

1. Einleitung

Meine Ausbildungen als Initiatorischer Prozessbegleiter und als Erlebnispädagoge liegen jeweils 10 Jahre zurück. Seitdem habe ich Methoden und Techniken beider Ausbildungen in meine Arbeit mit Menschen jeden Alters einfließen lassen.

In meiner erlebnispädagogischen und initiatorischen Arbeit begleite ich Wachstums- und Entwicklungsprozesse von Einzelpersonen, Teams und Organisationen in handlungs- und erfahrungsorientierten Settings in der Natur. Ich unterstütze Menschen darin, sich als Handelnde wahrzunehmen und notwendige Veränderungen selbst zu gestalten. Mein Arbeits- und Handlungskonzept ist darauf ausgerichtet, Menschen ihr Denken, Fühlen und Handeln bewusst zu machen und Veränderungen zu begleiten.

Das Arbeitskonzept orientiert sich an dem Ziel, die Fähigkeiten, Potentiale und Werthaltungen der Personen im besten Sinne zur Entfaltung zu bringen. Ich nutze dabei das Wissen, welches in Einzelpersonen, Teams und Organisationen vorhanden ist. Oft gilt es ungenutzte Ressourcen zu erkennen und wertzuschätzen, um sie sich für konkrete Handlungen nutzbar zu machen. Zu Beginn einer Prozessbegleitung gilt es, ein Wirkungsziel zu vereinbaren. In der Formulierung eines Anliegens liegt oft schon der Ansatz einer Lösung. In meiner prozessbegleitenden Arbeit möchte ich Handlungsmöglichkeiten erweitern und neue Perspektiven für Entscheidungsoptionen ermöglichen.

Seit Oktober 2016 bin ich auf dem Weg, mir Rolle und Haltung sowie theoretische Grundlagen eines Supervisors am Basta Institut in Leipzig zu erarbeiten. In meiner Ausbildung entdeckte ich, dass es viele Schnittstellen von Supervision und Prozessbegleitung in der Natur gibt, die ich in mein supervisorisches Handlungskonzept einfließen lasse..

Seit meinen ersten Lernsupervisionen versuche ich, meine biografischen Ausbildungsfäden miteinander in Kontakt zu bringen und arbeite an meinem supervisorischen Handlungskonzept der „Supervision im Grünen“. In diesem Konzept verbinde ich Ansätze aus Erlebnispädagogik und Initiatorischer Prozessbegleitung mit meiner supervisorischen Praxis.

In dieser Arbeit soll dieses Handlungskonzept vorgestellt und begründet werden.

2. Supervision und Prozessbegleitung in der Natur

2.1 Abgrenzung von Supervision und Prozessbegleitung in der Natur

Als spezifisches Beratungsformat unterscheidet sich Supervision von erlebnispädagogischer¹ oder initiatorischer Prozessbegleitung² und vom handlungs- und erfahrungsorientierten Training. Sie weist jedoch – je nach Arbeitsstil des Supervisors und konzeptueller Ausrichtung – auch einige Überschneidungen mit diesen auf. Die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv) beschreibt Supervisionen als: „(...) wissenschaftlich fundierte, praxisorientierte und ethisch gebundene Konzepte für personen- und organisationsbezogene Beratung in der Arbeitswelt. Sie sind wirksame Beratungsformen in Situationen hoher Komplexität, Differenziertheit und dynamischer Veränderungen.“³

Laut Stefan Busse und Brigitte Hausinger geht es in der Supervision „um die anforderungsbezogene (Wieder-)Herstellung arbeitsweltlicher Selbststeuerungskompetenzen oder um die (Wieder-)Erlangung vorübergehend eingeschränkter Handlungsautonomie der Ratsuchenden im Arbeitskontext.“⁴

Hauptaufgabe von Supervision ist demzufolge die Beratung im beruflichen Kontext. „Sie ist eine personenbezogene Beratung, gleichwohl ist das Team, die Organisation und Institution, der gesellschaftliche und kulturelle Kontext und die biografischen Prägungen der Professionellen als Aktions- und Referenzrahmen ihres Handelns Gegenstand supervisorischer Bearbeitung.“⁵ Damit wird eine wichtige Unterscheidung zwischen Supervision und Prozessbegleitung markiert.

Erlebnispädagogische und initiatorische Prozessbegleitung möchte Wachstums- und Entwicklungsprozesse von Individuen, Gruppen und Teams fördern und begleiten. Dafür nutzen beide Formate naturnahe (Arbeits-)Räume abseits des Gewohnten. Die Hinwendung zu persönlichen Themen der Teilnehmer*innen ist oft ein Schlüssel für einen

1 Vgl. Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie, Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach, S.13ff.

2 Vgl. Heiten, Holger (2011): Begriffserklärungen der initiatorischen Prozessbegleitung, in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg. 19, Heft 5), Ziel Verlag, Augsburg, S.7.

3 Vgl. Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv): Basiswissen, <https://www.dgsv.de/services/praktische-hinweise/basiswissen>, 05.11.2019.

4 Vgl. Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (2013): Vorwort, in: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg.): Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und Methodische Zugänge, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S.11.

5 Vgl. Busse, Stefan (2013): Supervision. In: Maelicke, B., Horcher, G. Grunwald, K. (Hrsg.) Lexikon der Sozialwirtschaft, Nomos-Verlag, Baden-Baden, S. 990-991.

Wandlungsmoment im Prozess. Während in breiten Teilen der erlebnispädagogischen Prozessbegleitung persönliche Entwicklungs- und Wachstumsprozesse durch das Erleben von Herausforderungen im Rahmen von Gruppenprozessen stattfinden und Gruppe einen wesentlichen Faktor zur Reflexion des eigenen Erlebens darstellt, handelt es sich bei der initiatorischen Prozessbegleitung um einen Prozess der Individuation.⁶ Die Gruppe dient in diesem Prozess als Spiegel des eigenen Verhaltens und als Zeuge für die individuellen Entwicklungsschritte.

In der supervisorischen Praxis stehen lebensweltliche Themen der Supervisand*innen nicht im Vordergrund. Das wird besonders dann deutlich, wenn in einer Supervision persönliche Fragestellungen oder Probleme sichtbar werden. Mitunter muss dann auch in der Supervision die persönliche Perspektive in ihren Auswirkungen auf die berufliche Rolle betrachtet werden. In diesem Falle ist es wichtig, den Fokus auf den Bezug zur Arbeitssituation und das berufliche Feld zu richten. Auch wenn weitere Schritte manchmal nahe liegen und hilfreich erscheinen, überschreiten sie doch mitunter die Rolle des Supervisors. Deshalb ist es die Aufgabe des Supervisors, auch darauf zu achten, dass sich aus einem supervisorischen Prozess keine versteckten Therapiesitzungen entwickeln.

Der supervisorische Prozess möchte Orientierung geben, Handlungssicherheit schaffen und eine Form von Stimmigkeit zwischen dem eigenen Blick auf die aktuelle berufliche Situation, Themen des Teams und/oder der eigenen Organisation erreichen und überprüfen, welcher Veränderungen es bedarf. In vielen Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten zur Supervision wird bestätigt, dass Supervisand*innen durch supervisorische Beratungsprozesse „(...) Änderungen im Erleben, in den Kognitionen, in Verhaltensmustern und im Bewusstsein über sich selbst – bezogen auf die berufliche Tätigkeit, die Arbeitsorganisation und das Arbeitsumfeld (..)“⁷ einstellten.

Der Blick auf die Beraterische Triade⁸ und die Form der dialogischen Kommunikation kann uns helfen, die Abgrenzung zwischen supervisorischem Handeln und Prozessbegleitung in der Natur mit Fokus auf den Organisations- und Aufgabenbezug weiter sichtbar zu machen. „Beraterische Kommunikation scheint in ihrer einfachsten Form dialogisch, ist

6 Vgl. von Lüpke, Geseko (2012): In welche Welt initiieren wir? Gesellschaftliche Dimensionen von Übergängen, in: AGJF Sachsen e.V.: Übergänge gestalten. Prozessbegleitung in der pädagogischen Praxis. Eine Abschlussdokumentation, Selbstverlag, Chemnitz, S.11.

7 Vgl. Hausinger, Brigitte (2008): Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.: Der Nutzen von Supervision, Kassel University Press, Kassel, S.10.

