstehender schwer zu beurteilen, denn dies kann nur die Zukunft zeigen und letztlich nur von der Person selbst rückblickend richtig bewertet werden.

Ein Grund für die Präsentation des soeben aufgeführten Falles ist dessen Verlauf und sein Ergebnis. Zunächst rieten sowohl die Freunde und Eltern der Studentin ihr dazu ihr Lehramtstudium abzubrechen. Diese Meinung teilten dann auch ihre Kommilitonen im Rahmen des Kreativen Gruppentreffens. Am Ende der Sitzung tendiert die Studentin zum Medizinstudium oder zur Ausbildung zur Rettungsassistentin und wendet sich vom Lehramt ab.

Doch plötzlich kommt es zu einer unvorhersehbaren Wendung: Nachdem die Studentin Erkundigungen eingezogen, nachgedacht und gestalterisch gearbeitet hat, entwickelt sie einen anderen Weg. Sie entscheidet sich für den Abschluss des Studiums und das Absolvieren des Referendariats und die parallele Ausbildung zur Rettungsassistentin. Damit eröffnen sich ihr parallel zwei berufliche Alternativen. Sie verschiebt damit ihre „endgültige Entscheidung“ auf später, was sie zunächst zu entlasten scheint. Doch die düsteren „Aufbruchbilder“ der Studentin scheinen im Gegensatz zu dem als positiv einzustufenden Gesagten, nun zu wissen wohin es gehe, in einer gewissen Diskrepanz zu stehen. Wichtig ist, dass sie ein Ziel vor Augen hat und sich nun in Richtung dieses Ziels bewegt. Vielleicht merkt sie in der Bewegung auf das Ziel zu, dass sie das für sie falsche Ziel ansteuert, eventuell stellt sich das Ziel aber als das optimale heraus. Vielleicht kristallisiert sich im Laufe der Zeit eine Schwerpunktsetzung heraus, und eine der beiden Alternativen wird fallen gelassen, und eine bewusste Entscheidung für einen bestimmten Weg wird sich entwickeln. Auch wenn die Mehrheit der Gruppe eine bestimmte Lösung favorisiert, so steht es der Problemeinbringenden frei, sich dennoch für eine andere Lösung zu entscheiden. Handelt sie entgegen der Empfehlungen der Gruppe, so zeugt dies von einem zielgerichtetem Handeln und beweist, dass der eingeschlagene Weg ihr ureigenster Weg ist und nicht einfach die Umsetzung dessen, wozu die meisten raten. So hat auch in einem solchen Falle die Gruppe eine positive, rückmeldende Wirkung.

Interessanterweise studierte die betreffende Person noch ein Semester und brach dann nach Aussagen einer Kommilitonin ihr Lehramtstudium ab. Die Studierende spekulierte, ihre ehemalige Kommilitonin habe den Weg zur Rettungsassistentin eingeschlagen. Leider ist nicht gesichert bekannt, welche berufliche Alternative sie anschließend wählte. Doch im Hinblick auf die Komplexität und die Tragweite der Entscheidung ist nachvollziehbar, dass eine Entscheidung pro oder contra des jeweiligen beruflichen Werdegangs nicht vorschnell oder leichtfertig getroffen und Zeit benötigt wurde. So entschied sich die Studentin dennoch mit einer zeitlichen Verzögerung von einem Semester für den Abbruch des Lehramtstudiums, wie es ihr seitens der meisten ihrer Gruppenmitglieder, ihrer Freunde und Eltern bereits angeraten wurde. Aus meiner persönlichen Sicht auf Grundlage der wenigen Informationen, die als Basis zur Verfügung stehen, scheint mir diese Entscheidung letztlich richtig zu sein, da die Studentin den Eindruck vermittelte, dass sie für ihren Lehrberuf niemals richtig „brannte“ und ich vermute, dass - falls sie Lehrerin geworden wäre - sie wahrscheinlich wenig zufrieden in ihrem Job gewesen wäre, und dieser Beruf weder für sie noch für die Schüler, Lehrerkollegen und das System auf Dauer eine echte Bereicherung gewesen wäre. So hat das Kreative Gruppentreffen bei der Findung einer Entscheidung mitgeholfen. Würschenswert wäre es, dass die betreffende Person in ihrem neuen beruflichen Arbeitsfeld zufriedener ist.

5.1.3. Reflexion und Ausblick zur Arbeit mit Studenten

Während meiner Arbeit im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen mit Studierenden sammelte ich vielfältige Erfahrungen. Die Arbeit mit Studenten werde ich im Folgenden zusammenfassen, inklusive eines kurzen Ausblicks:

Am Ende der Kreativen Gruppentreffen fand neben der Reflexion zu den vergangenen Kreativen Gruppentreffen noch eine anonymisierte Umfrage statt, die folgendes Ergebnis brachte:

Insgesamt beteiligten sich 19 Studierende an der Umfrage.

1. Wie oft haben Sie bei den Kreativen Gruppentreffen insgesamt gefehlt?

Acht der 19 Studierenden haben keinmal gefehlt.

Acht der 19 Studierenden haben insgesamt einmal gefehlt.

Drei der 19 Studierenden haben insgesamt zweimal gefehlt.

Keiner der 19 Studierenden hat öfter als zweimal gefehlt.

Kommentar:

Die meisten Studierenden nahmen kontinuierlich an den Kreativen Gruppentreffen teil, was auf ein konstantes Interesse schließen lässt. Jedoch erfolgt bei einem öfteren Fehlen als zweimal in einem Seminar während eines Semesters keine Scheinausstellung.

2. Was ist für Sie die optimale Teilnehmerzahl für Kreative Gruppentreffen?

14 der 19 Teilnehmer notierten die Zahlen vier bis sieben.

Zwei der 19 Teilnehmer notierten die Zahlen vier bis sechs.

Einer der 19 Teilnehmer notierte die Zahlen fünf bis sechs.

Zwei der 19 Teilnehmer notierten die Zahlen fünf bis sieben.

Kommentar:

Eine Gruppengröße von vier bis sieben Teilnehmer erschien dem Großteil der Befragten als optimal.

3. Was hat Ihnen am Seminar (nicht den eigentlichen Kreativen Gruppentreffen) gefallen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: Verknüpfung von Theorie und Praxis (zwei mal), Praxisbezug (zwei mal), Wechsel von Theorie und Praxis sehr gut!, Übertragen der Theorie in Praxis spitze, der Seminaraufbau war schlüssig, gut strukturiert (zwei mal), das Seminar war sehr gut strukturiert, gutes Konzept, kompetente Seminarleitung, super Moderation, freundliche Seminarleitung, die kleine Gruppe war super, der kleine Rahmen war sehr gut, abwechslungsreiche Gestaltung, abwechslungsreiche Rhythmisierung, die theoretischen Grundlagen waren interessant, Infos zu Burn-out und Innere Kündigung interessant, Hintergrundwissen zu Kollegialer Beratung gut, praktische Gestaltung, die Gestaltungsarbeit war sehr gut, Tonmeditation (drei mal), interessantes interdisziplinäres Thema, wichtiges Thema, Thema Lehrergesundheit wichtig, Ausprobieren der KGTs, Umsetzen und Erproben der Kreativen Gruppentreffen.

Kommentar:

Die Teilnehmer schienen die Verknüpfung von Theorie und Praxis und das Thema in der Regel angesprochen, der Seminaraufbau, die Kleingruppe, die Methodik und Rhythmisierung gefallen zu haben. Die Seminarleitung wurde positiv hervorgehoben.

4. Was hat Ihnen am Seminar (nicht den eigentlichen Kreativen Gruppentreffen) weniger gut gefallen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: Problem in's Seminar zu kommen, es ist schwer einen Platz zu bekommen, Problem Seminarplatz zu bekommen, wenn Teilnehmer unentschuldigt gefehlt haben, keine Fortführung möglich, weitere Teilnahme nicht erlaubt.

Kommentar:

Die Teilnehmer kritisierten, dass wegen der begrenzten Teilnehmerzahl nicht jeder Interessent am Seminar teilnehmen konnte. Ebenso störte es, wenn Teilnehmer dem dem Seminar unentschuldigt fern blieben, da dies in einer Kleingruppe sofort auffällt und Auswirkungen auf die Gruppendynamik hat. Kritisiert wurde ferner, dass das Seminar nicht weiter besucht werden durfte, da ich möglichst vielen Studierenden die Möglichkeit anbieten wollte, das Seminar zu besuchen.

5. Wie beurteilen Sie den umgesetzten Sieben-Schritte-Plan?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: sehr gut (vier mal), super (zwei mal), total schlüssig; schlüssig, gut gegliedert, runde Sache, Plan so lassen!, gibt sinnvolle Struktur, ist wie ein hilfreicher roter Faden, gut wegen Zeit, sehr wichtig, sollte umgesetzt werden, sehr sinnvoll, guter Aufbau, schlüssiger Verlauf, bei Probehandeln für die anderen nichts zu tun, Verlauf flexibler gestalten.

Kommentar:

Der Sieben-Schritte-Plan wurde von den meisten Teilnehmenden positiv eingestuft. Ein Teilnehmer meinte, der Verlauf sollte flexibler gestaltet werden. Kritisiert wurde, dass während des Probehandelns im fünften Schritt die Problemlösenden keine Beschäftigung hatten.

6. Wie beurteilen Sie das Betonen der Gestaltungsarbeit innerhalb der Kreativen Gruppentreffen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: super (fünf mal), sehr gut (fünf mal), total wichtig, das Wichtigste überhaupt, die Bilder helfen sehr, die Bilder verraten viel, Probleme werden anschaulich, man sortiert nicht nur verbal sondern auch bildnerisch, hilfreich, neue Form der Ideensammlung und Problemlösung!, Gestaltungsprozess tut gut und entlastet, ist anstrengend aber macht trotzdem viel Spaß und bringt sehr viel, Gestaltungsarbeit ist der Hauptbestandteil der Treffen, gut dass Technik frei wählbar, der Austausch über das Bild ist besser als nur verbal, Bilder bleiben im Kopf, das Gestalten tut gut, man hat etwas in den Händen.

Kommentar:

Die Studierenden kommentierten das Gestalten im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen durchwegs positiv. Dabei ist zu beachten, dass es sich um Studierende handelt, die Kunst studieren und daher eine Affinität zur Gestaltungsarbeit haben. Die Wirkung des Gestaltens wird als sehr vielschichtig und sehr gut beschrieben.

7. Wie beurteilen Sie den Einsatz von Prozessbüchern?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: super (vier mal), sehr gut (fünf mal), das passenste Medium, die perfekte Ergänzung, Bücher sind ideal, Bücher regen an, Prozessbücher inspirieren, sie bieten unzählige Möglichkeiten des Ausdrucks, sie strukturieren den Verlauf, die Bücher dokumentieren die Inhalte unserer Treffen, sehr Persönliches kann gestaltet werden - ohne dass es alle sehen, besser als Loseblatt-Sammlungen, zwei- und dreidimensionales Arbeiten in Büchern möglich, schlüssig, das ideale Mittel für KGTs, machen Spaß.

Kommentar:

Der Einsatz eines Prozessbuches wurde von allen Studierenden durchwegs positiv eingestuft. Viele der Studierenden hatten bereits im Rahmen anderer universitärer Kunstpädagogikseminare Erfahrungen mit dem Medium Prozessstagebuch und Projektplanungsbuch sammeln können, andere Studierende ohne Vorerfahrung wurden auf das Medium Buch und seine Vorzüge im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen aufmerksam.

8. Welche Themen erschienen Ihnen während der Kreativen Gruppentreffen besonders wichtig gewesen zu sein?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: alle (viermal), fast alle (zweimal), Zweifel am Studienfach, Zweifel am Studium, Unsicherheit wegen Berufswahl, Probleme mit Kommilitonen, Organisation des Studiums, Prüfungsängste, Bedenken wegen Schülern, Finanzierung des Studiums, Studiengebühr, Gefühl alleine zu sein, Massenbetrieb Uni, Burn-out (zwei mal), Problem schwer „Nein“ sagen zu können, Praktikum-Probleme, Finden der eigenen Lehrerrolle.

Kommentar:

Viele Studierende erachteten alle behandelten Themen als bedeutsam. Als wichtige Themen wurden angesehen, ob das Studium und der spätere Lehrerberuf zur jeweiligen Person passt, wie das Studium organisiert wird, wie Probleme im und mit dem Studium angegangen werden, wie dem Burn-out begegnet werden kann und die eigene Rolle als späterer Lehrer gefunden werden kann.

9. Fanden Sie, dass die gefundenen Lösungen in Ihrem beruflichen Alltag umsetzbar waren?

16 der 19 Studierenden kreuzten „ja“ an.

Drei der 19 Studierenden kreuzten „ich weiß nicht“ an.

Keiner der Studierenden kreuzte „nein“ an.

Kommentar:

In der Regel schienen die während der Kreativen Gruppentreffen erarbeiteten Lösungen für berufliche Probleme im beruflichen Alltag der Studierenden umsetzbar gewesen zu sein.

10. a) Kreuzen Sie bitte auf einer Skala von eins (= sehr schlecht) bis zehn (= sehr gut) Ihre berufliche Zufriedenheit VOR den Kreativen Gruppentreffen an.

Zwei der 19 Studierenden kreuzten zwei an.

Sieben der 19 Studierenden kreuzten vier an.

Sechs der 19 Studierenden kreuzten fünf an.

Zwei der 19 Studierenden kreuzten sechs an.

Einer der 19 Studierenden kreuzte sieben an.

Einer der 19 Studierenden kreuzte acht an.

b) Kreuzen Sie bitte auf einer Skala von eins (= sehr schlecht) bis zehn (= sehr gut) Ihre berufliche Zufriedenheit NACH den Kreativen Gruppentreffen – in Bezug auf die Wirkung der KGTs über den gesamten Zeitraum – an.

Einer der 19 Studierenden kreuzte drei an.

Drei der 19 Studierenden kreuzten vier an.

Drei der 19 Studierenden kreuzten fünf an.

Sieben der 19 Studierenden kreuzten sechs an.

Zwei der 19 Studierenden kreuzten sieben an.

Zwei der 19 Studierenden kreuzten acht an.

Einer der 19 Studierenden kreuzte neun an.

Kommentar:

Die berufliche Zufriedenheit aller Studierenden hat sich im Verlauf der kreativen Gruppentreffen gesteigert. Ob dieses skalierte Gefühl ursächlich primär den kreativen Gruppentreffen zuzurechnen ist, kann vermutet, aber nicht belegt werden.

11. Welche Vorzüge haben aus Ihrer persönlichen Sicht die kreativen Gruppentreffen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: Gruppenarbeit (dreimal), enge Teamarbeit, gegenseitige Hilfe, gegenseitige Bereicherung, man sieht nicht alleine Probleme zu haben, unterschiedliche Semesterzahlen gut, stärkt Gemeinschaftsgefühl, man fühlt sich nicht alleine, man kann sich in der Gruppe öffnen, Probleme werden benannt und bearbeitet, es gibt immer Lösungen, die Lösungsideen können schnell umgesetzt werden, Lösungsfindung spricht mehrere Ebenen an, Gestalten macht Spaß, neue Erfahrung über das Bild zu kommunizieren, Bilder haben irreführendes Potenzial, Bilder werden im Gehirn gespeichert, positive Wirkung des Bildes wird genutzt, Gefühle können dargestellt werden / werden ernst genommen, wegen Moderator hat man das Gefühl gut betreut zu sein, selbst ausprobieren – dann erkennt man die vielen Vorteile!

Kommentar:

Fast alle Befragten äußerten sich positiv darüber, dass im Rahmen einer Gruppe gearbeitet wurde. Das Gestalten wurde von den meisten Studierenden als positiv und bereichernd erlebt. Die kreativen Gruppentreffen gaben Halt und boten praxistaugliche Lösungen.

12. Welche Nachteile haben aus Ihrer persönlichen Sicht die kreativen Gruppentreffen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: keine (fünfmal), es kann immer nur ein einziges Problem pro Treffen behandelt werden, sind nur ein Semester lang und enden dann, bieten nur Zugang für Kunststudenten - obwohl die KGTs für andere Studenten auch hilfreich wären, Kosten für das Prozessbuch.

Kommentar:

Insgesamt wurden recht wenige Nachteile benannt. Dass nur ein einziges Problem pro Sitzung behandelt werden kann, liegt am Konzept und dem Ziel, exemplarisch auch an Fällen anderer Teilnehmer lernen zu können. Dass die kreativen Gruppentreffen nur ein Semester lang belegt werden können, ist darin begründet, dass möglichst vielen Studenten die Möglichkeit offeriert werden soll, Erfahrungen mit den Gruppentreffen sammeln zu können. Dass lediglich Kunstpädagogik-Studierende an den kreativen Gruppentreffen teilnehmen können, begründet sich in der Organisation im universitären Betrieb, was jedoch nicht ausschließt, künftig auch eine begrenzte Anzahl Studierender anderer Fachrichtungen zu zulassen. Die Kosten für die Anschaffung des Prozessbuches können seitens der Universität nicht übernommen werden.

13. Wie finden sie die Bezeichnung „Kreative Gruppentreffen“? Hätten Sie einen alternativen Namensvorschlag?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: passend (neunmal), sehr gut (dreimal), gut (zweimal), guter Name, Gestalterische Treffen zur Lösung beruflicher Probleme, Gestaltungstreffen zur Problemlösung, Gruppentreffen zur bildnerischen Lösung beruflicher Probleme, Kreative Lösung individueller beruflicher Probleme.

Kommentar:

Ein Großteil der befragten Studierenden schienen die Bezeichnung der kreativen Gruppentreffen als passend einzustufen.

14. Hätten Sie noch Verbesserungsvorschläge für die Kreativen Gruppentreffen? / Sonstiges.
Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: nein (drei mal), Musikeinsatz (aber nur im Hintergrund!), Musik beim Probehandeln, Bücher durch Studiengebühren finanzieren, auch in anderen Fachbereichen anbieten, Multiplikatoren ausbilden, zusätzlich noch Moderatoren ausbilden (bin dann dabei).

Kommentar:

Der Einsatz von Musik wurde als zusätzlicher methodischer Vorschlag genannt. Der Wunsch wurde geäußert die Kreativen Gruppentreffen auch in anderen Fachbereichen zu offerieren. Die Idee, die Bücher über die Studiengebühren zu finanzieren, wurde genannt. Die Bereitschaft wurde signalisiert, sich selbst zum Moderator qualifizieren zu wollen.

Insgesamt fiel die anonymisierte Umfrage bei Studierenden im Hinblick auf die Kreativen Gruppentreffen durchwegs positiv aus.

Die in dieser Arbeit exemplarisch präsentierten Themen und die Darlegung eines praktischen Auszugs aus einer Sitzung stellen nur eine Auswahl aus einer Vielzahl von Prozessverläufen dar. Ob die Teilnahme für das Individuum erfolgreich, gewinnbringend, hilfreich war, kann nur jeder einzelne Teilnehmer für sich entscheiden. Die Rückmeldung der Studierenden hinsichtlich der Kreativen Gruppentreffen war durchwegs gut. Die Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Schwierigkeiten war bei allen Studierenden annähernd gleich intensiv. Dabei war zu beobachten: Manchen Studierenden fiel es leichter, sich auf die Inhalte und Methoden einzulassen als ihren Kommilitonen. Doch während der Kreativen Gruppentreffen ist niemals ein Teilnehmer abgesprungen, was darauf hindeutet, dass die Studierenden darin Sinn sahen, kontinuierlich an den Treffen teilzunehmen. Auch die Fehlzeiten waren pro Semester stets überdurchschnittlich gering. Es war die Ausnahme, dass einzelne Personen - zumeist wegen Krankheit oder Prüfungen - nicht zu den Treffen erschienen.

Das Interesse und die Bereitschaft an den Kreativen Gruppentreffen teilzunehmen, war generell in der Studentenschaft sichtbar ausgeprägt. Trotz der organisatorischen Überschneidung der Gruppentreffen mit den studienbegleitenden Schulpraktika fanden sich genügend Teilnehmer. Insgesamt waren dies zu meist Menschen, die sich prophylaktisch für ihre eigene Psychohygiene interessierten, berufliche Probleme reflektieren wollten und die Bereitschaft mitbrachten, sich auf die neue Methode der Kreativen Gruppentreffen einzulassen. In der Regel war kein übergroßer persönlicher oder beruflich bedingter Leidensdruck zu erkennen, das Interesse am Kennenlernen der Methode schien zu überwiegen. Zu beobachten war jedes Semester, dass zu Beginn der Treffen eher weniger schwerwiegende Fälle zur Sprache kamen, dass aber die Intensität der Fälle und deren Tragweite im Laufe der Zeit mit einem wachsenden Öffnungsprozess innerhalb der Gruppe zunahm. Aus organisatorischen Gründen konnte nur innerhalb einer geschlossenen Gruppe gearbeitet werden. Denn das Fortsetzen oder Wiederholen eines Seminars wie das der Kreativen Gruppentreffen ist an der Universität wegen der wenigen Plätze nicht angedacht. Dennoch gestattete der Besuch des Seminars über jeweils ein Semester den Teilnehmern einen Einblick in das Modell der Kreativen Gruppentreffen zu erhalten. Dabei hat der Moderator einen wichtigen Stellenwert. Er muss die Privatsphäre der Teilnehmenden schützen und verhindern, in der Fallbehandlung zu stark ins Private der Teilnehmer abzugleiten. Er muss es bewerkstelligen, eine vertraute Atmosphäre herzustellen, in der sich die Teilnehmenden angenommen, verstanden und wertgeschätzt fühlen. Dabei erweist es sich als vorteilhaft, wenn der Moderator von Erfahrungen aus der Schulpraxis mit den Kreativen Gruppentreffen berichten kann, da so die Perspektive entsteht, dass diese Methode auch im angestrebten Beruf Einsatz finden kann. Die Notwendigkeit der Anwesenheit eines Moderators bringt den Nachteil mit sich, dass - wie es

bei der Kollegialen Beratung stets möglich ist - die Gruppenmitglieder die Kreativen Gruppentreffen nicht ohne den Moderator weiterführen können. Die Organisation der Kreativen Gruppentreffen bereitet im universitären Kontext keine Schwierigkeiten. Der Seminartermin wurde seitens des Moderators in Absprache mit dem zuständigen Vorgesetzten abgesprochen und den Studierenden angeboten. Damit war ein wöchentliches Treffen problemlos realisierbar, was sich positiv auf die Kontinuität und Intensität auswirkte.

An den Kreativen Gruppentreffen beteiligten sich deutlich mehr Frauen als Männer, was angesichts der Unterrepräsentanz männlicher Studierender der Kunstpädagogik im Vergleich zu Studentinnen schlüssig zu sein scheint. Die Studierenden hatten wegen ihrer studienbedingten Affinität zur Kunst keine Vorbehalte gegenüber der gestalterischen Methode. Sie brachten ihre individuellen gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Kreativen Gruppentreffen ein. Durch ihre gestalterischen Grundkenntnisse konnten sie sich in der Regel bildnerisch adäquat und authentisch ausdrücken und waren in der Lage, differenzierte Gestaltungsbeiträge zu liefern. Dabei fiel auf, dass die Studierenden des Kunstpädagogik-Studiengangs mit dem Abschlussziel des Magister Artium in der Regel über ausgeprägtere Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügten als Lehramtsstudierende. Bei diesen überwoogen die Sonderpädagogikstudierenden, gefolgt von den Grundschulstudierenden und schließlich den Hauptschulstudierenden. Die meisten Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen haben im Laufe der Zeit zunehmend intensiver die Chancen und Vorteile genutzt und verbalisiert, die im gestalterischen Arbeiten liegen. Sie lösten mit Hilfe der Gestaltung belastende berufliche Probleme. Dabei besaß der Einsatz eines Prozessbuches einen sehr hohen Stellenwert. Das Buch dokumentierte nicht nur bestens den Prozessverlauf, es wirkte durch seine materiale Beschaffenheit inspirierend und anregend und implizierte einen Aufforderungscharakter zum gestalterischen Handeln. Aufklappungen, Umklappungen, Erweiterungen, Durchblicke, Rückblicke und vieles mehr waren möglich und wurden durch die Studierenden genutzt. Es schien ihnen leicht zu fallen, an Stelle des Wortes die bildnerische Darstellung und Gestaltung als Lösungsinstrumentarium zu nutzen. Wichtig war den Studierenden, dass sie Lösungsstrategien erarbeiteten, die sie möglichst unmittelbar im Studium oder Praktikum umsetzen konnten. Durch die Gestaltungsmethode der Kreativen Gruppentreffen wurden einige Studierende dazu inspiriert, ihr Prozessbuch im Sinne eines Reflexionsmediums weiter zu verwenden, andere planten wegen ihrer positiven Erfahrungen mit dem Medium Buch den Besuch der an der Universität angebotenen Projektbuchseminare.

Dass sich die beruflichen Probleme nicht immer klar von privaten Hintergründen unterscheiden ließen, war in der Praxis eine Herausforderung an den Moderator. Über die beruflichen Zusammenhänge wurde innerhalb der Kreativen Gruppentreffen neben der Gestaltung auch gesprochen, das Private schimmerte in der Regel primär durch die Gestaltung hindurch. Damit setzten sich etliche Studierende, ohne dies innerhalb der Gruppe explizit zu verbalisieren, mit privaten Schwierigkeiten gestalterisch und / oder in ihrem Denken auseinander. Dies war ein positiver Effekt, der unter dem Stichwort Persönlichkeitsförderung einzuordnen ist. Die Inhalte der Kreativen Gruppentreffen waren sehr vielfältig und vielschichtig, wie die Beispiele aufzeigen sollten. Auch Studierende schien neben vielen anderen Schwierigkeiten das Problem des Burn-out zu betreffen. Das Lösen der Probleme innerhalb einer Gruppe wurde von allen Studenten als sinnvoll und positiv eingestuft. Die Gruppe ermöglichte, oft unterschiedlichste Lösungsstrategien anzubieten, aus denen der Problemvortragende eine Lösung herausnehmen konnte oder - was meistens geschah - aus denen er eine neue Lösung als Summe einer Kombination verschiedener Lösungsansätze entwickeln konnte. Die Kreativen Gruppentreffen halfen, die Gemeinschaft unter den Studierenden zu stärken und wirkten somit auch punktuell gegen die universitär bedingte Anonymität. In fast allen Gruppen fanden sich Kommilitonen zusammen, die sich dann auch privat trafen

- initiiert durch das überschaubare Seminar und die darin praktizierte intensive Arbeitsform. Viele sahen die kreativen Gruppentreffen an, schließlich positiv, weil sie lernen zu reflektieren, abzuwägen, Lösungen zu finden durch die bildnerische Arbeit, die häufig Unbewusstes sichtbar machte. Dass sich die Gruppe aus Studierenden unterschiedlicher Semesterzahl zusammensetzte, wurde meist als förderlich erachtet, da damit ein Erfahrungsaustausch auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen möglich war. Die Lösungsansätze waren zum meist realistischer Natur und damit für die Teilnehmenden unmittelbar umsetzbar.

Viele der Teilnehmer der kreativen Gruppentreffen kritisierten am Ende der Treffen, dass aus ihrer Sicht zu wenige Supervisionsangebote seitens der Universität - besonders im Rahmen der Schulpraktika - angeboten werden, obwohl ein großes Interesse vorhanden sei. Die Studierenden äußerten stets ihr Bedauern, über das Ende des kreativen Gruppentreffen zum Schluss der Vorlesungszeit und wünschten sich häufig, das Seminar erneut besuchen zu dürfen, was aus formalen und organisatorischen Gründen nicht realisierbar war.

Es entwickelten sich - auch basierend auf den Aussagen der Teilnehmer der kreativen Gruppentreffen - Ideen und Vorschläge, die ich gerne in meinen kurzen Ausblick hinsichtlich kreativer Gruppentreffen mit Studierenden integrieren möchte:

- Kreative Gruppentreffen könnten sich als festes Seminarangebot an der Universität etablieren - moderiert durch einen Lehrbeauftragten, einen Dozenten oder einen Professor. Die Teilnehmer erhalten am Ende des Semesters nach regelmäßiger Teilnahme und auf Grundlage der Quantität und Qualität ihrer Seminarbeiträge und ihrer Prozessbücher einen für das Studium benötigten Seminarschein.

- Kreative Gruppentreffen könnten als Seminarangebot an der Universität nicht bloß für Studierende der Kunstpädagogik offeriert werden, sondern auch Lehramtstudenten anderer Fachrichtungen und sämtlicher Schularten: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Sonderschule. Diese müssten dann ebenso die Möglichkeit erhalten, einen studienrelevanten Seminarschein zu erwerben.

- Kreative Gruppentreffen könnten für fachliche Vernetzungen genutzt werden. Sie könnten die Bereiche der Kunstpädagogik mit anderen Fachbereichen wie die der Musikpädagogik, der Psychologie, der Schulpädagogik und Allgemeinen Pädagogik inhaltlich verknüpfen. Studierende dieser Bereiche könnten sich im Rahmen der kreativen Gruppentreffen gegenseitig austauschen und die Methode der kreativen Gruppentreffen diskutieren, lernen und anwenden.

- Kreative Gruppentreffen könnten bereits während der Studienzeiten den beteiligten Studierenden die Möglichkeit bieten sich als Moderator für die spätere Durchführung der kreativen Gruppentreffen zu qualifizieren. So könnten bereits im universitären Kontext künftige Multiplikatoren ausgebildet werden. Am Ende der Qualifizierung könnten die betreffenden Personen eine Bestätigung erhalten, die sie zum Durchführen kreativer Gruppentreffen berechtigt. Magisterstudierende könnten damit entweder in freier Mitarbeit oder im Rahmen ihrer Arbeit an einer Institution kreative Gruppentreffen für die Mitarbeitenden anbieten und durchführen.

5.2. Erfahrungsbericht aus der Arbeit mit Lehrern

„In unserem Kollegium sind die Vorbehalte groß gegenüber supervisorischen Angeboten. Nachdem in der Nachbarschule einmal ein Supervisor war, war die Arbeitsatmosphäre dermaßen geschädigt, dass der Schulalltag für viele zum Horror wurde.“ Dies war die Erfahrung einer Kollegin einer Hauptschule, die mich vorwarnen wollte, als ich das Angebot der Kreativen Gruppentreffen in ihre Schule einbrachte. Der Inhalt dieser Aussage wiederholte sich in den Gesprächen mit etlichen Kollegen dieser Schule, was es schwer machte Lehrer dieser Schule dazu zu motivieren, an den Kreativen Gruppentreffen teilzunehmen. Die Gründe, warum die Supervision an der Nachbarschule aus Sicht der Lehrkräfte missglückte, können vielschichtig gelagert sein. Doch zeigt dieses Beispiel, dass auch - wenn faktisch Handlungsbedarf besteht, Lehrkräften Supervisionsangebote zu machen - diese Angebote nicht gleich auf eine breite Zustimmung stoßen müssen. Die Vorbehalte können aus Gründen der Unwissenheit, der Angst vor einem Sich-Öffnen, aus vergangenen schlechten Erfahrungen mit Supervision oder auf Grund von allgemeinen Vorurteilen groß sein, was dem Moderator die Anfangssituation erschweren kann. Doch um so mehr besteht Handlungsbedarf: Informieren, Beispiele aufzeigen, Ängste reduzieren, Motivation, sich auf das Neue einzulassen.

Im Rahmen des bereits in dieser Arbeit aufgezeigten Punktes zur allgemeinen psychischen Belastung von Lehrkräften (vgl. Punkt 3.1.) wird deutlich, dass viele Lehrer psychisch belastet sind. Sie leiden unter diversen Problemen unterschiedlichen Ursprungs. Systemimmanente Schwierigkeiten können in der Regel seitens der Lehrkräfte nicht behoben werden. Jedoch können Lösungsstrategien entwickelt werden, mit diesen Bedingungen besser umgehen zu können. Ein anderer Ansatz ist, wenn die Lehrer an ihren persönlichen Einstellungen, Grenzen und Potenziale arbeiten. So sind sie in der Lage ein Gefühl einer gefestigteren beruflichen Zufriedenheit anzubahnen. Supervisorische Maßnahmen können eine große Hilfe für den Einzelnen sein, sich in ihrem oder seinem beruflichen Alltag wieder besser zurecht zu finden und ein Gefühl einer gesteigerten Zufriedenheit entstehen zu lassen. Davon profitiert letztlich auch das gesamte System. Doch Supervision ist kostenintensiv und in der Praxis daher leider häufig sehr begrenzt im Angebot. Eine Methode, Lehrkräften Hilfsangebote kostengünstiger zu offerieren, um über ihr berufliches Handeln zu reflektieren und Lösungen für Probleme zu finden, sind die Kreativen Gruppentreffen. Sie stellen das Resultat eines jahrelangen Entwicklungsprozesses in der Schulpraxis dar.

Im April 2005 besuchte ich eine vom Schulamt angebotene Fortbildungsveranstaltung mit dem Titel Heilsbronner Modell zur Kollegialen Beratung unter der Leitung von Spangler (vgl. Spangler, Gerhard, 2005). Hier machte ich meine ersten Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung, die mich interessierte, da es hier letztlich um das Thema Lehrergesundheit ging. Ein Thema, was mich bereits seit langem beschäftigte. Im Mai 2005 informierte ich kurz meine Kollegen im Rahmen einer Lehrerkonferenz an unserer Hauptschule über das Konzept des „Heilsbronner Modells zur Kollegialen Beratung“. Im Juni 2005 organisierte ich die erste detaillierte Informationsveranstaltung zum Modell für Kollegen meiner Schule. So fand sich schließlich eine Gruppe von sechs interessierten Lehrkräften zusammen. Im September 2005 starteten wir innerhalb dieser Gruppe zum Schuljahresbeginn mit der schulinternen Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell. Fortan trafen wir uns in unregelmäßigen Abständen von zwei bis drei Monaten zur Kollegialen Beratung an unserer Schule. Als ich durch meine Abordnung an die Universität die Schule verließ, endete auch die Kollegiale Beratung an der Schule. Diese Erfahrung aus der Praxis zeigt, dass im Rahmen der Kollegialen Beratung zwar kein fester Moderator nötig ist, dass es aber sinnvoll erscheint, wenn eine Person im Kollegium die Organisation der Kollegialen Beratung übernimmt. Steht diese Person oder ein anderer Kollege nicht mehr für die Organisation zur Verfügung, besteht die Gefahr, dass

selbst ein etabliert erscheinendes Angebot endet. Wir sammelten im Laufe von über zwei Jahren sehr gute Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung in der schulischen Praxis, stießen aber auch an die Grenzen des Heilsbronner Modells.

Aus einer zufälligen Situation heraus stellte ein Kollege einen für die anderen Teilnehmenden schwer nachvollziehbaren Zusammenhang mit wenigen Strichen ähnlich eines Soziogrammes auf einem Blatt Papier dar, so dass alle Teilnehmer die inhaltlichen Punkte rasch verstanden, für deren erfolglose Erklärung zuvor viele Worte notwendig waren. Die Idee war geboren, im Rahmen der Kollegialen Beratung die Skizze als Hilfsmittel und Medium einzusetzen. Zunehmend hielten Skizzen Einzug in die Treffen, erleichterten die Vermittlung von Inhalten und bereicherten den Verlauf. Ich entwickelte - basierend auf meiner kunsttherapeutischen Vorerfahrung - ein Konzept, das sich zunehmend von dem der Kollegialen Beratung löste und im Laufe der Zeit begann, sich zu einem eigenen Modell zu entwickeln, dessen Ursprung die Kollegiale Beratung nach dem Heilsbronner Modell war. Im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2007/2008 unterbreitete ich in Absprache mit dem Schulleiter und der Regierung zwei Hauptschulen das Angebot der nunmehr als Kreative Gruppentreffen bezeichneten Methode, an der in den beiden Schulen insgesamt elf Lehrkräfte teilnahmen. Auf die dort gesammelten Erfahrungen komme ich im Folgenden zu sprechen.

5.2.1. Organisatorischer Rahmen und Sitzungsverlaufsskizzierung

Bei der Arbeit mit Lehrern ist darauf zu achten, zunächst stets das Vorhaben, Kreative Gruppentreffen durchführen zu wollen, von den zuständigen Stellen genehmigen zu lassen. Dies ist gemäß des Dienstweges die betreffende Schule, das zuständige Schulamt und gegebenenfalls die jeweilige Bezirksregierung. Mit diesen Stellen habe ich im Falle einer zugesicherten Kostenneutralität immer gute Erfahrungen machen dürfen, denn wenn diese Stellen von Anbeginn des Vorhabens gut informiert und eingebunden sind, ist meist die Bereitschaft da, die Lehrgesundheit und damit die Gesundheit der Mitarbeitenden in Form der Kreativen Gruppentreffen zu unterstützen. Wegen der Inhalte und auch auf Grund der bereits erläuterten überschaubaren und im Vergleich zu Supervisionen geringen Kosten stoßen die Kreativen Gruppentreffen bei aufgeschlossenen Gesprächspartnern zumeist auf Interesse.

Nach Klärung der Formalien wird der Kontakt mit der betreffenden Schule hergestellt, an der das Angebot der Kreativen Gruppentreffen stattfinden soll. Der erste Ansprechpartner ist hier die Schulleitung, damit diese über die schulinternen Vorhaben informiert ist und das Projekt in die Schule möglichst passend einbinden und unterstützen kann. Dabei ist es wichtig immer wieder zu betonen, dass durch die Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen die Lehrkräfte in keinsten Weise pathologisiert werden, und dass es sich bei den Treffen nicht um psychotherapeutische Interventionsmaßnahmen handelt. Dies nimmt die Angst, durch die Teilnahme an den Treffen als unfähig oder krank eingestuft zu werden. Ich betone dabei, dass die Teilnehmer durch ihre Teilnahme aufzeigen, dass sie sich mit selbstverständlich auftretenden problematischen beruflichen Situationen aktiv auseinandersetzen und damit sich und das gesamte System stabilisieren und fördern. Berufliche und nicht private Themen werden im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen behandelt. Anschließend erfolgt eine kurze Präsentation des Vorhabens im Rahmen einer regulären Lehrerkonferenz, damit ein möglichst großer Adressatenkreis angesprochen wird. Interessierte werden eingeladen, sich bei einem ersten unverbindlichen Treffen zu einem gemeinsam gefundenen Termin in der Schule über die Details näher zu informieren.

