

Michael Vetter

Evangelische Hochschule Freiburg

Masterstudiengang Supervision

2016-2019

MASTERTHESIS

Der Beitrag von Supervision zum Kompetenzerwerb für die Seelsorge
am Beispiel der Ausbildung von ehrenamtlichen Seelsorgerinnen und Seelsorgern

Prof. Dr. Kerstin Lammer

Kirsten Dierolf

November 2018

Inhaltsverzeichnis	2
1. Hinführung	5
2. Seelsorge	6
2.1 Was ist Seelsorge?	8
2.1.1 Der Begriff Seelsorge	8
2.1.1.1 „Seele“	8
2.1.1.2 „Sorge“	9
2.1.1.3 „Seelsorge“	10
2.1.1.4 Zusammenfassung	10
2.1.2 Geschichtlicher Überblick	10
2.1.2.1 Biblisch	10
2.1.2.2 Außerbiblisch	12
2.1.2.2.1 Alte Kirche	12
2.1.2.2.2 Mittelalter	13
2.1.2.2.3 Reformationszeit	13
2.1.2.2.4 Das 16. und 17. Jahrhundert	14
2.1.2.2.5 Pietismus und Aufklärung	14
2.1.2.2.6 Das 19. Jahrhundert	14
2.1.2.2.7 Das 20. und 21. Jahrhundert	15
2.1.2.3 Zusammenfassung	17
2.2 Heute: Menschen Stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche	18
2.2.1 Theologische Aspekte der Seelsorge	18
2.2.1.1 Was ist Seelsorge?	18
2.2.1.2 Welchen Auftrag hat Seelsorge?	19
2.2.1.3 Wem gilt Seelsorge?	20
2.2.1.4 Wo geschieht Seelsorge?	20
2.2.1.5 Wie arbeitet Seelsorge?	21
2.2.1.6 Wer ist zur Seelsorge beauftragt?	22
2.2.1.6.1 Rechtlicher Rahmen	
Seelsorgegeheimnisgesetz/Zeugnisverweigerungsrecht	23
2.2.1.7 Zusammenfassung und Folgerung	24
2.2.2 Kompetenzen - Welche operative Qualität braucht Seelsorge?	24
2.2.2.1 Harry Potter und Seelsorge wider die Angst des 21. Jahrhunderts	26
2.2.2.2 Zusammenfassung	28
3. Darstellung der Ausbildung ehrenamtlicher Seelsorgerinnen und Seelsorger in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg – Kurse für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger (KeSS)	28
3.1 Leitlinien der KeSS-Ausbildung	29
3.1.1 Struktur und Arbeitsform der KeSS-Ausbildung	29
3.1.2 Welche Inhalte sollen vermittelt werden?	30
3.1.3 Wie sollen diese Inhalte vermittelt werden?	31
3.1.4 Zusammenfassung	31
4. Supervision	32
4.1 Was ist Supervision?	32
4.1.1 Der Begriff „Supervision“	32
4.1.2 Wurzeln der Supervision	32
4.1.3 Aufgabe und Ziel von Supervision	33
4.1.4 Zusammenfassung	33
4.2 Pastoralpsychologie und Supervision	34
4.2.1 Pastoralpsychologie	34
4.2.2 Pastoralpsychologische Supervision	34

4.2.3 Zusammenfassung	37
4.3 Seelsorge und Supervision – Abgrenzung	37
4.4 Formen von Supervision	37
4.4.1 Einzelsupervision	38
4.4.2 Gruppensupervision	38
4.4.3 Teamsupervision	38
4.4.4 Ausbildungssupervision	39
4.4.4.1 Pastoralpsychologische Ausbildungssupervision	40
4.4.5 Zusammenfassung und Folgerung	40
5. Lernen in der Supervision	41
5.1 Der Supervisor als Lehrer/Pädagoge und Wissensvermittler	42
5.1.1 Der Supervisand als Lernender	43
5.1.2 Fachberatung und Selbstreflexion als Weg zum (Um-)Lernen	45
5.1.3 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	45
5.2 Lernen in der pastoralpsychologischen Supervision	46
5.2.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	47
5.2.2 Pastoralpsychologisches Seelsorge-Lernen	47
5.2.2.1 Das KSA-Lernmodell	48
5.2.2.2 Bedeutung für das Lernen in der KeSS-Ausbildung	50
5.3 Lernen und Lehren aus systemisch-konstruktivistischer Sicht	50
5.3.1 Konstruktion von Wirklichkeit und die Bedeutung von Sprache und Gefühlen	51
5.3.2 Bedeutung für systemisch-konstruktivistisches Lernen	52
5.3.3 Bedeutung für systemisch-konstruktivistisches Lehren	53
5.3.4 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	54
5.4 Lernen als Kompetenzvermittlung und Aneignung von Performanz	54
5.4.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	56
5.5 Lernen als körperlicher Prozess	56
5.5.1 Der Körper als Grundlage für Erkenntnis	58
5.5.2 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	59
5.6 Handlungsorientiertes Lernen bei Astrid Hassler	60
5.6.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	62
5.7 Erfahrungslernen nach David Kolb	63
5.7.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	64
5.8 Modell eines Lernweges in der Supervision bei Louis van Kessel	65
5.8.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	66
5.9 Lernen am Fall nach Oliver König und Karl Schattenhofer	66
5.9.1 Modell der Fallsupervision innerhalb der KeSS-Ausbildung	69
6. Der Beitrag von Supervision zum Kompetenzerwerb Ehrenamtlicher	70
6.1 Ehrenamt	70
6.1.1 Motivation zum Ehrenamt	71
6.1.1.1 Bedeutung für die KeSS-Ausbildung	72
6.2 Supervision und Ehrenamt	72
6.2.1 Bedeutung für die KeSS-Ausbildung	74
6.2.2 Effekte der Seelsorgeausbildung Ehrenamtlicher	74
6.2.2.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	75
6.2.3 Supervision als Übungsraum für Ehrenamtliche	76
6.2.3.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision	76
6.3 Supervision mit Ehrenamtlichen in der KeSS-Ausbildung	77

6.3.1 Die Ehrenamtlichen der KeSS-Ausbildung	77
6.3.2 Motivation der Ehrenamtlichen in der KeSS-Ausbildung	77
6.3.3 Die Supervision in der KeSS-Ausbildung	78
6.3.3.1 Triangulationen in der KeSS-Ausbildung	78
6.3.3.2 Der Supervisor in der KeSS-Ausbildung	79
6.3.3.3 Rollen des Supervisors in der KeSS-Ausbildung	80
7. Lernen in der KeSS-Ausbildung. Oder: leistet KeSS einen Beitrag zum Kompetenz- und Performanz-Erwerb für die Seelsorge?	81
7.1 Zusammenfassung:	
Welche Kompetenzen brauchen Ehrenamtliche?	81
7.2 Der Beitrag von Supervision zum Kompetenz- und Performanz-Erwerb für die Seelsorge in der KeSS-Ausbildung	82
7.2.1 Anregung: Thema Lernbiografie in der KeSS-Ausbildung	83
8. Resümee	84
9. Literaturverzeichnis	87
Anhang	96

1. Hinführung

„Die Evangelische Kirche in Deutschland und ihre Gliedkirchen sehen in der Seelsorge eine der Kernaufgaben kirchlichen Handelns. Sie nimmt den Menschen umfassend in seiner Lebenssituation wahr, spricht ihn an, begleitet ihn. Mit dieser unmittelbaren Nähe entfaltet die ‚Muttersprache der Kirche‘ ihre Wirkung“¹ so Nikolaus Schneider, ehemaliger Ratsvorsitzender der Evangelischen Kirche in Deutschland. Seelsorge ist Kernaufgabe kirchlichen Handelns. Was aber braucht es, damit Einzelne dazu befähigt werden diese Muttersprache zu lernen?

*Ich habe gelernt, mich auf unbekannte Menschen einzustellen und auf ihre Gefühle zu achten. – Ich habe mich besser kennengelernt: Wie zeige ich meine Gefühle? Wo sind meine Grenzen? Wie kann ich ein Gespräch so führen, dass es mir nicht aus der Hand gleitet? Und wie befreiend es sein kann, schwere Dinge an- und auszusprechen, habe ich erfahren. - Wenn ich gut für mich Sorge, kann ich für andere sorgen.*² Solche Rückmeldungen von Teilnehmerinnen³ der Kurse für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger (KeSS) sind im Lauf der Ausbildung, und am Ende, immer wieder zu hören und lassen darauf rückschließen, dass KeSS und die zu einem großen Teil darin enthaltenen Anteile von Supervision, erfolgreich zum Kompetenzerwerb für die Seelsorge, dem Erwerb der Muttersprache der Kirche, beiträgt.

Während des Masterstudiums zum Supervisor konnte ich zwei KeSS-Ausbildungskurse als Supervisor in Ausbildung begleiten. Beides mal war es für mich faszinierend, mitzuerleben, wie die Teilnehmenden ihre Kompetenzen⁴ zur Seelsorge entwickelten, was mich zu der These bringt: In der Supervision findet Lernen statt.

Wie dieser Beitrag von Supervision zum Lernen bzw. Kompetenzerwerb aussieht, konkret am Beispiel für die Seelsorge, soll innerhalb dieser Arbeit, unter Darstellung verschiedener Standpunkte aus der Literatur, aufgezeigt werden.

Zuerst wird grundlegend und ausführlich auf das Thema Seelsorge eingegangen. Nach einer historischen und systematischen Beleuchtung des Themas werden die Fragen der Kompetenzen erörtert, die als notwendig erachtet werden, um Menschen

¹ Zitiert nach: Gesamtkonzeption, 6.

² Vgl. KeSS – was bringt's?

³ Soweit in dieser Masterthesis personenbezogene Bezeichnungen nur in weiblicher oder nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen und Männer in gleicher Weise.

⁴ Zum Begriff „Kompetenz“ siehe Abschnitt 2.2.2 und Fußnote 149.

seelsorgerlich zu begegnen. Im Anschluss daran wird KeSS vorgestellt, die Ausbildung für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, ehe dann das Thema Supervision beleuchtet wird.

Wie Lernen in der Supervision geschieht, dazu werden verschiedene Ansätze vorgestellt: Es wird auf das Thema der Supervisor als Pädagoge eingegangen; auf das Thema Supervision als Fachberatung und Weg zum (Um-)Lernen; auf das Thema Seelsorge-Lernen; auf das Thema Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht; auf das Thema Supervision und Lernen als Kompetenzvermittlung und Weg zum Performanz-Erwerb; auf das Thema Lernen als körperlicher Prozess in der Supervision; auf die Themen handlungsorientiertes Lernen und Erfahrungslernen in der Supervision; auf ein Modell eines Lernwegs in der Supervision und das Modell einer Fallsupervision.

Im Anschluss daran wird ausschnittsweise das Thema Ehrenamt beleuchtet und das Thema Supervision mit Ehrenamtlichen, ehe am Ende zusammenfassend dargestellt wird, wie Teilnehmende der KeSS-Ausbildung durch die Supervision Kompetenz und Performanz⁵ für die Ausübung von Seelsorge erwerben und verfeinern. Im Resümee wage ich einen Ausblick und formuliere zusammenfassende Thesen.

2. Seelsorge

Die letzte Kirchenmitgliedschaftserhebung der Evangelischen Kirche in Deutschland von 2014 zeigt schmerzlich auf, dass die Evangelische Kirche einem Bedeutungsrückgang ausgesetzt ist. Die Studie zeigt aber auch, dass Menschen trotzdem auf religiöse Themen ansprechbar sind, vor allem auf die existenziellen Fragen nach dem Sinn, nach Leben und Tod, als spezifische religiöse Themen. Weniger religiös relevant für den Einzelnen sind „gesellschaftspolitische Themen wie Gerechtigkeit, Frieden und Umwelt“⁶. Die innerkirchliche Ressourcenverwendung und manche Äußerungen von Kirchenleitenden scheinen aber gerade gesellschaftspolitische Themen im Blick zu haben. Mit der Kirchenmitgliedschaftserhebung ist m.E. zu fragen, ob es nicht einer anderen Gewichtung bedarf.⁷ Wäre es angesichts dessen nicht sinnvoll, die Handlungsfelder von Kirche zu stärken, die existenziellen religiösen Themen Raum bieten wie das

⁵ Zum Begriff „Performanz“ siehe Abschnitt 5.4.

⁶ EKD-Erhebung, 130.

⁷ Vgl. ebd.

die Seelsorge vermag? Sollten Pfarrerinnen und Ehrenamtliche in Gemeinden nicht für Aktivitäten und Angebote in diesem Feld gestärkt werden und Ressourcen hierfür eingesetzt werden?⁸ Sollte die Seelsorge im Alltag künftig nicht mehr Raum innerhalb der Evangelischen Kirchen einnehmen?⁹

Einen Weg in diese Richtung geht die Evangelische Landeskirche in Baden, die im Jahr 2013 eine Gesamtkonzeption¹⁰ für die Seelsorge beschlossen hat. In der Auseinandersetzung mit dem Thema wurde konstatiert: Seelsorge, die Sorge um die Seele, ist ureigenste Aufgabe der christlichen Kirche. Sie gehört „zum ‚Markenkern‘ der Evangelischen Kirche“¹¹ und das ist es auch, was Kirchenmitglieder von ihrer Kirche erwarten: seelsorgerliche Begleitung in den unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenszeiten. Die Kirche soll als seelsorgerliche Kirche für die Menschen da sein, wenn diese sie brauchen.

„Ich war krank, und ihr habt mich besucht.“ „Ich war im Gefängnis, und ihr seid zu mir gekommen.“ (Mt 25,36), so lauten biblische Vorbilder der Seelsorge, und wir können ergänzen:

„Ich war verzweifelt, und ihr habt mich getröstet. Ich wusste nicht mehr weiter, und ihr habt mich beraten. Ich bin krank, ich bin alt, ich werde sterben. Mir stirbt mein liebster Mensch. Ich wurde verlassen. Ich habe Probleme in meiner Partnerschaft oder in der Erziehung meiner Kinder. Ich hatte einen Unfall. Ich bin umgezogen und bin hier allein. Ich habe etwas Falsches getan und schäme mich. Ich bin einsam, ich habe Angst, ich habe Sorgen, ich bin enttäuscht vom Leben. Ich weiß nicht mehr weiter. Ich muss eine Entscheidung treffen. Ich brauche Gemeinschaft, ich will einen Rat. [...]“

Appelle an die Seelsorge lauten: Hilf mir, mein Leiden zu tragen. Hilf mir, Sinn zu finden. Hilf mir, das Richtige zu tun. Hilf mir, Lebensfragen zu klären. Hilf mir, weiterzuleben. Meine Seele dürstet.

Dann und dort, wo Menschen Fragen haben, die sie unbedingt angehen, antwortet die Seelsorge. Um Gottes Willen leistet sie Beistand. Sie geht den Sinnfragen nach, die in besonderen Lebenssituationen aufbrechen. Sie kann dabei behilflich sein, ein

⁸ Vgl. a.a.O., 131.

⁹ Vgl. a.a.O., 27.

¹⁰ Vgl. Gesamtkonzeption. Von der Landessynode der Evangelischen Landeskirche in Baden am 20. April 2013 beschlossen. Erstellungszeitraum: Mai 2011 bis April 2013.

¹¹ Vgl. Lammer, Impulsreferat, 12.

erschüttertes Selbst- und Wirklichkeitsverständnis neu zu strukturieren. Sie ist gelebte, gefragte Theologie. Sie bewährt Theologie am Leben.“¹²

Hiermit sind eine Vielzahl von Aufgaben und Anforderungen an die Seelsorge genannt. Dabei gilt es aber auch für die Seelsorge auf eine Vielzahl von gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen zu reagieren. Globale „gesellschaftliche Entwicklungen verändern die Lebenslage von Menschen.“¹³ Darunter sind zum Beispiel der demographische Wandel und die Migration zu nennen, weshalb Seelsorgende künftig „interkulturelle als auch interreligiöse Kompetenzen erwerben müssen.“¹⁴ So kann Seelsorge einen Beitrag zu notwendigen Inklusionsprozessen leisten.¹⁵

Auch die Kirche ist vom Rückgang personeller Kräfte und Finanzmittel betroffen. Deshalb muss ein Weg gefunden werden, wie Kirche, angesichts dieser Entwicklungen, weiterhin kompetent, bedarfsgerecht, qualitativ gut und verlässlich Menschen seelsorgerlich erreichen kann.¹⁶ M.E. kann dazu beitragen, qualifizierte Ehrenamtliche für den Dienst der Seelsorge in den Kirchengemeinden, Institutionen und Einrichtungen zu gewinnen. Deshalb wird im nächsten Schritt die Seelsorge näher beleuchtet werden, zunächst anhand des Begriffs.

2.1 Was ist Seelsorge?

2.1.1 Der Begriff Seelsorge

Bereits am Begriff „Seelsorge“ werden einige Aspekte deutlich:

2.1.1.1 „Seele“

Die abendländische Seelenvorstellung gründet in der platonischen Philosophie, die Immanuel Kant weiterentwickelte. Kant benennt drei Teile der Seele: Erkenntnis-, Willens-, und Gefühlsvermögen. Die Seele belebt den Körper, setzt ihn zur Umwelt in Beziehung und sie überlebt den Körper.¹⁷

Die Bibel sieht die Seele im Zusammenhang mit dem Leib. „Das hebräische Wort für ‚Seele‘ heißt nefäs und hat eine leibnahe Bedeutung: Atem, Schlund, Leben; es steht für ganz viele vitale Lebensregungen: Hunger, Durst, Begehren; Liebe

¹² Ebd.

¹³ Habenicht, Entwicklungen fordern die Seelsorge heraus, 33.

¹⁴ A.a.O., 30.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. a.a.O., 33.

¹⁷ Vgl. Hoheisel, Art. Seele I.1, 1090.

Dankbarkeit, auch Klage, Zorn und intensives Sehnen.“¹⁸ „Seele“ steht im biblischen Sinn für menschliches Leben in Beziehung: zu seinen Mitmenschen, zu Gott und in seiner Angewiesenheit, Bedürftigkeit und Empfänglichkeit.¹⁹ „Das Wort ‚Seele‘ kann auch für das stehen, was wir in psychologischer Terminologie heute das ‚Ich‘ nennen.“²⁰ Die neutestamentlich/griechische Übersetzung von „Seele“ lautet „Psyché“, die Verwendung des Begriffs entspricht größtenteils dem alttestamentlich-jüdischen Sprachgebrauch und kann auch mit „Leben“ übersetzt werden, was das Johannesevangelium tut. Es wendet den Begriff der Seele auf das zentrale theologische Geschehen der Lebenshingabe Jesu am Kreuz hin. Durch das Geschehen am Kreuz ermöglicht Jesus Christus Leben für die Glaubenden, was zur Grundlage für die christliche Ethik wird, den Einsatz des Lebens für die Geschwister.²¹ Mancherorts werden Gemeindeglieder einer Kirchengemeinde als „Seelen“ bezeichnet²², was aus dem oben beschriebenen herleitbar ist und was zum nächsten Punkt, der „Sorge“ führt.

2.1.1.2 „Sorge“

„Das deutsche Wort Sorge weist zwei unterschiedliche Grundbedeutungen auf: ‚Sorgen für ...‘ etwas oder jemanden bezeichnet die Fürsorge im Sinne von sich kümmern um ..., für etwas Sorge tragen, pflegen, hilfsbereit sein. ‚Sich sorgen um ...‘ meint das ängstliche Besorgtsein, Furcht, Kummer, Unruhe.“²³ Seelsorge lebt von der leidenschaftlich bewegten Für-Sorge, von der Fürsorge gegenüber sich selbst und all dem sich in der Welt Befindlichen, im Sinne des christlichen Glaubens gegenüber allem von Gott Geschaffenen.²⁴ Martin Heidegger bezeichnet Sorge als existentielle Grundstruktur „des menschlichen In-der-Welt-seins“²⁵. Sorge ist als Fürsorge „getragen von dem Ziel, den Anderen aus der Konventionalität der Alltagssorge zu den Möglichkeiten des Selbst-Sein-Könnens zu befreien.“²⁶ Diese Definition führt m.E. unweigerlich zum Begriff der „Seelsorge“.

¹⁸ Ziemer, Seelsorgelehre, 17.

¹⁹ Vgl. Klessmann, Lebensdeutung im Horizont, 31.

²⁰ Ziemer, Seelsorgelehre, 17.

²¹ Vgl. Zumstein, Art. Seele III.1, 1100.

²² Vgl. Gesamtkonzeption, 9.

²³ Klessmann, Lebensdeutung im Horizont, 31f.

²⁴ Vgl. a.a.O., 32.

²⁵ A.a.O., 33.

²⁶ A.a.O., 35.

2.1.1.3 „Seelsorge“

Doris Nauer zeigt in ihrem Buch „Seelsorge. Sorge um die Seele“²⁷ den historischen Wortwandel von „Seele“ und „Seelsorge“ anhand eines Schaubilds²⁸ auf (siehe Anhang 1). Ein spezifischer Seelsorgebegriff taucht innerhalb der institutionellen Kirche erst bei Basilius von Caesarea auf.²⁹ Die Seelsorge wird zur Aufgabe kirchlicher Amtsträger. Der Zusammenhang von Seelsorge und Hirtenmetapher (Pastor, Pastoral, Pastoraltheologie, Poimenik – griechisch „poimén“ – „Hirte“) geht auf die „Regula pastoralis“ Gregor (I.) des Großen zurück. Er verwendet nicht das lateinische Äquivalent „cura animarum“, also Sorge um die Seele, sondern „cura pastoralis“. Für Luther gehört die Seelsorge (S.) zu den Grundfunktionen der Kirche.³⁰ Bis heute gibt es im deutschen Sprachraum „Unterschiede im Gebrauch des Seelsorgebegriffs. In der kath. Tradition wird mit S. oft die Gesamtheit des geistl. Dienstes (cura animarum generalis), also ‚die Pastoral‘, bez., während im Protestantismus eher eine cura animarum specialis im Blick ist, also das persönliche Gespräch.“³¹

2.1.1.4 Zusammenfassung: Schon der Blick auf den Begriff „Seelsorge“ macht deutlich, Seelsorge ist die Sorge um den ganzen Menschen als Leib und Seele im Sinn eines geistlichen und existentiellen Dienstes zugunsten des menschlichen Selbst-Sein-Könnens. Die Entwicklung der Seelsorge im historischen Sinn, ausgehend von der biblischen Grundlegung, folgt im nächsten Schritt.