8 Vgl. Busse, Stefan; Hansen, Simona; Lohse, Markus:(2013) Methodische Rekonstruktion von Wissen in supervisionsprozessen, in: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg): Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und Methodische Zugänge, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S.16ff.

aber immer über ein »Drittes«, den Beratungsgegenstand (das Anliegen, den Fall, das Problem, den Auftrag etc.) vermittelt.“⁹ Dementsprechend gehört die Reflexion der jeweiligen zwischenmenschlichen Beziehung(en) in diesem Bereich nicht zum Hauptfokus der beraterischen Arbeit. Eine Ausnahme können hier Supervisionen mit Beziehungsarbeiter*innen, wie Pädagog*innen, Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen, Seelsorger*innen etc. bilden, deren Erleben der Beziehungen zu ihren Klient*innen sich im supervisorischen Setting widerspiegeln und entsprechend bearbeitet werden kann. „So sind zum Beispiel in einer Beratungsbeziehung, die ihrerseits zum Gegenstand von Supervision wird, zwei Personen mit ihren biografischen Prägungen aufeinander bezogen (personale Triade), zudem gehen sie aber über einen professionellen Auftrag (Fall) zugleich eine Arbeitsbeziehung miteinander ein (professionale Triade). Dies wiederum kann organisational gerahmt bzw. von einer dritten Triade umschlossen (organisationale Triade) sein(...).“¹⁰

Die Prozessbegleitung arbeitet im Unterschied zur Supervision hauptsächlich mit lebensweltlichen und biographischen Aspekten der Klient*innen und Teilnehmer*innen. Arbeitsweltliche Themen und Bezüge können auch Inhalt der Prozessbegleitung in der Natur sein. In Trainings und offenen Erfahrungsräumen, die sowohl als Einzel-, als auch als Team- und Gruppenprozesse erlebt werden können, stehen in der prozessbegleitenden Arbeit in Natur Persönlichkeitsentwicklung, verantwortliche Lebensgestaltung, persönliche Potenzialentfaltung und ein Lernen im Sinne von Wissens-, Kompetenz- und Werteerwerb im Mittelpunkt der Arbeit. In handlungs- und erfahrungsorientierten Lernsettings in der Natur können diese Themen durch physische, psychische und soziale Herausforderungen bearbeitet werden.¹¹

Wie in der Supervision führen Einsichten und Erfahrungen aber nur dann zu einem veränderten Selbstbild oder einer Kompetenzerweiterung, wenn sie durch einen Außenstehenden reflektiert und das Erlebte/Erfahrene dadurch bewusst und gestaltbar wird. Unabhängig von den unterschiedlichen Ausgangspunkten in Bezug auf den Arbeitsfokus bleibt dennoch festzustellen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Supervisor*in und Supervisand*in einerseits und zwischen Prozessbegleiter*in und Klient*in/Teilnehmer*in andererseits einen maßgeblichen Einfluss auf die Wirksamkeit des

9 Vgl. ebd. S.16.

10 Vgl. ebd. S.17.

11 Vgl. Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie, Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach, S.15.

Prozesses hat.

2.2 Gemeinsamkeiten von Supervision und Prozessbegleitung in der Natur

2.2.1 Haltung und Rolle

Supervisor*innen und Prozessbegleiter*innen untersuchen, steuern und stützen aus einer Metaposition heraus. In den Rollen der Begleitung gilt es mit der Haltung des Respektes und der Anerkennung für das eigenverantwortliche Handeln zu arbeiten. Dennoch gehört es zur Verantwortung beider Rollen, im Setting Lernchancen anzubieten, die vor Entscheidungen stellen und einen Entwicklungsschritt anregen. Im Prozess können sich die Teilnehmer*innen/ Supervisand*innen Handlungsdynamiken vergegenwärtigen, Unbewusstes kann aufsteigen und reflektiert werden.

Die Leitung verantwortet das Handeln in der Gruppe, deshalb setzt sie Grenzen (z.B. für das Ausagieren von Aggressivität) und den Rahmen, für das, was sie ethisch und moralisch vertreten kann. Es braucht eine verantwortungsvolle und kompetente Begleitung in diesen Veränderungsprozessen.

Die Grundhaltungen für die Leitung/Begleitung in der Natur¹² decken sich mit denen der Supervision:

- Die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen, die eigene Selbstverständlichkeit als eine von vielen Möglichkeiten zu sehen
- Vertrauen in die Ressourcen und Fähigkeit der Menschen und die Kompetenz diese zu erkennen
- Phänomenologische Ausrichtung im Prozess und demzufolge dem achtsamen und bescheidenen Folgen der Phänomene
- Begleitung mit der Kunst im Nichtwissen und mit absichtsfreier Neugierde
- Begleiter*innen sind immer Teil des Geschehens und prägen den Prozess mit, wirkliche Nondirektivität gibt es nicht.

Auch in der repräsentierenden Wahrnehmung finden sich Gemeinsamkeiten zur in Haltung und Rolle, zwischen Supervision und Prozessbegleitung in der Natur.

Damit wird die Fähigkeit beschrieben, über verschiedene Ebenen Impulse, Entwicklungen, Gefühle oder Irritationen einer Gruppe oder einer Einzelperson wahrzunehmen und sich selbst als Resonanzboden zur Verfügung zu stellen. Die repräsentierende Wahrnehmung

¹² Vgl. Kreszmeier, Astrid Habiba (2004): Lustig ist es in grünen Wald...? in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (6/2004), Ziel Verlag, Augsburg, S.5f.

und die Arbeit mit Unterschieden kann sowohl für die Prozessbegleitung in der Natur als auch ganz explizit in der Supervision eine Ressource sein. Die Naturräume entfalten auf die Teilnehmer*innen eine vergleichbare repräsentierende Wirkung. Auch in der Dramaturgie der Held*innenreise (siehe Kapitel 3.4.2) ist die Qualität der unterschiedlichen Figuren ein Spiegel für die persönliche Lebenssituation. So stehen die Held*innen für die inneren Anteile, die eine Veränderung suchen und dafür vor verschiedene Prüfungen gestellt werden. Licht und Schatten werden auf diese Weise sichtbar gemacht.

2.2.2 Verständnis zu Lernsituationen

Sowohl Supervision, als auch die Prozessbegleitung verstehen sich als prozessorientierte Formate, die das Lernen fördern. Für Stefan Busse erfolgt Lernen im Beratungsprozess, „(...) wenn man davon ausgeht, dass eine erweiterte Einsichtsgewinnung und Handlungserweiterung eben Lernen darstellt.“¹³ In supervisorischen Settings kann sich Lernen als dreischrittiger Zentrierungsprozess¹⁴ aus Urzentrierung, Dezentrierung und Rezentrierung abbilden und überprüfen lassen. Im Zustand der Urzentrierung kommen die Supervisand*innen mit ihrem Thema in die Sitzung. Sie können das Thema mitunter benennen, nicht jedoch ihr eigenes Verhältnis zum Thema reflektieren und handeln in Unmittelbarkeit aus einem Muster heraus, ohne sich über dieses Muster im Klaren zu sein.¹⁵ Lernen beginnt in diesem Prozess damit „diese Urzentrierung (nicht nur) beschreib- und verstehbar zu machen, sondern auch gerade soweit zu stabilisieren, dass sie tendenziell gegen den Widerstand und angstfrei verlassen werden kann.“¹⁶

Der nächste Schritt in diesem Lernprozess besteht darin, einen Perspektivwechsel einzuläuten. Wir betreten einen „Raum auf Zeit“, in dem beraterische Kreativität zum Wirken kommen kann und wo „Lust an der Überschreitung und Ambiguitätstoleranz“ nah beieinander liegen können.¹⁷ Dies kann den Vorgang der Distanzgewinnung zu den eigenen Handlungsmustern, den Blick auf eigene Verhaltensweisen und/oder die Erreichung einer Metaebene begünstigen und damit eine Lernerfahrung im nächsten Schritt ermöglichen. Ziel der Rezentrierung ist es, „einen Ort erweiterten und restabilisierten Denkens und Handelns zu finden“¹⁸, in dem sich die Supervisand*innen als

13 Vgl. Busse, Stefan (2009): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation. Heft 1, S. 15..

14 Vgl. ebd. S.15ff.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. ebd. S.16.

17 Vgl. ebd. S.16.

18 Vgl. ebd. S.17.

reflektierte Handelnde wahrnehmen können.