Beim ersten Treffen interessiert erfolgt durch den Moderator eine kurze Vorstellung. Danach werden die Lehrkräfte mit Hilfe von vorbereiteten Materialien über die Kreativen Gruppentreffen, ihr Ziel, den Verlauf, die Grenzen und Chancen kurz informiert. Die Materialien sind Zeichen einer guten Vorbereitung und damit eines echten Interesses an der Thematik und den Teilnehmenden seitens des Moderators. Im Rahmen dieser kurzen Präsentation empfiehlt es sich, bereits angefertigte Prozesshefte mit Genehmigung der Gestalter auszulegen, damit den Teilnehmern die Angst vor der Gestaltungsarbeit genommen werden kann. Denn diese Arbeitsprodukte stellen einen unmittelbaren Einblick in das Arbeiten anderer Kollegen dar und beweisen zudem, dass die ästhetische Gestaltung nicht im Vordergrund steht, sondern als ein methodisches Medium verstanden wird. Dies entschärft bei den Teilnehmenden eine zu hohe Anspruchshaltung bezüglich ihrer künstlerisch-gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Am Ende des ersten Treffens wäre es wünschenswert, wenn sich ein verbindlicher Teilnehmerkreis von vier bis sieben Personen findet, der für das kommende halbe Schuljahr als halboffene Gruppe zusammenarbeitet.

Eingebettet waren die Kreativen Gruppentreffen in zwei bayerische Hauptschulen in folgendem organisatorischem Rahmen: An der ersten Schule fanden die Treffen schulintern mit den fünf Lehrkräften - davon vier Frauen und ein Mann - an einem festen Wochentag am Nachmittag nach Schulschluss im Abstand von zwei bis drei Wochen in der schuleigenen Lehrerbibliothek statt. Insgesamt traf sich die Gruppe aus organisatorischen Gründen innerhalb des Schulhalbjahres siebenmal. An der zweiten Schule fanden die Treffen schulintern mit sechs

Lehrkräften - davon vier Frauen und zwei Männer - an einem festen Wochentag am Nachmittag nach Schulschluss im Abstand von zwei bis drei Wochen in einem Besprechungszimmer der Schule statt. Im Laufe des Halbjahres traf sich die Gruppe insgesamt zehnmal. Generell sollte darauf geachtet werden, dass die Anzahl der Treffen der Zahl der teilnehmenden Personen entspricht, dass somit rein rechnerisch jeder Teilnehmende mindestens einmal die Chance hat, seinen Fall zur Behandlung in die Treffen einbringen zu können. Unterstützt wurden die Treffen durch die beiden Schulleitungen.

Zu Beginn des zweiten Treffens wird mit Hilfe der bereits erläuterten Postkartenmethode (vgl. Punkt 4.3.2. der vorliegenden Arbeit) eine kurze Befindlichkeitsrunde durchgeführt. Anschließend werden die Absprachen erläutert und besprochen. Die Lehrkräfte erhalten vom Moderator als „Geschenk“ jeweils ein weißes Doppelschulheft. Darin befindet sich bereits eine Fotokopie des Verlaufschemas der Gruppentreffen. Die Kosten für diese Hefte halten sich für den Moderator oder die Organisation in Grenzen und demonstrieren den Teilnehmenden zudem, dass sie willkommen sind, und dass sich der Moderator über die Teilnahme freut. Dann wird, wie bereits geschildert (vgl. Punkt 4.3.2. der vorliegenden Arbeit), mit den Teilnehmern eine Tonmeditation durchgeführt, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und die Angst vor der künstlerisch-gestalterisch perfekten Arbeit zu nehmen. Der Moderator stellt den Lehrern seine „Materialkiste“ vor und erläutert die Gestaltungsmaterialien, die er zu den Treffen stets den Teilnehmenden zur Verfügung stellen wird. Falls besondere Interessen seitens der Teilnehmer nach bestimmten Materialien bestehen sollten, so kann dies durch den Moderator noch bis zum nächsten Treffen organisiert werden, oder die Gruppe einigt sich darauf, dass bei Bedarf jede Person ihre eigenen Gestaltungsmaterialien mitbringen wird. Als Aufgabe sollen die Teilnehmer bis zum nächsten Treffen eine Gestaltung in ihr Heft skizzieren, welche ein persönliches berufliches Problem thematisiert.

Basierend auf der ersten zu Hause angefertigten Gestaltungsarbeit kann beim dritten Treffen begonnen werden, den ersten Fall gemäß des Sieben-Schritte-Plans zu behandeln. Als erster Fall eignet sich besonders ein inhaltlich nicht zu komplexer Fall, damit an ihm exemplarisch der Verlauf der kreativen Gruppentreffen erfahren und erlernt werden kann und zum Schluss auch eine Lösung für das berufliche Problem gefunden wird. Dies bestärkt die Gruppenmitglieder, sich auf die neue Methode einzulassen.

Der Verlauf der Zusammenkünfte mit den Lehrkräften orientiert sich an dem bereits detailliert geschilderten Sieben-Schritte-Plan der kreativen Gruppentreffen (vgl. Punkt 4.3. der vorliegenden Arbeit). So entwickelt jeder einzelne Teilnehmer im Laufe der Zeit ein gestalterisches Prozessheft, welches den Prozessverlauf, die behandelten Fälle, die Probleme, Lösungsansätze und Potenziale wieder spiegelt. In das Heft können durchaus auch positive Momente gestalterisch einfließen. Denn wenn ein Lehrer zu Beginn eines Treffens kein Problem hat, so ist sie oder er aufgefordert auch positive Erlebnisse, Situationen und ähnliches in sein Heft zu bringen. Nur so entsteht ein Heft, das nicht ausschließlich von Schwierigkeiten und deren Lösung handelt, sondern das auch die schönen beruflichen Momente einer Lehrkraft beinhaltet. So entwickelt sich beim späteren Durchblättern nicht der verzerrte Eindruck, dass der Lehrerberuf nur problembeladen wäre, sondern dass dieser Beruf auch positive Aspekte hat und der Gestalter über ein Spektrum von Potenzialen verfügt, was - wie bei den Studierenden - wichtig im Falle einer Stabilisierung und auch differenzierten Darstellung der Realitäten erscheint. Die Methoden / Techniken der Darstellung sind den Teilnehmern frei gestellt. Es kann ein Experimentieren mit vielen unterschiedlichen Methoden und Techniken, aber auch eine Spezialisierung auf eine favorisierte Methode / Technik erfolgen.

Das letzte Treffen dient zunächst der Rückmeldung bezüglich des Erfolges oder Misserfolges der erarbeiteten Lösungsstrategie. Anschließend sollte eine Rückmeldung bezogen auf alle Kreativen Gruppentreffen durchgeführt werden. Dies kann entweder verbal innerhalb eines Sitzkreises oder mit Hilfe von anonymen oder nicht-anonymen Umfragebögen geschehen. Zum anderen erhalten die Lehrkräfte in Ansprache mit den zuständigen Stellen eine unbenotete Fortbildungsbestätigung, die Teil ihrer Personalakte sein kann.

Der organisatorische Rahmen ist abhängig von der jeweiligen Schule und den vorgefundenen systemimmanenten Bedingtheiten, der Verlauf der Treffen von der jeweiligen Gruppe der Individuen an Lehrkräften und von dem Moderator und seiner inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzung und seinen jeweiligen Potenzialen. Doch sollte, wie bei der Arbeit mit den Studierenden, darauf geachtet werden, sich am Sieben-Schritte-Plan und der damit in Zusammenhang stehenden Strukturierung der Kreativen Gruppentreffen zu orientieren.

5.2.2. Einzelfallvorstellung anhand eines Prozessheftes einer Lehrerin

Im Laufe der Zeit entstanden an den beiden Schulen im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen etliche Gestaltungsarbeiten in den Prozessheften der Lehrkräfte. Das Aufzeigen sämtlicher Gestaltungsprodukte würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher möchte ich mich im Folgenden darauf konzentrieren, mit Hilfe einer beispielhaften Einzelfallvorstellung und ausgesuchter Gestaltungsarbeiten aus dem Prozessheft einer Lehrerin Einblicke in den Prozessverlauf Kreativer Gruppentreffen zu geben. Den Prozessverlauf werde ich - sofern es inhaltlich wichtig erscheint - kommentieren und auf Punkte verweisen, die mir entweder während des Prozesses selbst oder im Rahmen der Reflexion und / oder Supervision aufgefallen sind.

Vorab sei anzumerken, dass selbstverständlich jeder Prozessverlauf einer jeden Lehrkraft individuell und damit verschieden von den anderen Verläufen ist. Der nun präsentierte Fall soll primär zur Anschauung dienen und einen Einblick in den Prozess und die daraus resultierenden Gestaltungsprodukte ermöglichen. Die vorliegende Fallvorstellung basiert auf den Aufzeichnungen der Kreativen Gruppentreffen mit Lehrkräften über den Zeitraum eines halben Schuljahres.

Die Fallvorstellung ist wie folgt aufgebaut: Es wechseln sich die Darstellung des Prozessverlaufs, der das jeweilige Gestaltungsprodukt impliziert, mit den jeweiligen Stellungnahmen ab. Die Stellungnahmen beziehen sich auf bildnerische Arbeitsprodukte im Rahmen eines Teilnehmerprozessheftes, auf die Verbalisierungen und das beobachtete Verhalten und fokussieren punktuell bestimmte Aspekte, die für das Fallverständnis bedeutsam sind. Neben der Einzelfalldarstellung werden auch Themen anderer Teilnehmer am Rande erwähnt, um einen besseren Einblick in die Inhalte und den Verlauf der Kreativen Gruppentreffen zu ermöglichen. Die Verwendung der indirekten Rede gibt die wesentlichen Inhalte von Zitaten wieder, welche nicht als Zitat ausgegeben werden können, da ich aus organisatorischen Gründen in den Treffen nicht immer alles Gesagte wortwörtlich mitnotieren konnte.

Fallvorstellung: Die Hauptschullehrerin Carla D.:

Zur Person Carla D.: Die Hauptschullehrerin Frau Carla D. ist 47 Jahre alt, ist mit ihrem Mann, der 49 Jahre alt ist, dem Beruf des Verwaltungsfachwirtes nachgeht, seit 23 Jahren verheiratet und hat mit ihm zwei Kinder. Die Tochter ist 22 Jahre alt, studiert Rechtswissenschaft und wohnt nicht mehr im elterlichen Haus, der Sohn ist 20 Jahre alt, arbeitet als Steuerfachgehilfe und lebt noch in der elterlichen Gemeinschaft. Frau Carla D. wohnt mit ihrem Ehemann und dem Sohn im eigenen Haus in einem Nachbarort unweit ihrer Arbeitsstelle. Die Hauptschullehrerin ist seit 23 Jahren - mit Unterbrechung durch die Geburt der beiden Kinder und die Elternzeit - als Lehrerin an der Volksschule tätig, arbeitet seit einigen Jahren in Teilzeit. In der derzeitigen Schule unterrichtet sie seit 15 Jahren. Frau Carla D. ist mittelgroß, schlank und sportlich. Sie stuft sich selbst als eine engagierte Lehrerin ein, die sowohl im Kollegium als auch bei den Schülern der Schule recht beliebt sei. Vornehmlich unterrichtete sie in den höheren Jahrgängen. Sie sei Klassenleiterin einer Abschlussklasse. Frau Carla D. leide immer wieder unter sehr starken Rückenschmerzen, weswegen sie seit langem in ärztlicher Behandlung und bereits zwei Mal auf Kur gewesen sei. Sie vermute, dass die Rückenschmerzen auch Grund ihrer häufig auftretenden Kopfschmerzen seien und diese wiederum gewisse Konzentrationsschwierigkeiten bedingen. Zu Beginn der Ferienzeiten sei sie sehr oft krank. Dann breche meist ihr Immunsystem zusammen. Die Hauptschullehrerin nehme regelmäßig an schulischen Fortbildungsmaßnahmen teil, hatte bis zu Beginn der Kreativen Gruppentreffen noch keinerlei Erfahrung mit einer konstanten Supervision oder

kontinuierlichen Kollegialen Beratung machen können und habe nach eigenen Aussagen das letzte Mal während ihrer eigenen Schulzeit gezeichnet und gemalt. Sie schreibt und gestaltet rechtshändig. Frau Clara D. nahm an neun 90-minütigen von insgesamt zehn stattgefundenen Treffen teil.

Prozessdokumentation:

Zum Prozessverlauf aus der Moderatorenperspektive: Frau Carla D. nimmt an der ersten Informationsveranstaltung zu den Kreativen Gruppentreffen im Rahmen einer Lehrerkonferenz zu Schuljahresbeginn teil. Während des Vortrages und der Nachfragerunde äußert sie sich nicht im Kollegium. Auf die Bitte per Handzeichen anzuzeigen, wer zum derzeitigen Zeitpunkt prinzipielles Interesse an den Kreativen Gruppentreffen habe, gibt Frau Carla D. ein Handzeichen. Während der Konferenzpause kommt sie auf mich zu und vergewissert sich, dass es kein Hindernis darstelle, wenn man überhaupt nicht zeichnen könne. Sie habe das letzte Mal während ihrer eigenen Schulzeit gemalt und vermiede es schon immer, das Fach Kunst zu unterrichten. Ich beruhige sie und versichere ihr, dass für die Kreativen Gruppentreffen keine künstlerisch-gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig wären. Wir verabschieden uns, und Frau Carla D. sagt, sie überlege es sich, an den Kreativen Gruppentreffen teilzunehmen.

Stellungnahme:

Das Nachfragen von Frau Carla D. interpretiere ich als eine in ihr bestehende Angst, sich auf Ungewohntes und Neues einzulassen. Eine solche Perspektive scheint sie zumindest anfänglich zu verunsichern. Doch positiv zu bewerten ist, dass sie - um ihre Unsicherheit zu überwinden - das Gespräch sucht und durch das Nachfragen ihre Befürchtungen mindert. Das Aufschieben der Zusage, an den Kreativen Gruppentreffen teilnehmen zu wollen, zeigt, dass Frau Carla D. sich hier abwägend verhält und nach einer gewissen Bedenkzeit schließlich eine bewusste Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen fällen möchte.

Prozessdokumentation:

Beim zweiten Treffen erscheint Frau Clara D.. Im Rahmen der Vorstellungs- beziehungsweise Befindlichkeitsrunde mit Hilfe von Postkarten wählt sie eine Karte aus, auf der mehrere Sonnenblumen abgebildet sind. Sie äußert sich zu der Karte, dass sie dieses Motiv ausgewählt habe, da sie ein großer Freund von Sonnenblumen sei, sie diese Blumen immer an den Sommer - der sich gerade verabschiede - als schönste Jahreszeit erinnern würde, dass sie selbst sehr gerne im Garten arbeite. Viele ihrer im Garten befindlichen Sonnenblumen seien immer so schwer durch ihre Blüte, dass man sie anbinden müsse, damit sie nicht zusammenbrechen. Und das Schöne an Sonnenblumen sei zudem, dass man ihre Kerne im Winter den Vögeln geben könne.

40.



Stellungnahme:

Die Auswahl der Sonnenblume geschieht meines Erachtens nicht zufällig. Die nun folgende Interpretation wird der Teilnehmerin nicht gesagt, um eine Verunsicherung oder gar Lenkung zu vermeiden. Die Sonnenblume repräsentiert - wie sich später noch deutlicher herausstellen sollte - einige Seiten der Lehrerin: Abgesehen davon, dass ich durch die Postkartenmethode in diesem Falle bereits ahnen kann, dass für Frau Clara D. ihre Gartenarbeit einen Ausgleich zur schulischen Arbeit darstellen könnte, und es sich damit um eine individuelle Ressource für das Herstellen von Entlastungssituationen zum schulischen Alltag handeln könnte, symbolisiert die Sonnenblume gewisse Seiten der Lehrerin. Die Sonnenblumen unterliegen der Gefahr, dass sie - wie Frau Clara D. - zusammenbrechen können, wenn sie keine Stütze erhalten. Doch die Ursache für das Zusammenbrechen muss nicht unweigerlich ein zu dünner Stiel sein, sondern kann auch eine zu große und damit zu schwere Blüte sein. Frau Clara D. machte für ihre Kopfschmerzen und Konzentrationsstörungen - der Blüte der Sonnenblume entsprechend - stets den Rücken - dem Stiel der Sonnenblume entsprechend - ursächlich verantwortlich. Vielleicht könnten die Ursache für die Kopfschmerzen, die Konzentrationsstörungen und die Rückenbeschwerden primär ein „zu voller Kopf“ sein? Zudem scheint ihr das Geborgensein in einer Gemeinschaft Gleichgesinnter nicht unwichtig zu sein. Denn sie hätte auch die Karte einer einzelnen Sonnenblume auswählen können, entscheidet sich aber für die vorliegende.

Prozessdokumentation:

Anschließend werden in der Gruppe die gemeinsamen Absprachen diskutiert. Frau Clara D. äußert sich in diesem Zusammenhang, dass sie gleich darauf verweisen wolle, dass sie wegen der immensen schulischen Arbeit besonders im Hinblick auf das Führen der Abschlussklasse nicht garantieren könne, immer bei den Treffen anwesend zu sein. Ich betone nochmals, dass es wichtig sei an den Treffen verbindlich teilzunehmen, um eine Kontinuität gewährleisten zu können, und dass bei Verhinderungen im Vorfeld allen Teilnehmenden Nachricht zu geben sei.

Stellungnahme:

Durch ihre Gestik und Mimik signalisiert Frau Carla D. unbewusst, dass ihr diese Antwort nicht behagt. Wahrscheinlich setzt sie die Vorstellung, immer anwesend sein zu sollen, zusätzlich unter Druck, da sie bereits sehr viel zu tun hat. Ist der vorsorgliche Verweis von Frau Carla D. lediglich eine nette Geste der Gruppe gegenüber, damit diese sofort darüber im Bilde ist, dass die Kollegin hin und wieder fehlen könnte, oder wären auch andere Spekulationen möglich? Vielleicht möchte sie sich - aus welchen Gründen auch immer - möglichst früh die Option offen halten und absichern, bei den Treffen hin und wieder fehlen zu können. Dies könnte sie entlasten, weil bei zu viel Stress die Gruppe gestrichen werden könnte - dann würden die eigenen Bedürfnisse den beruflichen weichen - oder bei eventuell befürchteten unangenehmen Inhalten ein Ausklinken möglich wäre, um der Konfrontation ausweichen zu können. Vielleicht möchte Frau Clara D. durch diesen ihren Verweis untermauern, wie gestresst sie sei und wie viel sie für die Schule arbeite. Oder ist dieser Verweis dahingehend denkbar, dass Frau Clara D. die schulischen Aufgaben wichtiger sind als ihre eigene Gesundheit, der sie sich im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen widmen würde?

Prozessdokumentation:

Beim Verteilen der Doppelschulhefte nach der Vorstellungs- / Befindlichkeitsrunde besteht Frau Clara D. darauf, das Heft zu bezahlen, obgleich es durch mich ausdrücklich als Geschenk an die Teilnehmer übergeben wird.

Stellungnahme:

Dieses Verhalten lässt den Rückschluss nahe, dass es der Lehrerin schwer fällt etwas anzunehmen. Dies könnte daran liegen, dass sie sich durch das Beschenktwerden in irgendeiner Weise negativ verpflichtet und unter Druck gesetzt fühlen könnte. Durch den Akt des Bezahlebens entgeht sie dieser selbst auferlegten Verpflichtung. Das Beschenken als einen manipulativen Akt des Moderators zu interpretieren, halte ich für legitim. Wenn durch das Beschenken signalisiert werden kann, dass ich mich als Moderator auf eine Zusammenarbeit freue und es wertschätze, wenn die Teilnehmenden die Zeit in die Kreativen Gruppentreffen investieren und dies auch in der Praxis in der Regel funktioniert, so habe ich keine Hemmungen mich entgegen allgemeiner therapeutischer Manier zu verhalten, sofern gewährleistet ist, dass keine Abhängigkeiten geschaffen werden.

Prozessdokumentation:

Bei der anschließenden Tonmeditation mit geschlossenen Augen formt die Lehrerin eine Kugel. Beim Öffnen der Augen meint sie, die Kugel sei für sie Sinnbild von Geborgenheit. Ein anderer Teilnehmer sieht die Kugel der Kollegin als perfekt gestaltet an und sagt, dass die Kugel für ihn auch dynamiksymbolisiere, da die Kugel in alle gewünschten Richtungen rollen könne. Daraufhin antwortet Frau Clara D. dass ihre Kugel sehr groß und schwer und daher nur schwer zu bewegen sei, und dass sie leider wegen des Arbeitens mit geschlossenen Augen bezüglich ihrer Oberfläche nicht perfekt sei.

41.



Stellungnahme:

In Bezug auf das Tonkugelobjekt erscheint mir die Differenz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung interessant zu sein. Frau Clara D. selbst sieht ihre mit geschlossenen Augen geformte Tonkugel bezüglich ihrer Oberfläche kritisch. Der Kollege bewertet die Kugel als perfekt. Könnte die Lehrerin ein ausgeprägtes Streben nach Perfektion haben? Mit einem zu ausgeprägten Streben nach Perfektion könnte sie sich selbst stark unter Druck setzen. Oder ist ihr Agieren taktierend und zielt auf ein Aussprechen von Komplimenten durch ihre Umwelt ab? Dann könnte sie sehr abhängig von der Rückmeldung ihrer Umwelt sein, was auf ein geringes Selbstwertgefühl schließen ließe. Fakt ist, dass Frau Clara D. an sich selbst recht hohe Ansprüche stellt. Sie selbst sieht die Kugel als Sinnbild für Geborgenheit. Ob sich die Lehrerin zu diesem Zeitpunkt auf der Suche nach Geborgenheit befindet oder diese bereits gefunden hat, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht klar. Vielleicht impliziert die geäußerte Geborgenheit auch die Sehnsucht nach Rückzugsmöglichkeiten. Die bestärkend zu interpretierende Äußerung des Kollegen hinsichtlich der in einer Kugel steckenden Dynamik wird durch die Lehrerin ins Negative korrigiert: Sie sieht ihre Kugel als sehr groß und schwer und daher nur schwer zu bewegen. Die Lehrerin identifiziert sich teilweise in diesem Moment mit ihrer geformten Kugel. Obgleich sie selbst als Mensch äußerlich schlank und sportlich wirkt, so scheint sie sich als Kugel wenig beweglich und als sehr groß und schwer zu erleben.

Prozessdokumentation:

Das dritte Treffen beginnt mit der Präsentation der heimischen Gestaltungsaufgabe. Frau Clara D. sitzt mir im Sitzkreis gegenüber und ist gemäß der Reihenfolge als dritte Person an der Reihe, ihre Gestaltung zu präsentieren. Alle Teilnehmer haben ihre aufgeschlagenen Hefte mit den Gestaltungsarbeiten vor sich liegen. Frau Clara D. hält ihr Heft geschlossen unter dem Tisch. Als sie an der Reihe ist, platziert sie ihr geschlossenes Heft vor sich auf den Tisch und lässt es geschlossen. Sie sagt: „Ich habe mir etwas überlegt, aber nicht gemacht. Ich kann nicht malen. Ich habe es wirklich versucht, aber irgendwie konnte ich nicht anfangen. Das Papier ist weiß geblieben.“ Ich nicke und frage sie, was sie sich überlegt habe. Sie schildert, dass die Korrekturen im Fach Deutsch sich als immer schwieriger und zeitintensiver gestalten würden. Sie korrigiere gerade einen Aufsatz und wisse bei vielen ihrer Schüler überhaupt nicht, was

diese mit ihrem schlechten Deutsch überhaupt mitteilen wollten. Sie schlägt ein mitgebrachtes Deutschheft auf und präsentiert den Kollegen einen korrigierten Aufsatz mit sehr vielen Korrekturzeichen und -anmerkungen. Sie rätselt immer über den Worten, die vom Schriftbild her eine Katastrophe seien und inhaltlich meistens keinen Sinn ergeben würden. Und wenn sie nach unendlich viel Korrekturübungen die Aufsätze an ihre Schüler zurückgibt, würden diese ihre Korrekturen meistens gar nicht lesen und die Nachverbesserungen ohnehin nur unter Androhung von Strafe halbherzig vornehmen. Dieser unbefriedigende Zustand „nervt“ sie sehr. Die Kollegen stellen alle ihre Gestaltungsarbeiten vor und entscheiden sich einstimmig für das Behandeln eines Falles einer Kollegin, die ein Disziplinproblem mit einem schulbekannten Schüler in ihrem Fachunterricht hat.

Stellungnahme:

Zunächst bringt Frau Clara D. keine Gestaltungsarbeit in die Gruppe ein. Ist dies als Verweigerung zu interpretieren? Ich vermute, dass die Lehrerin ursächlich durch ihren ausgeprägten Perfektionismus blockiert ist, eine Gestaltungsarbeit anzufertigen. Sie lässt das Heftpapier lieber weiß, unberührt und perfekt, bevor sie eine Gestaltung in das Heft bringt, die entweder nicht ihrem hohen selbst gesetzten Anspruch genügt oder sich vor ihren Kollegen durch ihre aus ihrer Sicht schlecht gelungene Bildarbeit blamiert. Die Tatsache, dass sie trotz der fehlenden Gestaltung zum dritten Treffen erscheint, deutet ich als durchweg positives Signal ihrerseits. Sie stellt sich ihrem derzeitigen Problem, aus ihrer Sicht nicht machen zu können, rechtfertigt sich und beweist durch die Vorlage des mitgebrachten Deutschheftes, dass sie sich auf das Treffen geistig vorbereitet hat. Hierin sehe ich eine Ressource dieser Lehrerin: Trotz eines für sie aufkommenden Problems weicht sie diesem nicht gänzlich aus. Sie bemüht sich, eine alternative Lösungsstrategie anzuwenden. Der hohe Anspruch an sich selbst scheint Frau Clara D. selbst in ihrem Tun zu hemmen. Doch sie verlangt scheinbar nicht bloß von sich selbst perfekt zu sein, sondern überträgt diese Anspruchshaltung auch auf ihre Schüler, was die Deutschaufsatzkorrektur erahnen lässt. Interessant ist die Tatsache, dass mir Frau Clara D. in der Pause vor der vierten Kollegialen Beratung in einem Gespräch, in dem ein Kollege berichtet, er müsse unbedingt dem nächst endlich seine Steuererklärung ausfertigen, sagt, dass sie es bedauere, dass nur ihre Tochter studiere und ihr Sohn trotz seiner Talente nicht das Abitur gemacht habe. Glücklicherweise hätten ihr Mann und sie ihn jedoch davon überzeugen können, wenigstens eine „vernünftige Ausbildung als Steuerfachgehilfe“ zu absolvieren. Auch hier zeigt sich meines Erachtens, dass Frau Clara D. eine gewisse Anspruchshaltung an sich und andere hegt, die sie gerne erfüllt sehen möchte. Dass die Lehrerin nicht darauf beharrt, ihren Fall beim dritten Treffen zu behandeln, sondern für einen anderen Fall stimmt, kann unterschiedlich interpretiert werden. Entweder möchte sie sich gar nicht beim dritten Treffen der Gruppe über das Einbringen ihres Falles öffnen oder sie stuft ihren Fall aus welchen Gründen auch immer als weniger wichtig oder akut ein als den schließlich behandelten Fall. Es wäre denkbar, dass die Präsentation der Gestaltungsarbeiten der Kollegen der Lehrerin aufzeigen, dass sie mit der Gestaltung keine hohen gestalterisch-künstlerischen Ansprüche erfüllen müssen, und es zunächst lediglich um den Transport eines Inhalts auf bildnerischer Ebene geht, und dass diese Veranschaulichung dennoch nötig ist für ein gemeinsames Arbeiten in der Gruppe. Es liegt in der Natur des Sieben-Schritte-Plans, dass spätestens jetzt Frau Clara D. gefordert ist mit einer Gestaltung im weitesten Sinne auf die Gestaltungsarbeit ihrer Kollegin - für deren Fallbehandlung sich die Gruppe einstimmig entschieden hat - zu reagieren.

Prozessdokumentation:

Unter vier Augen schlage ich Frau Clara D. vor, wie ihre Kollegen einen gestalterischen Beitrag zu leisten und ermutige sie, sich aus der Materialkiste zu bedienen. Sie zögert und wiederholt nochmals, dass sie nicht malen könne. Ich mache ihr den Vorschlag, dass sie zum Beispiel einfach nur Farbe zum Ausdruck eines Gefühls verwenden oder auch das geschriebene und später vielleicht gestaltete Wort für den Transport von Inhalten heranziehen könne. Die Lehrerin schlägt ihr Heft auf und beginnt nach längerem Zögern mit einem Bleistift Umrisslinien zu ziehen und diese mit einem roten Buntstift auszumalen. Schließlich schreibt sie auf das entstandene rote Rechteck die Worte „rotes Tuch“. Sie äußert sich am Ende des vierten Schrittes zu ihrer ersten Gestaltung wie folgt: „Ich hoffe, man erkennt etwas. Der Cem (Name des Schülers wurde aus Datenschutzgründen geändert) ist für mich wie ein rotes Tuch. Wenn ich den am Morgen schon sehe, frage ich mich, wie lange es noch dauert, bis er wieder etwas verbrocken hat. Ich würde ihm das Tuch wie einem Stier vorhalten und ihn beim Angriff ins Leere laufen lassen, bis er nicht mehr kann.“ Die den Fall einbringende Kollegin fragt nach, wie das in der Praxis aussehen könne, und Clara D. verbalisiert einige Ideen aus ihrer langjährigen Schulpraxis. Im fünften Schritt greift die fallbringende Kollegin die Idee von Clara D. in ihrer Gestaltung auf. Sie kombiniert die Idee mit dem roten Tuch mit der Idee anderer Kollegen und gibt das rote Tuch aus ihrer Hand dem Klassenleiter des Problemschülers, der den Schüler wesentlich häufiger sieht und der besonders in seiner Rolle als Mann mehr Einfluss auf den türkischstämmigen Schüler habe, der generell Probleme mit weiblicher Autorität habe. Diese Weitergabe des roten Tuches entlastete vorerst die Kollegin. Sie kommt zu dem Schluss, dass der betreffende Schüler sie zwar nervt, sie diesen Konflikt jedoch zu ihrem primären Problem gemacht habe, obgleich das eigentliche Problem vom Klassenleiter in Verbindung mit den Erziehungsberechtigten und der Schulpsychologin zu bearbeiten sei. Die Kollegin wolle dabei dem Kollegen durch das Angebot einer engeren Zusammenarbeit inklusive einer detaillierten Aktenführung helfen.

42.



Stellungnahme:

Frau Clara D. greift erwartungsgemäß zu ihren bekannten Malutensilien: Zunächst gibt sie sich Struktur und Halt durch die Umrissslinien. Anschließend greift sie zum roten Buntstift und malt das Rechteck aus. Die rote Farbe ist ihr vom Korrigieren - ihr heutiges Anfangsthema - vertraut. Dass sie das Rechteck mit dem Strich noch mit Worten beschriftet zeigt, dass sie noch unsicher ist, ob ihre Gestaltung erkannt wird. Bedeutsam ist bei dieser Gestaltung besonders das Überwinden einer bisherigen Hemmschwelle, woraus Selbstvertrauen resultieren kann oder was bestehende, aber vielleicht nicht unbegründete Ängste nicht gestalten zu können, vermindern kann. Beim Ausmalen des Rechtecks drückt die Lehrerin immer stärker auf. Das Erhöhen des Drucks auf den Stift könnte die Spekulation eröffnen, dass bei Frau Clara D. das Selbstvertrauen in ihr gestalterisches Tun während des Prozesses wächst und beziehungsweise oder dass die Lehrerin selbst wütend auf den schulbekannten Problem Schüler sein könnte und sich ihre angesauten Aggressionen in Form der Farbstriche zeigen oder gar entladen könnte. Aggression gegenüber dem Moderator oder Kollegen könnte sich aber ebenso entladen. Denn vielleicht fühlt sich die Lehrerin durch die Tatsache gestalten zu sollen in die Ecke gedrängt und befreit sich durch ihre Gestaltung. Interessant ist zudem, wie die Lehrerin mit der Konfliktsituation der Kollegin umgeht. Sie begibt sich in ihrer Fantasie in Form Innerer Bilder in eine Art Stierkampfarena. Sie würde den Kampf mit dem Schüler aufnehmen und ihn bewusst ins Leere laufen lassen, bis er mit seiner Kraft am Ende wäre, und vermutlich als Siegerin aus der Arena scheitern. Darin könnten einige Überlegungen mitschwingen: Zum einen könnte die Arena für die Schule stehen. Die Kollegin kann dem Schüler nicht ausweichen, da sie ihn in ihrem Fachunterricht hat. Sie solle sich nach Ansicht von Frau Clara D. dem Kampf stellen und mit List siegen. Die Anwendung einer solchen Taktik erachte ich ebenso als eine Ressource von Frau Clara D.. Letztlich weiß sie sich in schwierigen Situationen zu helfen: Durch das Anwenden einer Strategie schafft sie es, den Gegner zu besiegen, der ihr sonst gefährlich werden könnte. Gewiss ist kritisch zu bedenken, dass Frau Clara D. in einem solchen Falle ihren Arbeitsplatz als Ort von Kämpfen betrachten würde und den Schüler in der Rolle des Gegners sehen würde. Wichtig wäre ihr dabei, als Siegerin aus dem Konflikt hervorzugehen. Dies ist ein natürlicher, nachvollziehbarer Wunsch. Eine win-win-Situation herbeizuführen, scheint sich derzeit nicht in ihrem Denken anzubahnen. Durch ihr tendenziell perfektionistisches Vorgehen schafft Frau Clara D. sicherlich auch zu siegen, allerdings wäre es interessant der Frage auf den Grund zu gehen, ob eine manifestierte Angst vor einer Niederlage die Lehrerin dazu veranlasst, möglichst perfekt zu handeln. Ein solches angstgetriebenes Verhalten könnte auf Dauer eine große psychische Belastung darstellen und viel Kraft kosten. Doch die Klärung einer solchen komplexen Fragestellung kann nicht Aufgabe der Kreativen Gruppentreffen sein und müsste in einem anderen Rahmen, wie dem einer Psychotherapie, behandelt werden. Wichtig erscheint schließlich noch die Tatsache zu sein, dass die problem einbringende Kollegin den Lösungsansatz von Frau Clara D. in ihre Lösungsgestaltung integriert und damit ihrer Kollegin bewusst oder unbewusst eine positive Rückmeldung gibt. Dies könnte Frau Clara D. darin bestärken, weiterhin an den Kreativen Gruppentreffen teilzunehmen und sich auch gestalterisch einzubringen.

Prozessdokumentation:

Das vierte Treffen beginnt mit der Rückmeldung seitens der Kollegin, deren Problem beim vergangenen Mal behandelt wurde. Sie gibt der Gruppe das Feedback, dass - seit sie sich bewusst gemacht habe, wer eigentlich das Hauptproblem mit dem Schüler zu lösen habe - sie eine deutliche Entlastung verspürt habe, sie deutlich entspannter mit dem Schüler umgehen könne, und der Schüler derzeit in ihrem Unterricht auch weniger negativ auffalle. Frau Clara

D. lächelt während der Rückmeldung. Anschließend präsentieren alle Gruppenmitglieder ihre Einzelgestaltungen, die sie zu Hause angefertigt haben.

Frau Clara D. sitzt mir wieder gegenüber und stellt ihre Arbeit als dritte Rednerin vor. Sie präsentiert eine Skizze und erklärt diese: „Ich habe ständig das Gefühl, den Lehrplan nicht durchzubringen. Und dieses Jahr ist es besonders schlimm, weil ich die neunte Klasse habe und ich möchte, dass möglichst viele meiner Schüler den Quali bestehen.“ In der Mitte des mit Buntstiften gezeichneten Bildes sei der überdimensionale Lehrplan aufgebaut. Links stehe die Lehrerin, die ihre Schüler zum Ziel führen müsse. Sie wisse nur nicht, wie sie dies schaffen solle. Rechts sei das gemeinsame Ziel aufgestellt: der Quali. Nach dem Vorstellen aller Einzelgestaltungen - ein Kollege ist erkrankt und entschuldigt - entscheidet sich die Gruppe für den Fall eines Kollegen, der Probleme mit seiner dienstlichen Beurteilung hat.

43.



Stellungnahme:

Das Lächeln von Frau Clara D. in Reaktion auf den Rückmeldungsbericht durch die Kollegin interpretiere ich als wohlwollend und zufrieden. Denn schließlich erfolgt für die Gruppe eine positive Rückmeldung, deren Teil auch Frau Clara D. ist. Schließlich hat sie einen nicht unwesentlichen inhaltlichen und - trotz seiner gestalterischen Einfachheit - gestalterischen Beitrag dazu geleistet, dass eine Lösungsstrategie entwickelt werden konnte, welche aus Sicht der den Fall einbringenden Kollegin erfolgreich war. Ihre aktuelle Problemdarstellung in Form einer Gestaltung erachte ich als einen sehr ermutigenden Versuch von Frau Clara D. sich auf die Methode des Gestaltens einzulassen und damit sich einem neuen Weg zu öffnen.