2.1.2 Geschichtlicher Überblick

2.1.2.1 Biblisch

Doris Nauer fordert, der Begriff „Seelsorge“ muss zutiefst gottes- und menschenfreundlich interpretiert werden, weshalb sie vorschlägt, der Seelsorgebegriff solle im biblischen Seelenverständnis wurzeln und dementsprechend gefüllt werden.³²

Jürgen Ziemer konstatiert drei Beziehungsmöglichkeiten zwischen Bibel und Seelsorge: Erstens Seelsorge der Bibel, zweitens Seelsorge mit der Bibel und

²⁷ Nauer, Sorge um die Seele.

²⁸ Vgl. a.a.O., 99.

²⁹ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge I, 1110.

³⁰ Vgl. a.a.O., 1111.

³¹ Ebd.

³² Vgl. Nauer, Sorge um die Seele, 99.

drittens Seelsorge in der Bibel.³³ Der erste Punkt betrifft theologische Aspekte, der zweite Punkt praktische Aspekte von Seelsorge. Da es hier um eine historische Einordnung von Seelsorge geht und die Bibel auch als ein historisches Dokument gesehen werden kann, soll hier der dritte Punkt kurz beleuchtet werden, wenngleich es schwierig ist, aus der Bibel eine im historischen Sinne exakte Auskunft zu erhalten.³⁴ Formal gesehen geht es bei Seelsorge in der Bibel um einen „kommunikativen Vorgang zwischenmenschlicher Hilfe mit dem Ziel einer konkreten Stärkung und Hilfe für Glauben und Leben. [...] Das Wort ‚Seelsorge‘ selbst oder ein entsprechendes Verbum fehlt in den biblischen Schriften“³⁵ übrigens.

Gott wird im Alten Testament als seelsorgerlicher Gott (z.B. Jesaja 41, 10) verstanden, als Arzt (z.B. Exodus 15, 26) und als Tröster (z.B. Jesaja 66, 13). In den Psalmen sind durchgängig seelsorgerliche Themen zu finden, sowie auch im Buch Hiob³⁶, wenn dort auch der Umgang der Freunde mit dem Leid Hiobs, aus heutiger Perspektive, als seelsorgerlich fragwürdig zu charakterisiert ist.³⁷

Die biblischen Berichte über Jesus, wie er Menschen begegnet ist, bieten wenig Anhaltspunkt, um zu zeigen wie er Seelsorge vollzogen hat.³⁸ Sie können jedoch Hinweis sein, wie er Menschen wahrgenommen und angenommen hat und wie er ihnen Zuspruch vermittelte. Jesus Christus wird im Neuen Testament als der wahre Hirte (vgl. Johannes 10, 11) bezeichnet, auf was sich die „Regula pastoralis“ Gregor (I.) des Großen bezieht (siehe Abschnitt 2.1.1.3).

Im Neuen Testament finden sich aber auch Hinweise Jesu auf die Beziehung der Gemeindeglieder untereinander, welche seelsorgerliche Züge aufweisen.³⁹ Dazu zählt der oft zitierte Abschnitt aus dem Matthäusevangelium (Matthäus 25, 36.40): „Ich bin krank gewesen und habt mich besucht. Ich bin im Gefängnis gewesen und ihr seid zu mir gekommen.“⁴⁰ Aber auch auf das Ältestenamts sind unterschiedliche seelsorgerliche Erwartungen fokussiert, wie der Blick in den Jakobusbrief (Jakobus

³³ Vgl. Ziemer, Seelsorgelehre, 51.

³⁴ Vgl. a.a.O., 53.

³⁵ A.a.O., 54.

³⁶ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1111.

³⁷ Vgl. Ziemer, Seelsorgelehre, 55.

³⁸ Vgl. a.a.O., 56.

³⁹ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1112.

⁴⁰ Die Bibel, Das Neue Testament, 36.

5, 14) zeigt: „Ist jemand unter euch krank, der rufe zu sich die Ältesten der Gemeinde.“⁴¹

2.1.2.2 Außerbiblisch

2.1.2.2.1 Alte Kirche

In der Alten Kirche findet sich Seelsorge in vielfältigen Erscheinungsformen:

Bei Origenes (ca. 185-254) und Johannes Chrysostomos (ca. 350-407) geschieht sie u.a. in der Schriftauslegung und Predigt, bei Hieronymus (ca. 347-420) und Augustin (ca. 354-430) in Briefen an Trauernde und Suizidgefährdete.⁴²

Wüstenväter und -mütter, Einsiedler, wie zum Beispiel Antonius oder Synkletika „ziehen sich um 300 zur geistlichen Vervollkommnung von der Welt in die Einsamkeit zurück [...]. Sie werden als spirituelle Meister, Weisheitslehrerinnen, ja Seelenärzte bekannt und aufgesucht. In radikaler Nachfolge und Askese und durch Konfrontation mit sich selbst in der Stille des Cellion – der Zelle – entwickeln sie ein tiefes Verständnis für seelische Prozesse – die ‚Kardiogenese‘ – und eine Kunst kurzer und langfristiger geistlicher Begleitung von Menschen.“⁴³ Durch Johannes Cassianus (ca. 360-430) wird diese Tradition vor allem für die innerklösterliche Seelsorge vermittelt. So werden hier Klöster zu Pflegestätten der Seelsorge.⁴⁴

Brachte die Zeit der Christenverfolgungen erste Formen der Gefangenenseelsorge mit sich, so verändert sich der Stellenwert von christlicher Seelsorge mit der konstantinischen Wende (um 312). Das Christentum wird Staatsreligion und innerhalb dieser Staatsreligion kann nun auch Seelsorge stattfinden.⁴⁵

„Mit der zunehmenden Institutionalisierung der Ämter in den frühen Kirchenordnungen wird auch die seelsorgerlich-diakonische Tätigkeit stärker institutionell gebunden, als dies in den biblischen Texten vorgezeichnet ist.“⁴⁶ Der Kampf gegen die Sünde und die Suche nach dem Heil steht in der Alten Kirche im Vordergrund der Seelsorge. Sünde wird dabei immer wieder als Krankheit

⁴¹ A.a.O., 278.

⁴² Vgl. Morgenthaler, Lehrbuch, 34.

⁴³ A.a.O., 35.

⁴⁴ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1112 und Morgenthaler, Lehrbuch, 36.

⁴⁵ Vgl. Morgenthaler, Lehrbuch, 34.

⁴⁶ A.a.O., 34.

verstanden und die Tätigkeit des Seelsorgers dann folglich mit dem eines Arztes verglichen.⁴⁷

2.1.2.2.2 Mittelalter

In den Klöstern und Orden entwickelt sich im Mittelalter die Seelsorge weiter. Nach der Benediktusregel (um 540) soll der Abt als Stellvertreter Christi dem Vorbild des guten Hirten nacheifern und sich väterlich, aber auch wie ein Arzt, um seine Mitbrüder sorgen.⁴⁸

Die Praxis der Seelsorger ist im Mittelalter stark mit dem Bußsakrament, der Beichte, verbunden. Seit 1215 ist die Beichte für alle Gläubigen Pflicht.⁴⁹ In der Karolingerzeit werden Gemeinden zum Ort der Seelsorge, die vom zuständigen Priester versehen wird.⁵⁰

2.1.2.2.3 Reformationszeit

„Die Reformation schließt in vieler Hinsicht an mittelalterliche Traditionen der Seelsorge [und der Beichte] an, gibt diesen aber durch neue theologische Akzentuierungen – das ‚sola fide‘, ‚sola gratia‘, ‚sola scriptura‘, und ‚solus Christus‘ – eine tiefgreifende andere Ausrichtung.“⁵¹ Bei Luther wird „Seelsorge“ zum Wort, das alle pfarramtliche Tätigkeiten umfasst. Sie ist ganz von der Rechtfertigungslehre her geprägt, in Auseinandersetzung mit dem mittelalterlichen Bußsakrament.⁵² „Wichtig ist jetzt, Menschen in ihren sozialen und rel. Ängsten und Ungewissheiten zu trösten.“⁵³ Trost geschieht durch das Evangelium, das auch „per mutuuum colloquium et consolationem fratrum [...] ,durch die wechselseitige Unterhaltung und Tröstung der Brüder“⁵⁴ spürbar wird, bis heute ein vielzitiertes Satz aus den Schmalkaldischen Artikeln, Teil III. Nach Luther braucht es für die Beichte keinen Priester, sie ist allen Brüdern und Schwestern⁵⁵ zugeeignet.⁵⁶

⁴⁷ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1112.

⁴⁸ Vgl. Morgenthaler, Lehrbuch, 36f.

⁴⁹ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1112.

⁵⁰ Vgl. Morgenthaler, Lehrbuch, 38.

⁵¹ A.a.O. 39.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Ziemer, Art. Seelsorge II, 1112.

⁵⁴ Bekenntnisschriften, 449.

⁵⁵ Vgl. Morgenthaler, Lehrbuch, 40.

⁵⁶ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1113 und Morgenthaler, Lehrbuch, 41-43: Die Schweizer Reformatoren beziehen die Seelsorge wiederum auf das Hirtenamt Christi als Wächteramt der religiösen und sittlichen Zustände der Zeit, wozu es geeignete Mitarbeiter braucht die dieses Wächteramt ausfüllen.

2.1.2.2.4 Das 16. und 17. Jahrhundert

„Das späte 16. und das 17. Jahrhundert sind geprägt durch Versuche der Konsolidierung protestantischer Kirchen in den Stürmen der Gegenreformation und des Dreißigjährigen Krieges.“⁵⁷ Es entstehen Trostschriften, Meditationsbücher und „Krisenbewältigungshilfen. Poimenisches Hauptwerk sind die ‚Meditationes sacrae‘ von J. Gerhard (1606/07).“⁵⁸

2.1.2.2.5 Pietismus und Aufklärung

Im Pietismus prägen Philipp Jakob Spener (1635-1705) und August Hermann Francke (1663-1727) die Seelsorge neu.⁵⁹ Seelsorge „diene der ‚Erbauung‘ und der ‚Stärkung des Glaubens‘ bei den wiedergeborenen Gliedern. Spener hat S. bereits als methodisch ausgerichtetes Gesprächsverfahren verstanden und dem in der Orthodoxie [des 16. und 17. Jahrhunderts] verpönten Hausbesuch neues Recht eingeräumt.“⁶⁰ Bereits in dieser Zeit treten dem Pfarrer ehrenamtliche Seelsorger zur Seite. „Wiedergeborene Glieder der Gemeinde können dann als rechtschaffene Exempel wahrer Tatchristen an der Seite des Pfarrers das ‚geistige Priestertum‘ ausüben.“⁶¹

Im Zeitalter der Aufklärung entstehen „erste Ansätze einer empirischen Seelsorgeausbildung für Pfarramtskandidaten (1781-1805 Pastoralinstitut des Heinrich Philipp Sextro in Göttingen).“⁶²

2.1.2.2.6 Das 19. Jahrhundert

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) führt die wissenschaftliche Reflexion der Seelsorge ein. „Im 19. Jh. treten mit der Konstituierung der Praktischen Theologie die Praxis der S. und deren wiss. Reflexion (= Seelsorgelehre bzw. Poimenik) auseinander.“⁶³ Schleiermacher definiert in seiner „Kurzen Darstellung des theologischen Studiums“⁶⁴ von 1830 „Seelsorge im weiteren Sinn“, worunter er die Katechetik, also die Unterrichtung in

⁵⁷ Morgenthaler, Lehrbuch, 43.

⁵⁸ Ziemer, Art. Seelsorge II, 1113.

⁵⁹ Vgl. Morgenthaler, Lehrbuch, 45.

⁶⁰ Ziemer, Art. Seelsorge II, 1113.

⁶¹ Morgenthaler, Lehrbuch, 45.

⁶² Ziemer, Art. Seelsorge II, 1113.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Schleiermacher, Darstellung.

Glaubensthemen zählt. Unmündige sollen mündig gemacht werden.⁶⁵ Zudem können, so Schleiermacher, einzelne „solche Mitglieder der Gemeinde Gegenstände für die Seelsorge werden, welche ihre Gleichheit mit den anderen [sic!] durch innere und äußere Ursachen verlustig gegangen sind; und die Beschäftigung mit diesen nennt man Seelsorge im engeren Sinne.“⁶⁶ Seelsorge als pastorale Zuwendung kommt bei Schleiermacher somit erst dann ins Spiel, wenn Krisen die Orientierung und Entwicklung behindern.⁶⁷

Am Ende des 19. Jahrhundert fordert Emil Sulze⁶⁸ (1832-1914), Pfarrer in Osnabrück, Chemnitz und Dresden, angesichts der großstädtischen Mammutgemeinden, eine Aufteilung in Seelsorgebezirke und den Einbezug von Laien⁶⁹ in die Seelsorge.⁷⁰

2.1.2.2.7 Das 20. und 21. Jahrhundert

Radikal fordert im 20. Jahrhundert die Poimenik der dialektischen Theologie, dass sie als verkündigende (kerygmatische) Seelsorge beim rechtfertigenden Tun Gottes und seinem Anspruch an den Einzelnen anzusetzen hat.⁷¹ Hans Asmussen schreibt in der Einleitung seines Seelsorge-Handbuchs: Das „entscheidende Ereignis der Weltgeschichte und erst recht der Kirche [ist] die Kreuzigung Christi [...]. Das vorliegende Buch sucht diese Erkenntnis auszuwerten für das Gebiet der Seelsorge.“⁷² Und Eduard Thurneysen schreibt in § 1 seiner „Lehre von der Seelsorge“⁷³ 1948: „Seelsorge findet sich in der Kirche vor als Ausrichtung des Wortes Gottes an den Einzelnen. Sie ist wie alles rechtmäßige Tun der Kirche begründet in der Lebendigkeit des der Kirche gegebenen Wortes Gottes“⁷⁴.

Bereits im Jahr 1925 begann der Krankenhaus-Pfarrer Anton Theophilus Boisen (1876-1965) am Worcester State Hospital in Massachusetts mit einem Clinical Pastoral Training für Studenten. Er schickte sie ans Krankenbett, damit sie

⁶⁵ Vgl. a.a.O., 242f.

⁶⁶ A.a.O., 244f.

⁶⁷ Kunz, Versorgung mit Seelsorge, 12.

⁶⁸ Vgl. Winker, Art. Sulze, 1864.

⁶⁹ Vgl. Rückle, Seelsorge der Gemeinde, 95-100. Er zeigt auf, dass auch zu dieser Zeit aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und Relevanzverlust kirchlichen Handelns die spezielle Seelsorge aufgewertet werden sollte, weshalb die Notwendigkeit einer intensiveren Laienseelsorge als wichtig erachtet wurde.

⁷⁰ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1113.

⁷¹ Vgl. a.a.O., 1114.

⁷² Asmussen, Die Seelsorge, X.

⁷³ Thurneysen, Lehre von der Seelsorge.

⁷⁴ A.a.O., 9.

menschliche Dokumente (living human documents) lesen lernen. Auch hier wurde bereits Supervision (z. B. Einzelsupervision für persönliche Anliegen; Gruppensupervision zur Bearbeitung von Gesprächsprotokollen der Seelsorgegespräche) für die Ausbildung der Kandidaten eingesetzt.⁷⁵

Spätestens ab den 70er Jahren wurden die Ansätze der Clinical-Pastoral- Education-Bewegung aus den USA von der Seelsorgebewegung in Deutschland aufgenommen und als Klinische Seelsorgeausbildung (KSA) etabliert. Es wurden mehrere Zentren für Seelsorgeausbildung, u.a. in Hannover, Bethel und Stuttgart gegründet.⁷⁶ Die Ansätze der dialektischen Theologie wurden kritisch beäugt. „Mit den damaligen gesellschaftlichen Umbrüchen brachen nicht nur autoritäre Strukturen zusammen, sondern vollzog sich auch eine humanwissenschaftliche Wende. Sozialwissenschaften im weiteren Sinn wie zunächst Pädagogik, Psychologie und Soziologie nahmen großen Aufschwung. Um die ‚living human documents‘ (Anton T. Boisen) ging es auch in Theologie und Poimenik.“⁷⁷ In diesem Zusammenhang wurde innerhalb der Seelsorgebewegung im Jahr 1972 die ökumenische Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie (DGfP) gegründet. „Die Seelsorgebewegung vertrat damals inhaltlich ein Anliegen, das exakt in den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess ganz Westdeutschlands passte: die Befreiung des Menschen aus verkrusteten Strukturen, Abhängigkeiten und Herrschaftsverhältnissen.“⁷⁸ In Deutschland benennt Dietrich Stollberg 1978 Supervision als wichtigen Beitrag für die Seelsorgeausbildung im Vorwort seines Werkes „Wahrnehmen und Annehmen“⁷⁹. „*Seelsorge muß geübt und ausgeübt werden, sie will aber auch durchdacht und verantwortet sein.* Es geht [...] immer um eine ganzheitliche Haltung, die im Falle der kirchlichen Seelsorge wesentlich durch den Glauben – einen nicht nur gedachten, sondern in konkreten Beziehungen realisierten Glauben – geprägt ist. [...] Ängstliche Warnungen vor einer ‚Psychologisierung‘ oder ‚Methodisierung‘ der Seelsorge entsprechen diesem Glauben ebensowenig wie eine Überbewertung von Psychologie und Methode.“⁸⁰ Damit hatte sich eine pastoralpsychologisch orientierte Seelsorgepraxis und -lehre etabliert, wie beispielsweise das Werk Joachim Scharfenbergs mit dem Titel „Einführung in die

⁷⁵ Vgl. Klessmann, Pastoralpsychologie, 108f.

⁷⁶ Vgl. a.a.O., 111.

⁷⁷ Habenicht, Seelsorge – allgemeinmenschlich, 10.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Stollberg, Wahrnehmen und Annehmen.

⁸⁰ A.a.O., 7f.

Pastoralpsychologie“⁸¹ zeigt. Eine Weiterentwicklung dieser Richtung ist zum Beispiel die „Systemische Seelsorge“⁸² von Christoph Morgenthaler, welche sich als Konzept auf konkretes zwischenmenschliches Geschehen bezieht und Seelsorger, Gegenüber, die Beziehungs- und Kommunikationsebene in der Praxis im Blick behält.⁸³

Gegenwärtig und künftig gehört es sicherlich zu den Aufgaben die Herausforderungen einer globalisierten und pluralen Gesellschaft anzunehmen und auch die Seelsorge interkulturell auszurichten.⁸⁴

Bereits im November 2009 gelang es dem Workshop der EKD „Seelsorge – Muttersprache der Kirche“⁸⁵ die Seelsorge wieder neu ins öffentliche Bewusstsein von Kirche zu rücken und mit der Errichtung einer „Ständigen Konferenz für Seelsorge in der EKD“⁸⁶ wird die EKD nun wieder gestaltend im Feld der Seelsorge aktiv⁸⁷, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

2.1.2.3 Zusammenfassung: Der vielzitierte Auszug aus dem Matthäusevangelium: „ihr habt mich besucht“⁸⁸ (Matthäus 25, 26) zeigt, dass Seelsorge zwischenmenschliche Stärkung und Hilfe in Glaubens- und Lebensfragen ist und zwar zuerst in der annehmenden Zuwendung des Menschen, dem Vorbild Jesu Christi folgend. Über die Klöster wandert die Praxis der Seelsorge des Priesters in die Gemeinden, Luther entklerikalisiert die Seelsorge als „wechselseitige [...] Tröstung der Brüder“⁸⁹ und bereits ab dem 17. Jahrhundert treten dem Geistlichen Ehrenamtliche zur Seite. Schleiermacher ist die wissenschaftliche Reflexion der Seelsorgelehre ab dem 19. Jahrhundert zu verdanken. In der Nachkriegszeit fordert die dialektische Theologie die Seelsorge als Verkündigung des Gotteswortes am Einzelnen, wogegen sich die Seelsorgebewegung in Deutschland richtet und in der Klinischen Seelsorge Ausbildung die „living human documents‘ (Anton T. Boisen)⁹⁰ unter Einbezug der Psychologie in den Mittelpunkt rückt und somit die

⁸¹ Scharfenberg, Einführung.

⁸² Morgenthaler, Systemische Seelsorge.

⁸³ Vgl. Drechsel, Lernen und Konzepte, 23.

⁸⁴ Vgl. Ziemer, Art. Seelsorge II, 1114.

⁸⁵ Kirchenamt, Seelsorge – Muttersprache.

⁸⁶ Vgl. Ständige Konferenz.

⁸⁷ Vgl. Habenicht, Seelsorge – allgemeinmenschlich, 12f.

⁸⁸ Die Bibel, Das Neue Testament, 36.

⁸⁹ Bekenntnisschriften, 449.

⁹⁰ Habenicht, Seelsorge – allgemeinmenschlich, 10.

pastoralpsychologisch orientierte Seelsorgepraxis etabliert, die bis heute stetig weiterentwickelt wird.

2.2 Heute: Menschen Stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche

Im Jahr 2015 erschien die Schrift „Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche“⁹¹, welche im April 2016 beim Seelsorgesymposium in Erfurt „Entwicklungen wahrnehmen - Herausforderungen annehmen“ vorgestellt wurde. Die Schrift ist ein Beitrag der „Ständigen Konferenz für Seelsorge in der Evangelischen Kirche in Deutschland“ (EKD) zur Stärkung und Profilierung der Seelsorge. Sie hebt Seelsorge als Kernaufgaben und Kernkompetenz der Kirche hervor und bietet Orientierung, was in der Seelsorge getan wird und zu tun ist.⁹² Deshalb soll diese Schrift als Grundlage für die Darstellung der theologischen Aspekte von Seelsorge dienen.