Busse schreibt dazu: „Lernen in der Beratung vollzieht sich über solche verschleiften Zentrierungsprozesse, dabei sind die kritischen Übergänge von der Ur- zur De- und von der De- zur Rezentrierung durch den Berater nicht einfach determinierbar, aber gestaltbar. Beratung muss hier übergangssensibel sein, will sie Lernen ermöglichen.“¹⁹

Auch in der Prozessbegleitung wird Lernen als kreativer Prozess verstanden und gestaltet, was meint, dass im Handeln auf die Kreativität und Weisheit des Unbewussten zurückgegriffen werden kann, beispielsweise in Kreativtechniken und in der szenischen Arbeit. Klient*innen und Teilnehmer*innen kommen urzentriert mit ihren Themen in eine Begleitung. Damit Lernen möglich wird, muss die Komfortzone verlassen werden (Dezentrierung) und zugleich der Glaube an eine kreative Neugestaltung gestärkt werden. Es geht um die Konfrontation mit Hemmungen im Denken, Fühlen und Verhalten. Es braucht eine eingehende Integration der neuen, überraschenden Einsichten (Rezentrierung). Eine Gruppe, die eine offene, authentische, lebendige Lernkultur schafft und interaktiven Austausch ermöglicht, bietet gleichzeitig diesen Entwicklungsraum. Das gilt sowohl in Team- und Gruppensupervisionen, als auch in prozessbegleitenden Settings in der Natur. Die Gemeinsamkeit besteht in dem nicht steuerbaren Lernprozess, d.h. der Mensch als autonomes Wesen entscheidet selbst, ob er etwas Neues lernen und ausprobieren möchte.

2.2.3 Die Kunst Fragen zu stellen

Die basale Beratungshaltung verlangt, sehr zurückhaltend mit Wertungen, Meinungen und psychologischen Deutungen zu sein. Dies gelingt eher in guten Fragen als in Aussagen. Fragen regen innere Ausleuchtungs- und Suchprozesse beim Klient*innen an, um sich selbst besser verstehen zu können. Ideen im Feedback zu verstecken ist keine Lösung, da damit bedeutsame Spuren gelegt werden, die mit den Belangen und Ressourcen wenig zu tun haben. Sprache formt unser Gehirn und Sprache schafft Wirklichkeiten, da sprachliche Reize Bilder und Affekte in uns auslösen und zu Handlungen führen. Äußerungen sollten deshalb sehr vage und im Konjunktiv formuliert werden, so dass sie von der inneren Vorstellungswelt des Klient*innen ausgefüllt werden und so unterstützen können, starre Denkmuster zu meiden.

Schattenseiten der Fragestellungen liegen auch auf der Hand, zum Beispiel sich mit seiner

¹⁹ Vgl. ebd. S.17.

Persönlichkeit hinter Fragen zu verstecken und somit nicht in eine lebendige Beziehung zu investieren.

Fragen beruhen auf Hypothesen und wer fragt führt, das heißt, der/die Beratende hat ein Maß an Steuerung, dessen man sich bewusst sein sollte. Die Antworten der Klient*innen können den Supervisor*innen Orientierung für die nächste Intervention/Frage geben, um wieder ein Gleichgewicht in der Beziehung herzustellen. Die systemische Therapie hat die Kunst des Fragens weiterentwickelt. Sie spiegelt sich bspw. in zirkulären Fragen. "In jeder Frage versteckt sich nämlich eine implizite Aussage, die die gewohnte Art, wie....die Dinge gesehen werden, potentiell verstören kann."²⁰

Es geht nicht um viele Fragen, diese könnten auch den Kontakt unterbrechen. Möglich ist, dass eine gute Frage bereits Wirkung entfalten kann. Dafür ist jedoch die Beachtung einiger Richtlinien unterstützend und hilfreich.

Ein Aspekt ist, die Fragen auf das Gesagte zu beziehen, was auch nonverbale Botschaften einbezieht. Das heißt, im Hier und Jetzt zu sein und nicht beim Zuhören schon über eine weitere Fragestellung nachzudenken. Ersteres verträgt sich gut mit der neugierigen Haltung des Nicht-Wissens. Systemisch gute Fragen brauchen zuallererst die Fähigkeit aktiven Zuhörens, um einen kognitiven und emotionalen Einstieg in die Welt der Klient*innen zu bekommen. Wesentlich ist herauszuhören, was Menschen wie sagen, weil man davon ausgehen kann, dass das, was sie erzählen, sie bewegt und es sich um eine Einladung handelt, worüber gesprochen werden kann.²¹ An diesen Erklärungen und Beschreibungen gilt es anzuknüpfen. Hilfreich ist dabei, Schlüsselworte aufzugreifen (bspw. `bei mir ist Chaos`) und diese zu hinterfragen. Ein zweiter eng im Zusammenhang stehender Aspekt guter Fragen ist: angemessen ungewöhnlich zu fragen. Angemessenheit zeigt sich in einer Sprache, die die Klient*innen gut nachvollziehen können, am Vermeiden von Gesichtsverlusten, Scham und Unwohlsein des Gegenübers. Ungewöhnliche Perspektiven unterstützen, das Thema aus einer anderen Sichtweise betrachten zu können. In der Problemtrance stellen sich Menschen immer wieder die gleichen Fragen. In Anlehnung an die Therapie der Verstörung geht es darum, liebevolle Konfrontation und Paradoxes aufzuzeigen, außerdem um jegliche Perspektiverweiterung und um Vertrautes in einem fremden Licht sehen zu können. Offen zu fragen als dritte Richtlinie dient dem Eröffnen des Möglichkeitsspektrums. Offen, neugierig und auch unentschlossen und suchend zu fragen vermittelt Supervisand*innen, dass ihre Erfahrungen ausschlaggebend

20 Vgl. Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie, Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach, S. 300.

21 Vgl. ebd. 300ff.

für die "richtigen" Antworten sind. Offenheit in der Frage lässt mehrere potentielle Antworten zu und lädt zu neuen Fragen ein. Für das wichtige Prinzip der Suchhaltung, die nach Mustern und nicht nach Dingen fragt, um einen forschenden Prozess auch bei den zu Beratenden auszulösen, eignen sich zirkuläre Fragen. Diese thematisieren Unterschiede und laden zum Nachdenken über verschiedene Zusammenhänge und Perspektiven ein. In zirkulären Fragen stecken die Botschaften, dass jenseits der eigenen Begrenzungen Ideen, Zusammenhänge, Fragen und Lösungen warten, die sich zu erkunden lohnen.

3. Konzepte und Theorien der Prozessbegleitung in der Natur zur Begründung des supervisorischen Handlungskonzeptes

3.1 Intentionen eines integrativen Handlungsansatzes

Es gibt verschiedene Perspektiven und Argumente, weshalb eine Integration der prozessbegleitenden, erlebnispädagogischen und naturnahen Methoden in die supervisorische Arbeit als Bereicherung gesehen werden kann. Durch die Wirkung der Natur als Spiegel der Seele und gruppendynamischer Prozesse erleben sich Teilnehmer*innen sehr schnell in nicht alltäglichen und ungewohnten Kontexten und Gruppengefügen, welche facettenreiche Grenzerfahrungen in Handlungen und Verhalten hervorrufen. Dabei gibt es sowohl Situationen, in denen Menschen über sich hinaus wachsen, als auch solche, in denen sie stecken bleiben und mit ihren Ängsten und Abwehrmechanismen konfrontiert werden. Solche Situationen werden von Teilnehmer*innen und auch der Leitung mitunter als Sackgassen wahrgenommen, in denen Stillstand, Lähmung und Ratlosigkeit überwiegen. Andererseits geraten auch die rein sprachliche Reflexion und Interaktion von Einzelpersonen und Gruppen schnell an ihre Grenzen, da die Möglichkeiten der Sprache in bestimmten erfahrungsorientierten Situationen nicht ausreichen.

Spontanität in Handlungen bewirkt oft mehr als beim verbalen Berichten. „Durch Spontanität fühlen wir uns frei, neue Situationen und Überraschungen im Leben zu bewältigen, als Resultat alten Situationen mit neuen Reaktionen zu begegnen. Was deshalb adäquat ist, weil nichts je wieder so sein kann, wie es vorher war.“²² Einzelpersonen und Mitglieder von Gruppen, Teams und Organisationen können durch

²² Vgl. Moreno, Zerka T.; Blomkvist, Leif D.; Rützel, Thomas (2000): Psychodrama, Surplus reality and the art of healing, Routledge, London, S.118.

(gemeinsames) Gestalten und Erleben viel wirksamer spontan Einfluss nehmen und damit eher Veränderungen provozieren als beim Erzählen und Zuhören. Verschiedene handlungsorientierte und analoge Methoden können bei supervisorischen Prozessen in der Natur spontan genutzt werden (Bsp.: Kooperations- und Interaktionsübungen, Solozeiten etc.), um andere Perspektiven ins Spiel zu bringen bzw. einen Transfer in das Alltagshandeln zu probieren. Die Erfahrungen außerhalb des Gewohnten sind für Teilnehmer*innen in Prozessbegleitung und Supervision mit großer Nachhaltigkeit und Wirkung verbunden.

Der Einsatz von supervisorischen Arrangements (z.B.: Time-Line/ Aufstellungen) und Techniken (z.B.: leerer Stuhl/ Doppeln) in den verschiedenen Situationen der Prozessbegleitung ist ebenso fließend ohne weiteren Aufwand möglich und wirkungsvoll.