Zur Analyse des eingebrachten Bildes: Das Blatt ist vertikal in drei Hauptteile gegliedert. Als Arbeitsmaterial wurden Holzstifte der Farben Grau, Rot, Grün und Gelb verwendet. Der Farbanteil auf dem Blatt ist reduziert. Im linken oberen und rechten unteren Bildteil dominiert das Weiß des Bildträgers. Im linken unteren Bildteil befinden sich in der Bildecke 28 gleichgroße graue Strichfiguren und eine graue größere Strichfigur, deren Arm nach oben links deutet und ein grau gestaltetes Flachdachgebäude. Im mittleren Bildteil dominiert eine Symboleschichtung. Im unteren Bereich ist eine zirka vier mal so große wie die größte Strichfigur

grüne Dreieckskonstruktion zu sehen, darüber befindet sich ein roter Pfeil, der in gebogener Form über die Dreieckskonstruktion mit der Pfeilspitze nach rechts unten deutet. Über der Dreieckskonstruktion und dem Pfeil ist ein rotes Fragezeichen platziert. Im rechten oberen Bildteil befinden sich zwei vertikale Bleistiftstriche, die im oberen Bereich durch eine Rechteckform verbunden werden. Innerhalb des gelb colorierten Rechtecks befindet sich die Buchstabenfolge „Z I E L“ in großen Lettern.

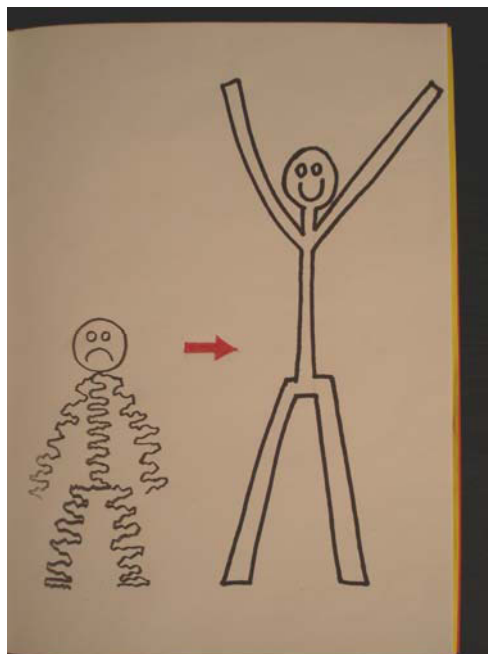
Zur Interpretation des Bildes: Das skizzenhafte Bild mutet sehr durchdacht und strukturiert an. Frau Clara D. verwendet ihr zunächst bekannte und zur Verfügung stehende Materialien zum Zeichnen in Form von Buntstiften. Sie weitet jedoch ihr Farbenspektrum von bisher grau und rot auf die Farben Grün und Gelb aus. Zwar ist der Farbanteil gering, jedoch ist der Farbeinsatz vielfältiger als in der vorherigen Zeichnung, was Rückschlüsse auf eine zunehmende Experimentierfreude zulässt. Das Bild staffelt sich wie entlang einer Zeitleiste. Die Lehrerin befindet sich mit ihren Schülern in der nahen Vergangenheit, der Lehrplan befindet sich in der Gegenwart, der angestrebte Schulabschluss im Zukunftsbereich. In der Mitte des Bildes dominiert der aufgestellte überdimensionale grüne Lehrplan. Die Farbgebung entspricht der realen Farbe des Bayerischen Lehrplans für Volksschulen. Er dominiert das Bild. Es erscheint, als erlebe die Gestalterin den Lehrplan wie eine große, nahezu unüberwindbare Hürde. Er scheint auch das Denken und Tun der Gestalterin nachhaltig zu beeinflussen. Was eigentlich eine Orientierungshilfe und Stütze sein soll, wird von der Lehrerin als negativ erlebt. Der Lehrplan scheint ihr den Weg zu versperren zum eigentlichen Ziel. „Doch wie soll ich das alles nur schaffen?“, scheint sich die Gestalterin in Unsicherheit und mit einer gewissen Angst im Hinblick auf die Größe des noch zu Bewältigenden zu denken, wenn sie über den Lehrplan überwindenden und richtungsgebenden Pfeil ein deutliches, plakatives Fragezeichen platziert. Die Lehrerin repräsentiert durch das große graue Strichmännchen unterscheidet sich lediglich in ihrer Körpergröße und der Armhaltung von ihren Schülern. Obgleich die Lehrerin viel mehr weiß als ihre Schüler und über einen breiteren Erfahrungsschatz verfügt, differenziert sie zeichnerisch kaum die Figuren. Sie ist größer als ihre Schüler und deutet mit ihrem Arm in Richtung der Überwindung der Hürde im Sinne des Angehens des Ziels im rechten oberen Bildteil. Die Schüler einer Abschlussklasse dürften jedoch in Wirklichkeit eine annähernd gleiche Größe wie ihre Lehrerin haben. Frau Clara D. infantilisiert ihre Schüler zeichnerisch - vielleicht traut sie ihnen auch im Schulalltag weniger zu, als sie zu tun in der Lage wären? Die Lehrerin steht mit ihren Schülern wahrscheinlich vor dem Schulgebäude, das durch die graue Farbgebung eher trist wirkt. Ihr Arbeitsort oder ihre Arbeit dort scheint der Lehrerin weniger gut zu gefallen. Das Ziel rechts oben in gelber Farbe erinnert an eine Zieleinfahrt eines Wettrennens oder eines Wettlaufes. Das Ziel ist der Qualifizierende Hauptschulabschluss. Der Zeitaspekt scheint der Lehrerin dabei sehr wichtig zu sein. Sie scheint sich zeitlich unter Druck zu fühlen, mit der gewaltigen Stofffülle des Lehrplans bis zu den Abschlussprüfungen fertig zu werden. Dieser Druck wirkt belastend und steht im Widerspruch zum Perfektionismus der Lehrerin. Sie möchte es gerne schaffen, das Ziel mit ihrer Klasse in Form des Erreichens des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses zu bewerkstelligen. Sie scheint sich dabei stark mit ihren Schülern zu identifizieren. Sie meint, sie müsse es schaffen, ihre Schüler zum Ziel zu bringen - angedeutet durch die Armbewegung, welche das Ziel anvisiert -, merkt vor lauter Eifer jedoch nicht, dass es auch Wille der Schüler sein muss, das Ziel zu erreichen, und sie letztlich sehr viel Energie vergeuden kann, wenn den Schülern das Ziel der Lehrerin nicht bewusst ist oder sie ein anderes Ziel verfolgen, das nicht mit dem Ziel der Lehrerin einhergeht. Summa summarum scheint sich aus meiner Sicht die Lehrerin viel beruflichen Druck zu machen - versinnbildlicht durch den richtungsweisenden Arm - wegen des Schulabschlusses ihrer Schüler, durch ihre perfektionistische Vorgehensweise ihren Druck selbst zu verstärken - die Vorstellung der gesamten Lehrpläne müsse geschafft werden - und die eigentliche Hilfe, die ihr durch den Lehrplan an die Hand gegeben

wird eher als Hürde - eine überdimensionale Lehrplanhürde - anzusehen. Die Eigeninitiative der Schüler kommt nicht zum Tragen - sie stehen starr hinter ihrer Lehrerin -, weil ihre Lehrerin nur das große Ziel im Auge hat - dies können jedoch sowohl Lehrerin als auch Schüler aus ihrem Blickwinkel noch gar nicht sehen wegen des großen Lehrplans auf dem Weg - ohne eigentlich konkret zu wissen - repräsentiert durch das Fragezeichen -, wie sie dieses Ziel - so perfekt wie sie es sich selbst wünschen würde, was jedoch nicht mit den Wünschen der Schüler deckungsgleich sein muss - erreichen kann. Frau Carla D. scheint sich selbst in Teilbereichen beruflich mehr Druck zu machen, als es eigentlich notwendig wäre. Ihr Perfektionismus scheint der Umsetzung ihrer hohen Ziele zum Teil im Weg zu stehen, da aus ihm Stress, Angst und Unsicherheit erwachsen. Dass ihr Fall nicht zur gemeinsamen Besprechung ausgewählt wird, scheint Frau Clara D. nicht zu stören.

Prozessdokumentation:

Im vierten Schritt gestaltet Frau Clara D. ihre Idee, wie ihr Kollege mit dem Problem seiner dienstlichen Beurteilung umgehen könnte. Sie verwendet dazu einen Bleistift, einen roten Buntstift und einen schwarzen dicken Filzstift. Sie zeichnet zwei Strichfiguren auf ein Blatt, die durch einen Pfeil verbunden sind. Die Lehrerin ist rasch mit ihrem Bild fertig und wartet auf das Ende der Arbeitszeit. Bei der Vorstellung äußert sie sich recht kurz: „Das ist eigentlich ganz einfach. Man muss nur versuchen, die Angst zu überwinden. Und mit dem Abstreifen der Angst wächst man automatisch.“ Der Kollege nimmt den Vorschlag von Frau Carla D. bildnerisch nicht in seine Lösungsgestaltung mit auf. Während des restlichen Treffens bringt sich Frau Carla D. nicht mehr in die Diskussionen mit ein. Während der Abschlussrunde fasst sie sich sehr kurz und meint, dass das Thema der Beurteilungen ja jeder kenne, sie jedoch mittlerweile souveräner mit dem Thema umgehen könne, da für sie die dienstliche Beurteilung ohnehin keine berufliche Bedeutung mehr habe.

44.



Stellungnahme:

Am aufgeführten Beispiel ist erkennbar, dass auch diejenigen Bilder, die im gestalterischen Dialog als Antwortbilder für Kollegen dienen, immer auch starke Eigenanteile repräsentieren und helfen können, im Rahmen eines Inneren Dialoges zu reflektieren. Denn jedes Bild, das einer Gestaltenden oder einem Gestaltenden entspringt, ist kein Zufallsprodukt, sondern stets ein Teil von ihr oder ihm - ob gewollt oder ungewollt.

Zur Beschreibung des eingebrachten Bildes: Das Blatt ist vertikal in zwei Hauptteile gegliedert. Der Farbanteil auf dem Blatt beschränkt sich auf schwarz, grau und rot. Der schwarze Farbauftrag erfolgt mit einem breiten Filzstift, der rote Farbbestandteil wird mit einem Holzstift aufgebracht. Der graue Farbanteil wird mit einem Bleistift vorgenommen. Auf dem linken Blattteil befindet sich eine zirka zwölf Zentimeter hohe Strichfigur mit einem traurigen Gesicht, die mit einem Bleistift gezeichnet ist. Die Striche der Figur sind wellenförmig. Die Arme hängen am Körper herab. Auf dem rechten Blattteil befindet sich eine zirka zwanzig Zentimeter große Strichfigur mit einem lachenden Gesicht, die mit einem breiten schwarzen Filzstift gezeichnet ist. Die Striche der Figur verlaufen zumeist parallel. Die Arme richten sich in Richtung des oberen Blattrandes. Zwischen den beiden Figuren ist mittig ein mit rotem Buntstift gestalteter roter Pfeil gezeichnet. Er hat die Richtung von links nach rechts.

Zur Interpretation des Bildes und des Verhaltens: Das linke Strichmännchen schlottert vor Angst und wirkt traurig. Das rechte Strichmännchen hingegen spiegelt genau das Gegenteil wider: Selbstbewusstsein, Freude und Jubel. Beide Strichfiguren repräsentieren die gleiche Person. Die Figur entwickelt sich von der traurigen, angstbesetzten Person zu einer jubelnden, was durch die Größenzunahme nochmals optisch unterstützt wird. Hinsichtlich einer Entwicklung müsste der rote Pfeil eine Antwort darauf geben, wie die Angst überwunden werden könnte, was jedoch ausbleibt. Die vorliegende Gestaltung ähnelt in ihrer schematischen Darstellungsweise dem vorherigen Bild mit dem dominanten Lehrplan. Die Darstellung ist kontradiktorisch, schwarz-weiß-malend, bewegt sich zwischen den Polen der Angst und des Jubels und ist wenig differenziert. Der Pfeil zeigt keine Entwicklung, sondern eine Gegenüberstellung. Ich sehe in der Gestaltungsarbeit eine Abwehr des Themas Angst seitens der Lehrkraft. Dass sich die Lehrerin auch nicht mehr wie gewohnt in die Diskussion mit einbringt ist eher untypisch für Frau Clara D., die sehr wortgewandt agieren kann. Ich habe den Eindruck, dass sie während der restlichen Zeit des Treffens nicht ganz beim Fall ist und viel nachdenkt. Sie wirkt auf mich geistig eher abwesend. Vielleicht rüttelt sie ihr eigenes Bild auf weil sie selbst erkennt, dass das Thema der Angstbewältigung auch ihr Thema ist. Während der Abschlussrunde muss sie sich jedoch nochmals kurz äußern und in ihren Worten schwingt ein gewisses Maß an Resignation und Frustration zum Thema der dienstlichen Beurteilung mit. Sie stellt zwar dar, dass sie mittlerweile souverän mit diesem Thema umgehen könne, doch ich denke nicht, dass dieses Thema für sie immer bedeutungslos war und vermute, dass hier in ihrer beruflichen Vergangenheit gewisse Enttäuschungsmomente bezüglich der eigenen dienstlichen Beurteilung eine Rolle spielen könnten.

Im Folgenden werde ich auf Grund des Umfangs, aus inhaltlichen Gründen und wegen der leichteren Nachvollziehbarkeit nicht mehr die Gestaltungsprodukte von Frau Clara D. präsentieren, die der Lösung von Problemen ihrer Kollegen dienten, sondern nur noch die Gestaltungsprodukte von Frau Clara D. aufzeigen, die sie zu Hause für das jeweils nächste Treffen vorbereitet hat und das Gestaltungsprodukt, welches sie als bildliche Lösungsstrategie für den durch sie eingebrachten Problemfall entwickelt hat.

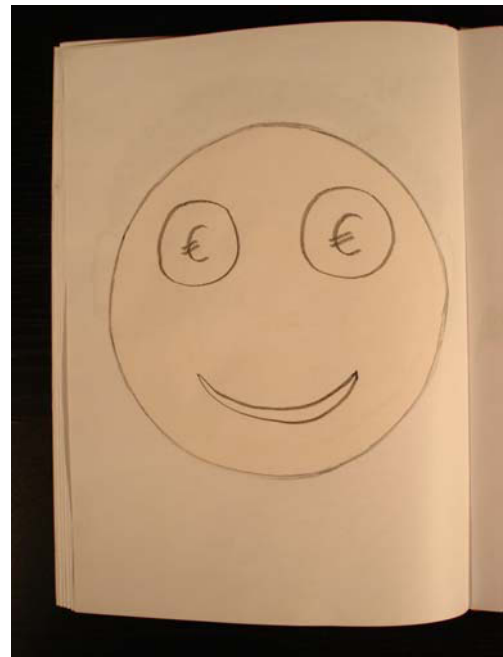
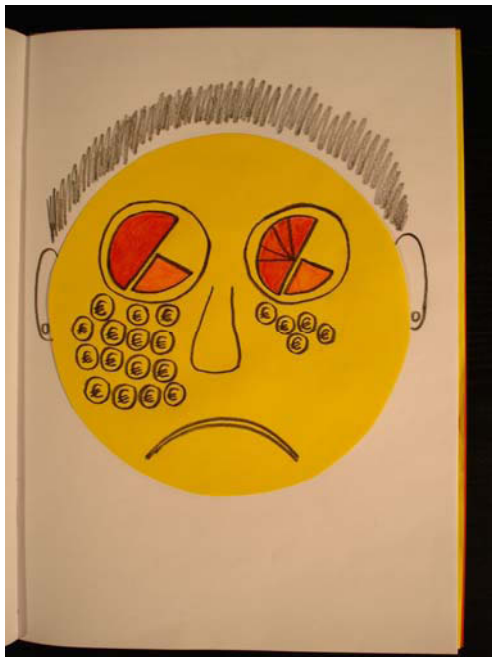
Prozessdokumentation:

Beim fünften Treffen ist Frau Carla D. nicht anwesend. Sie lässt sich durch einen Kollegen wegen eines Arzttermins entschuldigen. Es wird das Problem einer Kollegin bearbeitet, die schwerwiegende disziplinarische Schwierigkeiten mit ihrer Klasse hat.

Prozessdokumentation:

Das sechste Treffen startet mit der Rückmeldung der Kollegin mit der Klasse mit den Disziplinproblemen, die berichtet, dass durch die sofortige Umsetzung der Lösungsstrategien wie der Einsatz von positiven Verhaltenverstärkungen, die gezielten Elterngespräche, die Kooperation mit den Fachlehrern und dem Klassenleiter der Parallelklasse und das Akzeptieren der eigenen Grenzen das Arbeiten in und mit der Klasse deutlich entspannter und angenehmer sei. Anschließend präsentieren alle Gruppenmitglieder ihre vorbereiteten Gestaltungsarbeiten.

Frau Clara D. sitzt nun im Sitzkreis zu meiner linken Seite und kommt als letzte mit ihrer Vorstellung dran. Sie präsentiert zunächst ein Collage-Bild eines traurig schauenden Gesichtes und erklärt: „Das bin ich. Naja, so ungefähr. Seit ich Teilzeit arbeite, ist der einzige Unterschied, dass ich für die gleiche Arbeitsbelastung wie früher jetzt nur weniger verdiene.“ Sie erläutert, dass das linke Auge den Zustand und Tagesverlauf darstelle, als sie noch in Vollzeit arbeitete. Das rote Feld auf der Uhr zeige ihre Arbeit in der Schule von zirka acht Uhr morgens bis um 14.00 Uhr am Nachmittag. Das orange Feld repräsentiere die Vor- und Nachbereitungszeit. Dabei ergänzt sie lächelnd: „Jetzt sehe ich erst, dass ich ganz vergessen habe, das Schlafen zwischen hier und hier einzutragen“, und deutet auf die Stelle zwischen dem roten und orangenen Feld. Das rechte Auge zeige den derzeitigen Teilzeitzustand. Zwar müsse sie eigentlich weniger Unterrichtsstunden geben. Doch dadurch hätten sich mehr Lücken in ihrem Stundenplan ergeben. Diese Stunden könne sie nicht nutzen weil sie meistens dazu „verdonnert“ werde, in diesen Stunden Vertretungsstunden zu halten. Und diese seien meist noch anstrengender als die regulären Stunden. Die Vor- und Nachbereitungszeit bleibe die gleiche. Und so habe sie letztlich für den gleichen Zeitaufwand und mehr Ärger wegen der Vertretungsstunden unter dem Strich weniger Geld. Dann blättert sie auf die nächste Seite und präsentiert die Rückseite mit einem Lächeln. Darauf befindet sich ein lachendes Gesicht, und Frau Clara D. meint dazu: „Vater Staat ist der lachende Gewinner. Er bekommt die gleiche Arbeitsleistung und muss dafür weniger ausgeben.“ Die Gruppe entscheidet sich nach einer kurzen Besprechung für die Behandlung des Falles einer Kollegin, die zum wiederholten Male mit dem Hausmeister der Schule einen größeren Streit hatte und aus organisatorischen Gründen wegen eines Projektes möglichst umgehend eine Lösung des Problems braucht. Eine Kollegin ist erkrankt und hat sich bei mir bereits einen Tag zuvor per Mail entschuldigt.



Stellungnahme:

Die Vorstellung ihres Gesichtes impliziert so fort wieder eine Entschuldigung ihrer Gestaltungsarbeit, indem Clara D. sagt: „Das bin ich. Naja, so ungefähr.“ Sie scheint wenig Vertrauen in ihr gestalterisches Tun zu setzen, das in Betrachtung der Gestaltungsarbeiten ihrer Kollegen weder deutlich besser noch schlechter ist. Zunächst äußert Frau Clara D. ihre Anklage, dass sie trotz ihrer Teilzeittätigkeit gleichviel arbeite und weniger Geld erhalte. Sie klagt damit ein nicht fassbares System an, über das recht leicht Kritik geübt werden kann, da es zu abstrakt ist, um Contra geben zu können. Interessant finde ich die Tatsache, dass Frau Clara D. nicht nur ihren Sitzplatz verändert, sondern auch zum ersten Mal eine neue Technik verwendet. Mit Hilfe der Collagetechnik gibt sie dem Gesicht seine Form und Farbe. Das Gesicht ist gelb. Die für die Lehrkraft positiv besetzten Sonnenblumen sind gelb. Gelb setzte die Lehrerin zum ersten Mal gestalterisch als Farbe bei dem Lehrplanbild ein, in dem sie das Ziel und gleichzeitig auch als die Belohnung der schulischen Anstrengungen in Form des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses gelb ausgemalt hatte. Vielleicht war es für sie auch ein persönliches Ziel, als sie ihre Arbeit von Vollzeit auf Teilzeit reduzierte, eine Entlastung zu erfahren. Doch das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Sie scheint enttäuscht zu sein, da sie aus ihrer Sicht genauso viel arbeiten müsse wie zuvor - nur jetzt für weniger Geld. Das linke Auge des enttäuschten Gesichtes zeigt, wie auf der benannten Uhr, den Tagesverlauf der Lehrerin. Bemerkenswert finde ich, dass ihr beim Betrachten und Vorstellen ihrer eigenen Arbeit auffällt, dass sie die Schließenszeiten vergessen habe einzu tragen, so dass in der Darstellung die Vor- und Nachbereitungzeit für den Unterricht direkt in den Unterricht münden und nur am Nachmittag Zeit für nicht-berufliche Dinge bleiben würde. Dabei vergisst sie, dass eine Uhr immer nur ein Ziffernblatt mit zwölf Stunden hat, sie jedoch Bezug nimmt auf einen 24-stündigen Tag. Das bedeutet, dass Frau Clara D. bei ihrer Tagesverlaufsdarstellung in Form einer Uhr die Hälfte der ihr zur Verfügung stehenden Zeit vergisst. Beide Augen sind als Uhren dargestellt. Der Zeitaspekt scheint Clara D. wichtig zu sein. Denn sie hat im wahrensten Sinne nur Augen für die Zeit und unterliegt damit einem selbst gemachten Zeitdruck. Die Arbeitszeiten stellt die Lehrerin in rot dar. Die Vertretungstunden werden ebenso rot eingefärbt, was ihre Aussage unterstützt, dass sie diese als belastend erlebe.

Die Vor- und Nachbereitungszeiten für den Unterricht gestalten die Lehrerin orange und bringt damit eine neue Farbe in ihr Farbspektrum ein. Orange mischt sich aus dem hier negativ besetzten „Arbeitszeit-Rot“ der Lehrerin und ihrem eher positiv besetzten Gelb. Der Rückschluss liegt nahe, dass sie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts als nicht so belastend erleben dürfte wie den eigentlichen Unterricht. Die 15 Bleistiftsetzstücke für die Darstellung der Münzen unter dem linken Auge, die zur Verdeutlichung mit dem Eurozeichen versehen sind, und die fünf Münzen unter dem rechten Auge repräsentieren das Endgehalt. Beim genauen Hinsehen fällt jedoch auf, dass die Verhältnismäßigkeit nicht gegeben ist: Denn es dürfte angezweifelt werden, dass Frau Clara D. durch ihren Teilzeitvertrag nur ein Drittel dessen verdienen dürfte, was sie auf einer Vollzeitstelle erhalten würde. Diese Übertreibung soll wahrscheinlich die empfundene Ungerechtigkeit verdeutlichen und damit ihre Wut, Anklage und Enttäuschung rechtfertigen oder zeigt, dass es der Lehrerin schwer fällt, die Fakten weniger emotional besetzt zu behandeln. Die Lehrerin übernimmt das Kopfschema der bisherigen Strichmännchen in seiner Gestalt und gestaltet es individueller und differenzierter: Angefangen von dem sehr abstrakten, stereotypen Strichmännchen zu Beginn, über das einen etwas ausdifferenzierteren Körper bekommende Strichmännchen, hin zu einem Gesicht mit individuelleren Zügen wie die Andeutung der Ohrringe der Lehrerin und der Haare, die fast den Eindruck erwecken, zu Berge zu stehen. Frau Clara D. identifiziert sich offenbar mit diesem Gesicht. Die Geldmünzen wirken wie Tränen. Obgleich aus dieser Sichtweise heraus der Teilzeitvertrag bei genauerem Hinschauen deutlich weniger Tränen verursachen würde als der Vollzeitvertrag. Das bedeutet, dass es für die Lehrkraft eventuell richtig war, sich für eine Teilzeitstelle zu entscheiden, da die Vollzeitstelle sie noch deutlich mehr emotional belasten würde.

Bei der vorliegenden Gestaltungsarbeit wiederholt sich die Tendenz zur Polarität. In diesem Falle zeigt sich diese nicht in der Aufteilung in einen linken und rechten Bildraum, sondern in eine Aufteilung in eine Vorder- und Rückseite. Frau Clara D. lächelt bei der Präsentation der Rückseite, was als Lächeln zu interpretieren ist, das eher sinnbildlich für die Enttäuschung steht, dass aus ihrer Sicht der Staat, Arbeitgeber der Lehrerin, davon profitiert, dass sie lediglich einen Teilzeitvertrag hat und - ähnlich wie in einer Comidarstellung - bereits die Eurozeichen in den Augen hat. Räumlich betrachtet scheint der Lehrerin im Hinterkopf dieser Gedanke einer ungerechten Entlohnung für viel Arbeitsleistung verankert zu sein. Der Kopf auf der Rückseite ist wesentlich abstrakter dargestellt, hat weder Nase, Haare, noch Ohren. Insgesamt tendiert Frau Clara D. dazu, in konträren Kategorien zu denken. Innerhalb der resultierenden Polaritäten findet auch gestalterisch nur eine geringe Ausdifferenzierung statt.

Prozessdokumentation:

Das siebente Treffen beginnt mit der Rückmeldung der Kollegin, die Streit mit dem Hausmeister hatte. Sie berichtet der Gruppe, dass sie die innerhalb des Treffens erarbeiteten Tipps, wie die Ich-Botschaften, gegenüber dem Hausmeister gezielt eingesetzt, das Gespräch mit dem Schulleiter gesucht habe, der sie in ihrem Ansinnen unterstützt habe, und dass das geplante Projekt rundum gelungen sei. Sie habe zudem den Hausmeister extra zur Projektpräsentation eingeladen, und dieser wäre auch kurz einmal vorbei gekommen, was die Kollegin als eine positive Rückmeldung einstuft. Allerdings habe es nach der Veranstaltung bereits erneut eine Auseinandersetzung mit ihm gegeben. Dabei habe sie sich an ihr Lösungsbild erinnert, sich gefragt, wer eigentlich das Problem habe, und gehandelt wie auf ihrem Bild: Sich unberechtigten Angriffen auch räumlich entzogen. Sie habe gemerkt, dass der Hausmeister wieder schlecht gelaunt gewesen sei, und der eigentliche Grund ein Konflikt im Pausenverkauf gewesen sei, und nicht sie. Daher habe sie ihm gesagt er solle sich zunächst beruhigen bevor er mit ihr spreche und habe ihn dann einfach stehen gelassen. Dies habe ihr

richtig gut getan, sich nicht wieder zur Zielscheibe unbegründeter Angriffe gemacht zu haben. Danach präsentieren wieder alle Gruppenmitglieder ihre daheim angefertigten Einzelarbeiten.

Links neben mir sitzt wieder Frau Clara D., die das letzte Mal erkrankte Kollegin hat nun den ehemaligen Platz von Frau Clara D.. Am Ende der Vorstellungsrunde zeigt Frau Clara D. ihre Arbeit. Sie sagt dabei: „Ich habe ein Problem. Ich fühle mich oft völlig überlastet und irgendwie leer. Alle wollen was von mir: die Schüler, die Kollegen, der Chef, die Eltern. Und alle erwarten immer, dass ich alles gleich mache.“ Sie deutet auf die Pfeile. Sie sei gefangen in dem Teufelskreis der Spirale des Ja-Sagens. Dann klappt sie die Spirale nach oben, und darunter erscheint das Wort und die beiden Ausrufezeichen !Nein!. „Dabei müsste ich einfach mal das Nein-Sagen lernen.“ Dann blättert sie die Seite in ihrem Prozessheft um und zitiert die im unteren rechten Eck geschriebenen zwei Worte mit dem Fragezeichen: „Aber wie?“, von denen das wie unterstrichen ist. Anschließend ist sich die Gruppe entgegen des bisherigen Verlaufs einige Zeit nicht einig, welchen Fall sie behandeln soll. Letztlich entscheiden sich die Teilnehmer mehrheitlich für den Fall eines sehr niedergeschlagenen Kollegen, der ein Mobbing-Problem hat. Nach dem Treffen ermutige ich Frau Clara D. einmal - wenn sie Lust haben und die Zeit finden sollte - frei in ihrem Heft Gestaltungsarbeiten anzufertigen.

47./48.



Stellungnahme:

Auffallend ist, dass die Lehrerin offensichtlich durch den während des letzten Treffens behandelten Fall und dessen Lösungsansatz gelernt hat, sich über eine Art der Ich-Botschaft mitzuteilen. Vielleicht bestärkt sie auch die positive Rückmeldung seitens der Kollegen in Bezug auf den letzten Fall, zu Beginn des jetzigen Treffens diese Methode anzuwenden. Zum indest verwendet sie seitdem kaum mehr die „Man-Formulierung“ oder korrigiert sich selbst, wenn sie zunächst mit man einen Satz formulieren möchte. Der Inhalt, dass sie sich oft völlig überlastet und irgendwie leer fühle deutet darauf hin, dass sie in Kombination mit den anderen bisherigen geschilderten körperlichen Symptomen Anzeichen eines auf tretenden Burn-outs haben könnte. Zum indest steckt in ihrer Aussage eine Art Hilfeschrei an die Gruppe, sie zu unterstützen. Durch die Verwendung einer neuen Technik - der Wasserfarben - wirken ihre Striche in Form der Pfeile etwas dynamischer. Der Hilfeschrei könnte sich zeigen, wenn sie

auf den Teufelskreis zu sprechen kommt, in dem sie sich befindet. Nach außen versucht die Lehrerin durch ihr „Ja-Sagen“ es möglichst vielen Menschen gemäß der an sie getragenen Erwartungen recht zu machen, doch im Inneren würde sie gerne einmal „!Nein!“ sagen, was sich in der zweiten Bildschicht verbirgt. Ihr Hilfeschrei bezieht sich darauf ihr zu zeigen, wie sie ihr Vorhaben umsetzen kann, was in dem rechten unteren Eck der Folgeseite durch die Wortsetzung nochmals betont wird. Dabei unterstreicht sie das Wort wie, um dessen Bedeutung im wahrsten Wortsinn zu unterstreichen. Dass sie das „Nein-Sagen“ praktizieren müsste, ist ihr offensichtlich konstitutiv bewusst, doch scheint es ihr Probleme in der praktischen Umsetzung zu bereiten. Ihre Präsentation erscheint mir sehr eindringlich zu sein, und ich habe das Gefühl, dass die Gruppe die Notlage der Kollegin erkennt, aber wegen des noch schwerwiegenderen Mobbing-Falles des Kollegen dessen Fall auswählt.

Gewiß wurde das Thema des „Nein-Sagens“ im Rahmen der anderen Treffen bei Frau Clara D. ausgelöst, da dieses Thema immer wieder von der Gruppe in verschiedenerlei Hinsicht eingebracht und erörtert wurde. Die Gestaltung des Wortes „Nein“ in der Sprechblase mit den beiden Ausrufezeichen interpretiere ich wie ein Wort, das durch die Sprechblase eingengt erscheint, das eigentlich ausgesprochen werden müsste, aber dieses funktioniert trotz des bestehenden Leidensdrucks in der Praxis noch nicht. Vielleicht weil die Sprechblase und damit der Wunsch des Aussprechens existiert, aber die Figur fehlt, aus der die Sprechblase kommt? In diesem Falle böte sich bei einer Zweiersitzung das Probehandeln an in Form der Gestaltung einer Figur, die das eigene Ich repräsentiert, und das Hineinspüren in die Emotionen, wenn die ausgeschnittene Figur ins Bild integriert wird.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Frau Clara D. zur Gestaltung ihrer Arbeit bisher nicht verwendete Materialien heranzieht. Sie bedient sich eines alten Wasserfarbkastens ihres Sohnes und macht nicht mehr mit Stiften wie bisher, sondern mit dem Pinsel. Interessant ist, dass der familiäre Wasserfarbkasten als Medium verwendet wird, um die vielen Erwartungshaltungen und Ansprüche, die an Frau Clara D. herangetragen werden darzustellen. Dies kann sicherlich primär einer organisatorischen Natur entspringen, könnte aber vielleicht auch darauf hinweisen, dass die Lehrerin das Private neben dem Beruflichen auch belasten könnte. Bedingt durch den Wasserfarbkasten wäre es denkbar, dass die Lehrerin angeregt wurde, mehr Farben als bislang einzusetzen. Die acht Pfeile sind verschiedenfarbig gestaltet - vielleicht symbolisiert dies, dass ihr im wahrsten Wortsinne die von außen auf sie einströmenden Erwartungen zu bunt werden, in dem Sinne, dass ihr alles zu viel wird. Sie nutzt die Vorzüge des Heftes und ermöglicht einen Durch- und damit einen Einblick in ihren eigentlichen Wunsch: „Nein“ sagen zu können; und auch in ihre eigentlichen Bedenken, wie sie dies schaffen kann. Ich denke, dass die Lehrerin durchaus kreative Potenziale hat. Denn sie nutzt die Möglichkeiten des Heftes in Form von Aufklappung und Durchblick, beschäftigt sich immer wieder mit neuen Techniken: Von der Bleistiftzeichnung, über die Collage-Technik und nun hin zur Mischtechnik mit Nassfarben und die mit der Schere eingefügte Aufklappung im Sinne eines Blicks hinter die Vordringlichkeit. Auf der Vorderseite präsentiert sich die Lehrerin, wie sie von außen gesehen wird - nämlich als eine die Erwartungen erfüllende „Ja-Sagerin“. Auf der Folgeseite ermöglicht sie durch die Aufklappung einen Blick in ihr Inneres und den Wunsch einmal „Nein“ sagen zu können. Auch hier spiegeln sich wieder die beiden Polaritäten zwischen einem „Ja“ oder „Nein“.

Zwar sind die Ausgestaltungen stark reduziert, aber sie haben einen appellativen Charakter und transportieren deutlich die Inhalte der Botschaften. So sieht sich die Lehrerin in einer Art Teufelskreis. Doch sie zeichnet letztlich eine Spirale. Diese hat im Gegensatz zu einem Teufelskreis einen Anfang und ein Ende. Diese Spirale gestaltet sie farblich rot. Ich bin der Ansicht, dass diese Arbeit eine gute Basis hätte sein können für eine Weiterarbeit in der

Gruppe. Dass zum wiederholten Male ihr Fall nicht ausgewählt wird, scheint die Lehrerin nach außen hin gefasst aufzunehmen. Über das, wie es in ihr, selbst aussieht, könnte nur spekuliert werden. Sie darin zu ermutigen, einmal frei in ihrer Heftgestaltungsgestaltungsgestaltung umzusetzen, ist mir ein Bedürfnis, weil ich denke, dass ihr dies die Möglichkeit eines Inneren Dialoges gibt und auch im Prozess des Gestaltens Entlastungsmomente auftreten können.

Prozessdokumentation:

Zu Beginn des achten Treffens äußert sich der Kollege mit dem Mobbing-Problem der letzten Zusammenkunft. Er meint, er habe die Idee seiner Kollegen aufgenommen, habe einen Gesprächstermin mit der Schulleitung gehabt, die Vorfälle anhand einer schriftlichen Zusammenschau, die er der Schulleitung überreichte, geschildert und seinen Verdacht geäußert, welcher Kollege sich hinter den Aktionen verbergen könnte. Drei Tage später habe die Schulleitung in Absprache mit ihm offensiv im Rahmen eines kurzfristig angesetzten Besprechungstermins mit dem Kollegium einen Teil der Fälle öffentlich dargestellt. Zwar wisse er zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht, ob das Mobbing-Verhalten künftig aufhöre, doch habe es ihn sehr entlastet zu erfahren, wie die Schulleitung ihm den Rücken gestärkt habe, und besonders erbauend seien die echten Betroffenheits-Bekundungen durch Kollegen und die zahlreichen Unterstützungsangebote ihrerseits gewesen. Es sei in seinem Falle richtig gewesen, wie in seinem Lösungsbild den Mut zu finden, die Vorkommnisse des letzten Jahres offen auszusprechen und offensiv dem Problem zu begegnen. Im Anschluss stellen die Teilnehmer ihre Gestaltungsarbeiten von zu Hause vor.

Frau Clara D. sitzt wieder an meiner linken Seite und präsentiert als letzte ihr Prozessheft. Sie beginnt mit der Anfangs-Gestaltungsarbeit des letzten Treffens und meint: „Wie ihr euch vielleicht erinnern könnt, habe ich das letzte Mal angesprochen, dass ich mich oft überlastet fühle, weil ich nicht Nein sagen kann. Ich habe mir dazu dann noch einige Gedanken gemacht.“ Sie zeigt eine gestaltete Doppelseite ihres Heftes und meint dazu, sie habe sich gedacht, dass man, bevor man Nein sage, zuerst bedenken müsse, was man dann sage. Der Punkt hinter dem Nein sei bewusst gesetzt. Beim Malen der Sprechblase sei ihr die Idee gekommen, dass „das Nein schützt, was mir wichtig ist.“ Sie klappt die Sprechblase zur Seite und es eröffnet sich ein Blick auf drei Blüten. Dann blättert sie die Seite um, und auf der Folgeside sind vier Blüten zu sehen und sechs Strichmännchen. Das seien sie, ihr Mann, ihre beiden Kinder und zwei Freunde. Die Familie und die Gartenarbeit gebe ihr Kraft und sei ihr ein wichtiger Ausgleich für den Schulstress. Sie wolle versuchen, in der Zukunft durch konsequentes „Nein-Denken“ und „Nein-Sagen“ mehr Zeit für das zu haben, was ihr gut tue.

49./50.