2.2.1 Theologische Aspekte der Seelsorge

2.2.1.1 Was ist Seelsorge?

Seelsorge ist „Markenkern kirchlicher Arbeit“⁹³. Diese These wurde bereits im einleitenden Abschnitt 2 herausgearbeitet. Seelsorge, als Sorge um die Seele, lässt sich in zwei Bereiche aufteilen: Die allgemeine Seelsorge (*cura animarum generalis*) meint alles kirchliche Handeln, das dem Seelenheil von Menschen dient. Die spezielle Seelsorge (*cura animarum specialis*) hat den Auftrag, Menschen konkret in ihren unterschiedlichen Lebenslagen zu begleiten und sich mit ihnen auf die Suche nach Antworten auf die gegebenen Relevanz- und Plausibilitätsfragen bzw. Sinnfragen zu machen. Diese Fragen sind Grundlage von Theologie und Kirche. An diesen Fragen müssen sich Seelsorgende orientieren und sie bieten die Chance, dass Seelsorgende daran ihre theologische und pastorale Identität entwickeln können.⁹⁴ Lässt sich Kirche in der Seelsorge auf diese Herausforderungen ein, leistet sie „Dienst an Gott, am Mitmenschen, an der Gesellschaft und an sich selbst.“⁹⁵

„Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) definiert Seelsorge in ihrem Seelsorgegeheimnisgesetz (§ 2 Abs. 1 und § 5 Abs. 1) wie folgt: „Seelsorge ... ist

⁹¹ Lammer/Borck/Habenicht/Roser, Menschen stärken.

⁹² Vgl. Bedford-Strohm, Geleitwort, 7-9.

⁹³ Vgl. Lammer, Kernkompetenz, 12.

⁹⁴ Vgl. a.a.O., 14 und 17.

⁹⁵ A.a.O., 14.

aus dem christlichen Glauben motiviert und im Bewusstsein der Gegenwart Gottes vollzogene Zuwendung. Sie gilt dem einzelnen Menschen unabhängig von dessen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit. Seelsorge ist für diejenigen, die sie in Anspruch nehmen, unentgeltlich.⁹⁶ Seelsorgerinnen und Seelsorger sind dazu beauftragt, „andere Menschen zu unterstützen, zu begleiten, ihnen Lösungswege in seelischen Krisen aufzuzeigen und ihnen Trost und Hoffnung zu vermitteln.“⁹⁶

2.2.1.2 Welchen Auftrag hat Seelsorge?

Wie oben deutlich wurde, hat Seelsorge den Auftrag christliche Theologie zu repräsentieren und zu kommunizieren. Nach Kerstin Lammer geschieht Seelsorge aus Glauben an den dreieinigen Gott: An „Gott, den Schöpfer“⁹⁷, der den Menschen ins Leben ruft und nach ihm fragt, den der Mensch also nicht egal ist, sondern sich um ihn sorgt. „Wo bist du?“⁹⁸ so überliefert das erste Buch der Bibel, die Genesis (3, 9), diese Frage Gottes an den Menschen im Rahmen der Schöpfungsgeschichten. „Also hat Gott die Welt geliebt, dass er seinen eingeborenen Sohn gab, auf dass alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben“⁹⁹, heißt es im Johannesevangelium (3, 16). Wir Christen glauben an einen Gott, der uns Menschen liebt, uns im Glauben annimmt, im Leiden begleitet und uns erlösen wird, durch seinen Sohn Jesus Christus. Ebenfalls im Johannesevangelium (14, 26) verheißt Jesus den Jüngerinnen und Jüngern den Heiligen Geist: „Aber der Tröster, der Heilige Geist, den mein Vater senden wird in meinem Namen, der wird euch alles lehren und euch an alles erinnern, was ich euch gesagt habe.“¹⁰⁰ Geschieht Seelsorge aus dem Glauben an den Tröster, den Heiligen Geist, werden Menschen dazu befähigt anderen Menschen beizustehen, die Trost bedürfen, weil ihnen Leid und Unheil widerfahren sind.¹⁰¹

„Seelsorge verweist damit auf die Relationalität, d.h. auf die Bezogenheit des Lebens – oder, theologisch gesprochen: auf die Relationalität Gottes: Wir verdanken uns nicht uns selbst. Der Grund unseres Seins liegt jenseits unserer selbst, er ist uns nicht verfügbar – das Leben wird uns geschenkt.“¹⁰² Hier wird

⁹⁶ Lammer, Kernkompetenz, 14.

⁹⁷ Lammer, Auftrag, 19.

⁹⁸ Die Bibel, Das Alte Testament, 5.

⁹⁹ Die Bibel, Das Neue Testament, 111.

¹⁰⁰ A.a.O., 128.

¹⁰¹ Vgl. Lammer, Auftrag, 20.

¹⁰² Ebd.

deutlich, Seelsorge ist praktische Anthropologie (àntropos - griechisch: der Mensch¹⁰³), weil sie auf die christliche Gottesebenbildlichkeit baut, die jedem Menschen seine Würde und seinen Wert von Gott her zuerkennt. Seelsorge ist christliche Anthropologie, weil sie anerkennt, dass Leben nicht ganz und heil ist, aber gesegnet und somit Menschen Zuspruch und Hoffnung geben kann, wo sie es selbst nicht können. Deshalb ermutigt Seelsorge menschliche Grenzen zu akzeptieren, aber auch Verantwortung zu übernehmen und Begabungen zu entfalten.¹⁰⁴

Als Vollzug christlicher Anthropologie setzt Seelsorge Menschen „in Beziehung zu Mitmenschen, zur Umwelt und zu Gott. [...] Sie stärkt die Freiheit und Kraft zum Menschsein. Seelsorge ermutigt zu Gott- und Selbstvertrauen.“¹⁰⁵ Somit ist Seelsorge Zuwendung zum Menschen im Kontext der Kommunikation des Evangeliums.¹⁰⁶

2.2.1.3 Wem gilt Seelsorge?

Seelsorge gilt allen Menschen, die um Begleitung bitten. So ist es im Seelsorgegeheimnisgesetz (vgl. Abschnitt 2.2.1.1) festgelegt. Jedoch wird Seelsorge oft von Menschen in Anspruch genommen, die an Lebensübergängen, in Krisensituationen oder in besonderen Lebensverhältnissen stehen, so Sebastian Borck und Traugott Roser.¹⁰⁷ Seelsorge gilt dann diesen einzelnen Menschen, auch wenn die Seelsorge dabei nicht aus den Augen verliert, dass sich Leben in Beziehung, im alltäglichen Miteinander, ausdrückt. Hier ist Seelsorge als situationsbezogene, qualifizierte und personenzentrierte Zuwendung, als Hilfe zu einem Leben in Beziehung zu verstehen.¹⁰⁸

2.2.1.4 Wo geschieht Seelsorge?

Seelsorge geschieht an verschiedenen Orten: In den Kirchengemeinden, in nichtkirchlichen Institutionen wie zum Beispiel Justizvollzugsanstalten,

¹⁰³ Gemoll, Handwörterbuch, 71.

¹⁰⁴ Vgl. Lammer, Auftrag, 21f.

¹⁰⁵ A.a.O., 22. Vgl. auch Rückle, Seelsorge der Gemeinde, 31. Auch er versteht Seelsorge als Kommunikatives Geschehen, das im Blick auf individuelle Lebensgeschichte und Lebenswelt auf dem Hintergrund des christlichen Glaubens ermutigt Leben im Vertrauen auf Gott zu bejahen.

¹⁰⁶ Vgl. Meyer-Blanck, Theologie der Seelsorge, 40.

¹⁰⁷ Vgl. Borck/Roser, Wem gilt Seelsorge, 36.

¹⁰⁸ Vgl. a.a.O., 41.

Krankenhäuser¹⁰⁹ (oder auch in Ethikkomitees¹¹⁰) und in Einrichtungen der Diakonie, wie Alten- und Pflegeeinrichtungen oder auch durch Hospizdienste¹¹¹. In der Unterschiedlichkeit dieser Felder besteht die Chance, voneinander zu lernen und von den jeweiligen Stärken zu profitieren.¹¹² Letztlich gibt es m.E. keinen Ort wo Seelsorge nicht stattfinden könnte.

2.2.1.5 Wie arbeitet Seelsorge?

„Im Unterschied zu anderen Berufsgruppen, deren Aufgabe das Tun und ‚Machen‘ ist, sind Seelsorgende diejenige Berufsgruppe, die (da) *sein* und die Menschen und die jeweiligen Situationen *sein lassen* sollen, wie sie *sind* – nicht, wie sie sein *sollten*. *Unbedingte Wertschätzung der Person prägt die seelsorgliche Haltung gegenüber Ratsuchenden. Wahrnehmen, Verstehen und vor allem Annehmen (Dietrich Stollberg) sind die ersten seelsorgerlichen Grundsätze.*“¹¹³

Seelsorge öffnet, entsprechend der christlichen Ethik, den Gesprächspartnern Raum, um eigenes inneres Erleben auszudrücken und gegebenenfalls (neu) zu deuten, so dass auch heilsame Effekte entstehen können. Dazu können Seelsorgende, wenn auch nur äußerst feinfühlig, christlich-theologische Deutungsangebote einbringen, wie zum Beispiel biblische Geschichten, Lieder, Gebete oder Rituale und Segen. Auch körperliche Signale, Mimik und Gestik, Berührung sind als Kommunikationsmedien nicht außer Acht zu lassen.¹¹⁴ Für die konkrete Praxis bedeutet dies, im Seelsorgegespräch geht es darum:

(1.) die Impulse der Gesprächspartner wahrzunehmen und zu würdigen; (2.) zu differenzieren und zu klären, es geht um sein genaueres Verstehen. „Was orientiert das Erleben und Handeln der Gesprächspartner oder Gesprächspartnerinnen, und wohin wollen sie sich ggf. neu orientieren?“¹¹⁵; (3.) die Realität zu überprüfen und Perspektiven zu erweitern, um alternative Betrachtungsweisen anzuregen. „Hier haben eigene *Resonanzen der Seelsorgenden* ihren Platz. [...] Hier haben auch *weltanschauliche Dialoge* ihren Platz.“¹¹⁶ Auch christliches Traditionsgut, wie oben bereits erwähnt, kann innerhalb dieses Schrittes eingebracht werden; (4.)

¹⁰⁹ Vgl. Borck, Wo geschieht Seelsorge, 52.

¹¹⁰ Vgl. a.a.O., 51.

¹¹¹ Vgl. a.a.O., 53.

¹¹² Vgl. a.a.O., 58.

¹¹³ Lammer, Methodik, 60f.

¹¹⁴ Vgl. a.a.O., 62-67.

¹¹⁵ A.a.O., 68.

¹¹⁶ A.a.O., 69.

Inhaltes des Gesprächs können abschließend in einem Bild, einem Text, einer Liedzeile, einem Ritual aufgenommen werden, allerdings nur, wenn das Gegenüber dafür offen ist.¹¹⁷

2.2.1.6 Wer ist zur Seelsorge beauftragt?

Im Sinne des allgemeinen Priestertums aller Getauften ist Seelsorge allen Christen aufgetragen.¹¹⁸ Allgemein geschieht Seelsorge überall dort, wo Menschen sich aneinander wenden und sich gegenseitig zuwenden, um Trost, Rat und Beistand zu leisten.¹¹⁹ Da dies aber oft nicht ausreicht, wurden von den Kirchen und Fachverbänden Standards für die Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Seelsorge erstellt (z.B. Standards der Pastoralpsychologischen Seelsorge-Fortbildung (KSA) für nichttheologische Mitarbeitende und Ehrenamtliche¹²⁰). Um in der Öffentlichkeit Seelsorge auszuüben bedarf es einer kirchlichen Beauftragung.¹²¹

Nach Lammer lassen sich folgende fünf Qualifikationsebenen aufzeigen, wie Seelsorge ausgeübt wird: (1.) Seelsorge im Sinne des Priestertums aller getauften Christinnen und Christen, wie bereits oben beschrieben wurde.; (2.) Seelsorge durch geschulte Ehrenamtliche, deren Ausbildung in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg im Lauf dieser Arbeit noch beleuchtet wird; (3.) Seelsorge durch Hauptamtliche, wie Pfarrerinnen und Pfarrer, Diakoninnen und Diakone: Diese haben sich durch ihr Studium und das Absolvieren des praktischen Ausbildungsganges eine professionelle Seelsorgekompetenz erworben. (4.) Professionelle Seelsorgenden, die sich über die unter Punkt drei genannten Qualifikationen durch Weiterbildungen und Zweitausbildungen zusätzlich qualifiziert haben. Sie sind meist in Kliniken, Pflegeheimen, Justizvollzugsanstalten, etc. tätig. (5.) Um die seelische Gesundheit von Seelsorgenden zu erhalten ist es notwendig, dass Seelsorgende selbst Seelsorge und Supervision in Anspruch nehmen können. Hierzu sind Seelsorgerinnen und Seelsorger mit Zusatzqualifikation als Supervisoren notwendig.¹²²

¹¹⁷ Vgl. a.a.O., 67-72.

¹¹⁸ Vgl. Lammer, Qualifikationsstufen, 74.

¹¹⁹ Vgl. a.a.O., 73.

¹²⁰ Vgl. Standards.

¹²¹ Vgl. Lammer, Qualifikationsstufen, 73-75.

¹²² Vgl. a.a.O., 76-79.

2.2.1.6.1 Rechtlicher Rahmen:

Seelsorgegeheimnisgesetz/ Zeugnisverweigerungsrecht

„Seelsorge geschieht sehr oft im Stillen, im Verborgenen. Seelsorge muss im Schutz der Verschwiegenheit geschehen, sonst könnte man sich ihr nicht anvertrauen. Was ein Mensch einem Menschen in einem kirchlichen Amt in der Seelsorge anvertraut, unterliegt dem Seelsorgegeheimnisgesetz und ist streng vertraulich.“¹²³ Diese rechtlichen Rahmenbedingungen werden im „Kirchengesetz zum Schutz des Seelsorgegeheimnisses (Seelsorgegeheimnisgesetz)“¹²⁴ und in der „Verordnung über die Ausbildung für Personen mit bestimmten Seelsorgeauftrag“¹²⁵ geregelt. Es gilt, dass jeder Getaufte, der Seelsorge ausübt, dem Seelsorgegeheimnis unterliegt¹²⁶ was auch Ehrenamtliche mit einschließt, sofern sie getauft sind.

Die Erfahrung aus Ausbildungskursen zeigt, dass immer wieder die Frage auftaucht, ob es nicht auch Fälle geben kann, in denen Seelsorgende von der Schweigepflicht absehen müssen. Laut § 138 Strafgesetzbuch besteht für „Nicht-Geistliche“ eine Pflicht zur Anzeige geplanter, schwerer Straftaten.¹²⁷ „Geistliche“ können sich nach staatlichem Recht auf das Zeugnisverweigerungsrecht (Strafprozessordnung § 53¹²⁸) berufen. Dies gilt auch für „Hilfspersonen“ eines „Geistlichen“¹²⁹, was aber eine sehr enge Anbindung und ein konkretes Zuarbeiten für einen „Geistlichen“ voraussetzt. Diese Voraussetzung wird im Alltag einer Kirchengemeinde m.E. eher selten erfüllt werden. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Ehrenamtliche in Konfliktfällen, die das Seelsorgegeheimnis und Zeugnisverweigerungsrecht betreffen, unverzüglich die zuständigen Hauptamtlichen (Pfarrer, Dekanin) informieren, die dann Rechtsberatung bei der Kirchenleitung einholen können.

Ganz praktisch wäre denkbar, falls sich in einem Seelsorgegespräch von Ehrenamtlichen die Ankündigung einer Straftat anzeigt, von Seiten des ehrenamtlich Seelsorgenden darauf hinzuweisen, dass der Ehrenamtliche laut § 138 Strafgesetzbuch die Pflicht zur Anzeige geplanter, schwerer Straftaten hat.

¹²³ Lammer, Kernkompetenz, 16 und vgl. § 1+2 Seelsorgegeheimnisgesetz (siehe folgende Fußnote).

¹²⁴ Vgl. Frisch, Recht der Evangelischen Landeskirche, 750-752.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Vgl. a.a.O., § 2 Abs. 3, 750.

¹²⁷ Vgl. Strafgesetzbuch § 138.

¹²⁸ Vgl. Strafprozessordnung § 53.

¹²⁹ Vgl. Strafprozessordnung § 53a.

2.2.1.7 Zusammenfassung und Folgerung: *Seelsorge bewährt Theologie am Leben unter Bezug auf den dreieinigen Gott.¹³⁰ Seelsorge geschieht da, wo Menschen vorbehaltlos unter der Gegenwart Gottes zusammentreten, gemäß der biblischen Tradition aus dem Matthäusevangelium (25, 36): „... ihr habt mich besucht“¹³¹ und (18, 20): „... wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen.“¹³² Zu betonen ist dabei m.E., dass Seelsorge zweckfrei ist, aber nicht zwecklos. Seelsorge ist vollzogene christliche Anthropologie, sie ermutigt zu Gott- und Selbstvertrauen im Kontext der Kommunikation des Evangeliums und gilt Menschen in verschiedensten Lebenslagen an den unterschiedlichsten Orten. Daraus folgend sind die Grundhaltungen der Seelsorge vorbehaltlose Annahme, Empathie und Wertschätzung, welche Raum für inneres Erleben und alternative Betrachtungsweisen zulassen. Der vertrauliche Rahmen dafür ist im Seelsorgegeheimnisgesetz geregelt, innerhalb dessen Seelsorge auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen stattfinden kann, was im nächsten Schritt aufgezeigt wird.*

2.2.2 Kompetenzen - Welche operative Qualität braucht Seelsorge?

Kompetenzen sind diejenigen fachlichen und persönlichen Voraussetzungen, die es braucht, um eine Aufgabe sachgerecht auszufüllen. Diese Definition ist bei Jürgen Ziemer zu finden in Anlehnung an Werner Hassiepen und Eilert Herms.¹³³

Die verschiedenen Lehrbücher für Seelsorge bauen ihre jeweiligen Kapitel zu den Seelsorgekompetenzen unterschiedlich auf.

So zeigt Doris Nauer ein komplexes Kompetenz- und Rollenprofil¹³⁴, welches sie in zwei Schaubildern zusammenfasst (siehe Anhang 2).

Christoph Morgenthaler deklariert in seinem Lehrbuch „Seelsorge“¹³⁵ die Beziehungskompetenz (Beziehungen eingehen können), die Selbstkompetenz (sich selbst verstehen und in Beziehungen einbringen können), die thematisch-symbolische Kompetenz (Deutung von Situationen und Menschen als theologische Lebenshermeneutik mit dem Ziel der „Horizontverschmelzung zwischen aktueller

¹³⁰ Vgl. Lammer, Kernkompetenz, 14 und vgl. Lammer, Auftrag, 19.

¹³¹ Die Bibel, Das Neue Testament, 36.

¹³² A.a.O., 26.

¹³³ Vgl. Ziemer, Seelsorgelehre, 222. Vgl. auch Plieth, Kompetenz und Performanz.

¹³⁴ Vgl. Nauer, Sorge um die Seele, 284-317.

¹³⁵ Morgenthaler, Lehrbuch.

Situation und religiöser Tradition“¹³⁶) und die spirituell-theologische Kompetenz (seelsorgerliche Unterstützung der Menschen eigene Glaubenshaltungen weiterzuentwickeln).¹³⁷

Kerstin Lammer nennt in ihrem Buch „Beratung mit religiöser Kompetenz“¹³⁸ für professionelle, fachlich ausgebildete Seelsorgenden, folgende Kompetenzen: Die Poimenisch-hermeneutische Kompetenz (darunter zählen auch die kommunikative Kompetenz, die Beziehungskompetenz und die methodische Kompetenz), die systematisch-theologische Kompetenz und die liturgisch-rituelle Kompetenz (Vgl. Abschnitt 2.2.1.5).¹³⁹

Da es in dieser Arbeit um den Beitrag von Supervision in der Ausbildung von ehrenamtlichen Seelsorgenden¹⁴⁰ geht, beschränke ich mich im Folgenden auf das Kapitel „Qualitätsstandards für die Arbeit aller zur Seelsorge Beauftragten (einschließlich Ehrenamtlicher)“ des zugrundeliegendes Werkes „Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche“¹⁴¹. Folgende Punkte werden hier genannt:

Die persönliche Eignung betreffend:

- *Belastbarkeit*: um andere in ihren Fragen und Nöten auszuhalten und zu begleiten;
- *Empathiefähigkeit*: um sich in andere einzufühlen und dies ausdrücken zu können;
- *Bereitschaft zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung*: wie zum Beispiel in der Beziehungsfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit und der Kompetenz, Gespräche zum Wohle aller Beteiligten zu führen;
- *Fortlaufende Selbstreflexion und Lernbereitschaft*: um die Persönlichkeit der Seelsorgenden, deren Spiritualität und Fachkompetenz, beispielsweise durch Supervision, weiterzuentwickeln.

Die fachlichen Mindestanforderungen betreffend:

- *Theologische Grundkenntnisse*: um in den grundlegenden Glaubens- und Sinnfragen Auskunft geben zu können;

¹³⁶ A.a.O., 228.

¹³⁷ Vgl. a.a.O., 226-229.

¹³⁸ Lammer, Beratung. Vgl. auch Klessmann, Lebensdeutung im Horizont, 326-330.

¹³⁹ Vgl. Lammer, Beratung, 23f.

¹⁴⁰ Interessanterweise nennt die Schrift „Seelsorge – Muttersprache der Kirche. Dokumentation eines Workshops der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hannover, 16. November 2009)“ auf Seite 44 Abschnitt 2.2 auch Ehrenamtliche, die für die Seelsorge qualifiziert und beauftragt werden, aber leider werden dann unter Abschnitt E (Seite 47-49) keine Kompetenzen und Qualifikationen speziell für Ehrenamtliche genannt.

¹⁴¹ Vgl. Lammer, operative Qualität, 82-86. Vgl. auch Klessmann, Lebensdeutung im Horizont, 164: auch er unterscheidet unterschiedliche Abstufungen von Professionalität in der Seelsorge (u.a. auch ehrenamtliche Seelsorge oder Laienseelsorge).

- *Psychologische Grundkenntnisse*: um Gespräche führen zu können;
- *Verschwiegenheit und Vertrauensschutz*: siehe Abschnitt 2.2.1.6.1¹⁴²;
- *Selbstbeschränkung*: um Gesprächspartner ggf. an Seelsorgende mit höherer Fachkompetenz verweisen zu können.