Sowohl die Supervision als auch die Prozessbegleitung, erkennt die Teilnehmer*innen als Expert*innen ihrer selbst an und sieht sich als die Expert*in für die Gestaltung passender Lernsettings und Prozesse sowie für die Erkundung von Zielen und Aufträgen.

Supervisor*innen stellen Lern- und Erfahrungsräume für die Bearbeitung der Themen zur Verfügung. Dabei schaffen sie Erkenntnisquellen des Verstehens, der Veränderung und des Handelns durch Bewegung, Spontanität und Kreativität durch Zeiten und Räume. Sie müssen selbst zum „Gehen“ bereit sein. Menschen unserer Zeit werden immer mehr zu passiven Konsumenten von Erlebnissen und Handlungen. Sie erleben aus zweiter Hand über die Vielfalt der Medien.

Auch die handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden, die die Teilnehmer*innen mit den unmittelbaren Konsequenzen ihres Tuns konfrontieren, schaffen Erkenntnisquellen des Verstehens. Durch geleitete Reflexion werden Lernschritte aus dem Unterbewusstsein zugänglich und haben eine Chance, Veränderungsimpulse auszulösen. Gerade die unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen bereichern das Individuum.

3.2 Natur als Lernraum

Ein grundlegendes Lernmodell in der Erlebnispädagogik heißt programmatisch „The mountains speak for themselves“ und betont, dass die therapeutische Wirkung der Naturerfahrung sich entfaltet, wenn wir sie einfach nur zulassen. Das ist weder einfach noch immer sinnvoll. Zum einen, weil dieses Zulassen dennoch der Auswahl eines angemessenen Settings bedarf, zum zweiten braucht es in der Rolle der Leitung/ Begleitung eine phänomenologische Fähigkeit, wie alles Einrichten, was nötig ist, dann gelassen auf den „richtigen“ Moment warten und eher vorbeiziehen lassen als vorschnell

aufgreifen und übereifrig verknüpfen.²³

Das Beratungszimmer gilt als ein gewohntes Setting für Beratung und Therapie, zumal dies mit dem Verständnis der Wirkung von Sprache als therapeutisches Medium verbunden ist. Ebenso hat sich die lerntheoretische Überzeugung, dass handelnd oft mehr gelernt werden kann als redend, in vielen Lernkonzepten durchgesetzt. Rüdiger Gilsdorf beschreibt ebenso mehrere Aspekte für die heilsame Wirkung der Natur, die gute Gründe für die Adventure Therapie und erlebnispädagogische Prozessbegleitung liefern.²⁴ Für die initiatorische Arbeit bietet die archetypische Qualität der Natur das meiste Potential anzuknüpfen. „Die Natur legt uns die Existenz einer sinnvollen Ordnung der Dinge, eines größeren Zusammenhangs und einer Sinnhaftigkeit nahe.“²⁵ Niemals kann es um völliges Verstehen gehen. In dem Zusammenspiel von Einfachheit und Komplexität spüren wir unsere Begrenztheit und machen ebenso die Erfahrung von Veränderung und Wachstum. Naturräume verfügen über ganz eigene Qualitäten, die spezielle Themen erinnern (z.B. Quelle: Anfang/Geburt oder Passüberquerung: Übergänge) und bestimmte Atmosphären schaffen (Waldlichtung: zusammen rücken, Dickicht: eng sein, Waldrand: zwielichtig, grenzwertig).²⁶ Prozessbegleiter*innen wählen diese Räume so aus, dass der pädagogische Prozess unterstützt werden kann, in dem die Menschen mit den Qualitäten in Kontakt kommen können. Das bedarf gewachsener Achtsamkeit und Sorgfalt in der Vorbereitung und ein absichtsfreies Geschehenlassen in der Durchführung. Die Natur kann zum interaktiven Spiegel der Seele werden. Oft zeigen diese Spiegelprozesse erbarmungslos unsere Lebensthemen und -situationen auf. Kreszmeier beschreibt die Natur als „[...]einen unmittelbaren Seinsraum[...], der ohne Bewertungsraster die Grundbewegungen des Lebens in sich trägt: Leben und Sterben, Wandlung, Integration von Widersprüchlichem, Wachstum.“²⁷ Offensichtlich werden davon Resonanzen ausgelöst, die uns erreichen können, wenn wir uns erreichen lassen. Für die Begleiter*innen bedeutet das, die Natur als lebendiges Gegenüber zu betrachten.

Der Wald mit seinen paradiesischen Qualitäten wie Ruhe, Licht, Fülle, weiche Satttheit trifft zugleich auch auf den Schreckensort mit Dunkelheit, Wildnis, Dornen und

23 Vgl. Kreszmeier, Astrid Habiba (2007): Spiel der Phänomene, in: Thomas, Konstanze; Kreszmeier, Astrid Habiba: Systemische Erlebnispädagogik. Kreativ-rituelle Prozessbegleitung in Theorie und Praxis, Ziel Verlag, Augsburg, S. 10ff.

24 Vgl. Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie, Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach, S. 127ff.

25 Vgl. ebd. S.130.

26 Vgl. Zuffellato, Andrea; Kreszmeier, Astrid Habiba (2007): Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive, Ziel Verlag, Augsburg S.107f.

27 Vgl. Kreszmeier, Astrid Habiba (2004): Lustig ist es in grünen Wald...? in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg.12, Heft 6), Ziel Verlag, Augsburg, S.5.

Orientierungslosigkeit. Es zeigt sich immer wieder, wie (Leid bringende) Geschichten aus dem Leben sich wie von selbst inszenieren und sich zugleich auch in ihrer Wandlungskraft zeigen.²⁸ Natürlich passiert das auch in anderen Settings, doch gerade der Wald unterstützt die initiatorische Held*innenreise von Aufbruch, Prüfungen in der Anderswelt und Rückkehr. So kann der Wald „uns verschlingen oder uns in uns selbst, unsere Mitte schleudern, von der aus sich neue Ordnungen auf tun. Hin zu dieser heilenden Mitte führt aber oft ein dorniger Weg durch die Projektionswelt für Unverdautes. Und so ist der Wald zwischenzeitlich auch das Reich der Schatten, oder anders formuliert, das Reich, das verdrängtem, nicht gelebtem Leben Ausdruck verleiht.“²⁹.

In meiner beruflichen Erfahrung hat sich unser sächsischer Wald mit seiner wenig eigenen Wildnis schon oft als der Spiegel für das Dunkle, das Unbewusste gezeigt. Er ist die ideale Bühne für archetypisches Material, auch mitten am Tag nimmt der Schatten Gestalt an und Prüfungen müssen bestanden werden.³⁰

Prozessbegleitendes Arbeiten in der Natur folgt der Überzeugung, dass Menschen auf drei verschiedenen Ebenen mit der Welt in Kontakt sind. Dem Körper, der Psyche (mental und emotional) sowie der Seele.³¹ Einzelnen betrachtet folgen die drei Bereiche unterschiedlichen Bewegungen: Der Körper sucht den Weg der Erfüllung, die Psyche strebt nach Integration und Frieden und die Seele folgt dem Weg der Freiheit. Der methodische Fokus der Arbeit liegt auf der psychischen Ebene mit dem Bewusstsein der Verbindung zu Körper und Seele.³²

Es geht in der Begleitung von Veränderungsprozessen immer darum, die Weitung der eigenen Lebensgeschichte zu unterstützen. Kreszmeier beschreibt aus ihrer langjährigen Erfahrung heilende Grundbewegungen in der Naturarbeit³³, die von Grote³⁴ als Arbeitslinien systemischer Naturtherapie vorgeschlagen werden. Es handelt sich um Prozesse

1. der Grenzbildung, des Verabschiedens, der Loslösung von etwas, was nicht (mehr) zu einem Menschen gehört, zur Unterstützung neuer ICH-Kräfte und der Ausbildung starker

28 Vgl. Grote, Bettina (2012): Wald als Heilraum., in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg.19, Heft 1), Ziel Verlag, Augsburg.

29 Vgl. Kreszmeier, Astrid Habiba (2008): Systemische Naturtherapie, Carl-Auer-Systeme, Heidelberg, S. 132.

30 Vgl. Grote, Bettina: Wald als Heilraum., in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg.19, Heft 1), Ziel Verlag, Augsburg.

31 Vgl. Zuffellato, Andrea; Kreszmeier, Astrid Habiba (2008): Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive, Ziel Verlag, Augsburg, S.109.