Stellungnahme:

Positiv zu bewerten ist Frau Clara D.s Entwicklungsprozess dahingehend, dass die Lehrerin damit beginnt, sich in ihrer Freizeit bildnerisch mit einer sie bewegenden Thematik auseinander zu setzen. In ihrer Art der Präsentation und ihrer Wortwahl ist nicht mehr viel von der anfänglich ausgeprägten Unsicherheit bezüglich ihrer gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu spüren. Wenn sie sagt, sie habe sich zum Thema des „Nein-Sagens“ noch einige Gedanken gemacht, so scheint es für sie mittlerweile selbstverständlich zu sein, dies nicht nur verbal, sondern auch auf gestalterischem Wege umzusetzen. Durch die sich wiederholende Gestaltung des Wortes „Nein“ beschäftigt sich Frau Clara D. immer wieder mit ihrem Vorsatz und übt ihn auf gestalterischer Ebene. Zwar verwendet sie beim Verbalisieren zwischendurch wieder ausnahmsweise die unpersönliche Man-Formulierung und meint eigentlich sich selbst. Jedoch wird durch die Gestaltung das Man persönlich und Ich-bezogen. Interessant ist, dass sie sagt, dass ihr während des Malprozesses der Gedanke gekommen sei, dass das „Nein“ das schützen könne, was ihr wichtig sei. Vielleicht trug in diesem Falle der Malprozess dazu bei, sich emotional intensiver auf das Thema einzulassen und durch den Dialog mit der Gestaltung durch das Hin und Her zwischen eines Sich-ganz-Einlassens und eines Auf-Distanz-Gehens zwischen Person und Bild zu Erkenntnissen zu gelangen, die auf anderem Wege bisher noch nicht bewusst oder reflektiert wurden. Dass weder die Denk- noch die Sprechblase eine Person haben, der sie entspringen, könnte darauf hindeuten, dass ihr Vorsatz in Frau Clara D. noch nicht integriert sein könnte, dass sie das Nein zwar durch das Gestalten austestet, es aber noch nicht eng genug mit sich selbst in Verbindung bringen könnte. Auch erscheint das gesagte „Nein“ durch die Verwendung der Schwungsschrift weniger hart wie das gedachte „Nein“. Das „Nein.“ der Sprechblase hat auch keine Ausrufezeichen, die ihm Nachdruck verleihen, sondern lediglich einen Punkt. Doch dieser könnte auch dahingehend aufgefasst werden, dass es nach dem Nein-Aussprechen keine Diskussion mehr geben soll. Erneut nutzt sie bei der Gestaltung die Vorzüge des Prozessheftes und klappt die Sprechblase um. Dadurch ergibt sich eine neue Perspektive - nicht nur im Heft, sondern auch im übertragenen Sinne. Dahinter verborgen sich zunächst die Sonnenblumen - ihr Anfangsmotiv der Treffen, die für sie positiv besetzt sind und eines ihrer Hobbys repräsentieren. Dadurch kommt zunehmend das Private in die Arbeit. Diese vier Sonnenblumen haben keinen Stiel, keine Blätter und keine Wurzeln - wirken eher unvollständig. Doch sie symbolisieren für Frau Clara D. offenbar ihren Garten. Der Garten steht für sie gleichzeitig für eine Entlastung. Dies scheint ihr besonders bedeutsam zu sein. Erst beim Umblättern der gesamten Seite erscheinen die sechs Strichfiguren, die die Familie und Freunde repräsentieren. Durch das „Nein-Sagen“ scheint sie besonders ihre Hobbys wie den Garten schützen zu wollen. Denn nur dieser Aspekt befindet sich zunächst hinter der schützenden Sprechblase. Die Familie und Freunde hingegen sind im unteren rechten Bildfeld dargestellt. Zwar stellt Frau Clara D. ihre bereits erwachsenen Kinder durch die geringere Größe wie Kleinkinder oder Jugendliche dar und infantilisiert die bereits erwachsenen Kinder - ähnlich wie zuvor ihre Schüler -, allerdings zeigt sie durch die Darstellung, dass ihr ihre Familie und ihre Freunde wichtig sind, und sie sich danach sehnt, mehr Zeit für diesen Teil ihres Lebens zu haben. Sie selbst bezeichnet schließlich die Familie und die Gartenarbeit als eine Kraftquelle und als eine Möglichkeit, einen Ausgleich für die beruflichen Belastungen zu finden. Dass sie nun das Ziel formuliert, im Beruf konsequent „Nein“ sagen zu wollen, erscheint zunächst hilfreich, damit sich Frau Clara D. besser abgrenzen kann, ist jedoch noch recht undifferenziert betrachtet, da permanentes „Nein-Sagen“ nicht nur persönliche Vor- sondern auch berufliche Nachteile mit sich bringen würde. Wichtig erscheint ihr allerdings ihr Ziel, mehr Zeit für das zu haben, was sie entlastet. Und methodisch betrachtet sie das Nein-Sagen als die derzeitige Lösung, ihr Ziel erreichen zu können. Schließlich bleibt noch zu spekulieren, dass es eventuell sein könnte, dass Frau Clara D., da sie bisher von der Gruppe

noch nie dazu ausgewählt wurde, einen ihrer Fälle einbringen zu können, jetzt aus einem eventuellen Leidensdruck oder eines Trotzverhaltens oder aus der logischen und gesunden Konsequenz daraus sich selbst zu helfen, wenn es vielleicht aus ihrer Sicht bislang die Gruppe aus diversen Gründen nicht gezielt tun konnte, nun die Eigeninitiative übernimmt und der Gruppe die persönliche Lösung ihres Problems präsentiert.

Prozessdokumentation:

Frau Clara D. blättert nun auf die nächste Seite ihres Prozessheftes und meint: „Jetzt aber zu meinem Fall von heute.“ Ihr Problem, das sie heute einbringen wolle, sei, dass sie nicht wisse, wie sie sich mit einer Art Zaun im Schulalltag vor den Angriffen schützen könne. Ihr Zaun sei wie das Papier: zu schwach Angriffen standhalten zu können. Immer öfter fühle sie sich wie „ausgelutscht“. Sie sei gespannt, wie lange sie das alles noch durchhalte. Am Ende des ersten Schrittes des Verlaufsplans entscheidet sich die Gruppe einstimmig, den Fall von Frau Clara D. zu behandeln, da die Teilnehmer meinen, dieses Thema mit den Kräften am Ende zu sein, könne ja fast jeder, weshalb es Sinn mache, dieses Problem am Beispiel von Frau Clara D. zu besprechen.

51.



Stellungnahme:

Mit der Aussage „Jetzt aber zu einem Fall von heute“ scheint die Lehrerin nun endlich als Problemvortragende dran kommen zu wollen, vielleicht das „Nein-Thema“ abschließen zu wollen - vielleicht weil sie es durch ihre selbst erarbeitete Lösungsstrategie gelöst sehen könnte - und ein aus ihrer Sicht neues Thema einbringen zu wollen. Dass dieses neue Thema viel mit dem „Nein-Thema“ zu tun haben könnte scheint ihr zunächst nicht bewusst zu sein. In dem Thema der Frage nach Methoden des Selbstschutzes gegenüber Angriffen im Schulalltag verbirgt sich ein grundlegendes Thema der Lehrkraft, nämlich ihre Angst. Sie selbst stuft ihren Zaun, der sie schützen soll, als zu schwach ein, den Angriffen standhalten zu können. Und dieser Zaun verhindert auch, an das zu gelangen, was durch das Einkleben eines Blattes im Hintergrund gelb ist und für die Lehrerinnen daher zum meist positiv besetzt ist. Die Aussage, dass sich Frau Clara D. immer öfter wie „ausgelutscht“ fühle, deutet erneut darauf

hin, dass sie sich beruflich an den Grenzen ihrer Kräfte befinden könnte, und die Thematik eines Burn-outs nicht völlig abwegig zu sein scheint. Die Entscheidung der Gruppe, den Fall ihrer Kollegin Clara D. zu behandeln, kann unterschiedliche Ursachen haben: Zum einen war Clara D. bisher noch nicht mit einer Fallvorstellung an der Reihe und Teilnehmern ist bewusst, dass sie sich nur noch zweimal treffen werden. Da jeder Teilnehmende mindestens einmal die Möglichkeit haben sollte, seinen Fall einbringen zu können, wäre es naheliegend, Frau Clara D.s Problem zu besprechen. Eine andere Erklärung könnte sein, dass bereits beim vorherigen Treffen eine klare Tendenz in der Gruppe vorhanden war, Frau Clara D.s Fall zu besprechen, wenn nicht der Mobbing Fall des Kollegen akuter gewesen wäre. Die Gruppe spürt, dass Frau Clara D. ihr Fall sehr wichtig ist, oder die Teilnehmenden spüren, dass es sich bei dem Problem ihrer Kollegin um ein auch aus der Sicht der Gruppenmitglieder dringliches Thema handelt, das innerhalb der Gruppe angegangen werden muss. Schließlich könnte auch das allgemeine Interesse an dem Thema, dass die Kräfte im Beruf nachlassen, und das leichte Einfühlen in diese Thematik, weil dieses Gefühl den meisten Teilnehmenden bekannt zu sein scheint, der Auslöser für die Entscheidung für Frau Clara D.s Fall sein.

Prozessdokumentation:

Im zweiten Schritt der kreativen Gruppentreffen äußert sich nun Frau Clara D. detaillierter über ihre Gestaltung und ihr Thema und die Gruppe hört den Ausführungen zu. Frau Clara D. legt ihr Heft in die Mitte des Tisches und nimmt mit immer leiser werdender Stimme Stellung. Eigentlich habe sie mit dem Ziel gerade Linien auszuschneiden, mit der Schere angefangen zu arbeiten. Dabei habe sie gemerkt, dass es mit der Schere in dem Heft nur schwer zu schaffen wäre exakt zu arbeiten, was sie sehr gestört habe. „Das soll der Zaun sein, der mich vor den vielen Angriffen im Schulalltag schützt. Doch irgendwie ist er überhaupt nicht stabil. Außerdem ist er nicht schön, weil er total schlecht ausgeschnitten ist.“ Sie schildert etliche Beispiele für physische und psychische Angriffe im schulischen Alltag, die sie belasten. Dass diese Vorkommnisse den Unterricht so überlagern würden und immer mehr zunehmen würden, zehre an ihr. „Ich fühle mich immer öfter wie eine leere Batterie. Irgendwie unfähig noch zu handeln und lasse es über mich ergehen. Aber das kennt ihr ja auch wie das ist.“

Stellungnahme:

Aus ihren Ausführungen ist abzulesen, dass sie an sich selbst eine recht hohe Anspruchshaltung anlegt: Die Blattausschnitte sind ihr nicht exakt genug. Dies deckt sich mit ihrem Drang zum Perfektionismus. In einer Art Probehandeln macht sie auf gestalterischer Ebene die Erfahrung, dass sie ihr ästhetisches Ziel nicht erreichen kann und ist unzufrieden mit ihrem Produkt. Aus den durch sie geschilderten detaillierten Beispielen aus dem schulischen Alltag lässt sich ein gewisses Abgrenzungsproblem ableiten. Sie fühlt sich rasch persönlich angegriffen und hat Angst vor vielen Situationen, in denen von anderen wie Kollegen oder Schülern ihre persönlichen Grenzen überschritten werden. Dass diese Situationen an ihr zehren, ist nachvollziehbar, und der Vergleich mit einer leeren Batterie verdichtet den Verdacht nochmals, dass für Frau Clara D. das Burn-out ein wichtiges Thema darstellt. Sie begibt sich bereits in eine defensive Haltung und lässt das Unangenehme, Belastende über sich ergehen. Der Kommentar, dass ihre Kollegen diesen Zustand ja auch kennen würden, verwendet Frau Clara D. relativierend und vielleicht auch für sich in einem tröstenden Sinne, mit ihrer Meinung mit dem Problem des Sich-leer-Fühlens nicht alleine da zu stehen. Der Rahmen der Gruppe von Kollegen scheint ihr dabei den Rückhalt zu geben sich zu trauen, dieses massive Problem anzusprechen.

Prozessdokumentation:

Im dritten Schritt stellen die anderen Gruppenmitglieder Frau Clara D. Verständnisfragen zum geschilderten Problem. So zum Beispiel die Fragen in einer exemplarischen Zusammenschau mit den gekürzten Antworten: Wie lange fühlst du dich schon so ausgebrannt? Dieses Gefühl sei ihr seit zirka zwei Jahren immer bewusster. Hast du schon einmal mit jemandem über deinen Zustand gesprochen? Das habe sie mit ihrem Mann bereits getan. Er meinte, sie solle sich nicht so in die Schule hineinsteigern. Hat der Zaun dich früher besser geschützt als heute? Der Zaun sei erst im Laufe der Dienstjahre gewachsen, um sich zu schützen; er habe sie aber auch zunehmend von ihren Schülern ferngehalten. Hat es dich sehr genervt, dass die Zaunstäbe nicht so perfekt ausgeschnitten sind, wie du es vorhattest? Das störe sie jetzt noch. Sie hätte besser mit einem Teppichmesser als mit der Schere arbeiten sollen. Dann wären die Schnittlinien akkurater. Hast du noch Spaß an der Arbeit? Dies sei unterschiedlich: Mal mache ihr die Arbeit schon Spaß, aber meistens wäre sie sehr belastend. Was bereitet dir Freude im Job? Wenn sie sehe, dass die Schüler etwas lernen und wenn möglichst viele den Quali schaffen würden. Was machst du zum Ausgleich für die Schule in deiner Freizeit? Sie gehe manchmal joggen, koche gerne, fahre gerne in den Urlaub und liebe es in ihrem Garten zu arbeiten. Vor was hast du am meisten Angst, vor was dich der Zaun nicht mehr schützen kann? Clara D. bekommt feuchte Augen und wischt sich einige Tränen aus den Augen, antwortet, sie habe Angst, dem Ganzen in der Schule nicht mehr gewachsen zu sein und zusammenzubrechen. Hast du eigentlich oft das Ziel alles perfekt zu machen? Frau Clara D. nickt. Dann erfolgen noch etliche Fragen zu den genannten Beispielen aus dem schulischen Alltag der Kollegin, während der sich Frau Clara D. wieder sichtlich stabilisiert.

Stellungnahme und Zwischenbilanz:

Das Nachfragen der Kollegen mutet hart an. Doch die Fragen spiegeln bedeutsame Punkte wider, die ursächlich dafür verantwortlich sein könnten, dass es Frau Clara D. psychisch so schlecht geht. In einer Art Zwischenbilanz möchte ich folgende Spekulation aufstellen: Frau Clara D.s Hauptproblem ist ihre Angst: eine Angst vor Kontrollverlust, Versagen oder dem Nicht-Gewachsen-Sein vor den Anforderungen des schulischen Alltags. Dies zeigt sich auch in ihrer betroffenen Reaktion auf die Frage zum Thema Angst. Aber bereits das Bild mit dem roten Tuch, das sie beim dritten Treffen gestaltet, zeigt, wie angstbesetzt Frau Clara D. ihren Arbeitsplatz Schule empfindet: Ihre Arbeit hat Züge eines Kampfes in einer Arena, in der es kein Entrinnen gibt. Das rote Tuch ist auch eine Stopp-Fahne, welche formal, aber auch inhaltlich in Bezug zu den „Nein-Bildern“ und dem Zaun gesetzt werden kann. Am Ende wird es aus Sicht der Lehrerin nur Sieger oder Verlierer geben. Dies ist das Innere Bild der Lehrkraft, das gleichzeitig auch eines ihrer Probleme ist. Frau Clara D. arbeitet viel mit Polaritäten. Es ist eine Art Schwarz-Weiß-Zeichnen. Zwischentöne fehlen gestalterisch und auch im übertragenen Sinne. Die Lehrerin setzt ihre ganze Energie daran, aus dem Kampf als Siegerin hervorzugehen. Aber auch das Bild, welches sie während des vierten Treffens zum Thema des Angstabstreifens, zum Wachsen dem Falleinbringenden anbot, war letztlich ihr ureigenstes Thema. Mit ihrem Perfektionismus versucht sie diese Angst zu bekämpfen, zu kontrollieren. Aus der Angst heraus, den Erwartungen nicht zu entsprechen, nicht perfekt im Agieren und Reagieren zu sein, entspringt eine Unsicherheit und Unzufriedenheit. Der Perfektionismus ist eine trügerische Sicherheit, die eigentlich ein Teufelskreis ist. Denn die Angst bedingt den Perfektionismus, der aber wegen seines hohen Anspruches an sich selbst wiederum die Angst schürt, beruflich nicht perfekt zu handeln, woraus letztlich unter anderem Unsicherheit, Unzufriedenheit und auf Dauer das Gefühl einer Leere und eines Ausgebranntseins resultieren. Zur Tendenz des Perfektionismus kommt noch eine Abgrenzungsproblematik hinzu. Frau Clara D. ist sich nicht ihrer Grenzen bewusst und / oder sie vermag

es nicht, diese Grenzen Außenstehenden - wie durch ein „Nein“ - klar zu vermitteln, was sich in ihren Gestaltungsarbeiten zum Thema des „Nein-Sagens“ immer wieder zeigt.

Prozessdokumentation:

Wie reagieren die Kollegen von Frau Clara D. auf dieses durchaus komplexe Problem auf gestalterischer Basis? In Einzelarbeit gestalten die fünf Gruppenmitglieder ihre Lösungsansätze und Ideen für ihre Kollegin. Während dieser Zeit unterhalte ich mich mit Frau Clara D., um sie psychisch wieder zu stabilisieren. Sie äußert sich niedergeschlagen und sagt, sie sei zwar froh, dass endlich einmal alles auf dem Tisch läge, aber sie sehe sich vor einem riesigen Berg an Herausforderungen stehend. Ich sage ihr, dass sie mich eines Erachtens schon länger vor diesem Berg stehe, aber sich heute endlich umgedreht habe und nun sehe, was ihr die ganze Zeit im Rücken stand. Jetzt blickt sie auf diesen Berg und kann ihn bezwingen und den Blick aus der Vergangenheit endlich wieder in die Zukunft richten. Ich deute auf ihre Kollegen, die zeitgleich konzentriert mit dem Gestalten beschäftigt sind. Ich meine, dass sie durch ihre Gabe, taktisch kluge und gehaltvolle Lösungsstrategien zu entwickeln, der Gruppe bisher schon so viele gute Lösungsideen präsentiert habe. Nun sei es an der Zeit, dass die Gruppe nun auch Lösungen für ihr Problem erarbeite, was sie offensichtlich - wie man sehe - gerne tue. Sie lächelt ein wenig und meint: „Das stimmt eigentlich. Da bin ich mal gespannt, was daraus kommt.“

Stellungnahme:

In dem Gespräch zeigt sich für mich erneut die Angst von Frau Clara D., sich ihrem Problem der Angst zu stellen. Jedoch sieht sie den Berg als einen Berg von Herausforderungen, was positiv zu interpretieren ist. Denn Herausforderungen sind bewältigbar. Doch sie müssen angegangen werden. Und das sicher anstrengende Erklimmen des Berges wird mit einer neuen Perspektive einhergehen. Hier zeigen sich auch die Vorzüge der Arbeit innerhalb einer Gruppe. Es kann als stabilisierend, entlastend und angenehm empfunden werden wenn der Falleinbringende seine Gruppenmitglieder sieht, denen er in der Regel vertraut, Empathie und Sachverstand zuspricht, wie diese für ihn unterschiedliche Lösungsansätze erarbeiten. Sie suchen für ihn Lösungsansätze, aus denen er auswählen kann. Dies kann eine tröstende Perspektive sein - wie im vorliegenden Fall.

Prozessdokumentation:

Am Ende des vierten Schrittes der Kreativen Gruppentreffen präsentieren die Gruppenmitglieder ihre Lösungsansätze in Form von in Einzelarbeit angefertigten Gestaltungsprodukten.

Der erste Kollege sagt: „Also das sind schon ganz schön massive Sachen, was du uns heute erzählt hast. Das ist echt ziemlich heftig. Ich kenn das. Ich war auch einmal an einem solchen Punkt. Ich war ausgebrannt und habe mich total leer gefühlt. Ich habe dann massiv was verändert und mir neue Perspektiven geschaffen.“ Er empfinde den Zaun in Frau Clara D.s Arbeit nicht als Zaun, sondern als ein Gitter wie vor einem Gefängnisfenster. Außerdem seien die Papierstreifen total sauber ausgeschnitten. Er verstehe gar nicht, was seiner Kollegin daran nicht gefalle. Da er selbst keine Lust gehabt habe mit der Schere herum zuschneiden, habe er lieber einfach ein Transparentpapier genommen. Er legt auf das Bezugsbild von Frau Clara D. ein Transparentpapier, auf dem er die von der Kollegin fünf vertikalen parallel ausgerichteten Schnitte mit einem groben Filzstift so verändert hat, dass sich in der Mitte seiner Arbeit ein elliptisches großes Loch ergibt. Er sagt zu seiner Arbeit, dass er Frau Clara D. wünsche, dass

sie die Kraft aufbringe, die Gitterstäbe zu verbiegen, damit sich ein Loch ergebe, das neue Perspektiven schaffe, und durch das sie klettern könne.

Die zweite Kollegin legt ihre Arbeit in die Tischmitte. Darauf ist ein Haus inmitten eines üppig blühenden Gartens zu sehen. Sie meint, dies sei der Blick über den Zaun. Das Bild solle das Haus von Frau Clara D. darstellen. Um den Garten zieht sich ein mit Blumen berankerter Gartenzaun. Dorthin könne sie sich zurückziehen, zu Hause neue Kräfte tanken und mit Freude in ihrem Garten werkeln. Das sei doch ein guter Ausgleich für den Schulstress. Sie selbst fände Gartenarbeit zwar eher lästig, aber es sei gut dass sie anderen Spaß mache. Sie lacht. Außerhalb des Zaunes sei dann unter anderem die Schule und andere Alltagsdinge. Sie könne aber selbst darüber entscheiden, wann sie ihr zu Hause verlasse, durch das Gartentürchen gehen. Außerdem tue es vielleicht ganz gut zu wissen, dass sie - wenn sie sich außerhalb des Grundstückes befinde - jederzeit wieder durch das Türchen nach Hause gehen könne.

Die dritte Kollegin präsentiert ihr Bild. Es zeigt den Blick durch ein geöffnetes Fenster, vor dem sich ein mit Blumen bestückter Blumenkasten befindet. Im Hintergrund sind Wiesen und Felder zu sehen. Am Himmel darüber scheint die Sonne. Die Gestalterin sagt, sie habe den Zaun eher wie ein vergittertes Fenster empfunden. Sie wisse nicht wieso, aber ihr sei es ein Bedürfnis gewesen, dieses Gitter wegzumachen und das Fenster zu öffnen. Damit ihre Kollegin eine schöne Aussicht habe, habe sie die Blumen vor das Fenster gemalt. Und die Felder und Wiesen mit dem schönen Wetter sollten sie motivieren hinauszugehen, das Wetter zu genießen, vielleicht zu joggen und sich etwas Gutes zu tun.

Der vierte Kollege sagt, er empfinde den Zaun auch eher wie ein Gefängnisgitter. Er präsentiert Frau Clara D. eine Seite in seinem Heft, die zunächst wie eine Kopie der Arbeit der Falleinbringenden wirkt: Es befinden sich fünf gleichgroße vertikale Einschnitte im Papier. Er habe das mit dem Zuschneiden nicht ansatzweise so perfekt hinbekommen wie Frau Clara D.. Dann unterbreitet er seiner Kollegin das Angebot, sie solle einmal austesten die Stäbe herauszureißen. Frau Clara D. lässt sich auf diese Idee ein und trennt vorsichtig die vier Papierstreifen aus der Arbeit, sodass lediglich eine Art Papierrahmen übrig bleibt. Das sei interessant und fühle sich ganz gut an, kommentiert die Handelnde ihr Tun.

Die fünfte Kollegin meint, sie könne ja nicht gut malen. Daher habe sie ihrer Kollegin ein kleines Schild aus Papier gebastelt, das Frau Clara D. überall mithin nehmen könne, damit sie sich in schwierigen Situationen leichter an ihren Vorsatz erinnern könne. Auf dem Schild steht mit rotem Filzstift das Wort „Nein“ geschrieben. Vielleicht falle es ihr dann in Zukunft leichter, öfter einmal „Nein“ zu sagen. Damit könne sie sich leichter abgrenzen und sich schützen. Es sei so eine Ersatz für den Zaun. Schließlich bietet sie Frau Clara D. noch an, das kleine Schild nach dem Treffen noch zu laminieren, damit es länger halte.

Stellungnahme:

Die Präsentationen der Gruppenmitglieder zeigen einige Lösungsansätze und Ideen auf. Hier spiegeln sich meines Erachtens wieder die Vorteile der Gruppe wider, da nur so die Sammlung und Abwägung unterschiedlichster Ansätze möglich ist. Interessant erscheint mir, dass alle Vorschläge der Kollegen letztlich keine Ideen bieten, wie ihre Kollegin ihren Schutzzaun methodisch perfektionieren könnte, sondern tendenziell eher den Zaun, den sich Frau Clara D. als schützend wünscht, weniger als positiv besetzten Schutz denn als eher negativ besetztes Gitter interpretieren und mit ihren Lösungsansätzen in die Richtung gehen, diesen Zaun zu überwinden, zu verändern oder anders zu nutzen und Perspektiven zu schaffen.

Der erste Kollege wendet zur Veranschaulichung seiner Idee eine in der Kunsttherapie gebräuchliche Technik an und legt auf das Bezugsbild ein Transparentpapier, auf dem er seinen Lösungsansatz entwickelt hat. Die zweite Kollegin reagiert mit ihrem Bild auf das Ausgangsbild mit einer Art Gegenpolsetzung. Sie verdeutlicht ihrer Kollegin, wo und wie sie wieder im Privaten für ihre schulischen Probleme Kraft und Energie gewinnen kann. In eine ganz ähnliche Richtung steuert der Ansatz der dritten Kollegin, entlastende Momente und Perspektiven zu schaffen. Sie setzt dabei den massiven beruflichen Problemen ihrer Kollegin ein beinahe wie ein Idyll wirkendes Bild, ähnlich dem zweiten Kollegin, entgegen, ein positiv besetztes Bild. Der vierte Kollege motiviert Frau Clara D. zum Handeln im bildnerischen Explorationsraum. Ganz in der Manier eines verhaltens therapeutisch anmutenden Probehandelns macht er ihr das Angebot das, was ursprünglich ihrerseits als Schutzgitter gedacht war, durch ein bewusstes exemplarisches Handeln einzureißen, um dabei die Erfahrung machen zu können, es tun zu können, wahrnehmen zu können, dass sie das Schutzgitter letztlich vielleicht auch zur Gefangenen ihres Selbst gemacht haben könnte. Letztlich gelangt er durch seine Aufforderung des Handelns inhaltlich an ein grundlegendes Problem der Kollegin: ihr geringes Selbstbewusstsein. Aus diesem resultiert die Angst, etwas falsch zu machen, und der sie bisher mit ihrer perfektionistischen Art entgegentritt, was sie jedoch zunehmend auslaugt. Der Kollege offeriert ihr durch seine Gestaltung die Möglichkeit, sich selbst als fähig zu erfahren und stärkt damit in einer gewissen Weise ihr Selbstbewusstsein. Denn Frau Clara D. kann durch ihr Tun bewusst werden, dass sie fähig ist zu handeln. Dies betrifft direkt ein ressourcenorientiertes Vorgehen. Interessant erscheint mir in diesem Kontext, dass Frau Clara D. lediglich die Vorstellung der Arbeit des vierten Kollegen knapp kommentiert. Dass sie dabei seine Idee als interessant einstuft, zeigt die Wertschätzung und Akzeptanz seines Gedankens. Dass sie sich auf sein Angebot einlässt, unterstreicht dieses nochmals. Und dass sich ihr Handeln ganz gut anfühlt beweist dass dieses Probehandeln in ihr positive Emotionen auszulösen scheint. Interpretierbar wäre dieses Handeln als eine Art Befreiungsakt. Die fünfte Kollegin gibt Frau Clara D. durch ihr „Nein-Schild“ die wertschätzende Rückmeldung, dass sie sich an die Vorarbeiten der Kollegin zurückerinnern kann und es als wichtig erachtet zu lernen, sich besser abzugrenzen. Durch das kleine Schild schenkt sie ihrer Kollegin vielleicht eine Art Talisman, ein Symbol, eine Erinnerungshilfe und Stütze, zeigt ihr damit, dass sie an ihre Fähigkeit, ihre Ziele umzusetzen, glaubt, dass ein sofortiges Angehen der Ziele möglich ist, und sie oder die Gruppe symbolisch bei ihrer Kollegin ist.

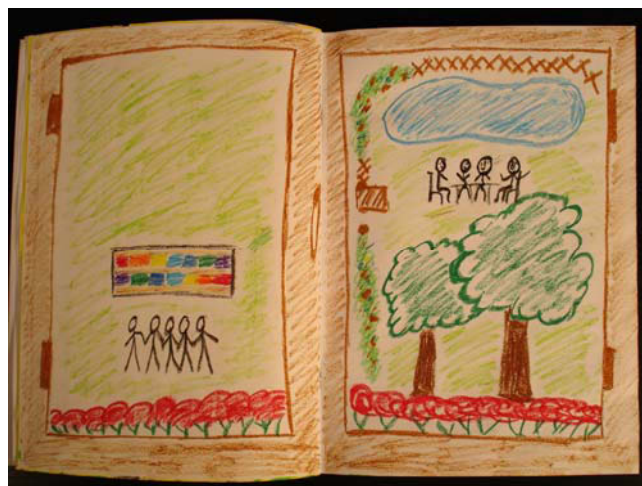
Bei der Vorstellung der Arbeitsprodukte im vierten Schritt sprechen die Gruppenmitglieder an unterschiedlichen Stellen in unterschiedlicher Klarheit den perfektionistischen Drang von Frau Clara D. an. Vielleicht könnte die Falleinbringende das eventuell in der Summe dazu motivieren, ihre an sich selbst gerichtete Anspruchshaltung zu überdenken. Insgesamt sucht Frau Clara D. basierend auf ihrer Angst eigentlich ursprünglich nach methodischen Lösungsstrategien, sich besser im Beruf schützen und abgrenzen zu können. Ihre Kollegen jedoch gehen hierauf - ob bewusst oder unbewusst - überhaupt nicht explizit ein, sondern steuern in eine ganz andere Richtung und präsentieren der Kollegin Lösungsansätze, ihre Angst zu überwinden durch die Darstellung von Perspektiven und das Motivieren zum Handeln, das eher darauf abzielt, den Zaun oder das Gitter zu überwinden, als aus der Angst heraus und wegen dem Ziel des sich Schützens und Abgrenzens zu perfektionieren.

Prozessdokumentation:

Im fünften Schritt der Kreativen Gruppentreffen fertigt nun Frau Clara D. eine individuelle Problemlösungsgestaltung an. Dies kann das Aufnehmen einer Lösung eines Kollegen oder auch eine Kombination unterschiedlicher Ansätze sein. Frau Clara D. zieht sich hierzu ohne

die Gestaltungsarbeiten ihrer Kolleginnen an einen separaten Tisch zurück und arbeitet sehr konzentriert an ihrer Gestaltung. Anschließend präsentiert sie ihr Arbeitsergebnis. Es handelt sich um ein Bild auf einer Doppelseite ihres Prozessheftes, das sie wie folgt kommentiert: „Am wichtigsten war mir zuerst einmal Schule und Privat klarer zu trennen. Ich blicke aus meinem Fenster daheim. Vor dem Fenster ist der Blumenkasten. Auf der linken Seite ist unsere Schule. Das hier sind wir fünf. Mir gibt unsere Gruppe viel Halt. Es ist schön nicht alleine zu sein. Die Schule habe ich extra bunt ausgemalt. Weil ich denke, dass Schule viele Facetten hat. Vieles ist schwierig, aber manches ist auch schön. Auf der rechten Seite ist mein Garten. Den schützt zum Teil ein Zaun und zum Teil eine Blütenhecke. Hier kann ich Kraft tanken. Das sollen mein Mann und ich mit Freunden sein, die im Garten sitzen.“ Dann legt sie das „Nein-Schild“ ihrer Kollegin auf ihre Gestaltung mit den Worten: „Und um mich zu schützen, kann ich, wenn es sein muss, einmal das „Nein-Schild“ nutzen. Vielleicht muss nicht immer alles so perfekt sein. Die Zeit, die ich dadurch spare, kann ich in Dinge stecken, die mir gut tun.“ Dann legt sie noch ein „Ja-Schild“ auf das Bild und meint: „Wenn ich etwas will, dann nehme ich *das* Schild. Und wenn ich etwas nicht will nehme ich *das* Schild.“ Dabei deutet sie auf das „Nein-Schild“. „Immer Nein zu sagen ist, glaube ich, nicht die Lösung. Man muss abwägen. Aber man... (sie lächelt) ich muss auch mal lernen Nein zu sagen, um mich zu entlasten.“ Ich frage sie, was sie sich konkret für eine Umsetzung ihrer erarbeiteten Lösungsidee nach unserem Treffen vornehme. Frau Clara D. schweigend eine kurzen Moment und meint dann: „Ich werde heute, wenn ich nach Hause komme, erstmal meine Joggingsschuhe herauskramen und endlich mal wie der joggen gehen. Am Wochenende könnte ich nach langem mal wieder alte Freunde zum Essen einladen. Vielleicht kann ich am Wochenende meinen Mann davon überzeugen, dass wir uns endlich einmal einen kleinen Gartenteich anlegen.“ Dann frage ich sie, ob sie sich vorstellen könne auch im beruflichen Bereich Veränderungen einzuleiten. Sie antwortet nach längerem Überlegen: „Ich greife jetzt einfach einmal die Idee von Heidrun (erfundener Name einer Kollegin der Kreativen Gruppentreffen) auf und notiere in den Schülerbeobachtungen nicht nur Negatives, sondern auch das Positive. Dann erscheint beim Lesen nicht alles so schlimm und eigentlich ist das auch wirklichkeitsnäher.“ Sie überlegt und fährt weiter mit den Worten fort: „Edgar (erfundener Name eines Kollegen der Kreativen Gruppentreffen) hatte ja mal gesagt, dass man eigentlich nicht alle Punkte des Lehrplans machen muss. Ich sollte mal überprüfen was wirklich wichtig ist und das Unwichtige weglassen. So mache ich mir selbst nicht mehr so viel Druck.“ Ich frage sie, wann sie dies tun wolle. „Übernächstes Wochenende ist mein Mann unterwegs. Da könnte ich mich mal hinsetzen und überlegen, was wirklich wichtig ist für den Quali. Alles andere fliegt raus.“ Sie lächelt.

52.



Stellungnahme:

Beachtlich ist, wie Frau Clara D. aus den Lösungsangeboten ihrer Kollegen eine Art inhaltlicher Collage zusammenstellt, die die verschiedensten Ansätze und Ideen impliziert.

Zunächst zur punktuellen Analyse ihrer bildnerischen Arbeit: Frau Clara D. arbeitet mit Ölpastellkreiden. Sie verwendet die Farben rot, grün, gelb, blau, braun und schwarz. Das Ausmalen der Bildbestandteile und Symbolträger erfolgt weniger exakt. Die Arbeit hat zwei unterschiedliche Ebenen. Im Vordergrund befinden sich das häusliche Fenster mit dem Blumenkasten. Der Betrachter steht im Haus hinter dem geschlossenen Fenster. Der bezüglich der Fläche quantitativ dominierende Hintergrund gliedert sich vertikal durch das Fenster, welches sich an der Blattvorgabe und dem Knick des Prozessheftes orientiert, in zwei Hauptteile. Im linken Teil sind im unteren Bereich das Schulgebäude und davor fünf Strichfiguren in Reihung, die sich einander an den Händen halten, dargestellt. Im rechten Teil sind in der unteren Hälfte zwei Bäume zu sehen. In der oberen Hälfte befinden sich Blumen, ein Tisch, um den vier Strichfiguren platziert sind und ein Teich. Umgeben ist der rechte Bereich zum Teil von einem Zaun und zum Teil von einer Blüthenhecke. In der Mitte befindet sich ein geöffnetes Gartentürchen. Alle Strichfiguren im Bild sind schwarz dargestellt. Das Schulgebäude ist bunt gestaltet. Im linken Teil dominiert quantitativ die Farbe grün, im rechten Teil finden mehr Farben Einsatz. Der Rasen ist grün, die Hecke grün mit farbigen Tüpfeln, der Zaun braun, die beiden Bäume haben einen braunen Stamm und eine grüne Krone, der Gartenteich ist blau. Das den Rahmen bildende Fenster ist braun, der Griff und die Scharniere sind braun. Es existieren zwei flexibel handhabbare Schilder mit weißem Hintergrund. Auf dem einen befindet sich mit roter Farbe das Wort Nein. Dieses Schild stammt von einer Kollegin. Auf dem anderen, durch Frau Clara D. gestalteten Schild, das Wort „Ja“. Das Wort ist mit schwarz geschrieben.