Die glaubens-, auftrags- und rollengerechte Haltung betreffend:

- *Respekt*: in Extremfällen ist zwischen Person und Tat/Verhalten zu trennen, damit im Seelsorgegespräch christliche Rechtfertigung zum Ausdruck kommt;
- *Distanz und Abstinenz*: Es ist tabu, das Vertrauen des Gegenübers auszunutzen und Beziehungen freundschaftlicher und sexueller Art einzugehen. Seelsorgende dürfen keine Bezahlung annehmen, sie verzichten auf Beeinflussungen und respektieren die Grenzen der Gesprächspartner;
- *Würdiges Auftreten*: Seelsorgende sind Repräsentanten von Kirche;
- *Achtsamkeit*: Es kann sein, dass Seelsorgende mit ihren Gesprächspartnern an Punkte kommen, die für die Betroffenen besonders signifikant bzw. prekär sind;
- *Akzeptanz von Machbarkeitsgrenzen*: Seelsorgende haben die Endlichkeit und Begrenztheit des Menschen zu akzeptieren. Befreit von Allmachts- und Ohnmachtsfantasien pflegen sie einen realistischen Umgang mit Grenzerfahrungen und können das Leben von Gott geschenkt annehmen, als Gaben und Aufgabe.¹⁴³

2.2.2.1 Harry Potter und Seelsorge wider die Angst des 21. Jahrhunderts

In seinem Impulsreferat „Entwicklungen wahrnehmen. Herausforderungen annehmen“¹⁴⁴ bringt Thies Gundlach die Kompetenzen von Seelsorge in den Zusammenhang mit dem dritten Band der Harry Potter Fantasy-Romanreihe von Joanne K. Rowling „Harry Potter und der Gefangene von Askaban“. Dieser Vergleich ist m.E. reizvoll, weshalb ihm hier ein Unterkapitel gewidmet werden soll: Seelsorge, Seelenkraft, Trost und Erbauung ist eine mögliche Antwort auf die Ängste des 21. Jahrhunderts, gegen die sog. Gestaltwandler, wie es bei Harry Potter heißt und gegen die er, für die aufgewühlten Seelen in der Unterrichtsstunde „Verteidigung gegen die dunklen Kräfte“, zu kämpfen hat. Gestaltwandler können die Gestalt dessen annehmen, wovor wir am meisten Angst haben. „Entsprechend liebt der Gestaltwandler das Verborgene und kein Mensch in Hogwarts weiß, wie er wirklich aussieht, wenn er alleine ist. Denn sobald man ihn ansehen will, nimmt

¹⁴² Vgl. Frisch, Recht der Evangelischen Landeskirche, 750 u.751.

¹⁴³ Vgl. Lammer, operative Qualität, 82-86.

¹⁴⁴ Gundlach, Entwicklungen.

er die Gestalt dessen an, was dem Neugierigen den größten Schrecken einjagt. Gestaltwandler wittern die Angst hinter der Fassade der Menschen! Gestaltwandler können in die Tiefe der Seele schauen und erkennen, was wir Menschen in der Regel schön verpackt oder therapeutisch wegsortiert haben. Gestaltwandler kennen sich in den untersten Schubladen unserer Seelen aus.“¹⁴⁵ – Im Roman zeigt der Autor eine Entängstigungsstrategie in drei Schritten auf, die auch christliche Seelsorge leisten kann: 1. Begegne dem irrwichtigen Gestaltwandler nicht alleine, denn eine Mehrzahl von Seelen irritiert ihn. Auch Seelsorge ist Begegnung, Begleitung, Anteilnahme, Partnerschaft und trägt somit ihren Beitrag zur Entängstigung von Menschen in den verschiedenen Lebenssituationen bei. 2. Dann „gehört es zum gekonnten Widerstand gegen den Gestaltwandler und seine Angstmacherei, ein treffendes und bannendes Wort zu sagen, der Angst einen Namen zu geben, sie zu deuten und damit zu relativieren.“¹⁴⁶ Bei Harry Potter ist dies der Zauberspruch „Riddikulus“. Auch die Seelsorge kann dies leisten, indem sie Sprachräume öffnet, in denen Ängste benannt werden können, was befreiend wirken kann. Zudem kann die Seelsorge biblische Geschichten, Texte der Psalmen, Gebet, Segensworte, Rituale, etc. anbieten. 3. „Es braucht bei Harry Potter eine Art mentale Strategie, einer inneren Vorstellung, um die vom Gestaltwandler symbolisierte Angst zu relativieren. Das beste Mittel ist hier laut Harry Potter das Lächerlich-Machen. Der gefürchtete Lehrer tritt dann im grünen Kleidchen mit roten Handtäschchen auf, die angstmachende Spinne hat plötzlich Rollschuhe an den Beinen und landet auf dem Bauch, und die wandelnde Mumie verheddert sich in ihren eigenen Bandagen. Lachen befreit von Angst, relativiert das Horrorbild, es brechen für den Gestaltwandler schwere Zeiten an. Diese innere Freiheit, nichts zu wichtig zu nehmen, ist übersetzbar in einen christlichen Freiheitsgeist.“¹⁴⁷ So gesehen kann auch Seelsorge als Mittel gegen Ängste fungieren. Seelsorge kann Raum bieten, um sich zu besinnen, Situationen und Sachverhalte unaufgeregt zu betrachten und zu überblicken. Damit sind die Kompetenzen und Fähigkeiten einer Seelsorge wider die Angst des 21. Jahrhunderts benannt: 1. „Teilnahme und Unterbrechung“, 2. „gekonntes Ritual und treffendes Wort“, 3. „Entängstigung und Gelassenheit als mentale Haltung“¹⁴⁸.

¹⁴⁵ A.a.O., 3f.

¹⁴⁶ A.a.O., 4.

¹⁴⁷ A.a.O., 5.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.

2.2.2.2 Zusammenfassung: Um Seelsorge auszuüben, sollten Ehrenamtliche über folgende Kompetenzen verfügen, bzw. darin ausgebildet werden: Sie sollten belastbar sein, um belastete Inhalte (Nöte und Sorgen) in Seelsorgegesprächen aushalten zu können, aber gleichzeitig um ihre Grenzen wissen. Sie sollten reflexionsfähig und lernbereit sein, im Sinne der Weiterentwicklung der eigenen Person. Sie sollten zur Empathie fähig sein und Nähe und Distanz ausbalancieren können. Sie sollten in grundlegenden Themen des christlichen Glaubens auskunftsfähig sein und sich in Gesprächsführung üben, sowie den Vertrauensschutz und die Verschwiegenheit von Seelsorgegesprächen achten. Respektvoll und würdevoll, christlich-ethischem Handeln entsprechend, sollen Seelsorgende ihrem Gegenüber begegnen und die Grenzen von Seelsorge wahren. So gesehen lernen Seelsorgende verschiedene Möglichkeiten, den Ängsten der Zeit zu begegnen: durch gemeinschaftlichen Beistand, Ritual oder ein Wort aus der christlichen Tradition, damit die Ratsuchenden den Herausforderungen des Lebens begegnen können. Wie eine Seelsorgeausbildung für Ehrenamtliche konkret aussehen kann, wird im nächsten Abschnitt am Beispiel der Kurse für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg dargestellt.

3. Darstellung der Ausbildung ehrenamtlicher Seelsorgerinnen und Seelsorger in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg – Kurse für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger (KeSS)

Die Ausbildungskurse für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger werden vom Seminar für Seelsorge-Fortbildung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg mit Sitz in Stuttgart an verschiedenen Orten innerhalb der Evangelischen Landeskirche in Württemberg angeboten, um Ehrenamtliche für ihren Dienst als Seelsorgende auszubilden und um die notwendigen Kompetenzen¹⁴⁹, die es zur Seelsorge braucht, zu vermitteln.

¹⁴⁹ Martina Plieth führt das Wort „Kompetenz“ auf seinen lateinischen Ursprung zurück: „competere bedeutet so viel wie ‚zusammenlangen, zusammentreffen, stimmen, zutreffen, entsprechen‘ oder ‚zukommen‘“ (Plieth, Kompetenz und Performanz, 351.). Jürgen Ziemer hält in Anlehnung an Werner Hassiepen und Eilert Herms fest: Kompetenzen sind diejenigen fachlichen und persönlichen Voraussetzungen, die es braucht um eine Aufgabe sachgerecht auszufüllen (vgl. Ziemer, Seelsorgelehre, 222.).

Die Standards¹⁵⁰ für diese Kurse entsprechen denen der Deutschen Gesellschaft für Pastoralpsychologie Sektion Klinische Seelsorge Ausbildung (DGfP/KSA) für nichttheologische Mitarbeitende und Ehrenamtliche und inhaltlich im Großen und Ganzen den dargestellten Kompetenzen aus Abschnitt 2.2.2¹⁵¹.

3.1 Leitlinien der KeSS-Ausbildung

Die Leitlinien der Kurse für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger wurden in der vorliegenden Fassung im Februar 2014 vom Seminar für Seelsorge-Fortbildung in Kooperation mit dem Evangelischen Oberkirchenrat erstellt.¹⁵² Hier werden als Ziele genannt: „Die Ausbildung befähigt ehrenamtlich Mitarbeitende zur seelsorgerlichen Begleitung von Menschen in alltäglichen und besonderen Lebenssituationen und zu einem fruchtbaren kommunikativen Handeln in den Gemeinden und Einrichtungen überhaupt.“¹⁵³

3.1.1 Struktur und Arbeitsform der KeSS-Ausbildung

In den Leitlinien für die Kurse¹⁵⁴ werden auch alle inhaltlichen und strukturellen Rahmenbedingungen, sowie die Pflichten der Teilnehmer, Institutionen und Supervisoren vorgegeben:

Die Ausbildung dauert ca. 18 Monate und findet an Kursabenden, Kompakttagen bzw. Wochenenden statt. Der zeitliche Gesamtumfang des Kurses beträgt ca. 158 Zeitstunden (oder 212 Arbeitseinheiten je 45 Minuten) verteilt auf Informations- und Auswahlgespräch, Kurseinheiten, Arbeiten im seelsorgerlichen Praxisfeld, Reflexion und Erstellung von Gesprächsprotokollen, Einzelsupervision bzw. Zwischenauswertung und Kursabschluss.¹⁵⁵

Am Kurs können ca. acht bis zwölf Personen teilnehmen.¹⁵⁶ Geleitet werden sie von zwei Supervisoren mit pastoralpsychologischer Qualifikation (DGfP/KSA) oder gleichwertiger Qualifikation. Ein Supervisor kann in Ausbildung sein.¹⁵⁷

¹⁵⁰ Duden (Online im Internet), Art. Standard: etwas, was als mustergültig, modellhaft angesehen wird und wonach sich anderes richtet; Richtschnur, Maßstab, Norm.

¹⁵¹ Vgl. Lammer, operative Qualität, 82-86.

¹⁵² Vgl. Leitlinien, 1.

¹⁵³ A.a.O., 3.

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

¹⁵⁵ Vgl. a.a.O., 5.

¹⁵⁶ Vgl. a.a.O., 6.

¹⁵⁷ Vgl. a.a.O., 9.

Die Anmeldung erfolgt durch eine Kirchengemeinde oder durch eine Institution, wie zum Beispiel ein Klinikpfarramt, ein Pflegeheim oder einen Hospizdienst. Die Bewerberinnen verfassen schriftlich einen Lebenslauf, eine Stellungnahme zur momentanen Situation des Bewerbers, zur Motivation und zum seelsorgerlichen Praxisfeld während des Kurses.¹⁵⁸ Voraussetzung zur Aufnahme ist, dass den Bewerbern „Kontakt zu Menschen Freude macht“¹⁵⁹, dass sie reflexionsfähig sind und psychologischem Arbeiten aufgeschlossen gegenüberstehen.¹⁶⁰

Die Kurseinheiten sind folgendermaßen aufgebaut:¹⁶¹ Alle Treffen beginnen ritualisiert¹⁶² mit einem geistlichen Impuls durch einen der beiden Supervisoren. Diesem folgt eine Eingangsrunde, in der die Teilnehmenden aufgefordert werden ihre momentane Gefühlslage zu benennen („Wie geht es mir jetzt?“).

Ungefähr die Hälfte der Kurseinheiten setzen sich daran anschließend aus je einer thematischen/inhaltlichen Einheit und zwei Einheiten Gruppensupervision zusammen. Die Gruppensupervision findet im Halbplenum statt, in der, unter Anleitung eines Supervisors, ein Gesprächsprotokoll aus der seelsorgerlichen Praxis besprochen wird. Die andere Hälfte der Treffen setzt sich dann aus vier Einheiten Gruppensupervision zusammen, die wie oben beschrieben stattfindet. Abgeschlossen werden die Treffen ebenfalls ritualisiert: zuerst mit der Möglichkeit offenen Fragen zu stellen. Daran schließt wiederum die Frage an die Teilnehmenden nach deren Gefühlen an: „Wie geht es mir jetzt?“. Die Treffen enden mit einem geistlichen Text, den die Teilnehmenden je selbst aussuchen und vortragen.

3.1.2 Welche Inhalte sollen vermittelt werden?

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person steht im Fokus der Kurse. Die eigene Person ist das wichtigste Handwerkszeug der Seelsorge. Darunter fällt der Blick auf die Rolle als Seelsorger, das Verstehen von Beziehungsdynamiken und die kompetente Gestaltung eines seelsorgerlichen Gesprächs. Konkret heißt dies, dass folgende vier grundlegende Themeneinheiten Inhalt der Kurse sind:

¹⁵⁸ Vgl. a.a.O., 7.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ In diesem Abschnitt wird der Aufbau der Kurseinheiten beschrieben, wie sie im Rahmen der beiden von mir geleiteten Kurse angeordnet waren.

¹⁶² Rituale sind m.E. wichtig, da Rituale auch in der Seelsorge vorkommen können und die Ehrenamtlichen sich hier auch Kompetenz erwerben sollen. Vgl. dazu auch: Rhode, Rahmenbedingungen, 50f.

(1) Grundlagen der Kommunikation:

Gesprächsführung, Kommunikationspsychologie, Übertragung und Gegenübertragung, Gesprächsanfang und -ende, Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, Interventionen.

(2) Erfahrung der eigenen Person (v.a. im Blick auf die Kommunikation):

Kontrakt und Gruppenregeln, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Umgang mit Gefühlen, Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, Umgang mit Krisen, Nähe und Distanz, Stärken und Schwächen, Selbstfürsorge.

(3) Spiritualität und Theologie in der Seelsorge:

Meine geistlichen Wurzeln, Gottesbilder, Glaube ins Gespräch bringen, Schuld und Vergebung, Leiden – warum lässt Gott das zu?

(4) Aufgaben, Formen und Situationen der Seelsorge:

Eigenes Seelsorgeverständnis, Seelsorgeansätze, Rolle als Seelsorgerin, Haupt- und Ehrenamtliche in der Seelsorge, Bibel ins Gespräch bringen, Gebet und Segen, Seelsorge in verschiedenen Lebenslagen.

In spezifischen seelsorgerlichen Feldern und Institutionen können noch weitere Themen hinzukommen wie interkulturelle Seelsorge, Seelsorge mit demenziell erkrankten Menschen, Seelsorge im Krankenhaus, etc.¹⁶³

3.1.3 Wie sollen diese Inhalte vermittelt werden?

Lernen geschieht in den KeSS-Kursen personenzentriert, erfahrungsbezogen und prozessorientiert. Wesentlicher Bestandteil ist das authentische und nachhaltige Lernen in der Gruppe, anhand der Besprechung von Gesprächsprotokollen, durch Selbsterfahrung, Körperwahrnehmungsübungen und Rollenspiele, durch theoretische Impulse zur Kommunikationstheorie, theologische und geistliche Themen.¹⁶⁴

„Ein KESS-Kurs braucht den Zusammenhang von Erfahrungen in eigener Seelsorgepraxis, Reflexion dieser Erfahrungen in der Kursgruppe und neue Erfahrungen mit dem Gelernten in der eigenen Seelsorgepraxis.“¹⁶⁵

3.1.4 Zusammenfassung: In der KeSS-Ausbildung werden die Kompetenzen zur angemessenen Kommunikation, zur Kenntnis und Wirkung der eigenen Person und

¹⁶³ Vgl. Leitlinien, 7.

¹⁶⁴ Vgl. a.a.O., 4.

¹⁶⁵ Informationen, 2.

zum angemessenen Einbringen geistlicher Dimensionen, wie zum Beispiel Glaubenthemen, Gebet und Segen in seelsorgerlichen Begegnungen vermittelt. Um den Beitrag von Supervision zum Erwerb dieser für die Seelsorge notwendigen Kompetenzen überprüfen zu können, braucht es zunächst einen Überblick zum Thema Supervision.

4. Supervision

4.1 Was ist Supervision?

„Supervision und Coaching sind 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.“¹⁶⁶ So formuliert die Deutsche Gesellschaft für Supervision auf ihrer Homepage unter „Basiswissen“.

In aller beruflichen Arbeit kann zwischen „Wissen“ und „Können“ unterschieden werden. Fachliches „Wissen“ kann „über den Kopf vermittelt“ werden. Beim „Können“ geht es um die Anwendung des Wissens in konkreten Situationen.¹⁶⁷ „Da man es dabei mit Menschen zu tun hat, sind soziale Kompetenzen vonnöten.“¹⁶⁸ Dazu kann Supervision in nahezu allen Berufen und Institutionen für verschiedene Personen, Rollen und Gruppierungen Hilfestellung anbieten, so Nando Berladi.¹⁶⁹

4.1.1 Der Begriff „Supervision“

Der Begriff „Supervision“ lässt sich von dem lateinischen Begriff „supervidere“ ableiten und ist daher im deutschen Sprachgebrauch als „Über-Sicht“ oder „etwas aus Distanz betrachten“ übersetzbar.¹⁷⁰

4.1.2 Wurzeln der Supervision

Die Anfänge der Supervision liegen in den 1960er Jahren in den USA. In Wohlfahrtsverbänden hatten „sog. paid agents die Aufgabe“¹⁷¹, ehrenamtliche

¹⁶⁶ Basiswissen DGSv.

¹⁶⁷ Vgl. Berladi, Supervision Grundlagen, 9.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Vgl. a.a.O., 14.

¹⁷⁰ Vgl. Schibli/Supersaxo, Einführung in die Supervision, 13.

¹⁷¹ Rappe-Giesecke, Supervision für Gruppen, 2.

Mitarbeitende bei der Arbeit mit Hilfebedürftige zu beraten, zu begleiten und gleichzeitig deren Arbeit zu kontrollieren (1). Damit ist eine von drei Wurzeln der Supervision genannt. Als weitere Wurzel gilt die Ausbildungssupervision (2). Sie entstand in den 1920er Jahren als Kontrollanalyse in psychologischen „Therapie- und Beratungsausbildungen“¹⁷². Als dritte Wurzel der Supervision nennt Rappe-Giesecke die vom ungarischen Arzt Michael Balint in den 1940er Jahren begründete Gruppenarbeit zur berufsbezogenen Selbsterfahrung (3), welche zum einen die Professionsentwicklung zum Ziel hat und zum anderen die Wahrnehmung von Person und Gefühlen schult,¹⁷³ um diese „als Instrument in der Behandlung von Patienten einsetzen zu können.“¹⁷⁴

4.1.3 Aufgabe und Ziel von Supervision

Nach Rappe-Giesecke ist „Supervision personenbezogene berufliche Beratung für Professionals. Ihre Aufgabe ist es, Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns.“¹⁷⁵

Klessmann/Lammer formulieren als Ziel eines Supervisionsprozesses Kompetenzsteigerung der Supervisanden als Verbesserung der Arbeitsergebnisse, der Arbeitsbeziehungen, der Arbeitszufriedenheit, und ein verbessertes berufliches Selbstverständnis. Diese Ziele werden im Spannungsfeld verschiedener Bereiche der beruflichen Arbeit thematisiert, wie das Schaubild oben deutlich macht¹⁷⁶ (Schaubild nicht abgebildet¹⁷⁷).

4.1.4 Zusammenfassung: Überall dort, wo in arbeitsbezogenen Kontexten Person und Beziehung als Instrument für die Ausübung einer Tätigkeit, einer Funktion, einer Handlung eingesetzt werden, kann Supervision für die Reflexion und Entwicklung von Person und Beziehung Hilfestellung leisten, seien diese Kontexte monetärer und auch ehrenamtlicher Art, wie bereits der Blick auf die Wurzeln von Supervision zeigt. Der Begriff des Spannungsfelds der supervisorischen Analyse ist

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Vgl. a.a.O., 2f.

¹⁷⁴ A.a.O., 3.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Vgl. Klessmann/Lammer, Das Kreuz mit dem Beruf, 11f.

¹⁷⁷ A.a.O., 12.

aus dem pastoralpsychologischen Feld der Supervision bekannt, auf die im Folgenden eingegangen wird.

4.2 Pastoralpsychologie und Supervision

4.2.1 Pastoralpsychologie

Nach Michael Klessmann ist Pastoralpsychologie eine Grunddimension der Praktischen Theologie, welche Kommunikationsprozesse im Bereich von Theologie und Kirche untersucht.¹⁷⁸ „Pastoralpsychologie fragt danach, wie – aus psychologischer Perspektive betrachtet – religiöse und - als deren Spezialfall – kirchliche Kommunikation zu verstehen ist, welche Bedingungen diese Kommunikation braucht, um lebensförderlich und heilsam zu sein bzw. unter welchen Bedingungen Kommunikation (und damit Leben) erschwert oder gar verhindert werden.“¹⁷⁹ Mit Kerstin Lammer ist festzuhalten: Pastoralpsychologie muss nicht bloß auf religiöse und kirchliche Kommunikation eingegrenzt sein, sondern kann auch in vielen anderen Feldern, wo Kommunikation stattfindet, nach dem oben Beschriebenen fragen.¹⁸⁰ Das soll im nächsten Schritt, anhand des Verständnisses von pastoralpsychologischer Supervision, deutlich gemacht werden.

4.2.2 Pastoralpsychologische Supervision

Pastoralpsychologische¹⁸¹ Supervision ist mit Kerstin Lammer Supervision, welche nicht bloß auf kirchliche Handlungsfelder bezogen ist, wie das z.B. Klaus Kießling darstellt, indem er Supervision an christlichen Schulen und in der Gemeinde/ Gemeindeführung verortet,¹⁸² sondern pastoralpsychologische Supervision hat über die Feldkompetenz im kirchlichen Bereich hinaus die Möglichkeit verschiedener Perspektiverweiterungen, über die sie von ihrer theologischen Grundausbildung her verfügt. „PastoralpsychologInnen bringen in der Regel eine

¹⁷⁸ Vgl. Klessmann, Pastoralpsychologie, 17.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Vgl. Lammer, Beratung, 9 und 107f.