32 Vgl. ebd.

33 Vgl. Kreszmeier, Astrid Habiba (2008): Systemische Naturtherapie, Carl-Auer-Systeme, Heidelberg, S. 132ff.

34 Vgl. Grote, Bettina (2012): Wald als Heilraum., in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg.19, Heft 1), Ziel Verlag, Augsburg, S.4ff.

und flexibler Grenzen

2. der Einverleibung/Integration, Prozesse der Erlaubnis, damit nicht Gesehenes, ausgeschlossenes (wieder) hinzukommen kann und leidvolles Wiederholen so unterbrochen werden kann

3. der Anbindung/Ausgleich: hier ist die Verbindung der Lebensebenen Körper, Psyche, Seele, Geist hilfreich und die Überzeugung, dass Gesundheit von einem relativen Gleichgewicht der Kräfte abhängt

4. der Einmittung: als Erfahrung der Mitte, mit sich eins sein, was meist nur ganz kurze Zeit anhält, um für den menschlichen Organismus wie ein Leitbild zu wirken, an das wir uns immer wieder annähern können.

3.3 Erlebnispädagogisches Handeln

„Erlebnispädagogik bezeichnet Praxis und Theorie der Leitung und Begleitung von Lernprozessen mit handlungsorientierten Methoden“³⁵ Dabei werden die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden und die Menschen in ihrer Sozial- und Selbstkompetenz über primäre, sinnliche Erfahrungen, über die Kraft von Metaphern und die direkte Reflexion gefördert. Sie öffnet mit dem Nutzen von Initiativaufgaben, kooperativen Übungen, Problemlöseaufgaben und Medien (Natur: Fels/Höhle/Wasser) einen anderen unbekanntem Lebensraum, der aus sich heraus verlangt, das „Alte“, scheinbar Sicherheit Gebende zu prüfen, neue Ressourcen und Fähigkeiten einzusetzen. Wir sprechen immer dann von erlebnispädagogischem Handeln, wenn auf der Grundlage einer sozialpädagogischen Diagnostik die Themen (Entwicklungsaufgaben/Verstrickungen etc.) des einzelnen Menschen oder der Gruppe mit den Beteiligten erkundet und dafür alternative Lernräume und neue Lernfelder in der Natur angeboten werden. Mit der Haltung einer auf Wachstum und Veränderung gerichteten Prozessbegleitung sollen die Lernchancen genutzt und gefördert und mit isomorphen Strukturen eine Tauglichkeit für den Alltag angestrebt werden.³⁶

Neben weiteren Lernmodellen kann das erlebnispädagogische Handeln mit dem Lernzonenmodell³⁷ erklärt werden. Es nennt den üblichen Lebensbereich, in dem sich Menschen gut auskennen und wohlfühlen (Komfortzone). In der angrenzenden Risikozone wartet Neuland auf Erkundung, dort findet Lernen statt. Die neuen Erfahrungen mit den

35 Vgl. Zuffellato, Andrea; Kreszmeier, Astrid Habiba: Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive, Ziel Verlag, Augsburg 2008, S.44.

36 Vgl. ebd.

37 Vgl. ebd. S.81f.

dazu gehörenden Verunsicherungen und Ängsten führen zu Weiterentwicklungen und erweitern letztendlich die eigene Komfortzone. Erlebnispädagogik bewegt sich in einer Hin- und Herbewegung zwischen Komfort- und Risikozone. Sie meidet die Erfahrungen von Panik und Überlebensmodus, da dann kein Lernen mehr möglich ist. Die Situationen haben jedoch immer einen Aufforderungscharakter neue Schritte und Wagnisse des Lernens einzugehen. Deshalb ist auch in der Lernzone die Chance groß, in Phänomenen und Metaphern und in realen Herausforderungen innerpsychischen Themen zu begegnen. Deshalb besteht immer ein selbstverantwortetes Risiko, in der Natur (als Spiegel) innere Themen vor Augen geführt zu bekommen.³⁸

3.4 Rituale als Gestaltungsmittel

3.4.1 Rituale und Inszenierungen

Rituale charakterisieren sich als zeremoniell verdichtete symbolische Handlungen, die einer vorgegebenen Struktur und Rhythmik folgen und zu bestimmten Zeiten oder Anlässen in weitestgehend ähnlicher Form wiederholt werden. Rituelle Handlungen haben überpersönliche Ziele und werden von einer Gemeinschaft, verschiedenen Funktionen und einer Leitung getragen. Die rituelle Gestaltung als methodisches Mittel greift diese Grundprinzipien auf und überträgt sie in pädagogische Settings. Sie orientieren sich an archetypischen Strukturen, die uns aus Märchen und Mythen bekannt sind und verknüpfen sie mit den aktuellen Anliegen oder Zielrichtungen.³⁹ Übergangsrituale folgen der Struktur von v. Gennep und umfassen Trennung/ Übergang/ Wiedereingliederung und inszenieren damit das Lebensthema im Ritual:

→ *Trennung*: heißt räumliches Weggehen, Verlassen der Gemeinschaft, Aufgeben des „Althergebrachten“

→ *Übergang*: Phase von Desorientierung, weil formgebende Strukturen durch Trennung verloren gegangen sind, oft verbunden mit Prüfungen

→ *Wiedereingliederung*: nach bestandener Übergangsphase kehrt der/die Ritualteilnehmer*in mit neuer Rolle und neuer Aufgabe in die Gemeinschaft zurück⁴⁰

Bei der Planung von Ritualen ist analog zum themenorientierten Arbeiten mit Gruppen der Ansatz der themenzentrierten Interaktion als Einstieg hilfreich (Beachtung von

38 Vgl. ebd.

39 Vgl. Schwiersch, Martin (1998): Altes neu entdecken: Rituale in der Arbeit mit Gruppen, in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg. 6, Heft 5), Ziel Verlag, Augsburg, S.11ff.

40 Vgl. ebd.

Rahmen/Thema/Einzelperson/Gruppe/Ich als Ritualleiter*in).

Typische Elemente des Rituals sind: Der Kreis/ das Tor/ die Kerze/ das Feuer/ Sprechgesang/ Rhythmus/ das Lied, ein festgelegter Verhaltensablauf.⁴¹

Für die Wirkung von Ritualen ist die Haltung der Begleiter*innen ausschlaggebend, die ein achtsames mit den Bedürfnissen der Einzelpersonen mitschwingendes Vorgehen braucht. Der Ablauf muss von allen teilnehmenden Personen als stimmig erlebt werden. Für die praktische Arbeit mit Ritualen gibt es mehrere geeignete Themenbereiche: Übergänge/ Verbindung/ Veränderung/ Heilung/ Umgang mit besonderen psychischen Zuständen, wie Wut/ Trauer/ Hass/ Jubel und Feier/ Freude/ Dankbarkeit. Die Planung ist in der Regel ein herausfordernder gruppendynamischer Prozess. Dabei können einzelne Aspekte der Vorbereitung an Kleingruppen übergeben werden. So können die „Choreograph*innen“ den Ablauf entwickeln und die „Raumgestalter*innen“ die Plätze auswählen und „einrichten“, die Ideen der Kleingruppen müssen dann durch die Moderation der Leiter*innen in Übereinstimmung gebracht werden.⁴²

Rituale stellen bis in die heutige Zeit ein wesentliches Lern- und Entwicklungsmedium dar, da sie innerpsychisch ein Anbinden an das eigene Unbewusste und äußerlich ein Anbinden an die anderen Menschen und die gesamte äußere Natur bewirken⁴³

Dadurch, dass mit dem Körper durch eine Handlung gegangen wird, kann im Körper gespeichertes Wissen gewonnen werden. Der pädagogische Charakter rituellen Wissens besteht darin, dass man gewisse Wiederholungen durch das Ritual einer Handlung, durch das Tun und Darstellen kommuniziert. Damit werden individuell als neu erfahrene Antworten provoziert.

3.4.2 Monomythos als Dramaturgie für Veränderungsprozesse

Der Mythenforscher Joseph Campbell hat das Muster mythologischer Entwicklungsgeschichten in der Struktur von Übergangsriten herausgearbeitet (Trennung/ Initiation und Rückkehr). Diese drei Strukturmerkmale, auch Monomythos genannt, sind jeweils noch in einzelne typische Schritte untergliedert.⁴⁴ In einer prozessbegleitenden Arbeit zielt diese Struktur auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Schatten- und Heldenseiten. Dabei geht es um Integration ungelebter und unterdrückter Persönlichkeitsaspekte, das Stärkende in Schwächen zu erkennen und Frieden mit

41 Vgl. edb.

42 Vgl. ebd.

43 Vgl. Redl, Franz P. (2009): Übergangsrituale. Visionsusche, Jahresfest, Arbeit mit dem Medizinrad, Drachenverlag, Klein Jasedow, S. 37ff.