Nun möchte ich Teile des Bildes in Kombination mit den Äußerungen der Gestalterin punktuell kommentieren und interpretieren: Auffällig ist der vorgenommene Materialwechsel von Frau Clara D.. Arbeitete sie bislang vornehmlich mit Bunt- und Bleistiften, mit Filzstiften oder in Schneide- und Collagetechnik, so verwendet sie zum ersten Mal Pastell-Ölkreiden. Dieses Material erschwert das exakte Arbeiten und fördert ein weniger perfektionistisches Gestalten. Dieser Materialwechsel geht einher mit einem neuen Denkansatz. Die neue Lösungsstrategie wird mit Hilfe neuer Hilfsmaterialien durchgeführt. Damit traut sich die Lehrerin Neues zuzulassen und anzuwenden. Dies ist positiv bezüglich ihres Selbstvertrauens. Dass die Lehrerin, die bisher sehr exakt gearbeitet hat, nun die Bildbestandteile und die Symbolträger des Bildes weniger genau ausmalt, ist ein Fortschritt, da sie sich auf gestalterischer Ebene in dieser Art des Arbeitens ein wenig von ihrem Perfektionismus löst und freier arbeitet. So schafft sie es in relativ kurzer Zeit relativ viel darzustellen. Dies ermöglicht ihr durch das punktuelle Überwinden ihres Perfektionismus im gestalterischen Explorationsraum schneller zu arbeiten und damit Zeit zu sparen. Vielleicht veranlasst das Heft Frau Clara D. ein doppelseitiges Bild zu malen. Denn zufällig befindet sich diese Gestaltung in der Heftmitte des Doppelheftes. Dass das Bild über zwei Ebenen verfügt, erscheint interessant. Ein Aspekt daraus ist, dass die Gestalterin zunächst die Perspektive aus dem geschützten Bereich ihres Hauses mit dem Blick aus dem geschlossenen Fenster einnimmt. Das verleiht ihr Sicherheit für den Blick in die Weite und damit auch in die Zukunft. Interessant ist, dass die Lehrerin dann nochmals in Form eines Strichmännchens in ihrer Rolle als Lehrerin - aufgehoben im Kreis ihrer Kollegen der Kreativen Gruppentreffen - in Erscheinung tritt, und dann nochmal in ihrer Rolle als Ehefrau und Freundin am Tisch im Garten zu erblicken ist. Mit ihrem Blick aus dem Fenster scheint sie den geschützten Ort zu verlassen und sich in ihre private und berufliche Rolle zu versetzen. Die Selbstdarstellung als Strichfigur erinnert an die Strichfigur

aus dem vierten Treffen. Die Figur entwickelte sich damals aus dem Abstreifen der Angst. Zwar stellt diese ursprünglich ihren Kollegen dar, jedoch bin ich der Überzeugung, dass diese Figur letztlich auch Frau Clara D. repräsentiert. Diese Figur wiederholt sich nunmehr, und die Lehrerin wirkt selbstbewusster in ihrer Darstellung im vorliegenden Bild. Das Fenster aus dem Frau Clara D. blickt, ist zwar verschlossen und schützt sie damit, doch sie kann durch die Scheiben alles beobachten, und wegen der Scharniere und des Griffes ist es auch möglich, dieses Fenster auf Wunsch zu öffnen. So hat sich die Lehrerin eine Situation erschaffen, in der sie selbst entscheiden kann, wann und wie sie öffnet, oder mit anderen Worten: wann sie „Ja“ oder „Nein“ sagt. Detaillierter erschimmt mir im Vergleich der beiden Teile des beruflichen mit dem privaten Bereich ausgearbeitet zu sein. Vielleicht steht dies für die Sehnsucht der Lehrerin nach mehr Ausgleich für den Beruf durch das Private. Doch sie neigt dazu, das Private sehr idyllisch darzustellen und das Berufliche eher nüchtern. Wobei die Schulgebäudedarstellung einem Wandel unterzogen wurde: Aus der ehemals lediglich im tristen grau gehaltenen Schule aus dem vierten Treffen entwickelt sich nun eine farbenfrohere Schule, die sich dennoch im klassischen Bildbereich der Konflikte befindet. Die Form ist gleich geblieben. Die Gestaltung hinsichtlich des Farbeinsatzes wurde, wie auch der Inhalt selbst, differenzierter, was auch die Aussage der Lehrerin stützt, Schule sei facettenreich, und es gebe viele schwierige aber auch schöne Dinge im Schulbetrieb. Einen positiven Aspekt, der ihr sehr wichtig zu sein scheint, stellt sie in Form ihrer Kollegen der Kreativengruppentreffen dar. Dass ihr diesbezüglich die gegenseitige Unterstützung und der Zusammenhalt sehr wichtig zu sein scheinen, zeigt sich aus ihren Äußerungen, dass ihr die Gruppe viel Halt gebe, auch in der Gestaltung, da die gleichgroßen und gleichberechtigten Figuren sich gegenseitig an den Händen halten und sich damit stabilisieren. Schüler werden keine dargestellt. Das Problem wird so in der vorliegenden Gestaltung ausgeblendet. Der linke Blattteil des beruflichen Kontextes ist exakt gleich groß wie der rechte Teil des Privaten. Dies könnte daran liegen, dass sich Frau Clara D. an der Doppelseite des Heftes orientiert. Doch die Tatsache, dass sie zum ersten Mal in ihrem Heft eine Doppelseite zusammenhängend gestaltet zeigt, dass sie den bisherigen räumlichen Rahmen verlässt und es sich zutraut, deutlich mehr Raum auszugestalten. Ihr Selbstvertrauen in ihr Gestalten und Tun scheint im Vergleich zu den ersten Treffen der Kreativengruppentreffen gewachsen zu sein. Der rechte Blattteil hat drei geschichtete Zonen. Im unteren Teil befinden sich die beiden Bäume. In dieser Zone werden Bedürfnisse deutlich. Gesetzt den Fall, die beiden Bäume stünden im Privaten für die Lehrerin und ihren Mann, so könnte es sein, dass hier eventuell ein partnerschaftliches Bedürfnis nach Anlehnung bestehen könnte. Dies könnte ein Wunsch der Lehrerin sein. Doch betrachtet man die Bäume als Repräsentanten des Ist-Zustandes und nicht eines Wunsch- oder Soll-Zustandes, so ließe sich die Darstellung auch anders interpretieren: Der rechte Baum ist deutlich größer als der linke Baum, der im Schatten des dominanteren Baumes steht und überdeckt ihn teilweise. Vielleicht dominiert in der Partnerschaft von Frau Clara D. ihr Mann, was eventuell unter anderem ein Grund dafür sein könnte, dass die Gestalterin über kein deutlich ausgeprägtes Selbstbewusstsein verfügt. Doch die Klärung dieser Spekulationen ist nicht Aufgabe eines beruflich orientierten Kreativengruppentreffens, das das vorliegende Beispiel zeigt. Die vier Strichmännchen um den Tisch sind Symbol für die Sehnsucht der Lehrerin, mit Freunden und Ehemann das Idyll gemeinsam zu genießen. Frau Clara D. scheint sich besonders in einer Gemeinschaft von Menschen wohl zu fühlen, denen sie vertrauen kann und die sie stützen - wie die Kollegen und Freunde. Dass dazu auch ihr Mann gehört, scheint sich aus meiner Einschätzung heraus die Lehrerin mehr zu wünschen als dies vielleicht in der Realität der Fall ist. In diesem Bildteil manifestiert sich auch ein offensichtlich länger gehegter Wunsch der Lehrerin einen eigenen Gartenteich zu haben. Rechts oben spiegeln sich in Gestaltungen oft Projekte, Pläne und Aktivitäten wider, wie auch in diesem Falle dies zu sein scheint. Ihre Sehnsucht malt sie und verbalisiert sie. Bei der Wortwahl der Verbalisierung, dass sie ihren Mann am Wochenende davon zu überzeugen

beabsichtigt, dass sie sich endlich einmal einen kleinen Gartenteich anlegen, schimmert durch, dass es eines Bittens oder zumindest einer Überzeugung bedarf, dass sich die Lehrerin ihren Traum eines Gartenteiches verwirklichen darf oder kann. Dies lässt erneut Rückschlüsse auf die verteilten Rollen innerhalb ihrer Partnerschaft zu. Dass das Private eingezäunt ist erscheint verständlich zu sein, da sich die Lehrerin nun besser abgrenzen möchte, um sich bezüglich ihrer Kraftreserven zu schützen. Das Haushalten mit den eigenen Kraftreserven wird sicherlich die Aufgabe für ihre Zukunft sein. Doch der Zaun wird mit Blütenhecken ausgeschmückt, um ihn optisch etwas zu entschärfen. Das Zauntürchen steht offen: Es lädt ein, das Private der Lehrerin zu betreten. Und genau das macht auch die Gruppe in dem Moment, als sich Frau Clara D. zunehmend auch privat öffnet. Doch wichtig ist, dass sie - ähnlich wie das Fenster - das Türchen öffnen und schließen kann je nach Bedürfnis. Das Anfertigen eines weiteren Schildes neben dem geschenkten „Nein-Schild“ ist weniger ein Zurückfallen in alte Verhaltensmuster, sondern eher eine positive Entwicklung der Lehrerin in Form einer Ausdifferenzierung ihres Vorhabens. Denn mit dem Zwischen-Ziel, konsequent immer „Nein“ zu sagen, hätte sich die Lehrerin meines Erachtens auf Dauer ebenso keinen Gefallen getan, wie sie das bisher mit dem zu häufigen „Ja-Sagen“ tat. Sie hat nun von Fall zu Fall abzuwägen, ob sie „Ja“ oder „Nein“ sagen wird. Dies kann einerseits neue Perspektiven schaffen und andererseits auch die gewünschte Schutzfunktion bedingen. Die Umsetzung der formulierten konkreten Vorsätze für die Zeit nach dem Treffen ist durchaus realisierbar und hilfreich. Durch Hobbys wie das Joggen, das gemeinsame Treffen von Freunden oder die Konkretisierung eines Plans, der Zukunftsperspektiven erwirkt, wie der des Tischbaues, kann im Privaten für eine Entlastung für den Beruf gesorgt werden. Sehr hilfreich ist, dass Frau Clara D. von den bisherigen Gruppentreffen profitiert, indem sie sich Lösungsansätze ihrer Kollegen zu eigen macht und sich vornimmt, zum Beispiel die Schülerbeobachtungen differenzierter zu notieren, damit diese keine Akkumulation ausschließlich negativer Beobachtungen sind, sondern dass der Lehrerblick auch wieder auf die positiven Seiten der Schüler gerichtet wird. Ebenso sinnvoll ist es, den - auch in haltlich-fachlich - falschen Umgang mit dem Lehrplan zu korrigieren. Wenn Frau Clara D. inhaltliche Schwerpunkte setzt, so setzt sie sich nicht mehr dem immensen Druck aus, alle Inhalte des Lehrplans vermitteln zu wollen oder zu müssen, woraus letztlich nur Frustration resultieren kann, weil kein Lehrer den gesamten Lehrplan zu vermitteln vermag. Durch eine Schwerpunktsetzung und Selektion kann Frau Clara D. eine Entlastungssituation schaffen, kann ihre gesetzten Ziele besser erreichen und damit wieder zufriedener in ihrem Beruf arbeiten.

Prozessdokumentation:

Im sechsten Schritt der Kreativen Gruppentreffen erfolgt zunächst die Sharing-Runde.

Der erste Kollege berichtet, dass es sich vor einigen Jahren auch sehr schlecht gefühlt habe. Das Gefühl zu denken es gehe nichts mehr, kenne er. Damals habe er den Sport für sich entdeckt. Sein Arzt habe ihm dazu geraten. Seitdem gehe es ihm viel besser. Der Sport sei für ihn Ausgleich für den Schulstress.

Die zweite Kollegin erzählt, sie sei „unterschiedlich stark gestresst“. Das wechsle. Sie habe auch einmal eine Zeit gehabt, „in der gar nichts mehr ging“. Sie habe sich allem so schutzlos ausgeliefert gefühlt. Ihre Umwelt habe das nie verstanden. Die Umwelt hätte ihr vorgehalten, sie müsse doch nur halbtags arbeiten und habe so viel Zeit. Man habe sich so unverstanden gefühlt. Dann hätte sie Glück gehabt und in Dillingen (Anmerkung: In Dillingen befindet sich das für Bayern zuständige zentrale Fortbildungszentrum für Lehrkräfte) einen Platz bekommen. Da sei es „unter anderem auch um Lehrergesundheit gegangen“, und sie habe eine Kollegin getroffen, die ihr viele gute Tipps gegeben habe. Als erstes habe sie gemerkt, dass

sie sich selbst „wahnsinnig Druck“ gemacht habe. Sie habe immer versucht, alles „hundertprozentig“ zu machen. Und dann sei sie oft „gefrustet“ gewesen, wenn nicht alles perfekt funktionierte. Sie habe dann ihre eigenen Ansprüche an sich selbst heruntergeschraubt. Das habe ihr viel geholfen. Die Arbeit mache seitdem wieder mehr Spaß. Und erstaunlicherweise sei das Ergebnis „echt nicht schlechter“. Aber es gebe immer noch Phasen, in denen sie die Ferien herbeisehne, um wieder „Energie tanken“ zu können.

Die dritte Kollegin sagt, sie kenne das Gefühl, wenn scheinbar „nichts mehr rund laufe und man sich vorkommt wie ein trockener Schwamm“. Zuerst habe sie gehofft, die Teilzeit würde ihr helfen, aber das sei nicht so gewesen. Eigentlich verdanke sie ihrem Mann, dass es ihr wieder besser gehe. Er habe sie damals aufgebaut und gestützt. Sie sei nun mehr mit sich selbst mehr im Reinen. Ihr Beruf mache ihr wieder Spaß.

Der vierte Kollege erzählt, er habe vor vier Jahren den Dienst quittieren wollen. Er habe aber damals gerade neu gebaut. Das Haus musste abbezahlt werden und die Familie war zu ernähren. Also kam eine Kündigung nicht in Frage. Dann sei er sein Problem offensiv angegangen, um „zu überleben“. Jetzt fühle er sich wieder viel besser.

Die fünfte Kollegin sagt, sie kenne zum Glück das Problem „sich ausgepowert zu fühlen“ nicht, keinen Schutz zu haben. „Klar, bin ich schon oft gestresst und genervt, aber das vergeht dann schon immer wieder.“ Sie bietet Frau Clara D. an, sich mit ihr übernächstes Wochenende zu treffen und mit ihr gemeinsam „über dem Lehrplan zu brüten“. Denn sie habe schon lange geplant, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen und Schwerpunkte zu setzen. Dann sei man wieder „up to date“. In diesem Moment hebt Frau Clara D. lächelnd ihr „Ja-Schild“ und alle Gruppenmitglieder lächeln.

Am Ende äußere ich mich ebenso, dass ich das Gefühl kenne, „dass nichts mehr geht“. Nach den ersten Dienstjahren sei ich überarbeitet gewesen. Zum einen war ich hochmotiviert und engagiert, zum anderen wollte ich alles perfekt zum Abschluss bringen. Doch dabei hatte ich meine persönlichen Kraftgrenzen ignoriert und weit überschritten. Nur langsam habe ich dann unter Mühen gelernt, mit meinen zur Verfügung stehenden Energien sinnvoll zu haushalten, auch einmal in den passenden Situationen „Nein“ zu sagen, um mich zu schützen. Dann habe ich begonnen, fast alle schulischen Arbeiten auch in der Schule durchzuführen. Ich habe mich in der Schule eingerichtet, einen PC angeschafft und einen abschließbaren Schrank mit meinen Unterrichtsunterlagen aufgebaut. Zwar sitze ich oft mit der Unterrichts- und Nachbereitung bis in die Abendstunden in meinem Klassenzimmer und in sehr stressigen Phasen auch mal am Wochenende, doch wenn ich dann von der Schule nach Hause gehe, habe ich „das schöne Gefühl Feierabend zu haben“. Dadurch lasse ich auch im Geiste viele Belastungen am Arbeitsplatz zurück und kann mich besser entspannen und wieder Kräfte sammeln. Und in meiner Freizeit mache ich bewusst Dinge, die mir gut tun. Damit ist die Sharing-Runde abgeschlossen.

Der sechste Schritt wird beendet durch ein Schlusswort durch den Problemvortragenden. Frau Clara D. bedankt sich sehr bei ihren Kollegen für ihre „super Tipps und ihre Hilfe“. „Das war richtig anstrengend heute, aber es hat mir sehr viel gebracht. Ich denke, dass ich so einiges angehen und ändern muss. Irgendwie glaube ich, dass das zwar dauern wird, dass ich das aber auch schaffe. Ich werde auch mal wieder mehr an mich denken. Um den Gartenteich kommt mein Mann jetzt nicht mehr rum.“ Sie lacht. „Und ich werde schauen, wo ich in der Schule Änderungen umsetzen kann, damit ich mich wieder wohler fühle.“ Sie blickt auf ihre bildnerische Lösungsarbeit und fügt noch hinzu: „Vielleicht ist Schule doch bunter, als ich das in den letzten Jahren wahrgenommen habe.“

Stellungnahme:

Während des sechsten Schrittes, des Sharing-Teils, erfährt Frau Clara D., dass sie mit ihrem Grundproblem nicht alleine ist. Fast alle Kollegen haben bereits ähnliche Erfahrungen sammeln müssen und geben durch ihre Kurzberichte Zeugnis darüber ab, dass sie es mit unterschiedlichen Strategien geschafft haben, ihre Probleme zu bewältigen, was Frau Clara D. zuversichtlich stimmt. Durch die Gruppe fühlt sich die Problemeinbringende nicht alleine, die Gruppe gibt ihr die Rückmeldung, keine Versagerin zu sein, sich nicht für ihr Problem schämen zu müssen und macht ihr Hoffnung auf eine bessere berufliche Zukunft. Das Angebot der Kollegin, sich mit Frau Clara D. wegen des Lehrplans zu treffen, ist ein praktisches Entgegenkommen und eine Hilfe, die angedachten Vorhaben tatsächlich möglichst rasch umzusetzen. Des Weiteren gestattet die Sharing-Runde auch nicht-repräsentative Einblicke in die Häufigkeit burnout-ähnlicher Situationen bei Lehrkräften und in ihre Strategien, wie sie sich zu schützen versuchen. Interessant ist, dass die meisten die Hilfe von außen in Anspruch genommen haben und eine Begleitung oder zumindest einen externen Impuls gebraucht zu haben scheinen um sich mit ihrem Problem zu beschäftigen und dieses in der Lösung anzugehen. Dass sich am Ende auch der Moderator an der Sharing-Runde einbringt, hat sich im Laufe der Zeit entwickelt. Ich habe mehrfach die Rückmeldung durch die Kursteilnehmer unterschiedlicher Gruppen bekommen, dass es gut tue zu erfahren, dass nicht nur die Kollegen, sondern auch der Moderator ähnlich gelagerte Schwierigkeiten hatte oder habe. Dies interpretieren die Problemvortragenden oft in dem Sinne, dass sie nicht krank sind. Dies entlastet sie und ermutigt sie, dass sie fähig sind ihr Problem zu lösen.

Prozessdokumentation:

Im siebten Schritt der Kreativen Gruppentreffen erfolgt zunächst eine Rückmeldung durch den Moderator. Ich bedanke mich sehr herzlich bei den Gruppenmitgliedern für ihre engagierte Mitarbeit. Ich betone nochmals, wie mich deren Offenheit und ihr Wille zur Veränderung beeindruckt. Probleme werden nicht totgeschwiegen, sondern konstruktiv angegangen. Jedes einzelne Gruppenmitglied habe wieder dazu beigetragen, dass möglichst viele und unterschiedliche Aspekte aufgezeigt werden konnten. Frau Clara D. habe etliche unterschiedliche Lösungsansätze präsentiert bekommen. Sie habe in ihrer Lösungsarbeit diverse Ideen auf sie selbst zugeschnitten kombiniert. Sie habe mit ihrem Bild bewiesen, dass sie es kann. Sie solle sich ihre zahlreichen Ressourcen bedienen und ihre Vorhaben umsetzen. Ich sei zuversichtlich, dass sie es schaffe. Und ich sei gespannt, was sie uns beim nächsten Treffen berichten. Danach werden organisatorische Fragen geklärt und der nächste Termin für das vorletzte Kreative Gruppentreffen vereinbart.

Stellungnahme:

Es ist wichtig, dass die Gruppenmitglieder seitens des Moderators eine positive Rückmeldung erhalten, die sie bestärkend wirkt. Der Verweis auf das Gespanntsein auf das nächste Treffen soll Frau Clara D. indirekt dazu veranlassen, ihre Vorhaben möglichst bald umzusetzen, damit sie das nächste Mal von ersten Erfahrungen berichten kann - ohne dabei zu großen Druck aufzubauen.

Prozessdokumentation:

Zu Beginn des neunten Treffens äußert sich Frau Clara D.: „Das letzte Treffen vor drei Wochen hat in mir viel ausgelöst. Ich habe mir viele Gedanken gemacht und einiges in Angriff genommen.“ Sie zeigt nochmals ihr Lösungsbild des vergangenen Treffens. Sie deutet

auf den rechten Teil. „In unserem Garten ist der Gartenteich mittlerweile abgesteckt. Ich habe mich wieder einmal mit alten Freunden getroffen. Das war richtig schön. Das mit dem Joggen ziehe ich zwar nicht konsequent durch, aber ein- bis zweimal pro Woche laufe ich schon.“ Dann deutet sie auf den linken Teil. „Ich weiß auch nicht. Irgendwie traue ich dem Frieden noch nicht so. Aber seit ich lockerer an vieles herangehe, läuft es fast besser. In ihrer Geldbörse trage sie immer die beiden „Ja-„ und „Nein-Schilder“ mit sich herum. Sie wäge dann immer ab, was für sie o.k. sei und was nicht. Dann habe sie sich mit Ulla (Anmerkung: die fünfte Kollegin des letzten Treffens) getroffen und mal den Lehrplan zerpfückt. Dabei hätten beide gemerkt, wie viele unnötigen Dinge sie bisher gemacht hätten. „Das ist zwar peinlich, aber ich habe all die Jahre eigentlich viel zu viel gemacht. Wir haben die Stofffülle zusammen verringert und denken, dass wir damit ganz gut über den Quali kommen.“ Schließlich habe sie noch begonnen, die Schülerbeobachtungen zu verändern. „Da bin ich noch am Anfang. Aber das war ernüchternd, wie negativ ich alles gesehen habe. Unsere Schule ist zwar kein Paradies, aber sie ist wirklich viel bunter als ich sie mir in letzter Zeit gemalt habe.“ Sie beendet ihren Bericht mit den Worten: „Ich hätte nicht gedacht, dass mir das helfen kann. Aber immer wenn es mir schlecht geht, denke ich komischerweise an das Bild hier und erinnere mich daran. Alleine das hilft schon in der Situation. An der Sache mit den Bildern ist schon irgendwie was dran.“ Anschließend präsentieren alle Gruppenmitglieder ihre Gestaltungsarbeiten. Frau Clara D. berichtet, sie habe kein Problem. Sie habe einfach einmal den Gartenteich in ihr Heft skizziert. Die Gruppe entscheidet sich für das Besprechen eines Falles einer Kollegin, von der schon einmal ein Fall in der Gruppe behandelt wurde. Es handelt sich um ein viele Lehrer der Schule betreffendes Problem, nämlich der Umgang mit dem Handy durch Schüler während der Schulzeit.

53.



Stellungnahme:

Zum ersten Mal seit der Kreativ-Gruppentreffen hat Frau Clara D. neben den Problem-bildern ein positiv besetztes Bild dabei, was durchwegs positiv zu bewerten ist. Dass der Gartenteich bereits abgesteckt ist, lässt darauf schließen, dass sich Frau Clara D. nun ihren Traum vom Gartenteich erfüllen wird. Sie hat auch ihren Vorsatz umgesetzt und sich mit alten Freunden getroffen, was ihr offensichtlich gefiel. Auch den sportlichen Vorsatz mit dem Joggen scheint sie zu versuchen umzusetzen. Frau Clara D. scheint noch skeptisch zu sein, ob die positiven Entwicklungsansätze der letzten Wochen von Dauer sein werden. Es scheint ihr gut zu tun, die beruflichen Herausforderungen gelassener anzugehen. Die „Ja-„ und „Nein-Schilder“ scheinen ihr wichtig zu sein, da sie sie in ihrer Geldbörse mitführt, und sie metaphorisch für ihren Vorsatz stehen abzuwägen und auszusprechen, was sie tun möchte und was

sie nicht tun kann oder will. Das Treffen mit der Kollegin bezüglich der Lehrplanarbeit kam offensichtlich zustande und verhalf Frau Clara D. den Lehrplan nun anders und damit gleichzeitig fachlich korrekt zu verwenden, was sie zu entlasten scheint. Vielleicht wäre ein jetzt gestalteter Lehrplan nicht mehr ganz so überdimensional und übermächtig wirkend wie der Lehrplan, den sie während des vierten Treffens gestaltete. Auch mit den Schülerbeobachtungen scheint die Lehrerin nun differenzierter umzugehen. Das Ergebnis spiegelt eine differenziertere Wahrnehmung wider und macht sichtbar, dass ihre Schüler negative und positive Verhaltensmuster an den Tag legen. So wird der bisherige einseitige negativ geprägte Blickwinkel um das Positive erweitert. Dass sie dabei selbst Bezug auf ihre Schuldarstellung nimmt zeigt, dass ihrerseits ein emotionaler Bezug zum Bild bestehen dürfte. Das Bild interpretiere ich wie eine Ansammlung von Handlungsvorsätzen. Dass Frau Clara D. - obgleich sie sich bereits als ausgebrannt einstufte - dennoch diese Energie aufbringt zeigt, dass in ihr offenbar noch mehr Kraft steckt als sie es zuvor vermutet hat. Ich denke, dass die Freilegung dieser Kraftreserven damit zu tun haben könnte, dass sie sich realisierbare Perspektiven geschaffen hat. Ihre letzte Ausführung zeigt, dass sie der Arbeit mit Bildern offensichtlich zunächst skeptisch gegenüberstand, dass sie aber zunehmend den Vorteil der Arbeit mit diesem Medium entdeckt und für sich nutzt.

Doch abschließend einige punktuelle Interpretationsansätze zur bildnerischen Arbeit von Frau Clara D. basierend auf dem Raumschema nach Uner (vgl. Uner, Erika, 1993, S. 14): Betrachten wir die Zeitschiene, so befinden sich im linken Blattteil der Introversion eher Büsche und Gräser, die einen sehr dichten Eindruck vermitteln. Vielleicht war die Vergangenheit der Lehrerin recht komplex und undurchsichtig. In dieser Bildzone manifestieren sich Konflikte. Dass dort, wo im Bild zuvor die Schule platziert war, nun die Buschansammlung dargestellt ist legt den Verdacht nahe, dass sich hier tatsächlich vergangene Konflikte verbergen. In der Mitte - der Gegenwart - befindet sich unter anderem der Teich, der eine Art Symbol darstellen könnte für einen Neuanfang, die Dinge und Probleme in die Hand zu nehmen. Zudem befindet sich in der Mitte eine trotz der Sonne leuchtende Garten-Stehlampe. Es wäre naheliegend der Lehrerin zu unterstellen, dass ihr ein Licht aufgegangen sei, wie sie ihr Problem in Angriff nehmen könnte. In den rechten zukünftigen Bereich führt zum einen eine Brücke über den Gartenteich. Sie verbindet einen Weg aus der Vergangenheit in die Zukunft. Dort ist der Weg mit positiv besetzten Sonnenblumen umgeben. Hier haben die Sonnenblumen im Gegensatz zu der Gestaltungsarbeit aus dem achten Treffen nicht nur Blüten, sondern Wurzeln, Stiele und Blätter. Der Weg führt in den Bereich der Extraversion, wo sich in der Zone der aktiven Auseinandersetzung die positiv besetzten Symbole wie die Sonnenblumen, Perspektiven - repräsentiert durch den Horizont - und die am Himmel scheinende Sonne in einer für Frau Clara D. positiv besetzten Farbe, befinden. Eine eventuell erhoffte intensivere Zweisamkeit der Lehrerin in ihrer zum Beispiel Partnerschaft könnte durch die Paardarstellung der beiden fliegenden Vögel zum Ausdruck kommen. Dies wird im Rahmen der kreativen Gruppentreffen jedoch nicht thematisiert, soll jedoch als Beispiel dienen, um zu zeigen, wie Privates unweigerlich auch innerhalb der kreativen Gruppentreffen durchschimmern kann. Im rechten unteren Bildbereich könnten sich die Bedürfnisse und Sehnsüchte durch die Darstellung einer Gartenbank zeigen. Die Gestalterin könnte das innere Bedürfnis haben - ausgelagt wie sie ist - sich auf die einladende Bank nieder zu setzen, auszuruhen, Kräfte zu sammeln, um den Weg über die Brücke in Richtung der Sonne gehen zu können. Ich bin der Meinung, dass Frau Clara D. auf dem Bild schon den Weg eingeschlagen hat, sich auch bereits auf dem Weg befindet, auch wenn die Brücke zunächst einen Anstieg haben wird und dies auch Kraft kosten wird. Doch die positiv besetzte Perspektive ermutigt sie vielleicht, ihre Angst zu überwinden und den Weg weiter zu gehen. Interessant erscheint mir zudem beim Blick auf das Bild, dass sowohl die Technik des Malens mit Acrylfarben, als auch die Art des Malens, das mir weitaus freier und zunehmend selbstbewusster erscheint. Dies zeigt

sich unter anderem deutlich in dem Ausmalen des Gartenteiches mit geschwungenen, pastos aufgetragenen Pinselstrichen, das ein Indiz dafür sein könnte, dass Frau Clara D. im positiven Aufbruch ist und zunehmend Selbstbewusstsein entwickelt. Die Farben werden zunehmend gemischt: Das Hellblau des Himmels, das Dunkelgrün der Büsche, das Grau des Weges und der Gartenlampe, das Ockerbraun der Bank. Frau Clara D. mischt und differenziert zunehmend die Farben. Dieser Prozess scheint der Entwicklung der Lehrerin zu entsprechen, zunehmend differenzierter Inhalte zu betrachten. Die freiere Art des Gestaltens kommt dann auch in der letzten Arbeit der Lehrerin deutlich zum Ausdruck, wenn sie eine Lösungsidee für das Handyproblem an der Schule präsentiert.

Prozessdokumentation:

Zu Beginn des zehnten und damit letzten Treffens fasst die Kollegin mit dem Handyproblem die bisher erzielten Ergebnisse zusammen. Das Lehrerkollegium habe den Lösungsvorschlag, der im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen erarbeitet wurde in Form einer Erweiterung der Hausordnung und Regeln aufgegriffen, im Rahmen einer Konferenz darüber abgestimmt und bereits umgesetzt, womit das Problem in seinen Grundzügen zunächst gelöst zu sein scheine.

Anschließend erfolgt eine reflektierende Abschlussrunde zu den bisherigen Kreativen Gruppentreffen. Die nachfolgenden Kernaussagen werden durch die Teilnehmer getroffen:

Eine Kollegin meint: „Ich habe mich immer auf die Kreativen Gruppentreffen gefreut. Alleine die Perspektive, dass wir uns bald treffen, war schon ein Trost. Ich fand die Zusammenarbeit in der Gruppe sehr gut. Mit dem Malen war ich ehrlich gesagt am Anfang skeptisch, ob das was bringt. Aber bin eines besseren belehrt worden.“

Ihre Kollegin meint: „Genau so ging es mir auch. Ich dachte erst: Warum immer das Malen? Es wäre doch einfacher, gleich über die Probleme zu sprechen. Und außerdem würde das Zeit sparen. Aber das Verwenden von Bildern hat einfach nochmal eine andere Qualität. Da zeigen sich Dinge, die einem erst mal gar nicht so klar sind. Schade, dass das unser letztes Treffen ist. Ich habe mich mal erkundigt. Die Verbände bieten auch zum Teil Supervision an. Vielleicht schaue ich mir das mal alternativ an.“ Abschließend bedankt sie sich bei mir für die Leitung.

Ein Kollege äußert sich: „Ich bedaure auch, dass die Gruppentreffen jetzt aufhören. Eigentlich wollte ich nie zur Supervision. Das eine Mal, als wir an einer von meiner alten Schule teilnehmen mussten, wurde am Schluss unser Problem aufgezeigt, und dann wurden wir damit alleine gelassen. Keiner hat uns bei der Lösung begleitet. Dann sind wir alle wieder in unsere alten Verhaltensmuster gefallen. Das gefällt mir hier. Unsere Lösungen waren immer umsetzbar, und bis zum nächsten Treffen hatten man dann schon von einem echten Erfolg berichten können. Das war aufbauend. Schade finde ich, dass es so schwierig ist, gemeinsame Termine zu finden. Eigentlich müssten die Gruppentreffen während der Arbeitszeit sein. Das, was wir hier machen, ist nämlich echte Arbeit und das sollte belohnt werden.“ Dann bedankt er sich bei mir.

Eine Kollegin fährt fort mit den Worten: „Dann mache ich gleich weiter. In allen sozialen Berufen können die Mitarbeiter Supervision machen. Warum wird es uns Lehrern so schwer gemacht berufsbegleitend an Angeboten wie den Kreativen Gruppentreffen teilzunehmen? So viele Kollegen hätten das nötig. Und die, die es am nötigsten hätten, sitzen nicht hier. Ich glaube, die würde man erreichen, wenn sie dafür keine Freizeit opfern müssten. Ich finde es sehr schade, dass heute unser letztes Treffen ist. Vielleicht können wir uns ja ab und zu mal so

zusammen setzen und uns austauschen.“ Die anderen Teilnehmer nicken zustimmend. „Wenn ich nochmal so mein Heft betrachte, dann sehe ich erst mal, wie viel wir gearbeitet haben und für wie viele Probleme wir wirklich tolle Lösungen gefunden haben. Das hätte ich nicht gedacht. Ist eigentlich ein schönes Gefühl zu wissen, was man alles bewältigen kann.“ Sie bedankt sich bei mir und ihr Kollege meint: „Sind wir doch mal ehrlich: Wir alle haben als Lehrer nie gelernt, dass man Hilfe in Anspruch nimmt, da das Schwäche darstellt und da man das nicht zeigt. Eigentlich traurig. Ich muss gestehen das habe ich neben vielem anderen hier im letzten halben Jahr gelernt: Es ist nicht schlimm Schwächen zu haben. Es ist nur schlimm, nicht darüber zu reden. Das mit den Ich-Botschaften fand ich zum Beispiel sehr hilfreich. Aber auch das Gestalten war einfach genial. Dabei ist es eigentlich ziemlich egal, wie das Ergebnis aussieht, wichtig ist, dass es einem hilft, dass es Dinge aufdeckt und lösen kann. Im Nachhinein muss ich sagen: Ich weiß zwar leider nicht mehr alles, was wir besprochen haben. Aber an die Bilder in meinem Heft und an Bilder von euch erinnere ich mich noch. Das ist ganz schön raffiniert mit Bildern zu arbeiten. Weiter so!“ Er lächelt.

Eine Kollegin sagt: „Ich habe mich hier immer wohl gefühlt. Wir hatten immer eine super Atmosphäre. Ich habe gelernt, dass alle ihre Probleme haben. Das war aufbauend. Da fühlt man, da fühle ich mich nicht so alleine. Ich finde, jede Lehrerin müsste eine Art Gut-Stunde in der Woche haben, die sie nutzen kann, wie sie will. Die eine leitet einen Arbeitskreis mit Schülern, eine andere besucht Fortbildungen oder Kreative Gruppentreffen. Und am Ende des Schuljahres müsste jede nachweisen, wie die Gutstunden genutzt wurden. Aber das alles würde ja was kosten. Aber eine Idee wäre es trotzdem.“ Sofort meldet sich eine Kollegin, die sich bereits geäußert hat, zu Wort und sagt: „Das wäre genial. Da könnte man die Kreativen Gruppentreffen als Fortbildungsmaßnahme sehen für die eigene Psychohygiene. Ich würde für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen generell vorschreiben, dass mindestens eine für die eigene Persönlichkeit sein muss. Das könnte etwas zur Lehrerpersönlichkeit sein oder eben unsere Kreativen Gruppentreffen. Der eine wählt dann nur einen Vortrag, wenn er sich nicht so einbringen kann oder will, und der andere kann dann die Selbsterfahrung wählen! Um an der Schule was positiv verändern zu können, muss man beim Lehrer anfangen. Nur über Inhalte, Lehrpläne und Ganztagschulen wird sich nichts wesentlich verbessern. Der Schlüssel ist die Lehrerschaft! Aber an die wird leider noch zu wenig gedacht.“ Ich verweise darauf, dass dies alles schulpolitisch höchst spannende Ansätze sind, dass ich aber gerne wieder meinen Fokus auf die Kreativen Gruppentreffen legen möchte und die Rückmeldung weiter fortführen möchte.

Die bisher noch nicht zu Wort gekommene Kollegin sagt: „Die Kreativen Gruppentreffen taten mir immer gut. Es war zwar ein zusätzlicher Termin, und ich habe wenig Zeit, aber das war es mir wert. Mein Leidensdruck war zwar nicht so massiv, aber ich habe auch aus den Fällen der anderen viel mitnehmen können. Oft reagiert man erst, wenn es schon zu spät ist, dabei ist Vorbeugung besser als im Nachhinein zu reagieren. Die Gruppe fand ich super, den Moderator auch. Die Gruppe war mir sehr wichtig. Ich finde, das hat uns auch im Kollegium mehr zusammen geschweißt. Zum Beispiel wir zwei arbeiten schon seit über fünf Jahren zusammen und haben uns gar nicht so richtig gekannt. Ich finde es richtig schön, dass wir uns über die Kreativen Gruppentreffen besser kennen gelernt haben. Wir duzen uns jetzt, tauschen uns immer aus. Das ist einfach schön. Mein Heft würde ich aber gerne behalten, weil das schon sehr persönlich ist. Ich bin durch die Bilder wirklich auf den Geschmack gekommen. Ich weiß: Ich bin kein Künstler, aber das Malen gerade mit den Pastellkreiden war sehr schön. Ich habe mir mittlerweile ja auch diese Kreiden beim Schmitt (Name des Fachhandels geändert) gekauft.“ Abschließend bedankt sie sich bei der Gruppe und mir.

Danach unterhalten wir uns noch in der Gruppe zu unterschiedlichen Themen, ich sammle fünf der sechs Hefte zur Dokumentation leihweise ein und bedanke mich sehr herzlich für die Offenheit, die engagierte Mitarbeit und wünsche den Gruppenmitgliedern alles Gute für ihre berufliche und private Zukunft. Zum Abschluss überreicht mir die Gruppe mit dankenden Worten ein Präsent.