¹⁸¹ Lammer, Beratung, 107: „Neben der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) ist die Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie (DGfP) einer der Fachverbände in Deutschland [...]. Sie DGfP wurde 1972 als Berufsverband für Seelsorge, Beratung und Supervision gegründet. Sie hat derzeit in ihren fünf Sektionen T (Tiefenpsychologie), KSA (Klinische Seelsorgeausbildung), GOS (Gruppe, Organisation, System), PPS (Personenzentrierte Psychotherapie und Seelsorge), GPP (Gestaltseelsorge und Psychodrama in der Pastoralarbeit) ca. 700 ordentliche Mitglieder“.

¹⁸² Vgl. Kießling, Lernprozess unter offenem Himmel, 95.

geschulte Aufmerksamkeit für die spirituelle Dimension bzw. für die Sinndimension der Fragen ihrer Klientel mit; sie haben ein besonderes Interesse daran, wie KlientInnen sich selbst, ihre Arbeit, ihre Organisation, ihr Leben, ihre Welt deutend verstehen.“¹⁸³ Sie können aus theologischen Materialien und Methoden Hilfestellung anbieten, das Wirklichkeitsverständnis betreffend (Menschenbild und Werte), beispielhaftes Material betreffend, das zur Auslegung von Lebensgeschichten dienen kann (biblische Geschichten als Musterabläufe) und sie können hermeneutische Verfahren „(Handwerkszeug: Symbolische Kommunikation. Exegese – exegetische Kompetenz als Auslegungskompetenz; bei biblischen Wirklichkeitsdeutungen: Frage nach Sitz im Leben; bei Wirklichkeitsdeutungen von KlientInnen: Frage nach Sitz im Erleben.“¹⁸⁴) methodisch anwenden. Pastoralpsychologen verfügen also über Wissen aus Humanwissenschaften wie der Psychologie und der Theologie. Lammer vergleicht diese Besonderheit pastoralpsychologischer Supervision mit dem Bild einer Brille mit Gleitsichtgläsern (Schaubild¹⁸⁵ nicht abgebildet). Pastoralpsychologen wissen um die Abhängigkeiten und die Begrenztheit menschlichen Lebens in seiner Passivität (Geborenwerden und Sterben, Abhängigkeit und Freiheit, Ganzheitlichkeit – gelingendes Leben und Fragment – Scheitern, Unvollkommenheit, Leiden, Krankheit). Dies alles macht menschliches Leben aus, das in den Augen Gottes trotzdem seit der Schöpfung, „sehr gut“¹⁸⁶ (Genesis 1, 31) ist und woran u.a. die jedem Menschen innewohnende Würde¹⁸⁷ und Liebe¹⁸⁸ begründet ist, die auch im Leiden gilt. Dazu können Pastoralpsychologen Materialien aus der christlich-biblischen Tradition anbieten, an denen Supervisanden eigenes Erleben einordnen und als Sinndeutungsangebot nutzen können (z.B. das Apostolische Glaubensbekenntnis als Musterlebenslauf der Christenheit)¹⁸⁹. Mit diesen Materialien ist allerdings sehr vorsichtig und zurückhaltend umzugehen, anders als das Wolfgang Drechsel¹⁹⁰ vorschlägt, der m.E. sehr offensiv damit umzugehen vorschlägt.

¹⁸³ Lammer, Beratung, 116.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Lammer, Beratung, 117.

¹⁸⁶ Die Bibel, Das Alte Testament, 4.

¹⁸⁷ Die u.a. auch in der Gottesebenbildlichkeit begründet ist (Genesis 1, 27, in: Die Bibel, Das Alte Testament, 3f.)

¹⁸⁸ Vgl. Johannes 3, 16, in: Die Bibel, Das Neue Testament, 111.

¹⁸⁹ Vgl. Lammer, Beratung, 119.

¹⁹⁰ Vgl. Drechsel, Und das Pastorale?, 36f. – Seinen pastoralpsychologischen Ansatz verstehe ich so, dass er stärker auf das theologische Material verweist und auf die

Zum christlichen Wirklichkeitsverständnis und den hermeneutischen Materialien, auf deren Boden pastoralpsychologische Supervisoren stehen und mit denen sie arbeiten können, führt Kerstin Lammer für die Supervision ein hermeneutisches Verfahren ein, das Theologen von der wissenschaftlichen Arbeit und Auslegung biblischer Texte kennen, wie oben bereits angedeutet. Pastoralpsychologische Supervisoren können, z.B. gemäß der historisch-kritischen Textauslegung fragen, welchen Sitz im Leben hat ein biblischer Text zur Zeit seiner Entstehung: Weshalb ist ein Text entstanden? Was war damals die zugrundeliegende Problematik? Die Erkenntnisse daraus machen sich Theologen zu Nutze, um zu überlegen was davon für heutige Fragestellungen relevant sein könnte, um so einen Sinnzusammenhang zwischen damals und heute darzustellen. Dieses Verfahren kann auf die Pastoralpsychologische Supervision übertragen werden: „Nach *Boisen* besteht die Kompetenz von pastoralpsychologischen BeraterInnen vor allem darin, die ihnen anvertrauten bzw. sich anvertrauenden Menschen ebenso sorgfältig wahrzunehmen, wie sie biblische Texte zu exegetisieren gelernt haben. Beide, **biblische Aussagen und Selbstaussagen der GesprächspartnerInnen** [...] können **mit dem selben hermeneutischen Schlüssel ‚gelesen‘** werden: nämlich, indem man sie auf ihren *Erfahrungshintergrund* hin befragt und der Art und Weise nachgeht, wie hier Erlebnisse *gedeutet*, d.h. zu einzelnen Glaubens- oder Sinnaussagen resp. zu einem mehr oder weniger geschlossenen Wirklichkeitsverständnis verarbeitet werden. [...] Wo Selbstverständnis und Wirklichkeitsverständnis durch eine Krise ins Wanken geraten sind, können TheologInnen die Betroffenen auf ihre Lebenserfahrung und die darin tragende Sinnrekonstruktion hin befragen und sie bei deren Rekonstruktion unterstützen. *Es handelt sich dabei um eine Art Arbeit an der Selbstvergewisserung und an der Vergewisserung von Lebenssinn* [...] in der fundamentalen Dimension aller Lebens- und Arbeitsbezüge.“¹⁹¹ Insofern erweitert der pastoralpsychologische Ansatz von Kerstin Lammer die supervisorische Perspektive theoretisch und

dahinterliegenden Überzeugungen, die er aktiv ins Supervisionsgeschehen eingebracht sehen will. Er ermutigt beispielsweise in der Supervision in kirchlichen Arbeitsfeldern bewusst biblische Geschichten (auch dogmengeschichtliches Material) einzubringen, bzw. nach diesen bei den Supervisanden zu fragen, um an ihnen zu arbeiten. Für ihn geht es m.E. bei der Frage nach dem Pastoralen nicht um eine Methode oder um ein Supervisionskonzept, sondern um die spezifische Weise der Wirklichkeitswahrnehmung (z.B. auch Triangulierung von Gott – Supervisand – Supervisor).

¹⁹¹ Lammer, Beratung, 121f.

methodisch über das psychologische Repertoire hinaus, indem sie noch das der Theologie zur Seite stellt.

4.2.3 Zusammenfassung: Pastoralpsychologische Supervisoren sind mit christlich-religiöser und kirchlicher Feldkompetenz ausgestattet, was ihre Tätigkeit aber nicht auf dieses Feld beschränkt. Im Gegenteil: mit ihrem Können aus Psychologie und Theologie verfügen sie über Kompetenzen, welche ihre supervisorische Perspektive erweitert und mit dem sie Hilfestellung in fundamentalen Dimensionen von Lebens- und Arbeitsbezügen anbieten können.

4.3 Seelsorge und Supervision - Abgrenzung

Supervision ist von einem Auftrag bestimmt, den es zu bearbeiten gilt und der in einem Kontrakt festgehalten ist. Im Unterschied dazu ist Seelsorge niederschwellig und unverzweckt. In der Seelsorge müssen keinerlei Ziele erreicht werden, es muss keine Besserung oder Veränderung auftreten. Um Seelsorge in Anspruch zu nehmen, müssen keinerlei Vorbedingungen erfüllt werden. Jedoch ist Seelsorge nicht grundlos, sondern eben darin im christlichen Glauben begründet, der in diesen Vorannahmen fußt.¹⁹²

4.4 Formen von Supervision

Neben den Formen Einzel-, Team- und Gruppensupervision werden in der Literatur die Formate Leitungs- und Gruppenfallsupervision¹⁹³ genannt, zudem die Aus-, Fort- und Weiterbildungssupervision¹⁹⁴ als Ursprung der Supervision.

Zusätzlich zu diesen Formen der Supervision nennt Albrecht Boeckh „Ebenen der Supervision“ die er auch als fünf Gegenstandsbereiche von Supervision charakterisiert. Für Boeckh ist das (1) die Fallarbeit (sie konzentriert sich meist auf den Fokus der Beziehung von Supervisand und Klient des Supervisanden), (2) die Befindlichkeit der Supervisanden (der Fokus liegt auf den beruflichen Belastungen und Möglichkeiten zur Schaffung von Entlastung), (3) Teamdynamik/Teamentwicklung (Bewusstmachen von Gruppenstrukturen und Dynamiken zur Förderung der Entwicklung und Hilfe bei der Lösung von Konflikten), (4) Leitungssupervision (hierbei geht es um die Professionalisierung

¹⁹² Vgl. Lammer, Kernkompetenz, 15.

¹⁹³ Vgl. Boeckh, Methodenintegrative Supervision, 15-17.

¹⁹⁴ Vgl. Klessmann/Lammer, Das Kreuz mit dem Beruf, 21-24.

von Leitungsverhalten) und (5) Organisationsthemen/Organisationsentwicklung (Impulse zur Änderung von Rahmenbedingungen oder Ausloten von Spielräumen und Reaktionsmöglichkeiten auf Vorgaben).¹⁹⁵

4.4.1 Einzelsupervision

Die Einzelsupervision kann regelmäßig Raum bieten, um aktuelle Probleme der Supervisanden zu beleuchten. Sie ist Ort für die Selbstreflexion und kann auch zur Qualitätskontrolle genutzt werden. Hier ist eine einzelne Person Kunde, welche Anlass, Anliegen und Auftrag des Supervisionsprozesses definiert.¹⁹⁶

4.4.2 Gruppensupervision

In der Gruppensupervision kommen die Supervisanden meist aus unterschiedlichen Organisationen oder Organisationsteilen zusammen. Hier muss mit gruppendynamischen Prozessen gerechnet werden, die aber für den Gruppenprozess fruchtbar gemacht werden können. Es bietet sich die Chance, in der geschützten „Laborsituation“, Beziehungs- und Interaktionsmuster bewusstmachen und weiterzuentwickeln. Hierzu bedarf es von Seiten des Supervisors besondere Sensibilität und Sorgfalt. Die Bedingungen und Ziele von Gruppensupervisionen sind zu Beginn des Prozesses sorgfältig zu klären und im Kontrakt festzuhalten. Innerhalb dieser Form können auch Fälle aus dem Arbeitsalltag eingebracht und miteinander bearbeiten werden.¹⁹⁷

4.4.3 Teamsupervision

Diese Form von Supervision einer Arbeitsgruppe bzw. eines Teams kann helfen, die Zusammenarbeit aller zu beleuchten, weiterzuentwickeln und ggf. zu verbessern. Die Teamsupervision kann auch der Konfliktbearbeitung dienen. Zudem kann es hier um Arbeitsabläufe, die Beziehungen zu den Klienten, die Rollen der Einzelnen und Formen des gegenseitigen Umgangs gehen.¹⁹⁸ Es muss damit gerechnet werden, dass der Grad der Freiwilligkeit der Teilnahme und die Bereitschaft sich zu öffnen unterschiedlich ist, denn oft wird Teamsupervision von

¹⁹⁵ Vgl. Boeckh, Methodenintegrative Supervision, 18-29.

¹⁹⁶ Vgl. Klessmann/Lammer, Das Kreuz mit dem Beruf, 21.

¹⁹⁷ Vgl. a.a.O., 22.

¹⁹⁸ Vgl. Boeckh, Methodenintegrative Supervision, 17.

Einzelnen oder von Vorgesetzten initiiert. Deshalb ist viel Sorgfalt auf die Klärung von Anliegen und Ziel bei der Kontraktbildung zu legen.¹⁹⁹

4.4.4 Ausbildungssupervision

„Die *Ausbildungssupervision* ist der geschichtliche Ursprung der Supervision. Sie hat sich im Zuge der Professionalisierung der amerikanischen Sozialarbeit entwickelt“²⁰⁰ (vgl. Abschnitt 4.1.2). „In der Ausbildungssupervision geht es darum, eine bestimmte Methode oder Profession zu erlernen.“²⁰¹

Somit findet sich Ausbildungssupervision im Spannungsfeld, die Supervisanden in der Kompetenzerweiterung zu unterstützen, andererseits die Lernfortschritte zu bewerten bzw. auch zu kontrollieren, um eine Art Qualitätssicherung zu garantieren.²⁰²

Ausbildungssupervision ist vom Rahmen der Ausbildungsziele geprägt, die durch die jeweilige Ausbildungssituation und vom Anbieter der Ausbildung definiert werden bzw. standardisiert sind, wie auch die oben beschriebene KeSS-Ausbildung zeigt. Innerhalb der Ausbildungssupervision haben die Teilnehmer die Möglichkeit ihre Lernanliegen zu thematisieren und zu bearbeiten. Ausbildungssupervision findet in der Ausbildungsphase statt, in der die Lernenden bereits praktische Erfahrungen sammeln. In der KeSS-Ausbildung findet die Ausbildungssupervision in Form der Gruppenfallsupervision statt, wo die Teilnehmenden Gesprächsprotokolle von Seelsorgebesuchen einbringen, die dann in der Gruppe unter der Leitung des Supervisors besprochen und bearbeitet werden.²⁰³

Ziel von Ausbildungssupervision sollte es sein bzw. werden, dass die Supervisanden in der Entwicklung ihres je eigenen Arbeitsstils unterstützt werden und nicht verunsichert, was die asymmetrische Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand leider mit sich bringt, ein Auftrag für die künftige Supervisionsforschung, so Andreas Hamburger und Wolfgang Mertens.²⁰⁴

¹⁹⁹ Vgl. Klessmann/Lammer, Das Kreuz mit dem Beruf, 23.

²⁰⁰ Pühl, Was Supervision auszeichnet, 13.

²⁰¹ Rappe-Giesecke, Supervision für Gruppen, 5.

²⁰² Vgl. Mertens, Supervision in der Ausbildung, 72.

²⁰³ Vgl. Klessmann/Lammer, Das Kreuz mit dem Beruf, 24.

²⁰⁴ Vgl. Mertens, Supervision in der Ausbildung, 135.

4.4.4.1 Pastoralpsychologische Ausbildungssupervision

Klessmann konstatiert, das Ziel der Ausbildungssupervision diene nicht nur der Überprüfung der Ausbildungsinhalte, sondern auch „der Bearbeitung der personalen Integration der Ausbildungsinhalte. Pastoralpsychologische Fort- und Weiterbildung zielt immer darauf ab, methodische Elemente persönlich zu verankern und zu integrieren: Vergewisserung der eigenen beruflichen und spirituellen Identität im Rahmen des stattfindenden Lernprozesses, Verknüpfung von beruflichen und persönlichen Perspektiven, Reflexion des Zusammenhangs der unterschiedlichen Weiterbildungselemente etc. können Inhalte von Ausbildungssupervision sein. [...] So verstandene Ausbildungssupervision bekommt dann auch gelegentlich den Charakter von Seelsorge an Seelsorgern/Seelsorgerinnen.“²⁰⁵ Anders jedoch Lammer: „KSA-Supervision ist nicht in erster Linie *Seelsorge* an SeelsorgerInnen oder ‚Lehr-Seelsorge‘ (das ist sie gelegentlich *auch*, schon aus Gründen des Lernens am Modell), sondern sie dient vornehmlich der *Befähigung bzw. Qualifizierung* von SeelsorgerInnen. [...] Training und Kompetenzerweiterung gehören in besondere Weise zum Kontrakt.“²⁰⁶ Wichtig ist bei Lammer: In der pastoralpsychologischen Ausbildungssupervision werden zwar therapeutische Grundkenntnisse vermittelt, jedoch ist das Ziel der Ausbildung zur Seelsorge zu befähigen und nicht ein Therapieangebot.²⁰⁷ Trotzdem werden in der Seelsorgeausbildung „Beziehungs- und Kommunikationsverhalten der SupervisandInnen mit therapeutischen Mitteln analysiert, jedoch mit der Zielrichtung, Störungen von *Arbeitsbeziehungen* zu verstehen und zu verringern.“²⁰⁸

Die Ausbilder (Supervisoren) müssen sich in der pastoralpsychologischen Seelsorgeausbildung einem Qualitätsverfahren unterziehen, indem sie ihr Arbeiten in der Kontrollsupervision mit einem nicht an der Ausbildung beteiligten Supervisor besprechen.²⁰⁹

4.4.5 Zusammenfassung und Folgerung: Die oben angesprochene asymmetrische Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand wird m.E. nicht zu überwinden

²⁰⁵ Klessmann, Pastoralpsychologie, 642.

²⁰⁶ Lammer, Beratung, 127.

²⁰⁷ Vgl. a.a.O., 129. – Hier wendet sich Kerstin Lammer gegen Dietrich Stollberg, für den Seelsorge Psychotherapie im kirchlichen Kontext ist.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Vgl. a.a.O., 125.

sein. Sie ist stattdessen zu benennen und persönlich zu reflektieren, wozu der Supervisor anregen kann. So könnten vergangenen Erfahrungen von Ausbildungssituationen reflektiert und für die gegenwärtige Ausbildungssituation fruchtbar gemacht werden und zur persönlichen Weiterentwicklung beitragen, was im Folgenden noch weiter zu thematisieren ist, indem das Thema Lernen in der Supervision fokussiert wird.

5. Lernen in der Supervision

Grundsätzlich ist zwischen Lehrsupervision und Supervision in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu unterscheiden. Die Supervision innerhalb der KeSS-Ausbildungskurse zählt zum Format der Aus- und Fortbildungssupervision, denn hier hat Supervision Anteile von Praxisanleitung.²¹⁰ Lehrsupervision ist zwar auch Praxisanleitung, aber sie dient spezifisch der Praxisanleitung in der Ausbildung von Supervisoren, wie das z.B. auch im Rahmen des Masterstudiengangs Supervision an der Evangelischen Hochschule Freiburg der Fall ist. Lehrsupervision meint den Ort, wo in Ausbildung befindliche Supervisorinnen und Supervisoren ihre Lernsupervisionen mit Lehrsupervisoren besprechen und reflektieren. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Feld, der Supervision in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

In seinem ersten „Handbuch der Supervision“²¹¹ aus dem Jahr 1990 nennt Harald Pühl in den Vorbemerkungen Kompetenzerwerb und Kompetenzerweiterung der Supervisanden als Ziel von Supervision. „Supervision steht somit eindeutig in einer pädagogischen Tradition, da es um Lernen geht.“²¹² Ein weiterer Aspekt der Supervision in Ausbildungszusammenhängen ist jedoch auch die der Kontrolle. In der Ausbildungssupervision spielt es eine Rolle, „ob die beruflichen Standards

²¹⁰ Pühl unterscheidet in seinem Handbuch der Supervision von 1990 zwischen Ausbildungs- und Fortbildungssupervision. In der Ausbildungssupervision geht es darum, Interventionsmethoden an der Besprechung konkreter Praxisfälle zu lernen (Vgl. Pühl, Ausbildung, 61f.). Supervisanden, die Fortbildungssupervision in Anspruch nehmen, haben in der Regel bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und es geht um die Integration des Gelernten in den Berufsalltag und um berufliche Weiterentwicklung (Vgl. Pühl, Fortbildung, 121.). Bei den Kursen für ehrenamtlich Seelsorgende handelt es sich m.E. um eine Mischform. Die Teilnehmenden haben zwar bereits einen Grundberuf erlernt, sie widmen sich aber mit dem Erlernen von Seelsorge i.d.R. einem neuen Ehrenamt. Somit ist Supervision zu Beginn der KeSS-Ausbildung eher als Ausbildungssupervision zu charakterisieren, gegen Mitte und Ende des Kurses als Fortbildungssupervision.

²¹¹ Pühl, Handbuch der Supervision.

²¹² Pühl, Vorbemerkungen, 3.

erreicht sind“²¹³. Somit ist m.E. Pühl zuzustimmen: Supervision in diesem Feld ist auch eine Art Praxisberatung, die unter Anleitung eines mit Feldkompetenz ausgestatteten Supervisors stattfindet, der auch für die Qualität der Arbeit der „Auszubildenden“ und der Ausbildung zu sorgen hat.²¹⁴

5.1 Der Supervisor als Lehrer/Pädagoge und Wissensvermittler

Pühl führt die Gedanken des Zusammenhangs von Supervision und Pädagogik weiter und verweist in seinem Aufsatz „Der Supervisor als Leiter und Pädagoge“²¹⁵ von 2017, unter Rückgriff auf seinen älteren Ansatz „Der Supervisor als Lehrer²¹⁶ und Leiter“ in seinem Handbuch von 1990 darauf, dass für ihn Supervision klar ein pädagogisches Verfahren darstellt, in Abgrenzung zu den therapeutischen Anteilen von Supervision. Für ihn ist es ein richtungsweisender Schritt zu eigenem Selbstbewusstsein für die Supervision, diese als Beratungsmethode der Pädagogik zuzuordnen, wenn für ihn auch klar ist, dass sich Supervision auch therapeutischen Interventionsmethoden bedient.²¹⁷ Auch wenn m.E. die Psychologie als eine Wurzel der Supervision nicht zu verleugnen ist, so ist der Argumentation von Pühl zuzustimmen. Dies wird von Heidi Möller gestützt. Bei ihr ist der Supervisor u.a. „Transporteur von Wissen.“²¹⁸ Bezüglich der oben bereits erwähnten Asymmetrie (siehe Abschnitt 4.4.4. und 4.4.5) schlägt sie vor, der Supervisor solle die Haltung des Ringens einnehmen, womit m.E. gemeint ist, dass der Supervisor sich auch streitbar zeigen soll und sich mit den Supervisanden auf die Suchbewegung nach einer Lösung einlassen soll, wodurch die Supervisanden „weniger autoritätsgläubig“²¹⁹ und stattdessen kompetenter werden würden.²²⁰

Auch Katja Supersaxo stellt in ihrem Buch „Einführung in die Supervision“²²¹ unter Rückgriff auf das Prozessmodell²²² der Dynamischen Urteilsbildung²²³ von Lex

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Vgl. a.a.O., 1-3.