44 Vgl. Campbell, Joseph (1978): Der Heros in tausend Gestalten, Suhrkamp, Frankfurt a. Main, S.29ff.

inneren Rivalitäten zu schließen. Diese monomythische Struktur wird in Seminaren, Weiterbildungen, in der Wirtschaft und Wissenschaft⁴⁵, in der Erlebnispädagogik im Mythenspiel für Prozesse der Selbsterkenntnis und -erfahrung genutzt. Jede prozessbegleitende Arbeit folgt auch dieser Struktur und lässt die Held*innen diese Schritte gehen. Alles beginnt mit einem Ruf, einer Aufforderung. Dies kann eine innere Stimme, ein Ereignis, das Gefühl und/oder die gelebten Strukturen sein. Diese Phase ist von Unsicherheit und Angst gekennzeichnet. Dem Ruf folgen heißt, das Vertraute zu verlassen und die Reise vorzubereiten. Dies begleitet die schon beschriebenen Pendelbewegung von ja, ich gehe los, zu nein, ich bleibe. Der Abschied bringt Loslösung und Trennung und Gefühle von Mut und gleichzeitigen Ängsten. Im Märchen tauchen in dieser Phase wohlwollende Helfer*innen (Tiere/ die Elemente) auf, die den Weg weisen und vor Gefahren warnen. Die Held*innen müssen erste Prüfungen bestehen, bei denen die gute Absicht, das reine Herz auf die Probe gestellt werden. Wer weiter geht, kommt an den Punkt der Entscheidung, entweder Umkehren, was sich oft leichter anfühlt oder es gibt kein Zurück mehr. Die Schwelle zu übertreten bedeutet, mit vollem Risiko dem Tod, der eigenen Verwandlung zuzustimmen. Jenseits der Grenze verlieren die Initiant*innen ihre Identität und tauchen in seelische und geistige Dimensionen ein, die ihnen eine neue Sicht auf die Welt und auf sich selbst erlauben. Mit einem Elixier (neues Bewusstsein, neue Erkenntnis), welches sie der Gemeinschaft bringen, kehren sie schließlich in die Welt zurück. Dort werden sich die Held*innen ihrer Aufgabe widmen und das, was sie erfahren haben, mit anderen teilen.⁴⁶

In der supervisorischen und erlebnispädagogischen Arbeit entsprechen Auftragsklärung und Zielvereinbarung der Konkretisierung des Rufes. Systemische Fragen, wie „Was wird anders sein, wenn du dein Ziel erreicht hast“, „Worauf wirst du verzichten müssen, um dein Anliegen zu verfolgen“ und Techniken wie die Zukunftsprobe deuten auf den Trennungscharakter hin. Lassen sich die Menschen auf den gemeinsamen Lernprozess ein, überschreiten sie die erste Schwelle und betreten das Feld des Lernens, der Verunsicherungen, des Schwankens zwischen „Ja“ und „Nein“, die als Prüfungen empfunden werden. Die Schwellenphase entspricht der tatsächlichen Unternehmung, dem erlebnispädagogischen oder supervisorischen Lernraum. Die Wiedereingliederung entspricht dem Transfer in die Praxis, in den persönlichen Alltag. Erst dann ist die Gestalt

45 Vgl. Denisow, Karin; Trobisch, Nina (2011): Der Ring of Leadership, in: Schildbauer, Thomas; Trobisch, Nina; Busch, Carsten: Realität und Magie vom Heldenprinzip heute – Ein Arbeitsbuch für Wissenschaft, Wirtschaft und Weiterbildung, Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Münster, S.134ff.

46 Vgl. Vogler, Christoher (2011): Die Odyssee des Drehbuchschreibers, Zweitausendeins. Frankfurt a. Main, S.15ff.

geschlossen und es kann ein neuer Ruf gehört werden.

4. Waldenvision. Ableitungen für mein supervisorisches Handlungskonzept in der Natur

Das Konzept von „Waldenvision. Perspektivwechsel mit Kopf, Herz und Hand“ bietet Supervisionen in der Natur an. Für die Beratungsangebote im Grünen stellen wir mit dem „Walden Basecamp“ ein idyllisches und einladendes 11000qm großes Naturgrundstück am Stadtrand von Chemnitz zur Verfügung. Das Herzstück für die Beratungsaktivitäten ist eine komfortable Blockhütte. Verschiedene Methoden und Theorien aus handlungs- und erfahrungsorientierten Lernsettings wie der erlebnispädagogischen und der initiatorischen Prozessbegleitung lassen sich an diesem Ort optimal mit der supervisorischen Arbeit verbinden. Im Folgenden sollen einige Methoden und Settings beschrieben werden, die prozessorientiert und abhängig von den Themen der Supervisand*innen zum Einsatz kommen können.

4.1 Das Tor - Die Schwelle in den supervisorischen Prozess

Das Ritual hat eine klare Struktur, bestehend aus Anfang, Ritualraum und Ende. Es lebt von einem festgelegten Verhaltensablauf, der in der Vorbereitung in einem nicht einfachen gruppenspezifischen Prozess entwickelt wird. Die Helden*innenreise startet mit dem „Ruf hören“ und endet mit der „Belohnung und Rückkehr“ (siehe Kapitel 3.4.2). Alle Schritte sind vorgegeben und können nicht vertauscht werden. Als Prozessbegleiter*innen bekommen wir in der teilnehmenden Beobachterposition dabei wesentliche Informationen zu Themen und Veränderungsimpulsen der Teilnehmer*innen. Den Ruf hören und aus der Welt eines Mangels in das „Neue“ zu starten wird durch Zweifel und Irritationen als hin und her pendeln wahrgenommen. Wenn die Schwelle überschritten ist, gibt es kein Zurück mehr. Jegliche handlungs- und erfahrungsorientierte Einkleidung bringt diese inneren Prozesse in Bewegung. Dieses Phänomen finden wir ganz ähnlich in der supervisorischen Arbeit. Auch dort nutzen wir klare Abläufe als Landkarte für den Prozess. In der Supervision gibt es z.B. das Phasenmodell aus Initial-, Präsentations-, Analyse-, Ableitungsphase. Auch diese Schritte bedürfen der (prozessorientierten) Einhaltung und Beachtung ihrer Reihenfolge⁴⁷

Um den supervisorischen Prozess von Beginn an handlungsorientiert zu unterstützen,

⁴⁷ Vgl. Busse, Stefan (2009): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation. Heft 1, S.8ff.

kann die Supervision analog zum Ritual und zur Held*innenreise strukturiert werden. Im Konzept von Waldenvision werden die Supervisand*innen am großen Holztor zum „Walden Basecamp“ begrüßt. Anschließend erfolgt eine Einladung zum bewussten Übergang in den supervisorischen Raum. Dazu müssen die Supervisand*innen das Tor durch- bzw. die Schwelle überschreiten. Mit diesem Schritt wird der Anfang der Supervision markiert. Erst hinter dem Tor erfolgt die Einleitung der Initialphase. Innerhalb des zeitlich begrenzten, supervisorischen und reflexiven Raumes kann nun die fokussierte Arbeit an den Themen der Supervisand*innen stattfinden. Die klare Struktur kann den Prozess von Ur-, De- und Rezentrierung unterstützen, der den zu Beratenden Sicherheit vermittelt. Das Gefühl von Sicherheit wiederum hat einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft, seine Komfortzone zu verlassen (Urzentrierung) und in der Lernzone neue Perspektiven auf das eigene Thema zu entwickeln (Dezentrierung).

Das Ende der Supervision wird mit einem bewussten Austritt aus dem supervisorischen Raum markiert. Hier erfolgt die Verabschiedung der Supervisand*innen am Tor zum Basecamp.

Auch andere supervisorische Themen, wie zum Beispiel Übergänge von Mitarbeiter*innen in und aus der Organisation, können am Tor handlungsorientiert erfahrbar gemacht werden.

4.2 Solozeiten

Die Stille der Natur aufzusuchen, einen Ort abseits des Gewohnten, der innere Einsichten und Erkenntnisse ermöglicht, ist so alt wie wir Menschen selbst. Um mit uns selbst in Kontakt zu kommen, nutzen wir seit je her die Möglichkeit des Rückzuges in die Natur. Henry Thoreau beschreibt in seinem Buch „Walden oder Das Leben in den Wäldern“, wie er durch seinen Beschluss, allein in eine Hütte in den Wald zu ziehen, zu sich selbst fand und sich einen Raum der Selbstreflexion erschloss. Kurt Hahn, der Gründer der Outward Bound Schulen, wusste um die Bedeutung von Solozeiten – dem Mit-sich-selbst-allein-Sein in der Natur. Er legte großen Wert darauf, dass wirkliches Lernen Perioden der Stille und des Rückzuges genauso braucht wie angeleitete Aktivitäten. Deshalb schickte er seine Studenten jeden Tag zu einer stillen Wanderung, um sich wieder mit der Natur zu verbinden und die Fähigkeit zur Reflexion zu erneuern.