Stellungnahme:

Zusammenfassend interpretiere ich die Verhaltensweisen und die verbalen Formulierungen der Kollegen wie folgt: Die Kreativen Gruppentreffen wurden durchwegs als positiv, unterstützend und hilfreich von den Teilnehmenden eingestuft. Die gestalterische Methode scheint zunächst auf Vorbehalte gestoßen zu sein, doch im Laufe der Treffen findet ein zunehmendes Sich-Einlassen statt, und die Arbeit mit den Bildern wird immer stärker genutzt und geschätzt. Der Gruppencharakter scheint den Teilnehmern wichtig zu sein. Das sich gegenseitige Helfen innerhalb der Gruppe, das Sich-Öffnen, die emotionale Teilhabe und Empathie wirken entlastend und stärkend. Dass Lösungen erarbeitet werden, die in der Schulpraxis rasch umsetzbar sind, ist den Teilnehmenden wichtig. Der Moderator hat eine wichtige Rolle innerhalb der Gruppe. Der Wunsch nach supervisorischen Angeboten ist vorhanden, doch das Angebot scheint eingeschränkt zu sein.

5.2.3. Reflexion und Ausblick zur Arbeit mit Lehrern

Rückblickend auf die Arbeit mit Lehrern gelange ich zu folgenden zusammenfassenden Erkenntnissen inklusive eines kurzen Ausblicks:

Am Ende der Kreativen Gruppentreffen fand neben der Reflexion zu den vergangenen Gruppentreffen noch eine anonyme Umfrage statt, die zu folgendem Ergebnis führte:

Insgesamt beteiligten sich elf Lehrkräfte an der Umfrage.

1. Wie oft haben Sie bei den Kreativen Gruppentreffen insgesamt gefehlt?

Vier der elf Lehrkräfte haben keinmal gefehlt.

Drei der elf Lehrer haben insgesamt einmal gefehlt.

Drei der elf Lehrer haben insgesamt zweimal gefehlt.

Einer der elf Lehrer hat insgesamt dreimal gefehlt.

Keiner der elf Lehrer hat öfter als dreimal gefehlt.

Kommentar:

Die meisten Lehrer nahmen kontinuierlich an den Kreativen Gruppentreffen teil, was auf ein konstantes Interesse schließen lässt.

2. Was ist für Sie die optimale Teilnehmerzahl für Kreative Gruppentreffen?

Acht der elf Teilnehmer notierten die Zahlen vier bis sieben.

Zwei der elf Teilnehmer notierten die Zahlen vier bis sechs.

Einer der elf Teilnehmer notierte die Zahlen fünf bis sieben.

Kommentar:

Eine Gruppengröße von vier bis sieben Teilnehmer erschien passend zu sein.

3. Welchen Durchführungsort wünschen Sie sich für die Kreativen Gruppentreffen?

Neun der elf Teilnehmer erwähnten die Schule.

Davon notierten sieben der neun Personen, dass es jedoch kein Klassenzimmer sein sollte.

Zwei der elf Teilnehmer notierten einen außerschulischen Ort.

Davon notierte einer der beiden Personen, dass er einen Nebenraum in einer Gaststätte bevorzugen würde.

Kommentar:

Die meisten Lehrer schienen die Schule als den besten Ort für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen anzusehen. Dies könnte organisatorische, praktische Gründe haben. Jedoch sollte es sich dabei nicht um ein Klassenzimmer handeln.

4. Wie beurteilen Sie den umgesetzten Sieben-Schritte-Plan?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: super (dreimal), gibt Struktur (zweimal), schafft Klarheit, hilft in der Zeit zu bleiben, ist wichtig, ist notwendig, muss sein, sollte unbedingt eingehalten werden, schlüssig: durchdacht, hilfreich, Leerlauf im fünften Schritt.

Kommentar:

Der Sieben-Schritte-Plan wurde von allen elf Befragten positiv bewertet. Kritik wurde einmal bezüglich des fünften Schrittes geäußert. Vermutlich bezieht sich der Leerlauf-Begriff auf die Phase, in der der Problemvortragende seine gestalterische Probehandlung durchführt und die Gruppe abwarten muss.

5. Wie beurteilen Sie das Betonen der Gestaltungsarbeit innerhalb der Kreativen Gruppentreffen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: super (zwei mal), macht Spaß (zwei mal), hilft zu klären, führt die Probleme vor Augen, hilft zu strukturieren, bringt es auf den Punkt, ist sehr hilfreich, das Malen kann helfen neue Lösungen zu finden, Gestalten kann entlasten, nach anfänglichen Vorbehalten echt super!, anregend, Überwindung nötig aber dann sehr gut.

Kommentar:

Die elf Lehrer beurteilten die Gestaltungsarbeit im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen durchwegs positiv. Nach der Überwindung von Vorbehalten schien das Gestalten auf Zustimmung gestoßen zu sein.

6. Wie beurteilen Sie den Einsatz von Prozessheften?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: sinnvoll (zwei mal), super (zwei mal), hervorragend, zuerst dachte ich: Schon wieder Hefte! Aber dann fand ich es sinnvoll, war anregend, hat Spaß gemacht, bietet viele Möglichkeiten, regt sehr an, hat Aufforderungscharakter, dokumentiert den Verlauf, ist wie ein Bildtagebuch, hilft, alles ist gut sortiert, ist beim Verwenden von nassen Techniken problematisch, erlaubt nur Malen.

Kommentar:

Der Einsatz eines Prozessheftes wurde von den meisten Lehrern als durchwegs positiv eingestuft. Als problematisch wurde das Heft im Falle der Verwendung von Nasstechniken angesehen. Zudem wurde beantragt, der Einsatz des Heftes erlaube nur Malen. Dass Prozesshefte auch das Anwenden anderer Techniken als Malen und Zeichnen ermöglichen, wurde von den Lehrkräften in der Praxis zum eist seltener genutzt. Das dreidimensionale Arbeiten wurde nie durchgeführt und durch das Einkleben und Überarbeiten von Dokumentationsfotos in die Prozesshefte integriert.

7. Welche Themen erschienen Ihnen während der Kreativen Gruppentreffen besonders wichtig gewesen zu sein?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: alle (fünf mal), ausnahmslos alle, z.B. Hausaufgabenproblem, u.a. Probleme mit Spezialschülern, Schwierigkeiten im Schulalltag mit bestimmten Schülern und Eltern, z.B. Nein-Sagen-Lernen, die Nutzung eigener Stärken, Hausmeisterdauerproblem, Konflikte im Kollegium, das Gefühl am Ende zu sein, Burn-out, Abgrenzung.

Kommentar:

Über die Hälfte der Lehrkräfte erachteten alle behandelten Themen als wichtig. Dies kann bedeuten, dass sie nicht in unterschiedliche Problemklassifizierungen differenzieren und jedes eingebrachte Problem als wichtig einstufen.

8. Fanden Sie, dass die gefundenen Lösungen im Schulalltag umsetzbar waren?

Zehn der elf Lehrer kreuzten ja an.

Einer der elf Lehrer kreuzte ich weiß nicht an.

Keiner der Lehrer kreuzte nein an.

Kommentar:

In der Regel schienen die während der Kreativen Gruppentreffen erarbeiteten Lösungen für berufliche Probleme im Schulalltag umsetzbar gewesen zu sein.

9. a) Kreuzen Sie bitte auf einer Skala von eins (= sehr schlecht) bis zehn (= sehr gut) Ihre Berufszufriedenheit VOR den Kreativen Gruppentreffen an.

Einer der elf Lehrer kreuzte zwei an.

Drei der elf Lehrer kreuzten drei an.

Vier der elf Lehrer kreuzten vier an.

Zwei der elf Lehrer kreuzten fünf an.

Einer der elf Lehrer kreuzte sechs an.

b) Kreuzen Sie bitte auf einer Skala von eins (= sehr schlecht) bis zehn (= sehr gut) Ihre Berufszufriedenheit NACH den Kreativen Gruppentreffen - in Bezug auf die Wirkung der KGTs über den gesamten Zeitraum - an.

Einer der elf Lehrer kreuzte drei an.

Einer der elf Lehrer kreuzte vier an.

Drei der elf Lehrer kreuzten fünf an.

Drei der elf Lehrer kreuzten sechs an.

Zwei der elf Lehrer kreuzten sieben an.

Einer der elf Lehrer kreuzte acht an.

Kommentar:

Die Berufszufriedenheit aller Lehrkräfte hat sich im Verlauf der Kreativen Gruppentreffen gesteigert. Ob dieses skalierte Gefühl ursächlich primär den Kreativen Gruppentreffen zuzurechnen ist, kann vermutet, aber nicht belegt werden.

10. Welche Vorzüge haben aus Ihrer persönlichen Sicht die Kreativen Gruppentreffen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: Arbeit in der Gruppe (zwei mal), Teamgedanke, Stärkung in der Gruppe, Gruppengefühl, Wir-Gefühl, man sieht: wir haben alle Probleme im Job und man steht nicht alleine da, Leitung durch einen Profi, das Leiten durch einen Moderator, die Atmosphäre im Kollegium hat sich verbessert, man hat sich besser kennen gelernt, man ist mit Problemen nicht alleine, mehr Zufriedenheit, Aufgehobensein, stärkt den Rücken, Gestaltungsmethode sehr gut, Gestalten als neue Erfahrung, weniger Worte - dafür mehr Bilder!, Malen macht Spaß, Bilder prägen sich besser ein, Nutzen der „Macht“ der Bilder - weiter so!, Lösungen waren praxistauglich, Lösungen waren sofort umsetzbar, hat Spaß gemacht.

Kommentar:

Fast alle Befragten äußerten sich positiv darüber, dass im Rahmen einer Gruppe gearbeitet wurde. Das Gestalten wurde von den meisten Lehrern als positiv und bereichernd erlebt. Die Kreativen Gruppentreffen gaben Halt und boten praxistaugliche Lösungen.

11. Welche Nachteile haben aus Ihrer persönlichen Sicht die Kreativen Gruppentreffen?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: Moderator nötig (zwei mal), Zeitproblem (drei mal), finden in der Freizeit statt (zwei mal), war eine einmalige Angelegenheit, keine, gehen manchmal unter die Haut, nicht alle einer Schule sind dabei, diejenigen die es besonders nötig hätten sich um sich zu kümmern erscheinen nicht.

Kommentar:

Als Nachteile wurden vor allem aufgeführt: Der Zeitaspekt, dass ein Moderator für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen notwendig war, dass die Treffen emotional sehr berühren können und dass Kollegen nicht erreicht werden, die aus der Sicht der Befragten ein Angebot wie das der Kreativen Gruppentreffen besonders nötig hätten.

12. Wie finden sie die Bezeichnung „Kreative Gruppentreffen“? Hätten Sie einen alternativen Namensvorschlag?

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: passend (zwei mal), sehr gut (zwei mal), gut (zwei mal), passt sehr gut, stimmig, Supervision mit Hilfe von Bildern / Bildsupervision, Gruppenhilfe für Lehrer, nein.

Kommentar:

Ein Großteil der befragten Lehrer stufte die Bezeichnung der Kreativen Gruppentreffen als passend ein.

13. Hätten Sie noch Verbesserungsvorschläge für die Kreativen Gruppentreffen? / Sonstiges.

Folgende Kommentare wurden niedergeschrieben: nein, Musik in den Leerlaufphasen, während der Arbeitszeit durchführen, auf die Arbeitszeit anrechnen (zwei mal), verpflichtend für jeden Lehrer machen, auch an anderen Schulen anbieten, immer anbieten.

Kommentar:

Der Wunsch, die Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen mit der Arbeitszeit zu verrechnen, schien vorhanden zu sein. Der Einsatz von Musik wurde als zusätzlicher methodischer Vorschlag genannt. Der Wunsch wurde geäußert, die Kreativen Gruppentreffen verpflichtend einzuführen und auch an anderen Schulen zu offerieren.

Insgesamt fiel die anonymisierte Umfrage bei Lehrkräften im Hinblick auf die Kreativen Gruppentreffen durchwegs positiv aus.

Die in dieser Arbeit exemplarisch präsentierte Darlegung eines praktischen Falles ist nur eine Auswahl aus einer Vielzahl von Prozessverläufen. Ob die Teilnahme für den einzelnen Lehrer erfolgreich, gewinnbringend, hilfreich war, kann nur jede einzelne Lehrkraft für sich entscheiden. Die Rückmeldung der Lehrkräfte hinsichtlich der Kreativen Gruppentreffen war allerdings durchwegs sehr gut. Die Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Schwierigkeiten war bei allen Lehrkräften unterschiedlich. Manchen Lehrern fiel es leichter, sich auf die Inhalte und Methoden einzulassen als ihren Kollegen. Doch während der Kreativen Gruppentreffen ist niemals ein Teilnehmer abgesprungen, was darauf hinweist, dass die Teilnehmenden in der Regel Sinn darin sahen an den Treffen teilzunehmen.

Das Interesse und die Bereitschaft an den Kreativen Gruppentreffen teilzunehmen war nach dem Überwinden einer ersten Hürde in Form der Entscheidung, sich zunächst auf das Angebot der Kreativen Gruppentreffen einzulassen, in der Lehrerschaft generell ausgeprägt. Denn es besteht ein deutlicher Handlungsbedarf, Lehrkräften ein Angebot im Kontext der Psychohygiene zu unterbreiten. Besonders scheinen die Gruppentreffen Lehrkräfte anzusprechen, die in ihrer Vergangenheit bereits ausgebrannt waren, die gegenwärtig in einer Phase des Ausbrennens sind oder die Angst haben künftig auszubrennen. Lehrkräfte, welche bereits eine Innere Kündigung im Beruf vollzogen haben, fanden sich in keinem der Treffen ein. Dies verwundert kaum, da diese Gruppe der Mitarbeitenden den Entschluss gefasst haben, nur noch Dienst nach Vorschrift zu tätigen und damit kein Interesse haben, sich in ihrer Freizeit an Kreativen Gruppentreffen zu beteiligen. Die Teilnehmer der Gruppentreffen nutzten die Treffen als Chance, sich um sich selbst zu kümmern. Teilweise prägte sie ein deutlicher Leidensdruck, der sie in vielen Fällen über Jahre ihres Berufslebens begleitete. Zu beobachten war stets, dass zu Beginn der Treffen eher weniger schwerwiegende Fälle zur Sprache kamen (z.B. die erteilten Hausaufgaben werden seitens bestimmter Schülerinnen und Schüler nicht erledigt), dass sich aber die Intensität der Fälle und deren Tragweite im Laufe der Zeit mit einem zunehmenden Öffnungsprozess innerhalb der Gruppe steigerten (z.B.

Mobbing, Burn-out). Die Form der halboffenen Gruppe bewährte sich diesbezüglich, damit sich ein tragendes Vertrauensverhältnis entwickeln konnte. Dabei spielt auch die Rolle des Moderators eine wichtige Rolle. Sie oder er muss zum Schutze der Teilnehmenden verhindern, in der Fallbehandlung zu stark ins Private der Teilnehmer abzugleiten. Er muss es schaffen, eine vertraute Atmosphäre herzustellen, in der sich die Teilnehmenden angenommen, verstanden und wertgeschätzt fühlen. Dabei erweist es sich als vorteilhaft, wenn der Moderator selbst Lehrer ist oder in der Schule in einer vergleichbaren Rolle arbeitet, da ihm so von vornherein zugesprochen wird, sich besser in die Rolle der Teilnehmenden hineinversetzen zu können. Die Notwendigkeit der Anwesenheit eines Moderators bringt den Nachteil mit sich, dass - im theoretischen Gegensatz zur Kollegialen Beratung - die Gruppenmitglieder die Kreativen Gruppentreffen nicht ohne den Moderator weiterführen können. Das Hauptproblem der Kreativen Gruppentreffen lag im organisatorischen Bereich. Es war stets sehr schwer, geeignete Termine in der Freizeit der Lehrkräfte zu finden, an denen die Kreativen Gruppentreffen durchgeführt werden konnten. Ein weiteres Problem war, dass während des vierten Schrittes des Verlaufschemas während des gestalterischen Sammels von Einfällen und Lösungsstrategien durch seine Kollegen der Problem vortragende nichts zu tun hatte, und dass während des fünften Schrittes während des gestalterischen Probedhandelns die Problemlösenden warten mussten, bis die oder der Problem einbringende ihre oder seine Lösungsstrategie entwickelt hatte.

Die Vorbehalte der Lehrkräfte gegenüber der gestalterischen Methode waren zunächst ausgeprägt. Erstrebenswert ist es dabei, den Teilnehmern zu vermitteln, dass es kein Ziel ist, ihre künstlerischen Fertigkeiten auszubauen, oder perfekt gestaltete, kreative Endprodukte zu kreieren. Ziel ist die möglichst authentische Arbeit, eine Gestaltung, die Sachverhalte widerspiegelt und verdeutlicht, die Emotionen zeigen kann, aber nicht muss. Dies wirkt zunächst entlastend auf die Teilnehmenden. Dass wie bei Frau Clara D. die Möglichkeit besteht, dass ein Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen quasi als „Nebeneffekt“ neue gestalterische Zugangsweisen für sich entdeckt, ist dabei nicht auszuschließen und erfreulich. Die meisten Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen haben im Laufe der Zeit die Chancen und Vorteile erkannt, genutzt und verbalisiert, die im gestalterischen Arbeiten liegen. Sie lösten mit Hilfe einer ihnen zumeist neuen Methode - nämlich der Gestaltung - bestehende und belastende berufliche Probleme. Nach dem Überwinden der ersten Hemmungen erlebten sie oft durch das Gestalten einen zuerst methodisch, dann und damit verbunden oft einen neuen inhaltlichen Lösungsansatz. Dabei erfüllte der Einsatz eines Prozessheftes einen hohen Stellenwert. Das Heft dokumentierte bestens nicht bloß den Prozessverlauf, es wirkte durch seine Beschaffenheit zugleich inspirierend und anregend. Es implizierte einen Aufforderungscharakter zum gestalterischen Handeln. Aufklappungen, Umklappungen, Erweiterungen, Durchblicke, Rückblicke waren möglich und wurden auch von den Lehrkräften genutzt. So wie gestalterisch neue Wege beschritten wurden, so schienen sich viele Lehrer auch inhaltlich zum Einschlagen neuer Wege veranlasst. Auch dass das bei Lehrern so häufig verwendete Wort als beruflich bedingtes Medium nicht in der ausgeprägten Weise zum Tragen kam wie gewohnt und durch die Gestaltung und die Ruhe in Teilen abgelöst und bereichert wurde, war eine neue Erfahrung für viele Lehrkräfte. Wichtig war den Lehrkräften, dass sie Lösungsstrategien erarbeiteten, die sie möglichst unmittelbar im Schulalltag umsetzen konnten. Mir ist nicht bekannt, dass durch die Gestaltungsmethode der Kreativen Gruppentreffen vereinzelt Lehrkräfte dazu inspiriert wurden, ihr Prozessheft im Sinne eines Reflexionsmediums weiter zu verwenden, jedoch wurden vereinzelt Teilnehmer dazu inspiriert, sich für das Gestalten in Form eines neuen Hobbys für ihre Freizeit zu interessieren.

Dass sich die beruflichen Probleme nicht immer klar von privaten Hintergründen herauslösen ließen, war in der Praxis eine Herausforderung für den Moderator. Über die beruflichen Zu-

sammenhänge wurde innerhalb der Kreativen Gruppentreffen neben der Gestaltung gesprochen; das Private schimmerte in der Regel primär durch die Gestaltung hindurch. Damit setzten sich etliche Lehrer, ohne dies innerhalb der Gruppe explizit zu verbalisieren, mit privaten Schwierigkeiten reflexiv gestalterisch und / oder in ihrem Denken auseinander. Die Inhalte der Kreativen Gruppentreffen waren sehr vielfältig und vielschichtig. Häufig wurden Probleme mit schwierigen Schülern bearbeitet, ebenso was das Verhältnis zu anderen Kollegen oder der Schulleitung ein häufiges Thema, Probleme mit dem Hausmeister wurden bearbeitet, Schwierigkeiten mit Erziehungsberechtigten, dem Jugendamt, der Agentur für Arbeit, den Sozialpädagogen oder ähnliches waren ebenso Inhalte der Kreativen Gruppentreffen, die Themen Mobbing und Burn-out wurden häufig erst gegen Ende der Treffen bearbeitet. Das Lösen der Probleme innerhalb einer Gruppe wurde von allen Kollegen als sinnvoll und positiv eingestuft. Die Form der Gruppe ermöglichte oft unterschiedlichste Lösungsstrategien, aus denen die oder der Problemvortragende eine Lösung herausnehmen konnte oder - was meistens geschah - aus denen sie oder er eine neue Lösung als Summe einer Kombination verschiedener Lösungsansätze entwickeln konnte. Dass sich die Gruppe aus Kollegen des gleichen Kollegiums zusammensetzte, wurde meist als förderlich erachtet, da damit ein Vorwissen zur jeweiligen Schule existierte, was Erklärungen erleichterte und unrealistische Lösungsansätze im Hinblick auf die individuellen Schuleigenheiten von vornherein eliminierte. Die verbleibenden Lösungsansätze waren zumeist realistischer Natur.

Viele der Teilnehmenden der Kreativen Gruppentreffen kritisierten am Ende der Treffen, dass aus ihrer Sicht zu wenige Supervisionsangebote seitens des Arbeitgebers angeboten werden, obwohl ein großes Interesse und ein großer Bedarf vorhanden seien. Die Teilnehmer äußerten stets ihr Bedauern, wenn die Kreativen Gruppentreffen endeten, und wünschten sich eine Fortführung eines solchen Angebotes für sich und ihre Schule.

So entwickelten sich - auch basierend auf den Aussagen der Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen - Ideen und Vorschläge, die ich gerne in meinen kurzen Ausblick hinsichtlich Kreativer Gruppentreffen mit Lehrkräften integrieren möchte:

- Kreative Gruppentreffen könnten als Fortbildungsmaßnahme statt finden. Die Teilnehmer erhalten nach einem halben Jahr regelmäßiger Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen eine Fortbildungsbescheinigung, die der Lehrkräfte beizulegen ist. Damit wird ihr Handeln in Form einer Bescheinigung wertgeschätzt. Der Moderator müsste in einem solchen Falle entweder für seine Arbeit vergütet werden oder er müsste eine Stundenermäßigung auf seinem Pflichtstundenkonto erhalten.

- Kreative Gruppentreffen könnten als Fortbildungsmaßnahme in neue Fortbildungsstrukturen eingebettet werden. Wie bisher ist jede Lehrkraft per Dienstpflicht angehalten, an Fortbildungen in einem bestimmten Stundenumfang pro Schuljahr teilzunehmen. Jedoch ist der Lehrer dazu verpflichtet, dass sich mindestens eine der besuchten Fortbildungen mit dem Thema der Lehrergesundheit beschäftigt. Dies kann entweder durch den Besuch eines Vortrags in diesem Kontext abgegolten werden, oder durch die aktive Teilnahme an einer Veranstaltung, zum Beispiel an den Kreativen Gruppentreffen. So lassen sich auch Kollegen für das Thema Lehrergesundheit gewinnen, die bereits eine Innere Kündigung vollzogen haben.

- Kreative Gruppentreffen könnten auf das Unterrichtsstundenkonto gut geschrieben werden und während der Arbeitszeit stattfinden. In fast allen Modellen der Beratungsarbeit wird explizit darauf hingewiesen, dass supervisory Maßnahmen während der offiziellen Arbeitszeiten stattfinden müssen. Nur in der Schule ist dies bislang nicht der Fall. Denkbar wäre: Die Teilnehmenden Kreativer Gruppentreffen oder ähnlicher Maßnahmen zur Lehrer-

gesundheit müssen in der Woche eine Unterrichtsstunde weniger halten. Diese Stunde summiert sich innerhalb von zwei Wochen zur Dauer eines kreativen Gruppentreffens von zwei Schulstunden. Dies zeigt die Wertschätzung des Arbeitgebers und vermittelt glaubwürdig dessen Ansinnen, sich für die Gesundheit seiner Mitarbeitenden einzusetzen. Da der Moderator ebenso Lehrkraft ist, erhält dieser für seine geleistete Arbeit keine zusätzliche Vergütung, da auch er die Stunden auf sein Stundenwochenkontingent gutgeschrieben bekommt.

- Kreative Gruppentreffen könnten bereits im Vorfeld zur Stundenplanarbeit berücksichtigt werden. Würde die Schulleitung trotz der damit verbundenen organisatorischen Herausforderung im Vorfeld der Stundenplanarbeit den verbindlich angemeldeten Teilnehmern aus dem Kollegium die kreativen Gruppentreffen in den Stundenplänen der betreffenden Lehrkräfte berücksichtigen, so könnten sich diese zu diesem Termin regelmäßig treffen, was eine enorme organisatorische Erleichterung in der Durchführung der kreativen Gruppentreffen darstellen würde. Es könnten zum Beispiel an einem bestimmten Wochentag für die Teilnehmenden der kreativen Gruppentreffen die letzten beiden Unterrichtsstunden frei gehalten werden. Mit einer solchen Maßnahme könnten die Schulleitungen beweisen, dass sie die kreativen Gruppentreffen und die damit verbundene Arbeit der Kollegen glaubwürdig unterstützen.

- Kreative Gruppentreffen könnten auch für Mitglieder der Schulleitungen angeboten werden. Rektoren beziehungsweise Direktoren und Konrektoren haben zum meist nur begrenzte Möglichkeiten, sich bezüglich beruflicher Probleme auszutauschen. Das ist sehr bedauerlich, denn sie sehen sich oft starkem Druck ausgesetzt und sind oft beruflich sehr beansprucht. Wenn die übergeordneten Stellen tragfähige Maßnahmen ergreifen würde, diesen Personenkreis vermehrt zu entlasten anstatt ihnen immer mehr Aufgaben zuzuteilen, so wäre dies ein erster wichtiger Schritt. Ein weiterer Schritt könnte sein, Überlegungen anzustellen auch den Schulleitungen in Form von supervisorischen Maßnahmen Entlastungsmöglichkeiten zu offerieren. Denkbar wäre es, Schulleitungsmitgliedern frei zu stellen an zum Beispiel kreativen Gruppentreffen teilzunehmen. In einem geschützten Rahmen Gleichgesinnter und von Kollegen, die die speziellen Probleme von Schulleitungen aus eigener Erfahrung kennen, wäre ein konstruktives Zusammenarbeiten sicherlich umsetzbar. So könnten sich schulortübergreifend Gruppen aus interessierten Schulleitern zusammenfinden, die sich in regelmäßigen Abständen für den gemeinsamen Austausch in Form kreativer Gruppentreffen treffen könnten.

- Es müssten Moderatoren für die Durchführung kreativer Gruppentreffen ausgebildet werden. Dieser Punkt erscheint mir zunächst der wichtigste zu sein, weshalb er als erstes umgesetzt werden müsste. Ohne Moderatoren können keine kreativen Gruppentreffen stattfinden. Somit ist es notwendig, die Ausbildung dieser zu fördern. Dies kann zum einen auf der universitären Ebene geschehen: Interessierte Studierende aus dem kunstpädagogischen Feld könnten im Rahmen von speziellen Seminaren und im Rahmen von Hospitationen kreativer Gruppentreffen zu Moderatoren ausgebildet werden. Dies könnten Lehramtsstudierende sein, aber auch Kunstpädagogikstudierende, die später zum Beispiel an Ganztageschulen arbeiten wollen und in diesem Kontext auch als Moderator kreativer Gruppentreffen offerieren. Am Ende erhalten sie ein Zertifikat, das ihre Befähigung zur Moderation von kreativen Gruppentreffen bestätigt. Aber auch auf der schulischen Ebene kann eine solche Qualifizierung durchgeführt werden: Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen könnten interessierte Lehrkräfte mit kunstpädagogischem Hintergrundwissen die Moderation erlernen. Dies wäre zum Beispiel für Bayern im Zentrum für Lehrerfortbildung in Dillingen mit einer abschließenden Zertifizierung denkbar. Die so ausgebildeten Moderatoren könnten dann in ihren jeweiligen Schulen die kreativen Gruppentreffen gegen eine entsprechende monetäre Vergütung oder einen entsprechenden Stundenerlass anbieten und durchführen.

5.3. Zwischenresümee der praktischen Erfahrungen mit Kreativen Gruppentreffen mit Studierenden und Lehrkräften

Aus den praktischen Erfahrungen mit den Kreativen Gruppentreffen mit Studierenden und Lehrkräften lässt sich nachfolgendes Zwischenresümee ziehen:

1. Die Namensgebung „Kreative Gruppentreffen“ wurde in der Praxis seitens der Teilnehmenden als passend eingestuft.
2. Als Adressatengruppen eigneten sich für die Umsetzung Kreativer Gruppentreffen sowohl Studierende als auch Lehrkräfte.
3. Die Gruppengröße von vier bis sieben Teilnehmern erwies sich in der Praxis als optimal.
4. Alle Interessierten nahmen konstant an den Kreativen Gruppentreffen teil.
5. Zunächst war es wichtig den formalen und organisatorischen Rahmen der Kreativen Gruppentreffen abzuklären.
6. Im universitären Bereich genügte eine Ausschreibung der Kreativen Gruppentreffen im Rahmen eines Seminarangebotes und die Vorstellung zu Semesterbeginn zur Akquirierung von Teilnehmern. Im schulischen Bereich fand sich nach einer Information der Lehrkräfte eine Gruppe Interessierter zusammen, der zunächst durch die Präsentation praktischer Beispiele die Hemmungen vor der Gestaltungsarbeit genommen werden musste.
7. Das Durchführen unverbindlicher Probetreffen erwies sich als durchwegs positiv, sich auf das neue Verfahren einzulassen.
8. Wichtig ist nach den Probetreffen eine verbindliche Teilnahmezusage seitens der Interessierten für ein Semester beziehungsweise Schulhalbjahr.
9. Bei Studierenden war das Prinzip der halboffenen Gruppe wegen der hohen Studentenzahlen nicht realisierbar. Bei den Lehrkräften erwies sich die halboffene Gruppe als tragfähiges Konzept.
10. Den Studierenden war die Verknüpfung von Theorie und Praxis wichtig.
11. Der Einsatz des Sieben-Schritte-Plans erwies sich als strukturgebend und praktisch sinnvoll.
12. Im vierten und fünften Schritt des Sieben-Schritte-Plans entstanden durch das dialogische Arbeiten für den Problem vortragenden beziehungsweise die Problemlösenden Leerlaufphasen.
13. Das Betonen der Gestaltungsarbeit und das Nutzen ästhetischer Potenziale innerhalb der Kreativen Gruppentreffen war sehr hilfreich und sowohl methodisch als auch inhaltlich eine Bereicherung.
14. Der Einsatz des Prozessbuches beziehungsweise des Prozessheftes bot zahlreiche methodische und inhaltliche Möglichkeiten des bildnerischen Ausdrucks.
15. Studierende thematisierten häufig Rollenfindungsprobleme, finanzielle Probleme im Kontext der Kosten für und im Rahmen des Studiums, Probleme in Schulpraktika, Berufsfindungsprobleme. Lehrkräfte thematisierten häufig Probleme mit Strukturen, Kollegen und Vorgesetzten. Beide Adressatengruppen thematisierten oft Abgrenzungsprobleme, Ressourcenprobleme, Probleme mit schwierigen Schülern und das Burn-out-Problem.
16. Bedeutsam war die Entwicklung einer praktikablen kreativen Lösungsstrategie und die Möglichkeit der zeitlich raschen Realisierung dieser im beruflichen Alltag, was das vorangestellte Probandeln im bildnerischen Explorationsraum erleichterte.
17. Bei der Arbeit mit Lehrkräften wurden keine Personen, welche bereits eine Innere Kündigung vollzogen haben, erreicht.

18. Bei der Arbeit mit Lehrkräften stellte das Finden geeigneter Termine für das Durchführen der kreativen Gruppentreffen während der Freizeit der Lehrkräfte ein eklatantes organisatorisches Problem dar.
19. Bei den kreativen Gruppentreffen erfuhren viele Teilnehmende eine psychische Entlastung innerhalb der Gruppe.
20. Die subjektive Berufszufriedenheit - als Basis für eine Verringerung der Burn-out-Wahrscheinlichkeit - steigerte sich bei den Teilnehmenden der kreativen Gruppentreffen.

6. Gesamtresümee und Ausblick

Nach der themenexemplifikation zu den kreativen Gruppentreffen zum Auftakt der Arbeit erfolgte eine initiierende Reflexion zum methodologischen Modus Procedendi im Kontext der Arbeit. Eine phänomenologisch orientierte Vorgehensweise manifestierte sich um die perzipierenden Phänomene im Rahmen der kreativen Gruppentreffen adäquat zu implizieren.

Die theoretischen Vorüberlegungen fokussieren zunächst die psychischen Belastungen von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt des Burn-out-Syndroms. Als persistierende Hilfsangebote für Lehrer wurden exemplarisch die fallbezogene (Team-)Supervision und die kollegiale Beratung gemäß des Heilsbronner Modells präsentiert und aus der Kombination der Vorzüge beider etablierten Modelle ein neues Konzept der kreativen Gruppentreffen expliziert, die die primär verbale Ebene der Kommunikation um die nonverbale Ebene in Form der Arbeit im bildnerischen Explorationsraum im Rahmen von Prozessbüchern und -heften und damit methodisch und inhaltlich amplifizierte.

Innerhalb der kreativen Gruppentreffen sollten die signifikanten Potenziale bildnerischen Arbeitens konstruktiv transformiert werden. Die kreativen Gruppentreffen wurden in Form des Sieben-Schritte-Plans detailliert präsentiert.

Anschließend erfolgte das extrapolierende Transformieren des Sieben-Schritte-Plans in die Praxis an Hand zweier exemplarischer Adressatengruppen, nämlich der Studierenden und der Lehrkräfte. Auszüge aus der praktischen Arbeit im Kontext der kreativen Gruppentreffen mit den beiden Adressatengruppen sollten Einblicke in die praktische Arbeit arrangieren.

Im letzten Kapitel der Arbeit erfolgt nun ein Gesamtresümee inklusive eines Ausblicks. Zuerst soll Stellung bezogen werden hinsichtlich der Chancen und Schwierigkeiten, welche die kreativen Gruppentreffen in sich bergen. Neben derer Potenziale sollen beim Aufzeigen der Probleme auch realisierbare Lösungsansätze in die Diskussion eingebracht werden. Anschließend soll die Frage erörtert werden, ob die kreativen Gruppentreffen eine neue reflexive Methodenalternative zur gemeinsamen Lösung beruflicher Probleme allgemein darstellt. Im abschließenden Ausblick werden Ideenansätze präsentiert hinsichtlich einer Etablierung und Fortentwicklung der kreativen Gruppentreffen für die Zukunft.

6.1. Chancen und Schwierigkeiten im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen

Die Kreativen Gruppentreffen im plizieren in sowohl theoretischer als auch praktischer Hinsicht Vor- und Nachteile. Sie bieten signifikante Chancen, effizieren aber auch aufzuzeigende Problemomente. Bereits im Kontext der zunächst theoretisch angestellten Vorüberlegungen zeichneten sich mögliche Schwierigkeiten und Grenzen der Kreativen Gruppentreffen ab. In der praktischen Erprobung waren ebenso Problemomente perzipierbar. Für diese Punkte sollen im Folgenden realisierbare Lösungsansätze präsentiert werden, damit die vielen Vorzüge der Kreativen Gruppentreffen möglichst umfassend zur Entfaltung kommen können.

Es folgen die Chancen und Potenziale der Kreativen Gruppentreffen; anschließend werden die Probleme benannt und Lösungsansätze präsentiert.

6.1.1. Potenziale der Kreativen Gruppentreffen

Regelmäßige Kreative Gruppentreffen können einen Beitrag dazu leisten, dass im Kontext der Fehlentwicklungen des Burn-out und der Inneren Kündigung den Lehrkräften eine Methode offeriert werden kann, die dazu helfen kann, diesen Fehlentwicklungen in Teilen offensiv und konstruktiv entgegenzuwirken. Doch wo sollten die Kreativen Gruppentreffen inhaltlich ansetzen? Die meisten Behandlungskonzepte für Burn-out und der Inneren Kündigung lassen sich auf die drei E zurückführen. Dies ist zum einen die Herbeiführung von „Entlastung“ durch Reduktion oder sogar Ausschalten der Stressoren, zum anderen die „Erholung“ zum Entspannen und Energie schöpfen und schließlich die „Ernüchterung“, wo gelernt wird exzessiven Perfektionismus und / oder Idealismus von illusionärem Charakter herunterzuschrauben und abzugrenzen. Die Strategien hierzu sind zahlreich. Langfristiges Ziel ist die Verbesserung der Problemlösungsfertigkeiten. Dieses Ziel verfolgen auch die Kreativen Gruppentreffen.