²¹⁵ Pühl, Supervisor als Leiter.

²¹⁶ M.E. ist dies so zu verstehen, dass für Pühl der „Lehrer“ eher das Potential für Lehrer-Schüler-Übertragungen in sich birgt, was bei einer Abgrenzung zur Therapie nicht Hauptfokus sein soll.

²¹⁷ Vgl. Pühl, Supervisor als Leiter, 298.

²¹⁸ Möller, gute Supervision, 311.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Vgl. ebd.

²²¹ Schibli/Supersaxo, Einführung in die Supervision.

²²² Vgl. a.a.O., 56.

²²³ A.a.O., 56f: „Die Dynamische Urteilsbildung ist ein Modell, das mithilfe der Lemniskate einem Prozessverlauf Richtung und Ordnung verleiht. [...] Das Modell der Dynamischen Urteilsbildung ist aus der Überzeugung heraus entwickelt worden, dass

Bos²²⁴ fest, in „der Supervision galt ‚Lernen über Erfahrung‘, wie mit Reflexion beziehungsweise Selbstreflexion praktiziert, lange Zeit als einzige Lernform [...]. Die Literatur über Supervision befasste sich bisher kaum oder nur vereinzelt mit der Vermittlung von Fachwissen oder Instruktion. In der Supervisionspraxis zeigt sich jedoch immer wieder, dass Supervisanden Praxissituationen nur ungenügend erfassen können, wenn ihnen das nötige Wissen oder bestimmte Wissensteile fehlen.“²²⁵ M.E. zuzustimmen ist, dass die Entwicklung von Handlungsperspektiven ein wichtiger Bestandteil der Supervision ist und es dazu Wissen und Erfahrung bedarf. „Je nach Fragestellung kann es um die Entwicklung konkreter Zielsetzungen oder längerfristigerer Perspektiven gehen. [...] Oft geht es ‚nur‘ darum, sich ständig wiederholenden Situationen, die zur Belastung werden, anzuschauen und zu reflektieren, sodass Supervisionsteilnehmer ihre Rollen- und Berufsausrichtung vertiefen und festigen können und eigene Möglichkeiten im Umgang damit ausloten lernen.“²²⁶

5.1.1 Der Supervisand als Lernender

Auch nach Pühl geht es in der Ausbildungssupervision²²⁷ darum, Praxiserfahrungen emotional zu verarbeiten und ggf. Theorie zu vermitteln, um die Praxis besser verstehen zu können.²²⁸ Für Kornelia Steinhardt bedeutet Erfahrung, ein sich erinnern an „spezifische Ereignisse und Erlebnisse, aber auch ein Inkaufnehmen von Mühen und Strapazen.“²²⁹ Erfahrung folgt dabei zwei Grundmustern: der gegenständlichen Erfahrung (wissenschaftlich diskutierbar) und der verstehenden Erfahrung (Sinnverständigung). Steinhardt unterscheidet zwischen Kennenlernen, Dazulernen und Umlernen.²³⁰

Bei Pühl läuft dabei Lernen über „Identifikation und Abgrenzung, oder anders ausgedrückt über das gefühlsmäßige Sich öffnen und wieder schließen. In diesem wechselseitigen Prozeß können Erfahrungen als eigenständige integriert werden,

Urteilsbildungsprozesse fließend sind, zyklisch und rhythmisch verlaufen und sich zwischen polaren Kräften bewegen: der Suche nach Einsicht einerseits, der Suche nach dem Vorgehen andererseits. In der Mitte dieses Spannungsfeldes entwickelt sich das Urteil.“ Siehe dazu auch Schaubild „Die Lemniskate und das Feldermodell“, Anhang 3.

²²⁴ A.a.O., 56, Fußnote 36: „Die ‚Dynamische Urteilsbildung‘ wurde von Lex Bos, einem holländischen Soziologen und Unternehmensberater, im Jahre 1974 entwickelt.“

²²⁵ A.a.O., 64.

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Vgl. Pühl, Supervisor als Lehrer.

²²⁸ Vgl. a.a.O., 22.

²²⁹ Steinhardt, Über das Lernen, 4.

²³⁰ Vgl. ebd.

ohne daß der Lernende vom Lehrer/Fachmann/Supervisor abhängig wird, indem er ihn unbewußt idealisiert.“²³¹ „Einher geht damit oft der Wunsch, einen gerechten Vater oder eine spendende Mutter oder beides zu finden. Je größer die eigene erlebte Ohnmacht, desto omnipotenter soll der Berater sein. Die Identifikation dient der Stärkung des eigenen Ich-Ideals“²³². Aufgrund beider Aspekte sind die Ängste von Supervisanden, gerade am Beginn eines neuen Prozesses, nicht zu unterschätzen.²³³ Es sollte dabei Ziel sein, dass sich die Supervisanden „von einschränkenden Über-Ich-Ansprüchen“²³⁴ befreien und „in die Lage versetzt werden, ein stärkeres Ich zu errichten“²³⁵. Dieser Sachverhalt ist auch in den Kursen für Ehrenamtliche festzustellen. Geling es den Supervisanden ihre Angst zu überwinden, kann sich die Persönlichkeit der Supervisanden von alten Mustern befreien und weiterentwickeln.²³⁶ Da dies aber gleichzeitig die Gefahr in sich birgt, Schuldgefühle beim Supervisanden auszulösen und die eigene Arbeit zu entwerten²³⁷ bedarf es großer Sensibilität und Sorgfalt des Supervisors, was m.E. in einer guten bzw. wohlwollenden und fehlerfreundlichen Lernatmosphäre aufgefangen bzw. thematisiert werden kann.²³⁸ Demzufolge ist Susanne Ehmer zuzustimmen, die einen vertrauensvollen Rahmen als grundlegende Voraussetzung sieht, damit lustvolles Lernen entdeckungs- und experimentierfreudig angeregt werden kann.²³⁹ Mit Astrid Hassler ist zudem „eine wohlwollende und konstruktive Beziehung die wichtigste Voraussetzung“²⁴⁰ damit „die beteiligten Personen ihr Lehr- und Lernpotenzial voll ausschöpfen können.“²⁴¹

²³¹ Pühl, Supervisor als Lehrer, 23.

²³² Pühl, Supervisor als Leiter, 297f.

²³³ Vgl. Pühl, Supervisor als Lehrer, 23f.

²³⁴ A.a.O., 24.

²³⁵ Ebd. Pühl verweist hier auf Michael Balint.

²³⁶ Vgl. Schreyögg, integratives Modell, 31. Auch sie verweist darauf, dass dieses Interaktionsgefälle anfällig für Misstrauen der Supervisanden sein kann und zur Abwertung des Supervisanden führen kann.

²³⁷ Vgl. Pühl, Supervisor als Leiter, 298.

²³⁸ Vgl. Steinhardt, Über das Lernen, 5: Ein Klima von Vertrauen und Wertschätzung ist für erfahrungsbezogene Lernprozesse förderlicher, wenngleich diese das Aufbrechen von Gewohntem, Irritationen und Verunsicherungen voraussetzen.

²³⁹ Vgl. Ehmer, Lustvolles Lernen, 20.

²⁴⁰ Hassler, Leitfaden fürs Lehren und Lernen, 26.

²⁴¹ Ebd.

5.1.2 Fachberatung und Selbstreflexion als Weg zum (Um-)Lernen

Selbstreflexion und Fachberatung sind für das Lernen in der Supervision notwendig, so Pühl.²⁴² Für ihn bedeutet Selbstreflexion das Verstehen des emotionalen Geschehens (Dynamik des Klienten oder die emotionale Beteiligung der Kollegen). Als zweiter Schritt auf die emotional-dynamische Klärung folgt bei Pühl die fachliche Beratung, die auf rationaler Ebene geschieht und vom Supervisor eingebracht wird (Typisches am Fall, Erklärungsversuche). Sein Ideal ist das Oszillieren der Supervisionsprozesse zwischen den Polen der Fachberatung und der Selbstreflexion. Dabei bleibt die Supervision, mit der Akzentsetzung auf die Pädagogik, davor bewahrt, „in die Fahrwasser des Heilers zu geraten.“²⁴³

Pühl ist zuzustimmen, dass „Supervision als Instrument der Entwicklung von Einzelnen und Organisationen [...] demnach am ehesten pädagogische (lernende) Elemente“²⁴⁴ aufweist. Mit Kornelia Steinhardt ist dem außerdem hinzuzufügen, dass Lernen in der Supervision als beständiges Umlernen zu verstehen ist und der Supervisor im Sinne eines Containments die Aufgabe hat, unverdaute Gefühle aufzunehmen, so dass sie zugänglich und bearbeitbar werden können. So wird Supervision zu einem Ort des Professionslernens, das als Lernen im Sinne von Selbstreflexion und Konfrontation mit Fremden verstanden werden kann²⁴⁵, ein Lernen „über die Beziehung zu anderen Menschen und über die Realität der Umwelt und deren Bedingungen. Dabei reduziert sich das Lernen nicht auf entweder nur gegenstandsbezogene oder nur verstehende Erfahrung, sondern lässt beides zusammen zu einem neuen Erfahrungsraum werden.“²⁴⁶

5.1.3 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: Supervision in der Aus- und Fortbildung steht in pädagogischer Tradition. Dies ist m.E. auch für Supervision innerhalb der KeSS-Ausbildung zutreffend. Zu Beginn der Ausbildung handelt es sich hier eher um Ausbildungssupervision, gegen Mitte und Ende der Ausbildung um Fortbildungssupervision.²⁴⁷ Auch hier sind die einzelnen Ausbildungseinheiten aus einem Teil Wissensvermittlung bzw. Input von theoretischem Wissen (jedoch stark an der Praxis orientiert) und zum anderen Teil aus Gruppenfallsupervisionen

²⁴² Vgl. Pühl, Supervisor als Leiter, 298.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ A.a.O., 299.

²⁴⁵ Vgl. Steinhardt, Über das Lernen, 7.

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Vgl. Schlenker, Zur Sprache bringen, 274.

aufgebaut, wo am eingebrachten Fall der Auszubildenden Wissensvermittlung, das Handeln betreffend, stattfindet.²⁴⁸ Gleichzeitig ist auf eine wohlwollende und fehlerfreundliche Atmosphäre²⁴⁹ zu achten, damit lustvolles²⁵⁰ und entdeckungsfreudiges Lernen stattfinden kann. Fachberatung und Selbstreflexion²⁵¹ ist in der Supervision notwendig, damit Lernen gelingen kann, das u.a. als Umlernen zu verstehen ist. Werden diese Aspekte beachtet, kann in der Supervision ein neuer Erfahrungsraum entstehen.²⁵²

Die Kess-Ausbildung orientiert sich am pastoralpsychologischen Lernmodell der Klinischen Seelsorgeausbildung, weshalb im Folgenden auf dieses Lernkonzept eingegangen wird.

5.2 Lernen in der pastoralpsychologischen Supervision

Weiterbildungsverfahren für berufliche Zusammenhänge zählen laut Kerstin Lammer zum Oberbegriff „Supervision“. In Rückbezug auf Hermann Andriessen und Reinhard Miethner²⁵³ sieht Lammer drei Linien supervisorischen Arbeitens: Die Arbeitslinie, die Lernlinie und die Lebenslinie, die alle miteinander verquickt sind und sich gegenseitig bedingen²⁵⁴ (Schaubild nicht abgebildet²⁵⁵).

Auch deshalb „sind z.B. die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernstile der SupervisandInnen zu beachten“²⁵⁶, um eine günstige Voraussetzung für das Lernen im Supervisions-Setting zu schaffen. Auch „eine regelmäßige Ergebniskontrolle und Ergebnissicherung, die Gratifikation von Lernerfolgen durch beständiges Feedback und das Einüben des Erlernten durch Wiederholen (im Arbeits- und/oder im Supervisionssetting)“²⁵⁷ gehören laut Lammer dazu. „Es gilt das Prinzip ‚learning by doing‘. D.h.: SupervisorInnen haben darauf zu achten, dass die im supervisorischen Prozess gewonnenen Einsichten und Erfahrungen auch mit

²⁴⁸ Vgl. Möller, gute Supervision, 311 und vgl. Schibli/Supersaxo, Einführung in die Supervision, 56 und 64.

²⁴⁹ Vgl. Hassler, Leitfaden fürs Lehren und Lernen, 26.

²⁵⁰ Vgl. Ehmer, Lustvolles Lernen, 20.

²⁵¹ Vgl. Pühl, Supervisor als Leiter, 298.

²⁵² Vgl. Steinhardt, Über das Lernen, 7.

²⁵³ Andriessen/Miethner, Praxis der Supervision, 38: „In der Supervision geht es eigentlich um Lernen. Es wird an Erfahrung gelernt, und zwar an der Erfahrung, die in, mit und unter der Arbeit gemacht wird. Zum Teil lernt man auch in der Erfahrung, die in der Supervision selbst entsteht.“

²⁵⁴ Lammer, Beratung, 110f.

²⁵⁵ Andriessen/Miethner, Praxis der Supervision, 38.

²⁵⁶ Lammer, Beratung, 111.

²⁵⁷ A.a.O., 111f.

dauerhafter Wirkung gelernt werden können. Dies gilt insbesondere für Supervisionsprozesse zu Zwecken der Aus-, Fort- und Weiterbildung.“²⁵⁸

5.2.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: Die Lernlinie ist individuell, je in Bezug auf die Arbeits- und Lebenslinie, in der Supervision zu reflektieren, damit gute Lernvoraussetzungen geschaffen werden. Zudem sind die Ergebnissicherung, die Gratifikation und die beständige Wiederholung nicht außer Acht zu lassen damit Lernen nachhaltig sein kann. Dies ist gerade in der Aus- und Fortbildungssupervision wichtig.

5.2.2 Pastoralpsychologisches Seelsorge-Lernen

Wer Seelsorge lernen will, ist herausgefordert sich aus den Sicherheiten theologischer und seelsorgetheoretischer Kenntnisse heraus zu begeben und sich auf einen Prozess einzulassen, der von Exponiertheit und Unsicherheit geprägt ist.²⁵⁹ Das bedeutet m.E. für die Ehrenamtlichen in der KeSS-Ausbildung, dass sie gefordert sind, sich heraus zu begeben aus den Sicherheiten bisheriger Glaubensüberzeugungen, bisheriger Vorstellungen von Seelsorge, bisherigen Schemen der Kommunikation und der Selbstverständlichkeit des Wissens um die eigene Person. „Wer Seelsorge lernen will, der lässt sich darauf ein, in der Ungesicherheit der Praxis eigene Seelsorge-Erfahrungen zu sammeln, diese anschließend – im Nachhinein und zumeist im Rahmen einer Gruppe – zu reflektieren, um dann, bereichert durch neues Verstehen und Selbst-Verstehen, sich immer wieder neu auf die Praxis einzulassen.“²⁶⁰ Dies löst bei vielen Lernenden Ängste und Unsicherheiten aus, die zu Beginn des Seelsorge-Lern-Prozesses größer sind, aber gegen Mitte und Ende abnimmt,²⁶¹ was oben bereits angeklungen ist und m.E. durch die Erfahrung in der KeSS-Ausbildung zu bestätigen ist.

Für Christoph Morgenthaler ist Lernen in der Seelsorge auf allen Ebenen sozialen Lernens angesiedelt. Lernen in der Seelsorge ist kognitives Lernen (Technika und Wissen), emotional-affektives Lernen (Gefühle, Stimmungen und Gestimmtheiten) und psychophysiologisches Lernen (körperliche Funktionen und Abläufe). Da in der Seelsorgeausbildung individuelle Handlungskompetenz entwickelt wird, ist das

²⁵⁸ A.a.O., 112.

²⁵⁹ Vgl. Drechsel, Lernen und Konzepte, 15.

²⁶⁰ Ebd.

²⁶¹ Vgl. a.a.O., 16.

Ziel die Befähigung situativ angemessen, fachlich fundiert und stimmig handeln zu können.²⁶² Christiane Burbach bringt die Prinzipien des pastoralpsychologischen Lernens in ein Schaubild (siehe Schaubild im Anhang 4: „Hermeneutischer Zirkel pastoral-psychologischen Lernens“²⁶³).

5.2.2.1 Das KSA-Lernmodell

Die Aus- und Fortbildungssupervision innerhalb der Klinischen²⁶⁴ Seelsorge Ausbildung (KSA) ist eine Spezialform der Pastoralpsychologischen Supervision und dient der Befähigung zur Seelsorge. Darunter zählt auch die KeSS-Ausbildung. Zum Lernen der Ausbildungskandidaten innerhalb des KSA-Modells gehört laut Lammer die Wissensvermittlung, methodisch-didaktische Trainings, das Schulen der Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit, sowie die Selbsterfahrung innerhalb der Kursgruppe, die hier eine Weg- und Lerngemeinschaft auf Zeit bildet.²⁶⁵ Besondere Erwähnung verdient m.E. zudem, dass die ehrenamtlichen Ausbildungskandidaten in der KeSS-Ausbildung lernen, mit christlichen Texten und Ritualen (z.B. Gebet und Segen) umzugehen und Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln, wann das Einbringen solcher Texte und ritueller Formen der Situation angemessen ist und was dabei zu beachten ist.

Ulrich Rost konstatiert in seinem Aufsatz, das KSA-Lernmodell trägt zur Entwicklung der Kompetenz Seelsorge bei, welches die ganze Person durchdringt.²⁶⁶ In dieser Arbeit wird von seinen Ausführungen v.a. das wiedergegeben, was m.E. die Ausbildung Ehrenamtlicher im Rahmen der KeSS-Ausbildung betrifft. Das KSA-Lernmodell entwickelt die seelsorgerliche Grundhaltung der Person, die Fähigkeit zur angemessenen Gestaltung von Seelsorgegesprächen, Kommunikations- und Handlungskompetenz, geistliche Identität und den Blick auf die eigene Rolle.²⁶⁷ Zwei Basisziele werden genannt: (1) die Entwicklung der seelsorgerlichen Grundhaltung als annehmendes Da-sein im Lichte des Evangeliums und (2) das Erlernen einer dementsprechenden Kommunikation, die von Verstehen und Annahme geprägt ist.²⁶⁸ „Die Person ist

²⁶² Vgl. Morgenthaler, Lehrbuch, 225.

²⁶³ Vgl. Burbach, Seelsorge lernen, 233.

²⁶⁴ Klinisch meint hier erfahrungsbezogen, an der Praxis orientiert.

²⁶⁵ Vgl. Lammer, Beratung, 124-130.

²⁶⁶ Vgl. Rost, KSA-Lernmodell, 150.

²⁶⁷ Vgl. a.a.O., 152.

²⁶⁸ Vgl. a.a.O., 155f.

das wichtigste Handwerkszeug, das Seelsorgende in ihrer Arbeit mitbringen.“²⁶⁹ Die Person (in Beziehung zu sich selbst, zum Gegenüber und in der Beziehung zu Gott) wird hier als Einheit von Leib, Seele und Geist verstanden, weshalb die Verbindung von Verstand und Gefühl ein wichtiger Bestandteil des KSA-Lernmodells ist, auch die Wahrnehmung des Körpers²⁷⁰ und die Körpersprache des Gegenübers findet hierin Beachtung.²⁷¹ Lernen in der KSA findet selbstbestimmt, prozessorientiert, ressourcenorientiert, im Beziehungsgeflecht der Gruppe und innerhalb transparenter Methoden statt.²⁷² „Kennzeichnend für KSA ist die methodische Verknüpfung von Selbsterfahrungsanteilen im Hier und Jetzt der Gruppe, Protokollbesprechungen aus der eigenen Praxis, theoretischen Impulsen, Konzepten aus der Kommunikationstheorie, theologische Überlegungen und geistliche Erfahrungen sowie Erkenntnisse aus Psychologie und Humanwissenschaften. [...] Die ständige Korrelation von Theorie und Praxis dient dazu, Erlebtes zu verstehen, einzuordnen und sich zu entwickeln.“²⁷³

KSA nutzt Erkenntnisse und Methoden aus der Psychotherapie um Kommunikationsvorgänge zu betrachten, um in der Vergangenheit erlerntes Kommunikationsverhalten der Teilnehmenden aufzuschlüsseln und in der Selbsterfahrung Impulse zur Entwicklung einer selbstbestimmten und verantwortungsvollen Identität zu entwickeln. Wichtig ist, KSA ist keine Therapie und bildet auch keine Therapeuten aus.²⁷⁴ Es können, nach Rost, jedoch folgende Konzepte in der KSA Anwendung finden: Die Personenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers; „Kommunikationswissenschaftliche Modelle aus der von Friedemann Schulz von Thun gegründeten Schule der Klärungshilfe [...]: Wertequadrat, vier Seiten einer Nachricht, systemische Drehkreise, Gefühlsschichten-Modell, Moderationstechniken, Inneres Team,

²⁶⁹ A.a.O., 159.

²⁷⁰ A.a.O., 180: „Die Konzentrierte Bewegungstherapie gewährleistet, dass die eigene Körperwahrnehmung und die dazugehörigen Gefühle einen herausgehobenen Trainingsort bekommen. [...] Diese Wahrnehmung dienen der Erdung der eigenen Prozesse und dem körperlichen Erspüren des eigenen alltäglichen Verhaltens.“ [Einheiten mit Konzentrierter Bewegungstherapie (KBT) sind eine Besonderheit der KSA-Kurse, die im Seminar für Seelsorge-Fortbildung in Stuttgart angeboten werden. An anderen Orten gibt es dieses Angebot im Rahmen von KSA-Kursen m.W. nicht. KBT-Einheiten findet im Rahmen der KeSS-Ausbildung nicht statt. - Vgl. auch Fußnote 318: DAKBT e.V.]

²⁷¹ Vgl. Rost, KSA-Lernmodell, 161-164.

²⁷² Vgl. a.a.O., 166-168.

²⁷³ A.a.O., 172-173.