In der Supervision kann das Solo gleich zu Beginn nach dem Überschreiten der Schwelle, dem Eintreten durch das Tor, angewendet werden. „Nimm Dir 5 Minuten Zeit für dich

allein, komme an und schau, mit welchen Themen Du heute hier bis, was dich gerade beschäftigt.“ So oder so ähnlich können Supervisand*innen empfangen werden. Das Solo wird an dieser Stelle eingesetzt, um die Initialphase durch einen Prozess des „inneren Sortierens“ vorzubereiten.

Es gibt viele weitere Möglichkeiten, um das Solo in einen supervisorischen Kontext zu stellen. So kann das Solo als bewusste Intervention zur Dezentrierung eingesetzt werden. Zusammen mit einer zum Thema passenden fokussierten Frage werden die Supervisand*innen in einen eigenen reflexiven und zeitlich begrenzten ICH-Raum entlassen mit dem Ziel, dadurch zu neuen Erkenntnissen bzw. zu einem Perspektivwechsel in Bezug auf das formulierte Thema zu kommen. Die Geschichten der Solozeiten werden anschließend gemeinsam gehört und bearbeitet.

Auch in der Ableitungs- und Sicherungsphase kann das Solo als Methode eingesetzt werden, um „(...) einen Ort erweiterten und restabilisierten Denkens und Handelns zu finden.“⁴⁸ Mit Fragen wie „Was sind meine nächsten Schritte (in Bezug auf das bearbeitete Thema)?“, „Was kann ich konkret tun, um die Situation zu verändern?“ u.ä. können die Supervisand*innen im Prozess der Rezentrierung begleitet werden.

4.3 Kooperations- und Problemlöseaufgaben

Wenn der supervisorische Prozess ins Stocken gerät, weil die Supervisand*innen zwar ihre Themen beschreiben können, nicht jedoch ihr eigenes Verhältnis zum Thema reflektieren und nach wie vor aus ihrer Urzentrierung agieren, können Kooperations- und Problemlöseaufgaben den Schritt der Dezentrierung einleiten und unterstützen. In den handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden geht es immer in der einen oder anderen Form um Kooperation. Unausgesprochene (Team-)Themen können durch gemeinsames Handeln sichtbar gemacht werden. In solchen Situationen wird eine Ortswechsel vollzogen und die Beratungshütte verlassen, um sich aus der eingefahrenen Perspektive zu befreien. Im Außenbereich des „Walden Basecamp“ kann nun eine handlungsorientierte Methode im Auftrag des Inhaltes angeboten werden. Durch Übungen mit Herausforderungscharakter wie z.B. Codeknacker⁴⁹, Pipeline⁵⁰ u.a. werden verschiedene

48 Vgl. ebd. S. 17.

49 Vgl. Gilsdorf, Rüdiger, Kistner, Günter (2001): Kooperative Abenteuerspiele 2, Eine Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit, Klmmeyerische Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber, S.123.

50 Vgl. ebd. S.91.

Rollen sichtbar, denn die vielfältigen Aspekte der Aufgaben verlangen die Übernahme von Verantwortung und Initiative. Auch wenn es kaum möglich ist, sich nicht auf die gestellten Lernaufgaben einzulassen, so kann dieses Handeln doch mit unterschiedlicher Intensität erfolgen. Unausweichlich werden früher oder später auch bestehende Konflikte und Verstrickungen sichtbar. Die Einzelnen können sich im Rahmen der gestellten Herausforderung über ihr Gefühlserleben, ihre Strategien und Muster im Umgang mit anderen bewusst werden. Durch das Tun erfolgt auch eine Verkörperung der Erfahrung, eigene Unsicherheiten und Ängste können auftauchen und persönliche Grenzen verschoben oder akzeptiert werden.⁵¹ An die Aufgabe schließt sich die Reflexion des Erlebten in der Beratungshütte an. Prozessorientiert folgen die Ableitungs- und Sicherungsphase bzw. der Schritt der Rezentrierung .

4.4 Analoge Methoden wie Time-Line und Aufstellungsarbeit in der Natur

Durch analoge Methode können Supervisand*innen in Bewegung kommen, und in großräumigen Systemlandschaften die unterschiedlichen Wirkbedingungen erfahren und erleben. Komplexe Systeme können mit erstaunlich einfachen Mitteln übersichtlich und transparent werden. Mit Coachingseilen werden Time-Lines gelegt, mit Podesten Hierarchien veranschaulicht, mit großen Figuren als Personen und Symbole wird das Umfeld eines einzelnen Klient*innen oder eines Teams in der konkreten Situation aufgebaut. Aus dem Draufblick auf das Ganze tauchen aus dem Unbewussten Lösungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven auf.⁵² Manche der analogen Methoden, die in der klassischen Supervision zum Einsatz kommen, lassen sich auch in supervisorischen Settings in und mit der Natur umsetzen.

Kommt ein supervisorischer Prozess zum Beispiel an einen Punkt, an dem sich ein Konflikt zeigt oder eine Krise zu bewältigen ist, kann die Methode der Time-Line gewählt werden, um durch einen Stimmungsumschwung zu einen Haltungswechsel zum bearbeiteten Thema zu gelangen.⁵³ Dabei wird die Geschichte des Konflikts oder der Krise mittels Zeitstrahl (Time-Line) auf dem Boden abgebildet. Die Beteiligten wählen dafür aus einem Fundus Symbole, Bilder, Requisiten etc. aus, die die zentralen Ereignisse des

51 Vgl. Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie, Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach, S.152.

52 Vgl. Theuretzbacher, Klaus; Nemetschek, Peter (2009): Coaching und Systemische Supervision mit Herz, Hand und Verstand. Handlungsorientiert arbeiten, Systeme aufbauen. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, S11ff.

53 Vgl. ebd. S.33f.

Konflikts aus der jeweils persönlichen Sicht wiedergeben und kommentieren diese. Das Vorgehen schafft eine große Dichte und Tiefe in der Konflikt- bzw. Krisenbetrachtung. Alle Beteiligten können gleichermaßen zu Wort kommen und die zentralen Themen des Konflikts sichtbar machen. Durch eine Reise in die Zukunft, in der der Konflikt bzw. die Krise schon bewältigt ist, kann eine Stimmungsumschwung erzeugt und damit ein Perspektivwechsel eingeleitet werden.⁵⁴

Die Methode Time-Line kann im Rahmen des Konzeptes von Waldenvision auch außerhalb der Beratungshütte in der Natur durchgeführt werden. Die Supervisand*innen erhalten ausreichend Zeit, sich aus Naturmaterialien Symbole zu suchen, die die Stationen des Konfliktes bzw. der Krise repräsentieren, um sie in Form einer Zeitlinie an einem Ort darzustellen. Die Chance hinter dieser Variante der Arbeit mit der Time-Line ist, dass die Supervisand*innen durch die individuelle Symbolsuche einen Zustand der Resonanz erleben, weil sich in den Natursymbolen ihre Themen spiegeln können.

Auch bei der Aufstellungsarbeit mit Symbolen kann ähnlich verfahren werden. Die Supervisand*innen können sich individuelle Natursymbole für die entsprechenden Personen, Situationen und Ereignisse suchen und in einer Aufstellungsarbeit verwenden. Dass die Symbole nicht von Supervisor*innen vorgegeben werden (z.B. Holzfiguren u.ä.), schafft einen größeren Spielraum für die Supervisand*innen, der letztendlich dezentrierend und Perspektiven erweiternd wirken kann.

4.5. Einbeziehung verschiedener (Lern-)Orte

Um bei den Supervisand*innen einen Moment der Perspektivenerweiterung auszulösen, kann es nötig sein, den Arbeitsraum zu verändern bzw. zu verlassen. Im „Walden Basecamp“ stehen der supervisorischen Arbeit verschiedene Lernorte außerhalb der Beratungshütte zur Verfügung. „Eine Perspektiven- und Bedeutungsvervielfältigung (durch den Resonanzraum der Gruppe und des Beraters) ermöglicht Distanzierung und probenhalber das Verlassen des bisherigen kognitiven und emotionalen Handlungsortes“, schreibt Stefan Busse⁵⁵. Diesen beschriebenen inneren Wahrnehmungsschritt können Supervisor*innen und Supervisand*innen wortwörtlich gehen und im Außen den Ort, in dem sich z.B. ein momentanes Handlungsdilemma zeigt, verlassen. Durch einen bewusst

54 Vgl. ebd.

55 Vgl. Busse, Stefan (2009): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation. Heft 1, S. 16.

vollzogenen Ortswechsel (außerhalb des Gewohnten) und den Übergang in einen „Ort auf Zeit“⁵⁶ kann der Prozess der Analysephase unterstützt werden.