Zunächst liegen Potenziale der Kreativen Gruppentreffen in deren spezifischen Methodik. Die traditionelle, primär verbale, Kommunikation etablierter reflexiver Verfahrensweisen wie die der fallbezogenen (Team-)Supervision und der Kollegialen Beratung wird um die nonverbale, bildnerische Gestaltungsarbeit gezielt amplifiziert: Selbsterfahrung durch Gestaltungsarbeit. Jedes Gruppenmitglied entscheidet sich immer wieder aufs neue, öffnet sich in der Regel zunehmend und lernt, stetig besser seine Bedürfnisse und Grenzen zu formulieren - sowohl verbal als auch gestalterisch: Bestimmte Gestaltungsarbeiten können in die Gruppe eingebracht werden, andere zu persönliche und intime Gestaltungsprodukte sind lediglich dem Gestalter zugänglich. Das anfänglich experimentelle Probehandeln im bildnerischen Explorationsraum wird forciert. Im gestalterischen Tun werden emotionale Anteile frei, die berühren und zur Konfrontation mit dem eigenen Verhalten anregen. Nicht nur primär kognitiv, sondern auch emotional wird das Individuum intensiv berührt durch die Gestaltung. Und da besonders der emotionale Anteil bei Problemen eine große Rolle spielt, können die Schwierigkeiten emotional und kognitiv sowohl verbal als auch gestalterisch erfasst und gelöst werden. Lösungs-ideen können damit gestalterisch gezielt oder experimentell gefunden, erarbeitet, formuliert, diskutiert, überarbeitet werden und schließlich als hilfreiche Innere Bilder abgespeichert werden, auf die künftig ein bewusster oder unbewusster stabilisierender Zugriff erfolgen kann. Durch das Probehandeln können Lösungsstrategien zunächst exemplarisch und gestalterisch erprobt werden, bevor sie in den Berufsalltag transformiert werden. Die Imagination bekommt einen Entfaltungsraum zugesprochen. Das dialogische Arbeiten birgt viele Vorteile: Zum einen kann das Individuum in den Dialog mit sich selbst und seiner Gestaltung treten, es kann aber auch und zusätzlich mit den anderen Teilnehmenden den konstruktiven Dialog sowohl verbal, als auch auf bildnerischer Ebene suchen. Die Prozess- und Produktorientierung manifestiert sich im Rahmen der Prozesshefte- oder -bücher. Die Gestaltungsprodukte können erfasst, erfahren und mit nach Hause genommen werden. Sie dokumentieren eine intensive Beschäftigung mit Problemen und die individuellen Ressourcen. Aber auch die Potenziale, Ideen, Lösungsansätze der anderen Teilnehmer finden Eingang in die eigene Gestaltungsarbeit. In den Prozessheften und -büchern kann bei Bedarf auch in der Freizeit weitergearbeitet werden. Sie repräsentieren die inhaltliche und methodische Auseinandersetzung mit einem beruflichen Problem und spiegeln zugleich die Vielfalt der möglichen Lösungsstrategien wider. Bildnerisch kann nach eigenen Wünschen eine beliebige Ausdifferenzierung vorgenommen werden. Die Prozessbücher und -hefte haben motivierenden Aufforderungscharakter. Überzeichnungen, ein leporelloartiges Entfalten im Raum, Übermalungen, Durchblicke, das „Malen mit der Schere“, Durchblicke, Ausblicke, Rückblicke und der Einsatz und das Erfahren diverser Materialien und Techniken werden möglich (vgl. Goetz, Rainer, 1998). Die Gestaltungsarbeit wirkt zudem rhythmisierend im Verlauf der Kreativen Gruppentreffen.

Die Kreativen Gruppentreffen bergen Vorzüge durch den Gruppencharakter. Innerhalb der Gruppe entwickelt sich ein solidarisches Gefühl. Die Kooperationsbereitschaft nimmt zu. Das Klima innerhalb und außerhalb der Gruppe verbessert sich. Die multidimensionale Problemlösung durch die Gruppe zeigt immer mehrere Problemlösungsstrategien auf, die ausgewählt werden oder zu einer neuen Strategie kombiniert werden können. Die verschiedenen Sichtweisen wirken sich positiv auf die emotionale Teilhabe und die Empathie aus. Der Vergleich der Eigengestaltung mit den anderen Gestaltungsarbeiten schärft die Wahrnehmung des Individuums und ist zugleich eine Selbsterfahrung, die nicht zwingend verbalisiert werden muss, aber dennoch erfahren wird. Andere und teilweise neue Sichtweisen und Ansätze werden zur Disposition gestellt. Entscheidungshilfen werden eingebracht. Der Austausch mit den Gruppenmitgliedern wird durch das Medium Prozessheft oder -buch gefördert. Die gegenseitige Präsentation der eigenen Arbeiten vermittelt einen Einblick in die vielen Facetten der Potenziale und individuellen Ressourcen der Teilnehmenden, zeigt aber auch immer wieder aufs Neue auf, dass jedes Problem einer Lösung zugeführt werden kann. Die Gruppe stabilisiert und stützt jedes einzelne Mitglied.

Die Kreativen Gruppentreffen stellen eine Möglichkeit dar, um die Kooperation der Lehrkräfte außerhalb des Unterrichts zu stärken und eine systematische Zusammenarbeit zu fördern. Dies deckt sich auch mit dem Fazit empirischer Studien, welche in Bezug auf die Frage, was eine gute Schule ausmacht, die letztlich positiv auf die einzelne Lehrkraft wirkt und demzufolge dessen Anfälligkeit für ein Burnout oder eine Innere Kündigung reduziert, zu der Schlussfolgerung gelangen: „Die Qualität guter Schulen ist nicht in erster Linie auf die hohe individuelle Kompetenz der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zurückzuführen. Gute Schulen sind eher durch ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten, durch gemeinsame Aktivitäten und Absprachen, eine hohe Identifikation mit und einer positiven Einstellung zu der eigenen Schule und zu Schülern, durch Kooperation innerhalb und außerhalb des Unterrichts, durch die pädagogischen Bemühungen in der Schule in ihrer Gesamtheit und die systematische Zusammenarbeit im Lehrerkollegium (...) charakterisiert. (...)“ (Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995, S. 131)

Doch neben dem Gesamtsystem profitiert das Individuum stark von den Kreativen Gruppentreffen. Im Kontext der Kreativen Gruppentreffen kann eine Selbstreflexion vorgenommen werden, können Erfahrungen mit dem eigenen Verhalten innerhalb der Gruppe gesammelt werden, können Kontakte zu anderen Gruppenmitgliedern intensiviert werden, können Lösungen für berufliche Probleme gefunden werden. Es vollzieht sich eine Selbstkonzeptarbeit, die auf der Selbstwahrnehmung und des Sich-Selbst-Einlassens und -Erlebens des Subjekts basiert. Die Eigengestaltung wird angeregt, authentische Gestaltungsprodukte entwickeln sich. Ideen werden zu bildnerischen Strategien und diese werden durch das Probedandeln erfahren und können somit leichter in den beruflichen Alltag umgesetzt werden. Das Sammeln bildnerischer Erfahrungen weckt das Interesse am Gestalten und Sich-Ausdrücken auf einen neuen Weg, der neue Möglichkeiten impliziert. So erweitern sich die Facetten des individuellen Ausdrucks, der Entlastung und Problemlösung. Die eigenen Ressourcen werden erfahren und besser erkannt. Das Prozessbuch oder -heft ist ein Ergebnis persönlicher Auseinandersetzung und Entwicklung. Es repräsentiert eine Visualisierung der Lösungsansätze und Ideen und Möglichkeiten und macht damit zuversichtlicher, auftretende Probleme einer adäquaten Lösung zuführen zu können. Eine Persistenzschulung geht damit ebenso einher wie ein Entwickeln stabilisierender Innerer Bilder als individuelle Ressource. Die Zeit während des Arbeitens im Prozessheft oder -buch ermöglicht eine ungestörte individuelle und adäquate Lösungssuche, obgleich diese innerhalb einer Gruppe geschieht. Lösungsansätze können sich somit wiederholen und zugleich aufzeigen, dass mehrere Gruppenmitglieder ähnlich gelagerte Ansätze erarbeitet hatten. Dies kann dem Individuum die Entscheidung für eine bestimmte

Lösung erleichtern, oder das Individuum entscheidet sich bewusst gegen diese Mehrheitsidee und beweist sich damit, dass es die nötige Kraft hat, eine differente, individuell zugeschnittene Lösungsstrategie zu realisieren. Wichtig ist die Tatsache, dass die erarbeiteten Lösungsstrategien für ein berufliches Problem möglichst zeitnah realisierbar sind.

Das System, innerhalb dessen Kreative Gruppentreffen offeriert und praktiziert werden, profitiert ebenso von diesen. Es verbessert sich die Kollegialität der Arbeitnehmenden. Die Kreativen Gruppentreffen stellen ein Angebot für die psychische Entlastung der Teilnehmer dar. Durch das Fokussieren der psychischen Gesundheit und der Prophylaxe beweist das System wertschätzend ein echtes Interesse an der Gesundheit der Mitarbeitenden. Diese sekundäre Interventionsmaßnahme ist - im Vergleich zur beispielsweise fallbezogenen (Team-) Supervision - eine kostengünstige Form der Reflexion und der Stabilisierung der Teilnehmenden und steigert die Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. So kann unter anderem Phänomenen, wie denen des Burn-outs, offensiv begegnet werden.

Schließlich bietet sich durch die Einführung Kreativer Gruppentreffen für Kunstpädagogen und Kunsttherapeuten ein sinnvolles neues Arbeitsfeld in Form der qualifizierten Moderation der Kreativen Gruppentreffen.

Die Auflistung bedeutsamer Potenziale Kreativer Gruppentreffen zeigt die vielfältigen Chancen und Vorzüge dieser Methode für das Individuum, die Gruppe und das gesamte System.

6.1.2. Probleme der Kreativen Gruppentreffen inklusive realisierbarer Lösungsansätze

Die Kreativen Gruppentreffen stoßen, wie auch die Kollegiale Beratung, an ihre Grenzen, wenn von dem eingebrachten Problem zwei Mitglieder der Beratungsgruppe betroffen sind. Bereits Spangler führt hierzu an: „In der kollegialen Beratungsgruppe können keine Fälle besprochen werden, in die mehr als ein Gruppenmitglied involviert ist. Sobald es sich um einen Fall handelt, in dem etwa zwei Gruppenmitglieder miteinander im Clinch sind, ist eine Grenze der Bearbeitung erreicht. Hierfür bieten sich Beratungsformen mit externen Beratern an.“ (Spangler, Gerhard, 2005, S. 79) Diese Grenze gilt ebenso für die Kreativen Gruppentreffen.

Eine denkbare Lösung für diese eher selten auftretenden, aber dennoch durchaus möglichen Situationen ist das Hinzuziehen eines externen Beraters, der jedoch nicht der Moderator der Kreativen Gruppentreffen sein darf, da hieraus sonst ein unüberwindbarer Rollenkonflikt erwachsen würde.

Eine weitere Schwierigkeit stellt sich dar: Kreative Gruppentreffen verursachen Kosten für den Arbeitgeber. Zum einen müssen die Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden, zum anderen entstehen Personalkosten. Denn der Moderator muss zuerst ausgebildet werden und später eine Vergütung für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen erhalten, zudem benötigt er gegebenenfalls Supervision für die eigene Psychohygiene. Die Kreativen Gruppentreffen sollten entweder als Fortbildungsmaßnahme offeriert werden oder auf das Arbeitszeitkonto der Teilnehmenden gutgeschrieben werden, wo raus Mehrkosten resultieren würden.

Folgende Ansätze zur Lösung der geschilderten Kosten-Probleme wären diskutierbar:

Zunächst zu den Raumkosten für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen: In der Regel dürften besonders im schulischen Setting für das Bereitstellen geeigneter Räumlichkeiten für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen keine Mehrkosten anfallen, sofern die Treffen intern realisiert werden. Durch das Anmieten externer Örtlichkeiten würden Raumkosten entstehen. Daher sollte versucht werden, bestehende Infrastrukturen möglichst effizient durch eine geschickte Raumplanung zu nutzen.

Zur Thematik der Kosten für die Ausbildung der Moderatoren: Die Kosten für die Ausbildung des Moderators können minimiert oder gar ganz ausgelagert werden. Denn für die Ausbildung qualifizierter Multiplikatoren können bereits existierende Fortbildungseinrichtungen (für Lehrkräfte in Bayern zum Beispiel die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen) genutzt und die Qualifikation zum Moderator Kreativer Gruppentreffen ausgeschrieben werden. So müsste lediglich der Dozent der Fortbildung vergütet werden, der wiederum Multiplikatoren ausbildet. Die Moderatoren müssten später für das Durchführen der Kreativen Gruppentreffen entweder zusätzlich monetär entschädigt werden, oder, sofern sie selbst Arbeitnehmende des Systems sein sollten, den Umfang der Kreativen Gruppentreffen von ihrem persönlichen Pflichtstundenbudget subtrahiert bekommen. Die Ausbildung künftiger Moderatoren könnte bereits in der Hochschule geschehen. So könnten Studierende der Universität im Rahmen von regulären Seminaren eine Zusatzqualifikation zum Moderieren Kreativer Gruppentreffen erlangen, die sie in ihrem späteren Beruf nutzen könnten. Besonders angesprochen sind Lehramtstudierende aus dem Fachbereich der Kunstpädagogik. Ebenso könnten Studierende kunsttherapeutischer Schulen und Hochschulen eine Zusatzqualifikation im Rahmen regulärer Seminare erlangen und damit ihre Berufschancen durch eine Zusatzqualifikation erhöhen.

Falls die Ausbildung des Moderators im Rahmen der Berufsausbildung Einzug halten kann, würden die Qualifizierungskosten vom Schulsystem in das Hochschulsystem ausgelagert werden, was letztlich lediglich eine Verschiebung der Kosten darstellt. Der Staat als Kostenträger bliebe letztlich der gleiche mit Ausnahme des Falles, dass die kunsttherapeutische Hochschule eine private Einrichtung wäre. Dies spricht dafür, auf beiden Ebenen zu agieren: Die Fortbildung bereits tätiger Lehrkräfte und die Ausbildung werdender Lehrkräfte und Kunstpädagogen und / oder Kunsttherapeuten. Der Moderator der Kreativen Gruppentreffen muss hinsichtlich der eigenen Psychohygiene Gelegenheit bekommen, selbst regelmäßige Supervision in Anspruch nehmen zu können. Diese notwendige Supervision könnte extern durchgeführt werden, und der Arbeitgeber des Moderators müsste für diese Kosten aufkommen. Falls innerhalb der Institution bereits Supervisoren oder Psychologen im Beschäftigungsverhältnis sind, könnte kostensparender auf diese Zugriff genommen und diese bereits vorhandene Ressource genutzt werden. Im Falle der Schulen könnten dies zum Beispiel regelmäßige - in der Regel einmal pro Monat - Supervisionstreffen mit einem Schulpsychologen sein.

Abschließend zur Frage, ob und wieweit die Kreativen Gruppentreffen den Teilnehmenden angerechnet werden sollten oder könnten: Würden die Kreativen Gruppentreffen auf die Freizeit ausgelagert werden, wie bislang geschehen, so würden Mehrkosten entfallen, jedoch würden damit einerseits weiterhin die massiven Terminfindungsprobleme bestehen bleiben, und andererseits die äußerst wichtige Gruppe der inneren Emigranten nicht erreicht werden. So bieten sich zwei Möglichkeiten mit den Kreativen Gruppentreffen zu verfahren: Entweder könnten diese in die Pflichtarbeitszeit integriert werden oder im Fortbildungskontext offeriert werden. Im ersten Fall müssten die Kreativen Gruppentreffen eine Anrechnung auf das Pflichtstundenarbeitszeitkonto für Lehrkräfte finden. Dies sähe in der Praxis wie folgt aus: Beispiel: Eine Hauptschullehrkraft hat beispielsweise 29 Schulstunden pro Woche zu unterrichten. Müsste sie nur 28 Stunden pro Woche unterrichten, so würde sich im Laufe von zwei Wochen eine Doppelstunde ergeben, die sie für die Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen nutzen könnte. Insgesamt müssten mehr Lehrkräfte eingestellt werden, um die verlagerten Stunden auszugleichen. Im zweiten Fall würden diese Zusatzkosten entfallen, wenn die Kreativen Gruppentreffen in den Fortbildungskanon integriert werden würden. Für Lehrkräfte besteht bereits eine nachzuweisende Fortbildungsverpflichtung. Die Lehrkräfte könnten an Fortbildungen teilnehmen, die sich auf die Gesundheitsprophylaxe konzentrieren. Dies können Vorträge oder Workshops beziehungsweise Arbeitsgruppen sein. Eines dieser Angebote könnten unter anderem die Kreativen Gruppentreffen sein. Ein fiktives Beispiel: Eine Lehrkraft muss pro Jahr 24 Stunden an Fortbildungen nachweisen. Diese kann sie entweder selbst als Teilnehmer besuchen oder auch als Leiter halten. Von den 24 Fortbildungsstunden entfallen zwölf Stunden auf die Pflichtbereiche und weitere zwölf Stunden sind optional wählbar. So besucht Lehrer x zum Beispiel im Laufe eines Schuljahres sechs zweistündige Vorträge aus dem Pflichtbereich und weitere sechs Vorträge aus dem optionalen Bereich. Lehrer y würde im Rahmen eines der Gesundheitsprophylaxe zugehörigen Vortrages seiner insgesamt sechs besuchten Vorträge aus dem Pflichtbereich auf die Kreativen Gruppentreffen aufmerksam und entscheidet sich für die Verwendung der optionalen zwölf Stunden für eine Arbeitsgruppe in Form der Kreativen Gruppentreffen. So besucht er letztlich über ein Schuljahr verteilt sechs Vorträge und auf ein Schulhalbjahr bezogen sechs Kreative Gruppentreffen. Lehrer z besucht sechs zweistündige Fortbildungen und leitet sechs weitere doppelstündige Kreative Gruppentreffen als Moderator. In einem solchen Fall würden letztlich die Moderatoren der Kreativen Gruppentreffen, mit Ausnahme der eigenen Supervision, keine Mehrkosten verursachen. Die Registrierung der Teilnahme an allen Fortbildungen erfolgt unverändert zentral über die ausschreibende Stelle. Durch eine Aufnahme der Kreativen Gruppentreffen in das bestehende Fortbildungsprogramm könnten diese kostengünstig of-

feriert werden, und auch die inneren Emigranten würden durch die Verpflichtung auf die Angebote aufmerksam und könnten erreicht werden.

Mittelfristig könnten sich offerierte und finanzierte Veranstaltungen zur Gesundheitsprophylaxe für den Arbeitgeber rechnen, da damit eine geringere betriebliche Fluktuation und eine Verringerung der Raten bezüglich innerer Kündigungen oder des Burn-out-Syndroms erzielt werden könnten. Zudem sind zufriedenerer Arbeitnehmende leistungswilliger und leistungsfähiger, wovon das Individuum ebenso wie das Gesamtsystem profitiert.

Die Kreativen Gruppentreffen verursachen den noch letztlich Kosten (Material, Räumlichkeiten, Personal) für den Arbeitgeber. Dieser muss sich entscheiden: Entweder ist ihm die Gesundheit der Arbeitnehmenden eine überschaubare Investition wert, oder er geht weiterhin das erhöhte Risiko ein, dass deutlich mehr Mitarbeitende erkranken, ausfallen oder verfrüht in den Ruhestand gehen, weil deren Gesundheit nicht bewahrt oder gefördert wurde, wodurch letztlich weitaus höhere Kosten für das System anfallen.

Ein weiteres Problem der Kreativen Gruppentreffen stellt neben den Kosten die Organisation dar. Kreative Gruppentreffen können an der Schule nur schwer in der Freizeit der Lehrkräfte durchgeführt werden. Es erweist sich als sehr schwierig, gemeinsam passende Termine für die Treffen zu finden. Daher ist es notwendig, dass, wie soeben geschildert, die Treffen Teil des Fortbildungsangebotes oder auf die Arbeitszeit angerechnet werden, und dass bereits die Stundenplankommission der jeweiligen Schule die Stundenpläne der verbindlichen Teilnehmer der Kreativen Gruppentreffen möglichst so gestaltet, dass diese die Möglichkeit haben, an einem Wochentag einen gemeinsamen Termin für die regelmäßige Durchführung der Kreativen Gruppentreffen festsetzen zu können. Ein weiteres organisatorisches Problem ist neben der Terminfindung im schulischen Kontext der halboffene Gruppencharakter. Dies betrifft den universitären Bereich. Die Kreativen Gruppentreffen müssten sich an der Hochschule etablieren und ein regelmäßiges Angebot darstellen. So wäre neben der Ausbildung späterer Moderatoren gewährleistet, dass interessierte Studierende die Möglichkeit hätten, an bis zu zwei Durchläufen an zwei aufeinander folgenden Semestern teilnehmen zu können. In einem der beiden Durchläufe würden sie sich als Moderator qualifizieren. Am Ende der beiden Seminarveranstaltungen erhalten die Studierenden wie gewohnt einen Teilnahmechein mit dem Leistungsnachweis. Die Scheine müssten gemäß dem Gestaltungsschwerpunkte innerhalb des jeweiligen Prozessbuches ausgestellt werden.

Ein drittes Problem der Kreativen Gruppentreffen liegt in deren Ablaufschema begründet. Denn im vierten und fünften Schritt des Verlaufplans entstehen entweder für den Problemtragenden und für die Problemlösenden eine kurze Leerlaufphase während der Gestaltungsphasen der jeweils anderen Gruppierung. Wenn im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen bereits die Integration des nonverbalen Ausdrucksmittels in Form der Gestaltung zu integrieren versucht wird, so böte es sich an darüber nachzudenken, ob nicht Musik ein probates Medium wäre, diese Lücken fachlich adäquat zu schließen. „Musik ist (für Heinz Werner Zimmermann) eine non-verbale Sprache, die hinsichtlich Melodik, Rhythmik, Harmonik, Kontrapunkt und Instrumentation seit vielen Jahrhunderten ihre eigenen nonverbalen Ausdrucksmittel entwickelt hat.“ (Brusniak, Friedhelm, 2005, S. X). Wie die Musik, so hat auch die bildende Kunst im Laufe der Geschichte ihre nonverbalen Ausdrucksformen entwickelt, um unter anderem Gefühle zu transportieren oder Emotionen den Raum zu geben, innerhalb dessen sie sich möglichst authentisch entfalten können. Der Einsatz von ausgewählter Musik kann eine Chance der sinnvollen, anregenden und flankierenden Unterstützung im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen darstellen. Kreutz beschäftigt sich mit der Auswirkung von Musik auf die menschlichen Emotionen und Affekte. Er blickt in Richtung

neurowissenschaftlicher Ansätze und präsentiert verschiedene Modelle musikalischer Gefühlsverarbeitung. „Abschließend sei daran erinnert, dass Musik ihre Existenz offenbar recht einfachen menschlichen Unterhaltungsbedürfnissen zu verdanken hat.“ (Kreutz, Gunter, in: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.), 2008, S. 567). Diese Aussage erscheint zunächst recht ernüchternd, jedoch trifft sie im Kern das Ansinnen des Einsatzes von Musik im Kontext der kreativen Gruppentreffen. Denn im vierten und fünften Schritt des Verlaufs soll der Musikeinsatz dazu beitragen, dass diejenigen Personen, welche gerade nicht mit dem gestalterischen Arbeiten intensiv beschäftigt sind, nicht in der Stille abwarten müssen, bis die Gestaltungsphase abgeschlossen ist. Die Musik soll sie „unterhalten“. Dabei stoßen wir auf ein theoretisches Kernproblem und zugleich Paradoxon: Die Abwartenden soll die Musik „unterhalten“, die Gestaltenden soll die Musik jedoch im gleichen Raum zeitgleich nicht negativ beeinflussen. Ist dieser Widerspruch in der Praxis in Einklang zu bringen? In einem Experiment mit einer Teilnehmergruppe im Wintersemester 2008/09 zeigte sich, dass es sinnvoll ist, Musikstücke mit Bedacht auszuwählen, die keine Gefahr darstellen, dass die Teilnehmenden letztlich zu stark von der Musik beeinflusst eine Art Malen nach Musik praktizieren. Doch die Musik muss den Geschmack der Teilnehmer ansprechen. Dies ist am besten zu erreichen, wenn die Teilnehmer aus selbst mitgebrachter Musik diejenigen Stücke auswählen, die ihnen im Kontext der kreativen Gruppentreffen als adäquat erscheinen. Der Moderator hätte die Aufgabe, der Musikauswahl genügend Zeit und Raum zu geben; er müsste dafür Sorge tragen, dass während der kreativen Gruppentreffen stets ein Abspielgerät für die ausgewählte Musik zur Verfügung steht und durch sie oder ihn bedient wird. Die Befragung der Teilnehmer ergab, dass sie die Musik bei gedämpfter Lautstärke nur dann bewusst wahrnahmen, wenn sie nicht gestalterisch arbeiteten. Während der Arbeitsphasen meinten alle Befragten, hätten sie die Musik unbewusst ausgeblendet und sich völlig auf die Gestaltung konzentriert, während diejenigen Personen, die zeitgleich keine Gestaltungsaufgabe hatten, die Musik als angenehme „Unterhaltung“ empfanden und sich auf diese konzentrierten. Damit scheint ein Verzicht auf Musik aus der Befürchtung heraus, die Musik könnte seitens der Gestaltenden als störend empfunden werden, in der Praxis im Rückschluss auf die nicht-repräsentative Umfrage nicht begründet zu sein. Der Musikeinsatz hatte zudem den positiven Nebeneffekt, dass einerseits weder störende Gespräche stattfanden, andererseits jedoch keine aus Sicht der Teilnehmenden störende Stille aufkam. In diesem Sinne blenden die Schaffenden die Musik quasi unbewusst aus und konzentrieren sich auf ihre Gestaltungsaufgabe, die Wartenden genießen den „Unterhaltungswert“ der Musik. „Neben den psychologischen Wirkungen von Musik z.B. auf die Stimmung des Menschen (...) übt Musik auch physiologische Effekte auf den Hörer aus.“ (Kopiez, Reinhard, in: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.), 2008, S. 525) Doch die Gestaltenden der kreativen Gruppentreffen sollte nach Möglichkeit die Musik nicht beeinflussen und damit die bildnerischen Ergebnisse manipulativ verfälschen. Es muss sich dabei nicht gleich um eine Extremform der gleichzeitigen Wahrnehmung und Empfindung wie bei der durch Behne behandelten Synästhesie handeln (vgl. Behne, Klaus-Ernst, in: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.), 2008, S. 223 ff.). Doch Musik scheint auf den Menschen, ob bewusst oder unbewusst, zu wirken. Dies macht sich die Werbung zu nutze. Erwähnt sei an dieser Stelle jedoch der Vergleich mit bildbegleitender Musik am Beispiel der Filmmusik: „Jeder Filmbetrachter verspürt einige „Wirkungen“ von bildbegleitender Musik bewusst und ist anderen unbewusst unterworfen. Diese musikalischen Wirkungen sind zudem für ihn nicht von der Gesamtwirkung des audiovisuellen Produkts zu trennen. Außerdem sind sie individuell, da jeder Rezipient über andere Erfahrungen, Einstellungen, Prädispositionen und Persönlichkeitsmerkmale verfügt, die seine Wahrnehmung lenken und prägen (...)“ (Bullerjahn, Claudia, in: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.), 2008, S. 207 f.). So gilt es sich, der Wirkung bildbegleitender Musik auch im Kontext der kreativen Gruppentreffen bewusst zu sein und ihre Vorzüge wie die der „Unterhaltung“ und

das Schaffen einer angenehmen empfundenen Atmosphäre und Gefahren wie die der manipulativen Beeinflussungsmöglichkeiten zu erkennen. Doch die Gefahren sollten nicht überbewertet werden - hier bezogen auf das Phänomen der Filmmusik als bildbegleitende Musik: „So beeinflusst der Einsatz einer musikalischen Unterlegung, die von der Publikumzielgruppe gewöhnlich bevorzugt wird, keineswegs zuverlässig eine Einstellung oder ein Vorurteil gegenüber einem Einstellungsobjekt. Musik ist anscheinend nur in der Lage, die in ihrer Einstellung labilen Rezipienten in der gewünschten Weise zu beeinflussen soweit die bereits Überzeugten in ihrer Meinung zu bekräftigen.“ (Bullerjahn, Claudia, in: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.), 2008, S. 212) Dies spräche dafür, die musikalische Unterlegung der Arbeit der Teilnehmenden am vorteilhaftesten aus den bevorzugten Stücken ihrer eigenen Reihen zu wählen. Reinhard Kopiez erwähnt zum durchaus positiven Einfluss von Musik auf die geistige Leistungsfähigkeit jedoch auch den Begriff des Störschalls (vgl. Kopiez, Reinhard, in: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.), 2008, S. 533). Er tendiert im Kontext von Situationen, welche keine Routinetätigkeiten implizieren, Musik eher als Störschall anzusehen. Da eine Erarbeitung von Lösungsansätzen in Schritt vier der kreativen Gruppentreffen und das Erarbeiten einer Lösungsstrategie in Schritt fünf keine Routinetätigkeiten darstellen, würde Musik stören, wenn sie nicht seitens der jeweils Gestaltenden automatisch während der Gestaltungsarbeit unbewusst ausgeblendet werden würde, wodurch die Musik dann nur diejenigen Adressaten bewusst erreicht, die sie quasi unterhaltend erreichen soll. Ob die Musik dann dennoch bei den Gestaltenden eventuell unbewusst wirkt, beruht auf einer genaueren praktischen Untersuchung. So bin ich abschließend der Meinung, dass während der kreativen Gruppentreffen im vierten und fünften Schritt des Verlaufplans durchaus Musik zum Einsatz kommen könnte, sofern dies die Teilnehmenden wünschen. Sehr wichtig ist dabei die Lautstärke. Interessant wäre eine genauere Erforschung der Wirkung des Einsatzes der Musik innerhalb der kreativen Gruppentreffen in einer neu angelegten Versuchsreihe. Resultieren könnte daraus eventuell eine Auswahl einiger als geeignet erscheinender Musiktücke mit einem passenden zeitlichen Rahmen für die kreativen Gruppentreffen, der sich mit dem Sieben-Schritte-Verlaufplan decken könnte.

Mit Ausnahme des Kostenproblems sind resümierend die anderen Schwierigkeiten im Kontext der kreativen Gruppentreffen durchaus ohne größeren Aufwand lösbar. Was den monetären Faktor anbelangt, so bieten sich unterschiedliche realisierbare Lösungsansätze verschiedener Kostenintensität an. Ohne gezielte Investitionen resultiert eine Stagnation, und Verbesserungen oder neue Ansätze, wie die kreativen Gruppentreffen, werden behindert.

6.2. Kreative Gruppentreffen - eine neue bildnerisch akzentuierte reflexive Methodenalternative zur gemeinsamen Lösung individueller beruflicher Probleme?

Sind Kreative Gruppentreffen eine neue reflexive bildnerisch akzentuierte Methodenalternative zur gemeinsamen Lösung individueller beruflicher Probleme?

Um diese Frage beantworten zu können, bedurfte es einiger Vorüberlegungen, die hier zusammengefasst werden:

Was sind Kreative Gruppentreffen?

Mitarbeitende einer Institution treffen sich im Rahmen einer halboffenen Gruppe in regelmäßigen Intervallen unter der Leitung eines Moderators zum gemeinsamen, konstruktiven Bearbeiten individueller, aktueller beruflicher Probleme und zur Findung praktikabler, zeitnah umsetzbarer Lösungsstrategien zum Wohle des Einzelnen und damit des Gesamtsystems.

Warum sollten Kreative Gruppentreffen angeboten werden?

Die Kreativen Gruppentreffen dienen dem Erhalt der psychischen Gesundheit der Mitarbeitenden. Das Steigern der individuellen Arbeitszufriedenheit durch das Offerieren reflexiver Zeiten und Räume lässt die Mitarbeitenden sich wohler fühlen, was über einen längeren Zeitraum zu einer höheren Leistungsbereitschaft und Leistungssteigerung führt, wovon nicht nur die arbeitnehmenden Individuen und ihr Arbeitsumfeld, sondern letztlich die Arbeitgebenden profitieren.

Was ist innovativ an den Kreativen Gruppentreffen?

Es existieren bereits andere Methoden, wie die der fallbezogenen (Team-)Supervision, die der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbrunner Modell und der Ko-kollegialen Beratung Supervision, welche ebenso das Ziel des Erhaltes der psychischen Gesundheit der Mitarbeitenden anvisieren. Doch alle bisherigen Methoden basieren auf dem rein verbalen Austausch. Die Kreativen Gruppentreffen hingegen erweitern diesen um die nonverbale Expressionsform. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit sich verbal und zudem nonverbal auf bildnerischer Ebene auszudrücken. Letztere Ausdrucksmöglichkeit impliziert die Chance, dass beim Gestalten Klärungsprozesse initiiert werden können, dass sich das Individuum selbst als handelnd und damit als fähig erleben kann und dass das bewusste Agieren im bildnerischen Explorationsraum selbstreflexiven Charakter annehmen und Lösungen aufzeigen kann, die ohne die nonverbale Methode nicht ins Bewusstsein gelangt wären. Die prozess- und produktorientierte Gestaltungsarbeit in Form der Prozesshefte oder -bücher birgt etliche nutzbare Potenziale (vgl. Goetz, Rainer, 1991 / 1998 / 2007). Das ursprüngliche Bildprodukt wird im Rahmen der Besprechung mit den anderen Teilnehmern und im Hinblick auf die eigene „innere“ Reflexion wieder be- und überarbeitet, bis eine für das Individuum stimmig erscheinende Problemlösungsvariante resultiert. Es können Innere Dialoge mit der eigenen Gestaltungsarbeit im Sinne einer interessenorientierten und -differenzierten Auto-kommunikation erfolgen, aber auch konstruktive Dialoge mit den anderen Teilnehmern auf sowohl verbaler als auch nonverbaler Ebene praktiziert werden. Die individuellen Potenziale des Subjektes werden aktiviert. Es entstehen in der Arbeit nicht bloß Bildprodukte, die fassbar werden, sondern auch Innere Bilder zur Stabilisation und positiv besetzten, hilfreichen Erinnerung (vgl. Menzen, Karl-Heinz, 1998 / 1990). Somit hat nicht bloß der Einsatz der

Gestaltungsarbeit positive individuelle Auswirkungen, sondern auch die Ausstrahlung auf die Gruppenmentalität, da daraus unterschiedliche Lösungsangebote auf verbaler und nonverbaler Ebene resultieren. Diese bewusste Multidimensionalität in der Betrachtung eines beruflichen Problems führt zu einer größeren Ausdrucks-, Ideen- und Lösungsvielfalt im zunächst bildnerischen Explorationsraum, der durch das Probehandeln als Basis für eine Verhaltensmusteränderung zur Problemlösung dient. Innovativ ist somit an den Kreativen Gruppentreffen neben dem bewussten Nutzen der Potenziale der gestaltenden Gruppe, die gezielte Integration gestalterischen Arbeitens zur Bereicherung der klassischen verbalen Methode mit einer neuen, nonverbalen Ausdrucksmöglichkeit, um das Individuum auf mehreren Ebenen anzusprechen und zu erreichen: verbal und nonverbal, kognitiv und emotional. Das damit angestoßene ästhetische Denken steigert die Chancen, sich in verschiedenere Richtungen auszurücken zu können, zu hilfreichen Erkenntnissen gelangen zu können und realisierbare Lösungen für konkrete berufliche Probleme finden zu können. Ein solches Vorgehen steigert die Berufszufriedenheit und reduziert damit das Burn-out-Risiko. Schließlich ist die Entwicklung eines Sieben-Schritte-Plans für die Durchführung der Kreativen Gruppentreffen neu.

Wie ist der Ablauf Kreativer Gruppentreffen?

Das zu Grunde liegende Verlaufs-schema in Form des Sieben-Schritte-Plans der Kreativen Gruppentreffen hat seine Wurzeln in der Kollegialen Beratung. Die einzelnen Schritte wurden überarbeitet und modifiziert, um gewährleisten zu können, dass die gestalterische Methode eine adäquate Integration erfährt und der Ablauf zeitlich effizienter wurde. Das lösungs- und ressourcenorientierte Vorgehen findet sich in sowohl der Supervisionsarbeit als auch der Kollegialen Beratungsarbeit. Auch werden - wie bei den traditionellen Ansätzen - die Potenziale der Gruppe als Garant einer Multiperspektivität genutzt. Basierend auf einer Empathiefokussierung resultiert eine verstärkte emotionale Teilhabe. Die Leitung des Treffens durch einen Moderator lehnt sich an der Rolle eines Supervisors an und entspringt damit der fallbezogenen (Team-)Supervision.

Durch den gezielten Einsatz der Gestaltungsarbeit im Sieben-Schritte-Verlaufplan formiert sich sowohl formal als auch inhaltlich eine neue Methode für die Supervisionsarbeit. Die formale Änderung spiegelt sich in dem neuen Verlaufs-schema hinsichtlich des Kreierens des Sieben-Schritte-Plans wider, die inhaltliche Modifikation ergibt sich durch das Ansprechen bislang unberührter oder nur am Rande tangierender Anteile im Individuum, da die Bildgestaltung ebenso wie die Musik den Menschen zusätzlich auf einer bedeutenden sphärischen Ebene ansprechen (vgl. Goetz, Rainer / Graupner, Stefan (Hg.), 2007). Verschüttet geglaubte individuelle Kompetenzen können freigelegt und genutzt werden, neue Kompetenzen entwickelt und durch gezieltes Probehandeln leiblich erfahren werden.

Der Sieben-Schritte-Plan dient einem effizienten und zeitlich gestrafften, lösungsorientierten Ablauf der Treffen (vgl. Punkt 4.3. und den Anhang der vorliegenden Arbeit). Im ersten Schritt wird gemeinsam der zu behandelnde Fall auf Grundlage von verbal präsentierten Gestaltungsprodukten ausgesucht. Im zweiten Schritt wird die konkrete berufliche Problemsituation vom Problemeinbringenden verbal geschildert. Im dritten Schritt werden durch Nachfragen Verständnisfragen zum Fall geklärt. Im vierten Schritt werden auf bildnerischer Ebene Einfälle und Lösungsvorschläge durch die Problemlösenden in einer Art einer bildnerischen Antwort auf die zu Grunde liegende Gestaltungsarbeit gesammelt. Im fünften Schritt erfolgt das Probehandeln im bildnerischen Explorationsraum durch den Problemvortragenden. Dabei kann er sich für eine spezielle Lösungsidee eines Teilnehmers entscheiden, mehrere Lösungsideen unterschiedlicher Teilnehmer neu kombinieren oder eine völlig neue Lösungsidee - inspiriert durch die Kreativen Gruppentreffen - bildnerisch entwickeln. Dann

erfolgt das Vorstellen der konkreten Lösungsstrategie. Im sechsten Schritt wird aus gruppendynamischen Gründen eine Sharing-Runde durchgeführt und der Problemvortragende richtet ein Schlusswort an die Gruppe. Im siebten Schritt erfolgen eine Rückmeldung an die Gruppe durch den Moderator und das Klären organisatorischer Fragen.