²⁷⁴ Vgl. a.a.O., 173.

Persönlichkeitsstile²⁷⁵; das Modell der Projektion und Übertragung aus der Tiefenpsychologie; das Johari-Fenster; Elemente aus der Transaktionsanalyse und der Themenzentrierten Interaktion; Interventionen aus der systemischen Beratung und der Gestalttherapie gehören dazu.²⁷⁶

5.2.2.2 Bedeutung für das Lernen in der KeSS-Ausbildung: In der KeSS-Ausbildung finden Methoden aus der Psychotherapie nur in grundlegenden Ansätzen Anwendung.²⁷⁷ Selbsterfahrung wird für die Teilnehmenden im Lauf der Lernerfahrungen möglich.²⁷⁸ Die Ehrenamtlichen sind, anders als Hauptamtliche, auf dem Gebiet der Seelsorge meist noch „fachfremd“, weshalb sie erst grundlegend an die oben erwähnte seelsorgerliche Haltung und an die Handlungskompetenzen (z.B. der Umgang mit christlichen Texten und Ritualen) herangeführt werden müssen. Es ist für den Supervisor herausfordernd, die Ehrenamtlichen in den für sie unsicheren Phasen des Hinterfragens, vertrauensvoll zu neuer Sicherheit zu begleiten, so dass Wissensvermittlung, methodisch-didaktisches Training, Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit möglich werden, was für das Seelsorge-Lernen grundlegend ist.

Laut Michael Klessmann geht die pastoralpsychologische Lerntheorie auf die Erfahrungsorientierung des amerikanischen Pragmatismus zurück und weist eine große Nähe zu konstruktivistischen Theorien auf, die Lernen als Konstruktionsprozess verstehen, worum es im nächsten Abschnitt gehen soll.²⁷⁹

5.3 Lernen und Lehren aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

Dieser Abschnitt bezieht sich v.a. auf den Aufsatz von Heidi Neumann-Wirsig „Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht“²⁸⁰, der Fokus liegt dabei auf dem Lernen und Lehren: Supervision und Lehren sind zwei Tätigkeiten, die gemeinsam

²⁷⁵ A.a.O., 175.

²⁷⁶ Vgl. ebd. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit, werden die hier genannten Modelle und Konzepte nicht weiter ausgeführt, u.a. auch deshalb, weil sie m.E. in der KeSS-Ausbildung nur im Hintergrund Anwendung finden.

²⁷⁷ Angewandt werden sie jedoch auf der Ebene der Kursleiter (Supervisoren), innerhalb der Kontrollsupervision. Hier sind die Methoden aus der Psychotherapie m.E. äußerst hilfreich, um die (Lern-) Prozesse im Kursgeschehen zu reflektieren, gute Rahmenbedingungen für das Lernen der Ausbildungskandidaten zu schaffen und tragen somit zur Qualitätssicherung bei.

²⁷⁸ Vgl. Anhang 7: Lernformate des Kurses, 4.

²⁷⁹ Vgl. Klessmann, Lebensdeutung im Horizont, 447.

²⁸⁰ Neumann-Wirsig, Ermöglichen von Lernen.

haben, dass beide Reflexionsanteile beinhalten, aber auch beide ein unmögliches Vorhaben bilden, so Neumann-Wirsig in ihrer Eingangsthese.²⁸¹

5.3.1 Konstruktion von Wirklichkeit und die Bedeutung von Sprache und Gefühlen²⁸²

Die systemisch-konstruktivistische Sichtweise nimmt an, dass Menschen Wirklichkeit konstruieren und zwar in einem „permanenten Prozess der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt und ihrer psychischen Innenwelt“²⁸³. Unbewusst erzeugt das Gehirn eines Menschen sein autonomes eigenes Weltbild. Impulse, die dazu passen werden aufgenommen bzw. passend gemacht und verarbeitet. „Der Konstruktivismus verabschiedet sich insofern von einer objektiven Wahrheit und setzt an deren Stelle die Viabilität, die Passung.“²⁸⁴

Bei der Konstruktion von Wirklichkeit spielt die Sprache eine wichtige Rolle.

Zum einen erzeugt das Sprechen eines Menschen Schalldruckwellen, die an das Innenohr eines hörenden Menschen gelangen. Vom „Hörer“ entschlüsselt können sie nur werden, wenn dieser über ein Bedeutungssystem verfügt, das diesen Schallwellen Bedeutung zuordnen kann.

Als Mittel der Kommunikation eröffnet Sprache zum anderen einen Zugang zu innerpsychischen Prozessen anderer Personen, die sonst von außen unzugänglich sind. „Der Normalfall zwischenmenschlicher Kommunikation ist allerdings das Missverstehen, weil Worten individuelle und durchaus unterschiedliche Bedeutungen unterlegt sind. Wird dies nicht beachtet, haben die Beteiligten den Eindruck, dass sie vom Gleichen sprechen, obwohl sie sehr unterschiedliche Vorstellungen, Gefühle, Definitionen mit dem Gesagten verbinden. [...] Alles, was kommuniziert wird, ist Ausdruck der Wirklichkeitskonstruktion des Sprechers, oder wie es im Konstruktivismus heißt, des Beobachters.“²⁸⁵ Dabei hat der Prozess der Wirklichkeitskonstruktion drei miteinander zirkulär verbundene und voneinander abhängige Aspekte: beobachten, erklären, bewerten.

Das, was beobachtet wird, beruht auf bisheriger Wirklichkeitskonstruktion, bisheriger Auswahl, bisherigen Ordnungen und Erfahrungen, Mustern und Gewohnheiten. Dem folgend kommt es zur Erklärung eines beobachteten

²⁸¹ Vgl. a.a.O., 21.

²⁸² Vgl. a.a.O., 21-24.

²⁸³ A.a.O., 22.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ A.a.O., 22f.

Phänomens. Es werden „Hypothesen und Ursache-Wirkungszusammenhänge gebildet, die dann Grundlage des Handelns sind. [...] Die Bewertung eines Phänomens erfolgt meistens blitzschnell. Sie kann positiv oder negativ und in allen Schattierungen ausfallen. Sie drückt sich besonders in Gefühlen aus. [...] All diese Prozesse spielen sich im Limbischen System unsers Gehirns ab. [...Es] vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist für das Lernen wichtig.“²⁸⁶ All das geschieht unbewusst. Es ist meist so, dass zuerst Gefühle wahrgenommen werden, die zu einer Erklärung führen, womit dann das Beobachtete beschrieben wird. Ändert sich eines der drei Aspekte, zeigt sich i.d.R. erst deren Abhängigkeit. „Wird z.B. das Verhalten eines anderen anders bewertet, statt böser Absicht, Krankheit als Ursache gesehen, so ändert sich auch Erklärung und Beobachtung.“²⁸⁷ Die drei Aspekte stellen wichtige Ansatzpunkte für das Lehren dar: Sollen Impulse aufgenommen werden, müssen diese anschlussfähig beim Gegenüber sein und bewirken dann „Veränderungen der Wirklichkeitskonstruktionen auf beiden Seiten“²⁸⁸.

5.3.2 Bedeutung für systemisch-konstruktivistisches Lernen²⁸⁹

„Menschen und andere lebende Systeme (Familien, Gruppen, Organisationen) sind aus systemisch-konstruktivistischer Sicht autopoietische Systeme, d.h., es sind selbstorganisierte und selbstorganisierende Systeme, die autonom und aufgrund einer eigenen inneren Struktur operieren. Strukturdeterminiertheit bedeutet: Das Denken, Fühlen und Handeln folgt den eigenen Erfahrungen, den zum Teil früh gebildeten Deutungs- und Emotionsmustern. Lernen impliziert die Weiterentwicklung und Differenzierung bewährter und vertrauter Deutungsmuster.“²⁹⁰ Solche Systeme können von außen nicht beeinflusst werden. Impulse und Reize, die von außen kommen, werden nach deren Eigenlogiken verarbeitet. Lernen geschieht dementsprechend, dass es zu dieser inneren Struktur passt. Die innere Struktur ist aber gleichzeitig nicht starr, sie kann sich in Interaktion zur Umwelt verändern. Somit ist auch das Lernen eine Form von Wirklichkeitskonstruktion, wobei Realität „sozusagen neu erfunden“ wird und „keine passive Informationsaufnahme, sondern ein aktiver, innengesteuerter

²⁸⁶ A.a.O., 23.

²⁸⁷ Ebd.

²⁸⁸ A.a.O., 24.

²⁸⁹ Vgl. a.a.O., 24-26.

²⁹⁰ A.a.O., 24.

Auswahlprozess“²⁹¹ ist. Das ist gleichzeitig die Erklärung dafür, weshalb zwei Menschen zwei Ereignisse unterschiedlich beschreiben und bewerten.

Daraus folgt für das Lernen: „Wissen und Können lässt sich nicht vermitteln, der Unterrichtsstoff ist lediglich Auslöser für kognitive Operationen. Wir lernen das, was wir als bedeutungsvoll wahrnehmen und was an die eigene Struktur anschließt.“²⁹²

Erkennbar wird Lernen durch Beobachtung und durch Unterscheidung (gibt es eine beobachtbare Veränderung zum Zeitpunkt B im Gegensatz zum vorherigen Zeitpunkt A?), wobei zu beachten ist, dass auch der Beobachter wiederum nur aus seiner Position heraus Aussagen treffen kann, ein anderer Beobachter kommt möglicherweise zu einem anderen Ergebnis. „Ob jedoch ein Zusammenhang zwischen dem Handeln des Lehrenden und den Wirkungen beim Lernenden bestehen, kann (wenn überhaupt) nur der Lernende selbst beschreiben. Er kann einen Unterschied in seinem Denken, Fühlen und Handeln von innen her wahrnehmen.“²⁹³

5.3.3 Bedeutung für systemisch-konstruktivistisches Lehren²⁹⁴

Wenn also Menschen ihr Wissen und dessen Erwerb autonom selbst verwalten, dann können Lehrende in Bezug auf das Lernen einzig „Moderatoren von Selbstorganisationsprozessen“²⁹⁵ sein. „Lehren ist dann das Ermöglichen von Lernen, indem Erfahrungsräume bereitgestellt und Kontexte gestaltet werden, die Prozesse selbstständiger Wissenserschließung und Neukonstruktion von Wirklichkeit zulassen.“²⁹⁶ Dazu bietet m.E. das Erfahrungslernen innerhalb von Supervision eine gute Möglichkeit.

Um Lernende zur Selbstorganisation anzuregen, können Lehrende in der Supervision Lernende „zu einem selbstreflexiven Blick auf die inneren und äußeren Dynamiken“²⁹⁷ einladen. „Kontextwissen, d.h. Wissen, dass Verhalten immer in seinem Kontext zu sehen ist, und vergangene und gegenwärtige Kontexte zu erfragen, ermöglicht einen weiteren Zugang zur Selbstorganisation des Lernenden.

²⁹¹ Ebd.

²⁹² A.a.O., 25.

²⁹³ A.a.O., 26.

²⁹⁴ Vgl. a.a.O., 26-30.

²⁹⁵ A.a.O., 26.

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ A.a.O., 27.

Manchmal fühlen sich Lernende alten Kontexten, in denen sie längst nicht mehr leben, ‚verpflichtet‘.²⁹⁸ Mitgelernt wird außerdem die Haltung, die der Lehrende „dem Lernenden gegenüber einnimmt“²⁹⁹. Deshalb ist es wichtig, wie schon oben erwähnt, dass der Lehrende einen Lernkontext schafft, der von Wertschätzung und Anerkennung erfüllt ist und keine bedrohliche Stimmung ausstrahlt. „Aus diesem konstruktivistischen Gedanken heraus ist die Haltung des Nicht(besser)wissens des Lehrenden und die Neugier auf das ‚So-Sein‘ des Lernenden von grundlegender Bedeutung.“³⁰⁰ Lernen muss ausgehend von den „Wirkungen bei den Lernenden“³⁰¹ her gestaltet sein.

5.3.4 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: Lernen und Lehren kann dann stattfinden, wenn die Lernimpulse des Lehrenden vom Lernenden aufgenommen werden können und in seinem System Anschluss finden. Der Lehrende kann dabei einzig Moderator für Selbsterfahrungsprozesse sein, indem er Erfahrungsräume bereitstellt, wie das in der Supervision geschieht. Hier wird für den Lernenden, das was für ihn relevant und viabel erscheint, erfahrbar und bietet ihm die Chance zur Neukonstruktion von Wirklichkeit. Lehren muss Kontexte zur selbstständigen Wissenserschließung gestalten und zur Selbstreflexion anregen damit lernen möglich wird, wobei die Sprache und das Gefühl eine wichtige Rolle spielen. Wie bereits in Abschnitt 5.1.1 erwähnt, ist hierfür ein positiver Lernkontext wichtig und eine supervisorische „Haltung des Nicht(besser)wissens [...] und die Neugier auf das ‚So-Sein‘ des Lernenden“³⁰². Der Blick auf die Begriffe Kompetenz und Performanz zeigt, wie gelernte Kenntnisse in Handlung umgesetzt werden können, was nachfolgend gezeigt wird.

5.4 Lernen als Kompetenzvermittlung und Aneignung von Performanz

Lernen bedeutet Kenntnisse bzw. Wissen zu erwerben und durch Übung sich ein Können anzueignen. Der Integrative Ansatz, der u.a. von Hilarion Petzold begründet wurde, unterscheidet im Blick auf das Lernen zwischen „Kompetenz/Fähigkeit und Performanz/Fertigkeit“³⁰³. „Dabei wird die **Kompetenz**

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ Ebd.

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Neumann-Wirsig, Ermöglichen von Lernen, 27.

³⁰³ Chudy/Petzold, Komplexes Lernen, 4.

als Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensbestände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich werden, verstanden. Die **Performanz** gilt entsprechend als Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur Umsetzung und Realisierung von Zielen mit gutem Erfolg notwendig sind³⁰⁴.

„Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit. Verhalten ist Lebensäußerung, Lern- und Gestaltungsprozess in Bezogenheit‘. [...] Ansätze, die beabsichtigen, auf Veränderungen und Entwicklungen des Einzelnen / von Gruppen / von Teams / von Organisationen und Institutionen abzu zielen, müssen die Förderung von Kompetenz *und* Performanz in den Blick nehmen.“³⁰⁵ So geschieht Lernen als Erfahrungslernen durch den Erwerb von Kompetenz und Performanz: Durch Erleben und Handeln, Erfühlen und Verstehen, in Interaktion mit Menschen und im Umgang mit Dingen, je im konkreten Kontext.³⁰⁶ So gesehen ist Supervision Kompetenz- und Performanz-Lernen.

Astrid Hassler definiert den Kompetenzbegriff anders.³⁰⁷ Sie stellt den Begriff der „Kompetenz“ dem des „Lernziels“ entgegen. Laut Hassler hat der Begriff „Kompetenz“ einen klaren Vorteil gegenüber dem „Lernziel“, da es sich beim Kompetenzbegriff (a) nicht um einzelne Elemente des Wissens oder Könnens handelt, sondern um eine koordinierte Anwendung verschiedener Einzelleistungen, (b) da er sich an berufsspezifischen Bezügen der Auszubildenden orientiert und nicht an abstraktem Wissensstoff und (c) da kompetenzorientiertes Lehren klar die Lernenden/Auszubildenden im Blick hat und deren Lernvoraussetzungen. Auch Hassler kommt zum Schluss, dass es neben der Kompetenz die Performanz braucht: „Während unter Kompetenz die latente Fähigkeit einer Person zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe (z.B. Spanisch sprechen) verstanden wird, so wird mit Performanz die tatsächliche Ausführung dieser Aufgabe (jemanden auf Spanisch begrüßen) bezeichnet. Daraus folgt, dass eine Kompetenz niemals direkt, sondern stets indirekt über deren Performanz diagnostiziert und beurteilt werden kann.“³⁰⁸

Erworben werden Kompetenzen durch Bildung, Erfahrung, Selbstreflexion,

³⁰⁴ A.a.O., 6.

³⁰⁵ Lukesch/Petzold, kokreatives Geschehen, 28f.

³⁰⁶ Vgl. a.a.O., 29.

³⁰⁷ Vgl. Hassler, Kompetent ausbilden, 288: Unter Rückgriff auf Strauch, Jütten und Mania ist für sie Kompetenz als Fähigkeit bzw. Potenzial „zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen“ zu beschreiben. „Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeit sowie Werte, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst.“

³⁰⁸ Hassler, Kompetent ausbilden, 289.

informelles Lernen und Training.³⁰⁹ Indikator für einen erfolgreichen Lernprozess kann sein, ob die Lernenden Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen (z.B. Wissen-, Handlungs-, Sozial-, Selbst- und ethische Kompetenz) miteinander verbinden können, was eine komplexe Syntheseleistung darstellt, wie z.B. das Einnehmen einer professionellen Haltung und Rolle (Rollenmanagement).³¹⁰

5.4.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: Auch hier wird deutlich, dass neben Wissenserwerb und Kenntnis, also dem Denken, auch Fühlen und Selbsterfahrung für das Lernen wichtig ist. Erfahrungs-Lernen muss sich aus Kompetenz und Performanz zusammensetzen, damit konkretes Handeln für den Einzelnen eingeübt werden kann und Lernen erfahrbar wird. Hierfür kann Supervision „Trainingsraum“ sein. Das zeigen auch die Erfahrungen aus der KeSS-Ausbildung, wo in der Supervision ein großer Fokus auf das körperliche Fühlen und das Wahrnehmen von Gefühlen liegt. Daneben hat aber auch die Vermittlung von Informationen und Basiswissen im Kursablauf Platz. Zudem ist innerhalb der KeSS-Ausbildung das Praxisfeld der Ausbildungskandidaten als „Trainingsraum“ zu sehen. Es wurde deutlich, der Körper spielt für das Lernen eine wichtige Rolle, worauf im nächsten Abschnitt weiter eingegangen wird.

5.5 Lernen als körperlicher Prozess

Nach dem oben erwähnten Integrativen Ansatz muss Lernen auf allen Ebenen menschlichen Seins erfolgen: Auf der kognitiven Ebene (Vermittlung von Inhalten und Wissen), auf der emotionalen Ebene, auf der volitionalen Ebene (d.h., das zu erkunden was vom Willen her intendiert wird), auf der körperlich/somatomotorische Ebene und auf der sozial/ökologische Ebene. Lernen wird im integrativen Ansatz als komplexes Geschehen begriffen.³¹¹ „Im Begriff des komplexen Lernens geht es um ein Lernverständnis, das den Menschen als Körper-Geist-Seele Einheit, als Leibsubjekt im sozialen und ökologischen Kontext sieht [...]. Über die phänomenologische Sichtweise des Leibes als Basis des Fühlens und Denkens wird auch der hohe Stellenwert von Selbsterfahrung als ein möglicher Lernweg hervorgehoben. Das eigenleibliche Spüren, das atmosphärische Wahrnehmen und Erfassen, das Erkennen von im Leib eingeschriebenen Szenen

³⁰⁹ Vgl. ebd.

³¹⁰ Vgl. a.a.O., 290f.

³¹¹ Vgl. Lukesch/Petzold, kokreatives Geschehen, 33.

[m.E. ist damit das Erinnern von markanten Erlebnissen im Lebenslauf eines Menschen gemeint] sind konstituierend für Lernen.“³¹²

Mit ihrem Aufsatz „Sinn und Sinnlichkeit in der Supervision“³¹³ regt auch Sibylle Huerta Krefft an, den Körper in das Nachdenken über Lernprozesse einzubeziehen, was an den Themen „Emotionen/somatische Marker“ und „Bewegung“ aus ihrem Aufsatz exemplarisch aufgezeigt werden soll: Unter Bezug auf Damasio und dessen Konzept der somatischen Marker, weist sie auf die Verwobenheit von körperlichen Empfindungen und Gedanken hin: Gemeinsam mit einem Körperzustand, entsteht in Verbindung dazu eine „Markierung des Objekts im Gedächtnis [...]. So bilden sich Verknüpfungen aus Körpergefühlen, Emotionen und Gedanken und werden durch stete Wiederholungen verstärkt.“³¹⁴ Auf das supervisorische Arbeiten übertragen kann das bedeuten, dass dem „wiederkehrenden sinnlich akzentuiertem Reflektieren nicht genug Bedeutung beigemessen werden“³¹⁵ kann, was z.B. für strukturierte Fallbesprechungen spricht.

Es ist neurobiologisch erwiesen, dass Bewegung die Hirndurchblutung fördert und somit auch das Denken. Erst in Phasen der Nichtbewegung, „also Schlaf- und Ruhephasen“,³¹⁶ erfolgen „Verknüpfungen mit Bekanntem und die endgültige Anbindung im Gehirn“³¹⁷. Ganz praktisch ist daraus zu folgern, Bewegung auch in Supervisionsprozesse einzubeziehen. Denkbar ist hierbei an Supervision, die als Spaziergang stattfindet, so die Autorin. In KeSS-Kursen wird den Teilnehmenden beispielsweise angeboten, in reflexiven Themeneinheiten, sich im Zweiergespräch über ein bestimmtes Thema im Rahmen eines Spaziergangs auszutauschen. Oder hierunter ist m.E. auch die „Konzentrierte Bewegungstherapie“³¹⁸ zu nennen, die ein fester Bestandteil der KSA-Kurse in Stuttgart ist.

„In körperpsychotherapeutischen Denkmodellen findet sich dazu eine Parallele im Konzept der nicht linearen Bewegung menschlicher Organismen. Den Hintergrund bildet die Beobachtung pulsatorischer Vorgänge im menschlichen Körper [...]. In Pulsation entsteht Entwicklung erst durch den kontinuierlichen Prozess des Sammelns (b = Einwärtsbewegung) und der darauf folgenden Auswärtsbewegung

³¹² Ebd.

³¹³ Huerta Krefft, Sinn und Sinnlichkeit.

³¹⁴ A.a.O., 38.

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ A.a.O., 40.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Vgl. DAKBT e.V.