So kann die metaphorische Arbeit an Licht- und Schattenplätzen in der Natur bewusste und unbewusste Muster (Helles und Dunkles) des eigenen Verhaltens sichtbar machen. Durch die körperliche Bewegung an einen anderen Ort und das Aufstellen zum Beispiel auf der Schattenseite werden Erkenntnisse erfahrbar.

Das Baumhaus, welches sich im „Walden Basecamp“ befindet, kann wiederum aufgesucht werden, wenn es einen Draufblick braucht. Der „Weg nach oben“ ins Baumhaus schafft Abstand zum Thema. Von Oben gibt es mitunter eine andere Perspektive mit der die Supervisor*innen arbeiten können. Der Ort zwischen den Bäumen kann auch zur Bearbeitung einer Metaebene besucht werden.

Auch die Feuerstelle lädt zur einer metaphorischen Arbeit ein. Fragen wie: „Wofür brennt mein Feuer?“, „Wo fühle ich mich ausgebrannt?“, „Welche Eisen haben Sie gerade im Feuer liegen?“, „Für wen gehen Sie gerade durchs Feuer?“ laden zum Nachdenken über verschiedene Zusammenhänge und neue Perspektiven ein.

Wenn die Rahmenbedingungen die Themen gut unterstützen können, ist es möglich, die Supervision auch generell außerhalb der Beratungshütte an geschützten Orten im Freien und nach Absprache mit den Supervisand*innen durchzuführen.

56 Vgl. ebd.

5. Schlussbetrachtung

„Wissen was man tut“ ist für mich ein wichtiger Lehr- und Lernsatz aus meiner Ausbildung zum „Erlebnispädagogischen Prozessbegleiter“ bei der AGJF Sachsen e.V.. Bezogen auf mein supervisorisches Handlungskonzept bedeutet „Wissen was man tut“, dass ich bei einer Beratungsanfrage an mich unbedingt das Anliegen klären muss. Aus diesem Anliegen bestimmt sich die Rolle, aus der heraus eine Begleitung stattfinden kann. Geht es in der Anfrage um Themen mit Arbeitsweltbezug, wird meine Rolle als Supervisor angesprochen, stehen lebensweltliche Themen wie private Krisen und Konflikte im Vordergrund, so ist der Prozessbegleiter gefragt. Je nach Rolle entscheidet sich somit auch das Arbeitssetting und die methodische Herangehensweise.

Trotz vieler Gemeinsamkeiten zwischen Supervision und Prozessbegleitung, wie die ethischen und fachlichen Grundhaltungen, gibt es wesentliche Unterschiede in Inhalt und Methode, die beachtet werden müssen.

Pointiert beschrieben braucht die Supervision die Natur nicht. Handlungs- und erfahrungsorientierte Lernsituationen abseits des Gewohnten können jedoch dem supervisorischen Prozess eine vertiefende Aufwertung verleihen. Der (Übergangs-)Prozess von Urzentrierung, Dezentrierung und Rezentrierung kann durch prozessbegleitende Methoden in der Natur angeschoben und unterstützt werden.

Das Aufgreifen und Bearbeiten von Themen, die die Supervisand*innen durch die Arbeit im Lernraum Natur sichtbar machen, eröffnet für die Einzelpersonen, Teams und Gruppen eine Perspektivenerweiterung, die weit über das Reflektieren hinausgehen. Zwischenmenschliche Konflikte, die im arbeitsweltlichen Bezug oft verdeckt und unbewusst verhandelt werden, können durch spontane, handlungsorientierte Interventionen im Hier und Jetzt sichtbar gemacht und Lösungsmöglichkeiten ausprobiert werden. Die Erfahrung, selbst gestalten zu können, stärkt die Ressourcen der Menschen, löst Rollenfixierungen und schafft Wahlfreiheiten für neue Verhaltensweisen und Kontaktmöglichkeiten.

Solch eine Erweiterung des Arbeitsansatzes bietet für mich die Chance, dass ich mit meiner eigenen supervisorischen Arbeit einen authentischen Beratungsansatz verfolge, in dem ich sicher aus der neuen Rolle des Supervisors agieren kann. Im Sinne der ethischen Leitlinien der DGSv kann ich mit meinem Handlungsverständnis die Menschen bestärken, als schöpferische und soziale Wesen Verantwortung für ihr eigenes Handeln und gleichzeitig Mitverantwortung für ihre gesellschaftlichen Systeme, in denen sie leben, zu übernehmen.

6. Literaturverzeichnis

- Busse, Stefan (2009): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation. Heft 1, S.8-17.
- Busse, Stefan (2013): Supervision. In: Maelicke, B., Horcher, G. Grunwald, K. (Hrsg.) Lexikon der Sozialwirtschaft, Nomos-Verlag, Baden-Baden.
- Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (2013): Vorwort, in: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg): Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und Methodische Zugänge, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Busse, Stefan; Hansen, Simona; Lohse, Markus (2013): Methodische Rekonstruktion von Wissen in Supervisionsprozessen, in: Busse, Stefan; Hausinger, Brigitte (Hrsg): Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und Methodische Zugänge, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2013.
- Campbell, Joseph (1978): Der Heros in tausend Gestalten, Suhrkamp, Frankfurt a. Main.
- Daimler, Renate (2011): Ungewöhnliche Verbindungen, in: Schildbauer, Thomas; Trobisch, Nina; Busch, Carsten: Realität und Magie vom Heldenprinzip heute – Ein Arbeitsbuch für Wissenschaft, Wirtschaft und Weiterbildung, Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Münster.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.: Basiswissen, <https://www.dgsv.de/services/praktische-hinweise/basiswissen>, 05.11.2019.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.: Der Nutzen von Supervision, Kassel University Press, Kassel 2008.
- Denisow, Karin; Trobisch, Nina: Der Ring of Leadership, in: Schildbauer, Thomas; Trobisch, Nina; Busch, Carsten: Realität und Magie vom Heldenprinzip heute – Ein Arbeitsbuch für Wissenschaft, Wirtschaft und Weiterbildung, Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Münster 2011.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv): Basiswissen, <https://www.dgsv.de/services/praktische-hinweise/basiswissen>, 05.11.2019.
- Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie, Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach.
- Gilsdorf, Rüdiger, Kistner, Günter (2001): Kooperative Abenteuerspiele 2, Eine Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit, Kilmeyerische Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber.
- Grote, Bettina (2012): Wald als Heilraum., in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg. 20, Heft1), Ziel Verlag, Augsburg.

Hausinger, Brigitte (2008): Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.: Der Nutzen von Supervision, Kassel University Press.

Heiten, Holger (2011): Begriffserklärungen der initiatischen Prozessbegleitung, in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg.19, Heft 5), Ziel Verlag, Augsburg.

Kreszmeier, Astrid Habiba (2004): Lustig ist es in grünen Wald...? in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg.12, Heft 6), Ziel Verlag, Augsburg.

Kreszmeier, Astrid Habiba (2008): Systemische Naturtherapie, Carl-Auer-Systeme, Heidelberg.

Kreszmeier, Astrid Habiba (2007): Spiel der Phänomene, in: Thomas, Konstanze; Kreszmeier, Astrid Habiba: Systemische Erlebnispädagogik. Kreativ-rituelle Prozessbegleitung in Theorie und Praxis, Ziel Verlag, Augsburg.

Moreno, Zerka T.; Blomkvist, Leif D.; Rützel, Thomas (2000): Psychodrama, Surplus reality and the art of healing, Routledge, London.

Schwiersch, Martin (1998): Altes neu entdecken: Rituale in der Arbeit mit Gruppen, in: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen (Jg.6, Heft 5), Ziel Verlag, Augsburg.

Theuretzbacher, Klaus; Nemetschek, Peter (2009): Coaching und Systemische Supervision mit Herz, Hand und Verstand. Handlungsorientiert arbeiten, Systeme aufbauen. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

von Lüpke, Geseko (2012): In welche Welt initiieren wir? Gesellschaftliche Dimensionen von Übergängen, in: AGJF Sachsen e.V.: Übergänge gestalten. Prozessbegleitung in der pädagogischen Praxis. Eine Abschlussdokumentation, Selbstverlag, Chemnitz.

Vogler, Christoher (2011): Die Odysee des Drehbuchschreibers, Zweitausendeins, Frankfurt a. Main.

Zuffellato, Andrea; Kreszmeier, Astrid Habiba (2007): Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive, Ziel Verlag, Augsburg.

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Chemnitz,

Datum

Unterschrift