Wie sind die Erfolgsaussichten Kreativer Gruppentreffen?

Die Durchführung Kreativer Gruppentreffen mit Studierenden und Lehrkräften zeigte, dass diese neue Methode neben einigen leicht lösbaren Schwierigkeiten (vgl. Punkt 6.1.2. der vorliegenden Arbeit) über etliche Potenziale verfügt (vgl. Punkt 6.1.1. der vorliegenden Arbeit).

Eine quantitative Umfrage kam zu dem Resultat:

Insgesamt ergab die abschließende nicht-repräsentative anonyme Umfrage bei beiden Gruppen, dass die Kreativen Gruppentreffen durchwegs positiv bewertet wurden (vgl. Punkt 5.1.3. und 5.2.3. der vorliegenden Arbeit). Beide Gruppen schätzten wert, dass sie sich im Rahmen der Kreativen Gruppentreffen mit ihrer individuellen Psychohygiene beschäftigen konnten, dass sie konkrete, realisierbare Lösungsstrategien für konkrete berufliche Schwierigkeiten erarbeiten konnten, die sie zeitnah erfolgreich umsetzen konnten. Die Integration der gestalterischen Methode erlebten die Befragten als eine Bereicherung des Methodenspektrums der individuellen Ausdrucksmöglichkeit und der Problemlösung. Die Berufszufriedenheit der Befragten stieg im Verlauf der Teilnahme an den Kreativen Gruppentreffen, was eine positive Basis für die Verringerung der Burn-out-Wahrscheinlichkeit darstellt.

Eine qualitative Betrachtung kam zu dem Resultat:

Die Kreativen Gruppentreffen boten beiden Gruppen die Chance, zahlreiche berufliche Probleme konstruktiv sowohl bildnerisch als auch verbal zu bearbeiten. Dies zeigt sich unter anderem zum Beispiel an der großen Vielfalt eingebrachtet beruflicher Themen (vgl. besonders Punkt 5.1.2. und 5.2.2. der vorliegenden Arbeit) und an den konkreten gestalterisch ausdifferenzierten Bildarbeiten der Teilnehmenden. Die Gestaltungsarbeiten bieten Einblicke in die Entwicklung bildnerischer Lösungsansätze auf unterschiedlichen, authentischen Wegen. Am exemplarischen Aufzeigen des Prozessverlaufs der Arbeit einer Lehrkraft (vgl. Punkt 5.2.2. der vorliegenden Arbeit) ist zu erkennen, wie auf gestalterischer Ebene immer stärker Probleme ausdifferenziert werden, wie zunehmend geschickter Lösungsstrategien bildnerisch erprobt und gestaltet werden und wie das Gestaltungsprodukt zur Selbstreflexion und zur Reflexion innerhalb der gestaltenden Gruppe dient.

Somit sind die Erfolgsaussichten Kreativer Gruppentreffen hinsichtlich der Findung adäquater und des Erlernens neuer Lösungsstrategien für konkrete berufliche Probleme, die wiederum durch eine Modifikation auf künftige berufliche Schwierigkeiten eine Transferierung ermöglichen, als durchwegs aussichtsreich zu bewerten.

Auf Grund der im kunsttherapeutischen Kontext bis dato (noch) fehlenden Forschungsstandards und einer (noch) fehlenden umfassenden, anerkannten Theorie zur Überprüfbarkeit phänomenologisch erfasster Interventionsmaßnahmen (vgl. Punkt 2. der vorliegenden Arbeit), können zum derzeitigen Zeitpunkt die Kreativen Gruppentreffen (noch) nicht wissenschaftlich fundiert überprüft und ihre Wirkungsweise empirisch-analytisch nachgewiesen werden.

Damit stellt die vorliegende Arbeit einen Versuch dar, erste Erfahrungswerte mit der neu entwickelten Methode der Kreativen Gruppentreffen aufzuzeigen und zur Disposition und Diskussion zu stellen.

Rückblickend auf die Vorüberlegungen gilt es, abschließend meine erkenntnisleitende Frage zu beantworten:

Sind Kreative Gruppentreffen eine neue bildnerisch akzentuierte reflexive Methodenalternative zur gemeinsamen Lösung individueller beruflicher Probleme?

Kreative Gruppentreffen sind eine Methodenalternative zur gemeinsamen Lösung individueller beruflicher Probleme, weil:

- den Kreativen Gruppentreffen innovative, neu entwickelte Ablaufphasen zu Grunde liegen, welche die fallbezogenen (Team-)Supervision und die Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell übersteigen; diese neuen sowohl erweiterten komprimierte Verlaufphasen garantieren einen effizienten, zeitlich straffen und lösungsorientierten Ablauf.
- die Kreativen Gruppentreffen eine neue, innovative Methode auszeichnet, da nicht bloß auf traditionellem rein verbalem Wege, sondern zusätzlich auf dem nonverbalem, gestalterisch-bildnerischem Wege Ausdrucksmöglichkeiten und Lösungsstrategien realisiert werden. Die entwickelte Methode verfolgt das Ziel, die Bedeutung der Imagination für den (Selbst-)Erkenntnisvorgang herauszustellen (vgl. Goetz, Rainer, 1991): in der aktiven, erkundenden Tätigkeit der bildnerischen Prozesse und in der Analyse der bildnerischen Produktion wird dies wirksam erfahrbar.
- die Kreativen Gruppentreffen als eine Methode zur Selbstreflexion und zur Reflexion innerhalb der Gruppe anregen und hierbei auf sowohl verbalem als auch nonverbalem Wege individuelle berufliche Schwierigkeiten einer Lösung zugeführt werden in der Vermittlung Bild, Begriff und (körperlichen) Wahrnehmungsprozessen.

Somit begründen sich die Kreativen Gruppentreffen auf Erkenntnissen und Erfahrungswerten bereits bestehender Methoden, stellen jedoch eine neue bildnerisch akzentuierte reflexive Methodenalternative durch die Integration des Bildes zur gemeinsamen Lösung beruflicher Probleme dar. Damit eröffnen Kreative Gruppentreffen neue Perspektiven auf mehr reflexivem Wege realisierbare Lösungsstrategien für berufliche Schwierigkeiten herbeizuführen und anzubahnen.

6.3. Ausblick

Damit sich die Methode der Kreativen Gruppentreffen in der Praxis etablieren kann, ist es obligat, auf diese Methode zunächst durch Publikationen und Vorträge aufmerksam zu machen und simultan geeignete Moderatoren auszubilden. Diese wiederum können später als Multiplikatoren fungieren. Die Qualifizierung zum Moderator ist zudem eine im beruflichen Sektor zum Vorteil gereichende Zusatzqualifikation für das Individuum. Prädestiniert erscheinen als Experten für die Bildsprache Personen mit einer kunstpädagogischen und / oder kunsttherapeutischen Ausbildung und Vorerfahrungen durch die eigene Tätigkeit im jeweiligen Berufsfeld der Teilnehmenden der Kreativen Gruppentreffen oder durch Praktika im jeweiligen beruflichen Ressort und Einsatzbereich. Eine fundierte Qualifikation kann berufsbegleitend realisiert werden, indem die Kreativen Gruppentreffen in den bereits existierenden Fortbildungskanon integriert werden würden. Eine profunde Qualifizierung kann aber auch bereits während der Studienzeit offeriert und transformiert werden.

Die Kreativen Gruppentreffen müssten innerhalb eines organisatorisch-formalen Rahmens realisierbar werden, der eine echte Wertschätzung der Arbeit in den Treffen dokumentiert, indem diese Arbeit integraler Bestandteil innerhalb des beruflichen Kontextes wird. Somit könnten die organisatorischen und formalen Rahmenbedingungen so geschaffen werden, dass Kreative Gruppentreffen kontinuierlich innerhalb eines Kollegiums angeboten und konstruktiv genutzt werden könnten und sie für den einzelnen Teilnehmer keine zeitliche Zusatzbelastung darstellen würden, sondern eine echte Entlastung wären. Denn so könnten neben dem burn-out-gefährdeten Klientel auch jene Personen, welche als Innere Emigranten apostrophiert werden, die eine Innere Kündigung vollzogen haben, geholfen werden.

Die Kreativen Gruppentreffen müssten neben den Lehramtstudierenden und den Lehrkräften auch Lehramtsanwärtern beziehungsweise Referendaren zugänglich gemacht werden. Besonders in der Phase zwischen dem Ersten und Zweiten Staatsexamen haben die werdenden Lehrkräfte häufig etliche berufliche Schwierigkeiten zu lösen. Ein Repertoire an Lösungsstrategien konnte zeitlich bedingt noch nicht in die beruflichen Verhaltensmuster integriert werden. Die in dieser Phase erprobten Lösungsstrategien werden nicht selten langfristig im beruflichen Leben zum Einsatz kommen, weswegen es als sehr sinnvoll erscheint, bereits in der berufstätigen Anfangsphase entlastende und stützende Hilfsangebote zur Reflexion des eigenen beruflichen Handelns zu offerieren. Ein solches Angebot dürfte keine Zusatzbelastung darstellen, sondern müsste als eine gezielte Entlastung integrierter Bestandteil der Lehrerausbildung werden.

Die reflexive Arbeit in Form der Kreativen Gruppentreffen könnte integraler Bestandteil der Idee einer Methode der Zukunftswerkstatt werden. „Die Zukunftswerkstatt wurde von Jungk Ende der Sechziger Jahre als eine Methode zur gezielten Förderung der Demokratie von unten entwickelt. Anfang der achtziger Jahre wurde die Zukunftswerkstatt in ihrer jetzigen Grundstruktur, besonders in der Trennung der Phasen Kritik, Phantasie, Verwirklichung methodisch weiterentwickelt (...). Zukunftswerkstätten, wie sie Jungk initiierte, dienen dem Training von Kreativität, Phantasie und Zukunftsvisionen, bezogen auf soziale Erneuerungen. In ihnen sollen sich Reformen entwickeln.“

Ziele:

Zukunftswerkstätten werden verstanden als:

- Experimentierlabor für eine alternative (schulische) Zukunft, in dem Ideen entwickelt und koordiniert werden.
- Modell, das jeden Interessierten in die Problemstellung, Entscheidungsfindung und Umsetzung einbezieht, die sonst nur (Bildungs-)Politikern, (Schul-)Experten und Planern vorbehalten sind.
- Kooperative Lernphase (des Kollegiums), die über die intellektuell-logische Kopfarbeit hinausgeht, um intuitiv-emotional neue kreative Möglichkeiten zu erschließen.
- Eine Möglichkeit, wissenschaftlich gesteuerte Realitätsbewältigung zu ergänzen durch Ausschöpfung der im Alltagswissen breiter Bevölkerungskreise (Eltern) angelegten Vorschläge, gesellschaftliche Probleme im Einklang mit individuellen Bedürfnissen zu lösen.
- Ein Instrument zur Wiederbelebung des Interesses am Gemeinsamen.
- Sie ist eine Methode, die den Prinzipien der Teilnehmerorientierung, des selbstorganisierten sozialen und projektbezogenen Lernens entspricht.

(...) Mit Hilfe der Lern- und Zukunftswerkstatt ist das methodische Instrumentarium gegeben, dass sich ein Kollegium von der Basis her weiterentwickeln kann. (...) Der Erfolg einer derartigen Werkstattarbeit kann nicht nur an den Projektvorschlägen oder Nachfolgeaktivitäten gemessen werden, sondern auch an dem, was in den Köpfen und im Verhalten der Teilnehmer nachwirkt. Wer sich als gleichberechtigt und schöpferisch erlebt hat, sucht weiter nach Freiräumen oder Umwegen, das angeblich auf Grund von Sachzwängen nicht Machbare doch noch zu verwirklichen. Das gemeinsame Auffinden neuer Wege ist ein außerordentlicher, sehr motivierender Lernantrieb (...).“ (Wehr, Helmut, 2001, S. 145 ff.)

Mit Hilfe der Kreativen Gruppentreffen könnte der Zukunftswerkstattgedanke (vgl. Goetz, Rainer, 1991/2) in die Praxis transferiert werden, da Lösungsstrategien, welche an der Basis erarbeitet wurden, in das bestehende System integriert werden, und somit sowohl eine stärkere Integration der Mitarbeitenden mit ihren Ideen umgesetzt als auch eine Weiterentwicklung des Systems angestoßen werden kann.

Die Kreativen Gruppentreffen müssten außer Lehrkräften auch anderen Berufsgruppen offeriert werden. Denn Schwierigkeiten sind in allen beruflichen Zweigen möglichst rasch und klar zu lösen, damit die Mitarbeitenden und die Unternehmen nicht unter den internen Belastungen leiden. Zunächst dürften sich Berufsgruppen eignen, die im Helferbereich anzusiedeln sind. So wäre neben der Schule an die Bereiche Kindergarten, soziale Dienste, Krankenhäuser und so weiter zu denken. Aber auch auf andere Berufssparten ließe sich das Konzept der Kreativen Gruppentreffen experimentell übertragen. Eine Transformation auf andere Systeme und eine damit eventuell obligatorische Modifikation des Konzeptes der Kreativen Gruppentreffen wäre eine künftige Destination für Interessierte.

Die vorliegende Arbeit stellt eine Vorarbeit dar, welche es ausdifferenzieren und ausformulieren und hinsichtlich der Wirkung(sweisen) der Kreativen Gruppentreffen durch langfristige und breit angelegte empirische, quantitative und qualitative Untersuchungen zu unterstützen und zu festigen gilt. Eine Integration beziehungsweise Umsetzung bewährter Vorgehensweisen verwandter Wissenschaftsbereiche, aber auch die Erforschung neuer Denkansätze erscheint sinnvoll, um die Phänomene in ihrer Komplexität möglichst umfangreich erfassen, erforschen und die Methode ausbauen, optimieren und festigen zu können - im Sinne

einer wissenschaftlichen Erarbeitung tragfähiger Methoden, Konzepte und Theorien, die - wie bereits erwähnt - besonders im kunsttherapeutischen Kontext wegen der noch vielen zu klärenden grundlegenden Fragen innerhalb dieser jungen Wissenschaftsdisziplin - als (noch) defizitär einzustufen sind. Die aus den Kreativen Gruppentreffen zunächst phänomenologisch beschriebenen Beobachtungen und Erkenntnisse stellen einen Anstoß für die in ihren Anfängen befindliche kunsttherapeutische Forschungsarbeit dar.

Abschließend erhoffe ich mir, durch das entwickelte Konzept der Kreativen Gruppentreffen einen Impuls gegeben zu haben, auf die Gestaltungsarbeit als eine zusätzliche Methode mit zahlreichen Potenzialen hinzuweisen, mit deren Hilfe eine neue erweiterte Ebene der Reflexion und des Inneren wie auch verbalisierten Dialoges, inklusive einer Problemlösungsentwicklung, realisierbar ist. Wünschenswert wäre das Bewusstwerden und das bewusste wertschätzende Einbeziehen des Inneren wie auch des erfassbaren Bildes, der bildnerischen Verarbeitung, in reflexive Methoden zum Wohle des Individuums als auch seines Systems, aber auch die intensivere, breitgefächerte Erforschung der Wirkweisen dieser Phänomene.

Literaturverzeichnis:

Andolfi, Maurizio: Familientherapie - Das systemische Modell und seine Anwendung, Freiburg 1982.

AOK Rheinland / Hamburg: Das Arbeitgebermagazin, Düsseldorf 2/2008.

Auckenthaler, Anna: Supervision psychotherapeutischer Praxis, Stuttgart 1995.

Bader, Roswitha / Baukus, Peter / Mayer-Brennstuhl, Andreas (Hg.): Kunst und Therapie - Eine Einführung in Geschichte, Methode und Praxis der Kunsttherapie, Nürtingen 1999.

Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik - Die Auslegung von Bildern, Darmstadt 1984.

Balint, Michael: Der Arzt, sein Patient und die Krankheit, Stuttgart 2001.

Balzer, Wolfgang: Die Wissenschaft und ihre Methoden - Grundsätze der Wissenschaftstheorie, Freiburg / München 1997.

Barley, Delbert: Wissenschaft und Lebenswirklichkeit - Zwei Bereiche der Wirklichkeitserfahrung, Donauwörth 1980.

Bayertz, Kurt: Wissenschaftstheorie und Paradigmenbegriff, Stuttgart 1981.

Beck, Reinhilde: Familientherapie - Modelle zur Veränderung familiärer Beziehungsmuster, Bad Heilbrunn 1985.

Benedetti, Gaetano: Psychotherapie als existenzielle Herausforderung, Göttingen 1992.

Berker, Peter / Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung, Münster 1998.

Bickhoff, Maximilian: Psychische und körperliche Belastung bei Lehrkräften, Eichstätt 2000.

Böhme, Gernot: Alternativen der Wissenschaft, Frankfurt am Main 1980.

ders.: Atmosphäre - Essays zur neuen Ästhetik, Frankfurt am Main, 1995.

Boettcher, Wolfgang: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?, München 2002.

Borsche, Tilman / Kreuzer, Johann (Hg.): Weisheit und Wissenschaft, München 1995.

Brandau, Hannes (Hrsg.): Supervision aus systemischer Sicht, Salzburg 1996.

Brentano, Franz: Deskriptive Psychologie, Hamburg 1982.

ders.: Psychologie vom empirischen Standpunkt, Leipzig 1984.

ders.: Untersuchungen zur Sinnespsychologie, Hamburg 1979.

Bruhn, Herbert / Kopiez Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie – Das neue Handbuch, Reinbek 2008.

Brusniak, Friedhelm (Hrsg.): Heinz Werner Zimmermann - Komposition und Reflexion - Neue Überlegungen und Untersuchungen zu Musikästhetik und Musiktheorie, Tutzing 2005.

ders.: Ohne Musik(erziehung) wäre die Schule ein Irrtum, in: Blick - Das Magazin der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Würzburg 1/2005.

Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1973.

ders.: Das dialogische Prinzip, Gerlingen 1997.

ders.: Schuld und Schuldgefühle Heidelberg 1958.

Buer, Ferdinand: Lehrbuch der Supervision Münster 1999.

Bulling, Helmut: Die Entwicklung eines Supervisionskonzeptes für die Arbeit mit LehrerInnen auf dem Hintergrund der körperorientierten humanistischen Psychologie, Lorch 1999.

Burisch, M.: Das Burnout-Syndrom - Theorie der inneren Erschöpfung, Berlin 1989.

Carrier, Martin: Wissenschaftstheorie zur Einführung, Hamburg 2006.

Chalmers, Alan F.: Grenzen der Wissenschaft, Heidelberg 1999.

ders.: Wege der Wissenschaft, Heidelberg 1999.

Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1997.

Daston, Lorraine / Galison, Peter: Objektivität, Frankfurt am Main 2007.

Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (Hrsg.): Verhaltenstherapie - Theorien und Methoden, Tübingen 1986.

Dieterich, Rainer / Walter, Hellmuth (Hg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit, München 1983.

Dieterich, Rainer / Elbing, Eberhard / Paegitsch, Ingrid / Ritscher, Hans (Hg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit - Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion, München 1983.

Die Zeit, Infratest dimap für die Zeit, Hamburg, Nr. 40, 25. September 2008.

Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Berlin 1910.

Drechsler, Barbara: Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen, Münster 2001

- Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius: Praxis der Lehrersupervision, Weinheim 1994.
- Essler, Wilhelm K. / Labude, Joachim / Ucsnay, Stefanie: Theorie und Erfahrung, München 2000.
- Faber, Franz Rudolf / Dahm, Andreas / Kalinke, Dieter: Kommentar Psychotherapie-richtlinien, München 1999.
- Faller, Thompson M.: Axiologie in der phänomenologischen Ethik von Franz Brentano, Wien 1982.
- Fiedler, Jeannine / Feierabend, Peter (Hg.): Bauhaus, Köln 1999.
- Fikentscher, Erdmuthe / Hennig, Heinz / Leuner, Hanscarl: Katathymes Bilderleben in der therapeutischen Praxis, Stuttgart 1993.
- Finke, Ronald A.: Bildhaftes Vorstellen und visuelle Wahrnehmung, in: Biopsychologie, Heidelberg 1998.
- Fischer, Hardi: Entwicklung der visuellen Wahrnehmung, Weinheim 1995.
- Flavell, J. H.: Kognitive Entwicklung, Stuttgart 1979.
- Förstl, Hans / Martius, Philipp / Sprei von, Flora: Kunsttherapie bei psychischen Störungen, München, 2005.
- Freud, Sigmund: Bildende Kunst und Literatur, Frankfurt am Main 1969.
- ders.: Selbstdarstellung - Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse, Frankfurt am Main, 1999.
- Giancarlo, Ricci: Sigmund Freud, Berlin 2006.
- Goetz, Rainer (Hrsg.): Dialoge: Auf der Suche nach dem Gesamtkunstwerk, Kunst+Musik+Poesie, Würzburg 1995.
- ders.: Interesse als Konzept der Vermittlung von Kunst und Subjekt: Eine Studie über Lernprozesse im 4. Kurshalbjahr Leistungskurs Kunst, Nürnberg 1991.
- ders.: Kunstpädagogik oder Symbolbildung in der Zukunftswerkstatt, in: Lehrerbildung in Würzburg: 100 Jahre Lehre und Forschung am Wittelsbacherplatz, Würzburg 1998.
- ders.: The Image of Thinking, Zur Aktualität ästhetischen Denkens, unveröffentlichtes Vortagsmansukript aus der Vortagsreihe u.a. mit Flusser V., Welsch W. und Weibel P. an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg, Nürnberg, 1991.
- ders.: Werk- und Zeit-Artikel, Deutscher Werkbund, Frankfurt am Main, 1991/2.
- ders. / Graupner, Stefan (Hg.): Atmosphäre(n) - Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff, München 2007.

- Gordon, Thomas: Das Gordon-Modell, München 1998.
- ders.: Die neue Familienkonferenz, München 1997.
- ders.: Lehrer-Schüler-Konferenz, München 1992.
- Graf, Christine: Interesse als pädagogische Grundkategorie, München 1980.
- Greif, Siegfried: Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion, Göttingen 2008.
- Groeben, N. / Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts, Darmstadt 1977.
- ders. / Wahl, D. / Scheele, J. / Scheele, B.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen 1988.
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main 1973.
- Hagemann, Meike / Rottmann, Cornelia (Hg.): Selbst-Supervision für Lehrende, München 2000.
- Hagemann, Wolfgang: Burn-Out bei Lehrern, Ursachen, Hilfen, Therapien, München 2003.
- Hartwig, Dirk: Tontiere modellieren - Materialgeleitete Anleitung zur Reflexion eigenen Verhaltens, in: Schulmagazin 5-10, Impulse für kreativen Unterricht, Heft 2/2008, München 2008.
- ders.: Wer denkt an Männer mit Magersucht? - Kunsttherapie mit einem männlichen Anorexia Nervosa Patienten, in: Kunst & Therapie, Zeitschrift für bildnerische Therapien: Polaritäten. Kunsttherapie in alten und neuen Feldern, Heft 1/2003, Köln 2003.
- Hartwig, Helmut / Menzen, Karl-Heinz (Hg.): Kunst-Therapie, Berlin 1984.
- Hauser, Frank: Einsatzbereitschaft wirkt Wunder, in: Personalmagazin, Freiburg 01/2008.
- Hentig von, Hartmut: Bildung, München 1996.
- Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften, Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften, Darmstadt 1965.
- Hillert, Andreas / Marwitz, Michael: Die Burnout-Epidemie - oder: Brennt die Leistungsgesellschaft aus?, München 2006.
- Höhn, Reinhard: Die innere Kündigung im Unternehmen, Bad Harzburg 1983.
- ders.: Die innere Kündigung in der öffentlichen Verwaltung, München 1989.
- Holt, Rinehart (Hrsg.): Plans and the structure of behaviour, New York 1965.
- Hüber, Heinz-Georg / Spanhel, Dieter: Lehrersein heute - Berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung, Bad Heilbrunn 1995.

- Husserl, Edmund: Logische Untersuchungen, Berlin 2008.
- ders.: Einführung in die Phänomenologie der Erkenntnis, Dordrecht 2005.
- Hußlein, Erich / Katzenberger, Lothar / Schneider, Wolfgang (Hg.): Lehrerbildung in Würzburg, 100 Jahre Lehre und Forschung am Wittelsbacherplatz, Würzburg 1998.
- Jaspers, Karl: Die Schuldfrage, München 1987.
- ders.: Einführung in die Philosophie, München 2004.
- Kaeser, Eduard: Der Körper im Zeitalter seiner Entbehrlichkeit - Anthropologie in einer Welt der Geräte, Wien 2008.
- Kaiser-El-Safti, Margret (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart - Lehrbuch zur Psychologie, Würzburg 2003.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, Berlin 1963.
- Karmann, Gerhard: Humanistische Psychologie und Pädagogik, Bad Heilbrunn 1987.
- Karschnick, Ruben: Der Beruf in Zahlen, in: Die Zeit, Nr. 40, 25. September 2008.
- Kast, Verena: Die Dynamik der Symbole, München 1996.
- Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, Leipzig 1926.
- Kohler, Ivo (Hrsg.): Gibson, James J.: Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung, Bern 1973.
- Kossolapow, Line / Mannzmann, Anneliese: Kreativität und Therapien, Bad Honnef 1985.
- Kramis-Aebischer, Kathrin: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf, Stuttgart, 1995.
- Krucker, W.: Strukturbildende Psychotherapie, Berlin 1987.
- Kullmann, Volker Jost E.: Selbst-Supervision in der Schule, Neuwied 2000.
- Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Jackson Pollock, Düsseldorf 1999.
- Lauck, Gero: Burnout oder Innere Kündigung? Theoretische Konzeptualisierung und empirische Prüfung am Beispiel des Lehrerberufs, Mering 2003.
- Lazarus, R. S.: Stress and emotion, New York 1999.
- Lazarus, Simone: Leistung und Motivation, München 2007.
- Lenk, Hans (Hrsg.): Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalität, Freiburg / München 1986.
- Leuner, Hanscarl: Katathym-imaginative Psychotherapie (K.I.P.), Stuttgart 1994.

- ders.: Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens, Bern 1985.
- Leute, Volkmar (Hrsg.): Subjektivität und Objektivität in den Wissenschaften, Münster 1990.
- Leutkart, Christine / Wieland, Elke / Wirtensohn-Baader, Irmgard: Kunsttherapie aus der Praxis für die Praxis, Basel 2004.
- Lévinas, Emmanuel: Humanismus des anderen Menschen, Hamburg 2005.
ders.: Vom Sein zum Seienden, München 1997.
- Loch, Wolfgang: Theorie und Praxis von Balint-Gruppen, Tübingen 1995.
- Ludewig, Kurt: Systemische Therapie, Stuttgart 1997.
- Ludwig, Peter H.: Imagination - Sich selbst erfüllende Vorstellungen zur Förderung von Lernprozessen, Opladen 1999.
- Lüdtke, Ulrike: Pädagogische Atmosphäre: Analyse - Störungen - Transformation - Bedeutsamkeit, Frankfurt am Main 1998.
- Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1998.
- Lynn, Hoffmann: Grundlagen der Familientherapie - Konzepte für die Entwicklung von Systemen, Salzhausen 1995.
- Makkreel, Rudolf A.: Einbildungskraft und Interpretation - die hermeneutische Tragweite von Kants Kritik der Urteilskraft, Paderborn 1997.
- Mattheier, Klaus J.: Dialektologie des Deutschen, Tübingen 1994.
- Menzen, Karl-Heinz: Kunsttherapie: Zur Geschichte der Therapie mit Bildern, Frankfurt am Main 1992.
- ders.: Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript: Kunsttherapie - ein Fach im Wandel, Nürtingen 1999.
- ders.: Verschüttete Bilder - Aspekte der Beratungsarbeit, Freiburg 1988.
- ders.: Vom Umgang mit Bildern - Wie ästhetische Erfahrung pädagogisch und therapeutisch nutzbar wurde, Köln 1990.
- Mertens, Wolfgang: Psychoanalyse, Köln 1992.
- Miller, Reinhold: Sich in der Schule wohlfühlen, Weinheim 2005.
- Möhring, Peter / Neraal, Terje (Hg.): Psychoanalytisch orientierte Familien- und Sozialtherapie, Gießen 1996.
- Neumann, Eckhard: Aspekte und Perspektiven kunsttherapeutischer Ansätze als Wissenschaften, in: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie - Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, 8 (12), Göttingen 1997.

ders.: Kognitive Grundlagen für integrative Kunst-/Gestaltungstherapie und Imaginationverfahren, in: Zeitschrift für Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 9 (3), Göttingen 1998.

Nürnberger, Ilse: Kunsttherapie und Autonomie, Münster 2004.

Niemann, Carsten: Musikmedizin: Spielen bis der Arzt kommt, in: Rondo, München 5/2008.

Oerter, Rolf: Psychologie des Denkens, Donauwörth 1971.

Otto, Jeannette: Die Angst der Lehrer, in: Die Zeit, Hamburg, Nr. 40, 25. September 2008.

Pallasch, Waldemar: Beratung – Training – Supervision, Weinheim 1992.

ders.: Supervision, Weinheim 1993.

ders. / Mutzeck, Wolfgang / Reimers, Heino (Hg.): Beratung - Training - Supervision - Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern, München 2002.

Pascher, Manfred: Kants Begriff „Vernunftinteresse“, Innsbruck 1991.

Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik, Hannover 2000.

Petersen, Peter: Forschungsmethoden künstlerischer Therapien: Grundlagen, Projekte, Vorschläge, Berlin 2002.

Petzold, Hilarion / Orth, Ilse (Hg.): Die neuen Kreativitätstheorien - Handbuch der Kunsttherapie, Band II, Paderborn 1990.

Pines, Ayala M.: Ausgebrannt, Stuttgart 1993.

Pöppel, Ernst (Hrsg.): Gehirn und Bewusstsein, Weinheim 1989.

Pöppel, Karl-Gerhard: Problemgeschichte der Pädagogik, Hildesheim 2005.

Precht, Richard David: Wer bin ich und wenn ja wie viele? - Eine philosophische Reise, München, 2007.

Prenzel, Manfred: Die Wirkungsweise von Interesse, Opladen 1988.

Pühl, Harald (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Opladen 1994.

ders.: Supervision und Organisationsentwicklung, Opladen 2000.

Rauin, Udo: Ein gewisser Schlendrian, in: Spiegel, Hamburg, Ausgabe 5 / 2008.

Reich, Thomas: Die Ästhetik des Unbewussten - Zum Verhältnis von Psychoanalyse, Kunst und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne, Hamburg 1995.

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Kunsttherapie: Band I: Theoretische Grundlagen, Münster 2004.

- Riedel, Ingrid: Farben – In Religion, Gesellschaft, Kunst und Psychotherapie, Stuttgart 1999.
- Rolfs, Henning: Berufliche Interessen: Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium, Göttingen 2001.
- Rubinstein, Sergej Leonidowitsch: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1968.
- Rudow, Bernd: Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit, Bern 1994.
- Salber, Wilhelm: Sigmund und Anna Freud, Hamburg 1999.
- Sandkühler, Hans-Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie, Band 2, O-Z, Hamburg 1999.
- ders.: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Band 4, R-Z, Hamburg 1990.
- Sauter, Friedrich Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.): Schulwirklichkeit und Wissenschaft - Ausgewählte Kongressbeiträge von Didaktikern, Pädagogen und Psychologen, Hamburg 2003.
- Schemmel, Heike / Selig, Dietmar / Janschek-Schlesinger, Ruth: Kunst als Ressource in der Therapie, Tübingen 2008.
- Schenk, Arnfrid: Was Lehrer krank macht, in: Die Zeit, Hamburg, Nr. 40, 25. September 2008.
- Schiefele, Hans / Stocker, Karl: Literaturinteresse, Weinheim 1990.
- Schmidbauer, Wolfgang: Die Psychoanalyse nach Freud - Eine praktische Orientierungshilfe!, Stuttgart 2006.
- Schmitz, Hermann: Was ist Neue Phänomenologie?, Rostock 2003.
- Schorr, Angela: Die Verhaltenstherapie - Ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und Basel 1984.
- Schüle, Johann August / Reitze, Simon: Wissenschaftstheorie für Einsteiger, Wien 2005.
- Schurz, Gerhard: Einführung in die Wissenschaftstheorie, Darmstadt 2006.
- Schuster, Martin: Kunsttherapie – Die heilende Kraft des Gestaltens, Köln 2003.
- ders.: Verhaltenstherapie und Kunsttherapie - ein fruchtbarer Gegensatz? , in: Kunst & Therapie - Zeitschrift der Praxis künstlerischer Therapien, 2, Göttingen 1997.
- Scobel, Walter Andreas: Was ist Supervision?, Göttingen 1988.
- ders.: Was ist Supervision?, Göttingen 1989.
- Singer, Kurt: Wenn Schule krank macht, Weinheim 2000.

- Skinner, B.F.: Beyond Freedom and Dignity, Hamburg 1973.
- Spanger, Eduard: Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Tübingen 1966.
- Spangler, Gerhard: Kollegiale Beratung - Heilsbronner Modell zur Kollegialen Beratung, Nürnberg 2005.
- Stamouli, Eleni: Berufszufriedenheit von Lehrkräften, Hamburg 2003.
- Steuer, Hermann: Theorie der Superzeichen im Rahmen der Bildungsinformatik, in: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft, Band 43/1, Hamburg 2002.
- Strauss, Hagen: Lehrer sind besser als ihr Ruf, in: Main-Post, 27.März 2009, Nr. 72, S. 4, Würzburg, 2009.
- Ströker, Elisabeth (Hrsg.): Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt am Main 1979.
- Sulz, Serge K. D.: Supervision, Intervision und Intravision in Praxis, Klinik, Ambulanz und Ausbildung - Konzeption und Durchführung im Rahmen kognitiv-behavioraler und integrativer Psychotherapie, München 2007.
- Thömmes, Arthur: Das Mutmach-Buch für Lehrerinnen und Lehrer - Ein Begleiter im Schulalltag, Donauwörth 2006.
- Thomae, Hans (Hrsg.): Die Motivation menschlichen Handelns, Köln 1971.
- Tietze, Kim-Oliver: Kollegiale Beratung - Problemlösungen gemeinsam entwickeln, Hamburg 2003.
- Tress, Wolfgang / Nagel, Stefan (Hg.): Psychoanalyse und Philosophie - eine Begegnung, Heidelberg, 1993.
- Urner, Erika: Häuser erzählen Geschichten, Zürich 1993.
- Vidal, Francesca: Kunst als Vermittlung von Weisheit - Zur Rekonstruktion der Ästhetik von Ernst Bloch, Würzburg 1994.
- Völker, Sigrid: Einblicke, Kunst-Therapie in Dresden, Dresden 1998.
- dies.: Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript (ohne Titel), Dresden 1999.
- Voeste, Anja (Hrsg.): Dialekt im Wandel, Duisburg 2006.
- Wehr, Helmut: Arbeitsplatz Schule - Überlebenshilfen für Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden 2001.
- Weimar, Dirk: Streß- und Flow-Erleben - Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Kognitionen, Emotionen und Motivation bei Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrern, Berlin 2005.

Westmeyer, Hans / Hoffmann, Niclas (Hg.): Verhaltenstherapie - Grundlegende Texte, Hamburg 1977.

Welsen, Peter: Philosophie und Psychoanalyse, Tübingen 1986.

Wichterich, Heiner: Pädagogische Atmosphäre und menschliche Kommunikation, Rheinstetten-Neu 1977.

Wieland, Elke / Kessler, Wolfgang: Plastisches Gestalten in der Kunsttherapie, Basel 2005.

Wilker, Friedrich-W.: Supervision und coaching, Bonn 1996.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, Frankfurt am Main 1963.

ders.: Über Gewissheit, in: Wittgenstein, Ludwig, Werkausgabe, Bd. 8: Bemerkungen über die Farben. Über Gewissheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen, Frankfurt am Main 1984.

Zirten, Sylvia: Theorie des Neuen - Konstruktion einer ungeschriebenen Theorie Adornos, Würzburg 2005.

Anhang (Sieben-Schritte-Plan)

Verlaufsskizzierung der Kreativen Gruppentreffen mit Hilfe des Sieben-Schritte-Plans:

1. Schritt:

Festlegen des Falls

15 Min.

alle

- Problemvortragender des letzten Treffens berichtet basierend auf der Gestaltung von den bisherigen Erfahrungen mit der erarbeiteten Lösungsstrategie
- kurze Präsentation der Einzelgestaltungen durch alle Gruppenmitglieder
- gemeinsame Auswahl des zu behandelnden Falls

2. Schritt:

Vortragen der Problemsituation

5 Min.

Problemvortragender

- detaillierte verbale Schilderung des Falls basierend auf der Eigengestaltung

3. Schritt:

Nachfragen

5 Min.

alle

- Verständnisfragen und Antworten zur Gestaltung und zum Fall

4. Schritt:

Sammeln von Einfällen und Lösungsvorschlägen

20 Min.

Problemlösungshelfer

- Gestalten konkreter Lösungen und Ideen in Einzelarbeit (ggf. mit Hintergrundmusik)
- Vorstellen der Arbeitsprodukte / Ideen / Lösungsansätze

5. Schritt:

Probehandeln inklusive Strategieentwickeln

15 Min.

Problemvortragender

- Entscheiden für einen Lösungsansatz oder eine Kombination verschiedener Lösungsansätze durch den Problemvortragenden in Form gestalterischen Probehandelns (ggf. mit Hintergrundmusik)
- Vorstellen der erarbeiteten Problemlösungsstrategie
- Formulieren konkreter Vorsätze für das Handeln im realen Arbeitsleben

6. Schritt:

Allgemeines Austauschen

10 Min.

alle

- Sharing durch die Gruppe inklusive Moderator
- Schlusswort durch den Problemvortragenden

7. Schritt:

Rückmelden / Organisatorisches

5 Min.

alle

- Rückmelden hinsichtlich des Treffens durch den Moderator
- Festlegen des nächsten Termins und Treffpunkts