(a) und andersherum. Entwicklung braucht somit Inkorporation und Ausdruck gleichermaßen.“³¹⁹ (Schaubild nicht abgebildet³²⁰) Es braucht Phasen der Anspannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe. Darin steckt die Chance für Kreativität. Es braucht auch Phasen des Wechselspiels zwischen Ordnung und Unordnung.³²¹ „*Instabilität* wird somit zum Ausdruck für beginnende Veränderung. Für Supervisor/innen ist dies leicht übersetzbar in die Begrifflichkeit der ‚Verstörung des Systems‘ [Perturbation], die Änderung erst möglich macht.“³²² Dadurch wird Selbstorganisation, Lernen und Veränderung möglich.³²³ Dass auch eine körperlich-leibliche Wahrnehmung Grundlage von Erfahrung ist, wird im folgenden Abschnitt aufgezeigt.

5.5.1 Der Körper als Grundlage für Erkenntnis

Fritz Böhle berichtet in seinem Aufsatz „Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns“³²⁴ von der Expertiseforschung, in der man sich mit der Frage befasst, worauf die besondere Kompetenz von Experten beruht. Den Bezugsrahmen bilden dabei verschiedene Untersuchungen aus der Arbeitswelt (Industrielle Produktion, IT-Bereich, Luftfahrt, Pflege, etc.).³²⁵ Ursprünglich wurde davon ausgegangen, Experten würden wissenschaftliches Wissen strikt in der Praxis umsetzen und professionelles Handeln wurde verstanden als ein Handeln, das sich bei der Lösung von Problemen durch Erfahrungswissen und eine besondere Expertise auszeichnet.³²⁶ Böhle legt unter Rückgriff auf die Philosophen Merleau-Ponty und Schmitz dar, dass die Grundlage von Erfahrung und Erkenntnis aber eine körperlich-leibliche Verbundenheit zur Welt und eine darauf beruhende spürende Wahrnehmung ist.³²⁷ „An die Stelle der Konzentration auf bewusstseinsmäßig-intellektuellen Prozesse richtet sich nun die Aufmerksamkeit auf eine ‚embodied intelligence‘, die körperliche Fundierung intellektueller Prozesse wie auch eine in körperliche

³¹⁹ Huerta Krefft, Sinn und Sinnlichkeit, 40.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Vgl. ebd.

³²² A.a.O., 40f.

³²³ Vgl. a.a.O., 41.

³²⁴ Böhle, verborgene Seiten.

³²⁵ Vgl. a.a.O., 40f.

³²⁶ Vgl. a.a.O., 36.

³²⁷ Vgl. a.a.O., 40.

Handlungen eingebundene Intelligenz“³²⁸. Er zeigt aus den geschilderten Ergebnissen der empirischen Untersuchungen auf: um professionell zu handeln, bzw. Probleme zu lösen, braucht es neben der Fähigkeit zum planmäßig-rationalen Handeln ein erfahrungsgelitetes-subjektivierendes Handeln. „Erfahrung meint hier [...] vor allem ‚Erfahrungmachen‘ im Sinne eines ‚Sich-einlassen‘. Die Bereitschaft und Fähigkeit, die Welt auf dem Weg des Erfahrens zu erkunden und kennen zu lernen, ist hier die zentrale Grundlage von Wissen und Können. Subjektivierend ist ein solches Handeln, weil subjektive Faktoren wie Gefühl und Empfinden wesentliche Elemente sind und die Umwelt nicht wie ein Objekt, sondern ‚wie‘ ein Subjekt wahrgenommen wird.“³²⁹

5.5.2 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: Lernen ist ein komplexes geschehen das alle Ebenen von Mensch-Sein als Körper-Geist-Seele-Einheit betrifft. Ein Weg, auf dem dieses Lernen stattfinden kann, ist die Selbsterfahrung, wobei hierbei die sinnlich akzentuierte, wiederholende Reflexion hilfreich ist die beides braucht: Bewegung und Ruhe, Anspannung und Entspannung, Ordnung und Unordnung. Zudem braucht es die Aufmerksamkeit auf die körperliche Fundierung intellektueller Prozesse und die Aufmerksamkeit auf die in körperlichen Handlungen eingebundene Intelligenz, denn um professionell zu handeln braucht es sowohl die Fähigkeit planmäßig-rational zu handeln, als auch erfahrungsgelitet-subjektiv zu handeln und ein sich einlassen auf den Weg der Erfahrung die Welt zu erkunden.

Dazu leistet Supervision einen wichtigen Beitrag, wenn sie zum Wahrnehmen und Benennen von Gefühlen auffordert, z.B. innerhalb einer Fallbesprechung. Die Supervision in der KeSS-Ausbildung beachtet diesen Aspekt, indem sie Seelsorgeprotokollbesprechungen nach immer gleicher Struktur bespricht und dabei zur Wahrnehmung der Körpergefühle auffordert.

Da es sich in der Seelsorge nahezu in den meisten Fällen nicht planen lässt, wie das Gegenüber reagiert und welchen Lauf das Gespräch, bzw. die Situation nimmt, ist die Aussage³³⁰ von Böhle m.E. auch für das Lernen von Seelsorge aussagekräftig

³²⁸ Ebd. Böhle bezieht sich hier auf: Lenzen, M.: Natürliche ist künstliche Intelligenz, Frankfurt am Main 2002; Mainzer, K.: Künstliche Intelligenz. Grundlage intelligenter Systeme. Darmstadt 2003.

³²⁹ Böhle, verborgene Seiten, 49.

³³⁰ Ebd: Die Bereitschaft und Fähigkeit, die Welt auf dem Weg des Erfahrens zu erkunden und kennen zu lernen, ist hier die zentrale Grundlage von Wissen und Können.

und stützt die These der Wichtigkeit der Wahrnehmung körperlicher Vorgänge und Gefühle als ein Schlüssel zu professionellem erfahrungsgeleiteten-subjektivierenden seelsorgerlichen Handeln, neben der Fähigkeit, rationales Wissen ins Handeln einzubeziehen. Die Lernenden können in der Supervision zum „Erfahrungsmachen und Sicheinlassen“³³¹ motiviert werden und die bereits gemachten Erfahrungen können in der Supervision im geschützten Rahmen reflektiert und alternative Handlungen ausprobiert werden, so dass auch ein Umlernen stattfinden kann. Hierum soll es im nächsten Abschnitt gehen.

5.6 Handlungsorientiertes Lernen bei Astrid Hassler

Unter Bezug auf das Werk von Andreas Lenzen „Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen“³³² zeigt Astrid Hassler neun Handlungsschritte zum Handlungsorientierten Lernen auf. Neben den Lernzielen dienen diese Handlungsschritte als roter Faden für professionelles Handeln und für Interventionen in der Ausbildungssupervision. Hierbei verknüpft sich theoretisches und handlungsorientiertes Wissen, indem es in einer konkreten Situation zur Anwendung kommt.³³³ Im Folgenden werden die einzelnen Handlungsschritte aufgezählt und je *in einem Unterabschnitt auf ein konkretes Beispiel aus der KeSS-Ausbildung übertragen:*

1. Handlungsmotivation: Der Impuls einer Veränderungsbedürftigkeit in einer Situation wird erlebt.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

Während der Gesprächsprotokollbesprechung in der Gruppensupervision eines Ausbildungskurses für die Krankenhausseelsorge äußert eine Ausbildungskandidatin, dass es ihr schwer fällt Gespräche zu beenden. Die Gespräche dauern ihr aber oft zu lange, sie merkt, dass sie dann Schwierigkeiten hat, sich auf das Gegenüber zu konzentrieren. Sie formuliert das Anliegen, einen zeitlich früheren und formal passenden Abschluss von Seelsorgegesprächen finden zu wollen.

2. Situationswahrnehmung: Die Ausgangslage einer Situation wird genauer erfasst.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

³³¹ Vgl. ebd.

³³² Lenzen, Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen.

³³³ Vgl. Hassler, Kompetent ausbilden, 45-47.

Die Ausbildungskandidatin berichtet von einem schlechten Gewissen, das sie hindert, Gespräche abzuschließen und sich zu verabschieden. Sie reflektiert, in Bezug auf sich, dass es besser ist, Gespräche abzuschließen, wenn sie sich nicht mehr auf das Gegenüber konzentrieren kann. In Bezug auf die Gesprächspartner bemerkt die Ausbildungskandidatin, dass Gesprächspartner in langen Gesprächen Inhalte oft wiederholen, was sie als Anzeichen für einen möglichen Abschluss eines Seelsorgegesprächs annimmt.

3. Handlungsplan: Es werden konkrete Ziele gesetzt, die Mittel zum Erreichen der Ziele ermittelt und ein Handlungskonzept erstellt.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

Die Ausbildungskandidatin setzt sich als Ziel, ein Gespräch zu beenden, wenn sie bei sich bemerkt, dass sie sich nicht mehr auf die Gesprächsinhalte konzentrieren kann, oder wenn sich bei den Gesprächspartnern Inhalte wiederholen. Dann will sie Gespräche künftig abschließen, trotz ihres schlechten Gewissens, indem sie auf die Uhr hinweist und äußert, dass sie nun schon viel Zeit beim Gesprächspartner verbracht hat.

4. Handlungsentscheidung: Wenn mehrere Möglichkeiten der Handlung vorliegen, sind erklärbare und begründbare Kriterien für die Entscheidung notwendig.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

Die Ausbildungskandidatin entscheidet sich, das erarbeitete Handlungskonzept bei den künftigen Seelsorgegesprächen auszuprobieren.

5. Handlungsprozess: Durch geistige und körperliche Aktivitäten werden die gesetzten Ziele angestrebt.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

In einem Rollenspiel trainiert die Ausbildungskandidatin in der Gruppensupervision das erarbeitete Handlungskonzept und probiert es dann in der konkreten Praxis der Seelsorgebesuche im Krankenhaus aus.

6. Handlungsergebnis: Aus der Handlung entsteht ein symbolisches oder materielles „(Handlungs-)Produkt“³³⁴.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

Die Ausbildungskandidatin merkt in der konkreten Praxis der Seelsorgebesuche, dass sie die Besuche früher beenden kann und dann mehr Zeit zum Besuchen anderer Patienten hat.

³³⁴ A.a.O., 46.

7. Handlungskontrolle: Es wird reflektiert, ob das Handlungsergebnis tauglich ist.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

Die Ausbildungskandidatin merkt, dass sie kein schlechtes Gewissen, gegenüber der Gesprächspartner zu haben braucht, wenn sie Seelsorgegespräche früher beendet. Niemand beschwert sich deshalb. Sie gewinnt zudem Zeit, um andere Patienten zu besuchen. Das Gefühl des schlechten Gewissens bleibt jedoch. Die Ausbildungskandidatin merkt aber, dass sie dieses Gefühl aus ihrer Kindheit kennt und dass es dorthin gehört.

8. Handlungsergebnis: Ein Vergleich zwischen gesetztem Ziel und Handlungsprodukt folgt. Der Prozess wird abgeschlossen.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

Die Ausbildungskandidatin merkt, dass es ihr mit dem neu Erlernten, in Seelsorgegesprächen besser geht. Sie lernt zudem, auch wenn ihr das schlechte Gewissen bleibt, dass sie sich von diesem in Seelsorgegesprächen nicht hemmen lassen muss.

9. Reflexion des Lernprozesses – „Zum einen erlaubt die Reflexion des Umgangs mit Lernhemmnissen, Gefühlen und Haltungen im Lernprozess der Trainee [, der reflektierende Blick auf die Person der Ausbildungskandidatin,] in einem nächsten ähnlichen Prozess ein effizienteres Lernen. Zum anderen nützt der Trainee“³³⁵, der Ausbildungskandidatin, in ihrer Rolle als Seelsorgerin dieses Wissen bei künftigen Seelsorgebesuchen.

Beispiel aus der KeSS-Ausbildung:

Die Ausbildungskandidatin bemerkt, dass sie als Kind von ihren Eltern den Grundsatz vermittelt bekam: andere Personen beim Sprechen zu unterbrechen sei nicht höflich. Indem sie sich daran erinnert und das Gefühl des schlechten Gewissens aus den Seelsorgegesprächen darauf hin identifizieren kann, gelingt es ihr die Situation von damals als Kind, mit der Situation von heute als erwachsene Frau in Seelsorgegesprächen zu unterscheiden. Die Unterscheidung hilft ihr, sich auf den Weg zu machen künftig Seelsorgegespräche freier zu gestalten und zu beenden, wann es für sie angemessen erscheint.

5.6.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: Die Lernschritte von Hassler zeigen, dass das Thematisieren und persönliche Reflektieren von „Lernhemmnisse“

³³⁵ A.a.O., 47.

in der Supervision effizientes Lernen ermöglichen und dadurch Erfahrungen neu bewertet werden können. Mit Erfahrungen im Lernprozess beschäftigt sich auch David Kolb, wie der nächste Abschnitt zeigen wird.

5.7 Erfahrungslernen nach David Kolb

Die Theorie Kolbs wird anhand des Aufsatzes von Louis van Kessel: „Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision“ (siehe Fußnote 336) dargestellt. Laut Kolb stellen sich Menschen auf Aufgaben ein und handhaben diese. Die Art und Weise wie Menschen das tun, ist als Lernen aufzufassen. Erfahrungslernen ist für ihn ein Prozess, in dem Wissen durch Transformation von Erfahrung herbeigeführt wird (Schaubild³³⁶ nicht abgebildet). Jeder Lernprozess kann nach Kolb „durch zwei primäre Dimensionen mit jeweils zwei Polen gekennzeichnet werden.“³³⁷ Während dieses Prozesses bewegt sich der Lernende zwischen *aktivem Handeln* und *passivem Wahrnehmen* (Horizontale Achse im Schaubild), zwischen *Betroffenheit* und *analytischer Distanz* (vertikale Achse). In der Transaktion zwischen diesen vier Abstimmungsarten gestaltet sich das Lernen als Generierung neuer Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen. Unter *Apprehension* versteht Kolb einfühlendes Wissen, „das Menschen durch ihre direkten und konkreten Erfahrungen erwerben.“³³⁸ *Komprehension* meint verstandesmäßiges Erfassen von Erfahrungen ausgedrückt in „Sprache, Zeichen, Begriffen, Definitionen, Theorien usw.“³³⁹ Es ist nötig, dass das, was erfasst und begriffen worden ist, in Handlung zu transformieren, zum einen als *Intention* (innere Reflexion) und zum anderen als *Extension* (Handeln).³⁴⁰

Betrachtet man das Modell des Erfahrungslernens nach Kolb als Prozessverlauf, so lassen sich vier Stationen beschreiben. „[1] Konkretes und subjektives Erfahren von Ereignissen sowohl im ‚Hier-und-Jetzt‘ als im ‚Dort-und-Damals‘ und im ‚Dort-und-Dann‘, [2] Reflektierendes Wahrnehmen und Interpretieren dieser Ereignisse, [3] Bilden von abstrakten und objektiven Begriffen (Erkenntnisse), [4] Aktives Erproben von Hypothesen.“³⁴¹ Diese Modell hat große Ähnlichkeit mit dem Prozessmodell von Hilarion Petzold und Ilse Ort, die Lernprozesse in der

³³⁶ Van Kessel, Theorie und Praxeologie, 52.

³³⁷ Ebd.

³³⁸ A.a.O., 53.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Vgl. a.a.O., 52-54.

³⁴¹ A.a.O., 54.

Supervision häufig als Problemlösungsprozesse identifizieren.³⁴² Je nachdem zu welchem Verhaltensmuster Menschen bei der Bewältigung ihrer Arbeit neigen unterscheidet Kolb vier Lernstil-Typen: „den ‚accomodator‘, den ‚diverger‘, den ‚assimilator‘ und den ‚converger‘“³⁴³.

„In der Supervision versuchen Supervisanden die Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer Berufsausübung gesammelt haben (= Apprehension), in Wörter zu fassen (= Komprehension). Mit Hilfe des Supervisors blicken sie darauf zurück und bewerten ihr eigenes Berufshandeln hinsichtlich ihres Fühlens, ihres Wollens, ihres Wahrnehmens, ihrer Normen und Werte, ihrer Bedeutungszuschreibung etc. Dieser Prozeß ist als Transformation von Apprehension mittels Intention zur Komprehension zu verstehen. Mit dieser Aktivität wird angestrebt, die Einsicht in die persönliche Erfüllung der beruflichen Aufgaben zu vergrößern und in der Berufsgestaltung kompetenter zu werden (= Extension).“³⁴⁴

5.7.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision:

Auch bei Kolb wird deutlich: damit kompetentes Handeln möglich wird, braucht es den Prozess der Vermittlung von verstandesmäßigem Wissen und das Ermöglichen konkreter Lern-Erfahrungen. Es braucht das Wissen, welches Menschen durch Erfahrungen sammeln (1) und es braucht das Erfassen dieser Erfahrung, ausgedrückt in Sprache, Zeichen und Emotionen (2). Dazu muss das Erfasste wiederum in innerlich reflexive (3) und äußerlich wahrnehmbare (4) Handlung umgesetzt werden. Dieses vier Punkte sind im Lernverhalten von Menschen unterschiedlich ausgeprägt, weshalb es wichtig ist, dass der Supervisor darauf achtet und passende Methoden anbietet, damit Lernen möglich wird.

In den Niederlanden wurde schon früh das Thema „Lernen in der Supervision“ beachtet. Louis van Kessel zeigt ein Modell zum Lernen in der Supervision auf, was im nächsten Abschnitt dargestellt wird.

³⁴² Vgl. Lukesch/Petzold, kokreatives Geschehen, 37: Laut Hilarion Petzold und Ilse Ort sind Lernprozesse in der Supervision häufig Problemlösungsprozesse, die sie idealtypisch in einem Modell aus vier Punkten beschreiben: (1) Initialphase: ein Problem wird festgestellt und beschrieben; (2) Aktionsphase: das dargestellte „Material“ wird „erarbeitet, bearbeitet und verarbeitet und in Ko-respondenzprozessen diskutiert“; (3) Integrationsphase: die aufgetauchten Lösungsmöglichkeiten werden hier „gesichtet, kognitiv integriert, ausgearbeitet und vertieft“; (4) Neuorientierungsphase: aus dem erarbeiteten Konsens werden Impulse für das Alltagsleben bzw. für die Praxis erarbeitet.

³⁴³ Van Kessel, Theorie und Praxeologie, 54.

³⁴⁴ A.a.O., 55.

5.8 Modell eines Lernweges in der Supervision bei Louis van Kessel

Den Prozess des Erfahrungslernens nach Kolb nimmt van Kessel im Modell des Lernwegs auf.³⁴⁵ Van Kessel teilt seinen Lernweg in drei Segmente auf: Den „Weg der Erkenntnis“, den „Weg der Wahl“ und den „Handlungsweg“ (siehe Schaubild im Anhang 5³⁴⁶), die einzelnen Schritte sind im Schaubild genannt.

Beim Weg der Erkenntnis geht es darum Einsicht zu gewinnen, wie etwas ist. „Der Supervisor fördert, daß der Supervisand seine persönlichen beruflichen Erfahrungen untersucht [z.B. Einordnung der Gefühle, Überprüfung von Annahmen, Rollenklärungen, etc.], um die (vielleicht noch versteckten) Bedeutungen, die darin enthalten sind, zu ‚entdecken‘ und Einsichten zu gewinnen zugunsten einer Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenz.“³⁴⁷ Dabei nimmt schon der Akt des Erzählens einen wichtigen Stellenwert ein, da der Supervisand sich seine Erfahrung dadurch wieder neu vergegenwärtigt und sie Informationen für den Supervisor liefert, wie der Supervisand mit seiner Erfahrung umgeht, bzw. wie er lernt (vgl. Abschnitt 5.7 und 5.7.1). An dieser Stelle können Fragestellungen erarbeitet werden, neue Zusammenhänge gestaltet, zentrale Lernthemen benannt und auf andere Fälle erweitert werden.³⁴⁸

Der Weg der Wahl (welche Aktionen verbindet der Supervisand mit den gewonnen Einsichten? Was ist die Absicht und Zielrichtung des Handelns? – Es werden neue Möglichkeiten kreiert, Lernthemen verwandeln sich in Lernziele³⁴⁹) führt „zu einem Entschluß. Die getroffene Wahl betrifft eine zielgerichtete Anpassung der Gestaltungskompetenz hinsichtlich der beruflichen Aufgaben und Forderungen einer beruflichen Kompetenz. Diese Anpassung können wir als eine Handlungsaufgabe betrachten, die umgesetzt werden muß. Dies geschieht im Handlungsweg.“ Zuerst mental entworfen, „gibt es einen Umschlag von Erfahrungslernen zum Handlungslernen: Statt Beobachter wird der Supervisand jetzt Entwerfer und Regisseur der eigenen Rolle als Akteur.“³⁵⁰ Van Kessel merkt an, die Darstellung seines Modells dürfe nicht so verstanden werden, dass solch ein Prozess linear verlief. In Wirklichkeit verlaufe der Lernprozess in der Supervision eher in

³⁴⁵ M.E. weist das Modell von Astrid Hassler (Abschnitt 5.6) einige Parallelen zum Modell van Kessels auf.

³⁴⁶ Vgl. a.a.O., 57.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Vgl. a.a.O., 59-61.

³⁴⁹ Vgl. a.a.O., 62f.

³⁵⁰ A.a.O., 63.

zyklischer wiederholender Dynamik, statt geradlinig.³⁵¹ Probiert der Supervisand seine Vorhaben/Lernziele zielgerichtet aus, kommt es für ihn zu neuen Lern- und Arbeitserfahrungen, die wiederum den Anfang eines neuen Lernzyklus bilden können.

5.8.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision:

Auch dieses Konzept trägt zur Kompetenzerweiterung in beruflichen Zusammenhängen und zum Lernen im Rahmen der Supervision bei.³⁵² Es zeigt, dass bereits das Erzählen des Supervisanden einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Am Erzählen wird erkennbar, wie der Supervisand mit einer Erfahrung umgeht, wie er sie bewertet, was er braucht, was er aus dem beschriebenen Sachverhalt lernt und somit auch wie er lernt. Das Modell hilft, Lernthemen in Lernziele umzuwandeln und in einen Handlungsweg zu übertragen, so dass der Supervisand aus der Rolle des erzählenden Beobachters in die Rolle des Regisseurs und Akteurs findet. Das Konzept lässt sich m.E. gut auf Fallsupervisionen übertragen. Dass Ausbildungskandidaten an Einzelfällen viel für ihre Praxis lernen können und dabei Kompetenz und Performanz für die Praxis ausbilden zeigt die KeSS-Ausbildung, auf die im weiteren Verlauf noch näher eingegangen wird. Mit dem Thema Lernen am Fall beschäftigt sich auch ein neues Werk aus dem Jahr 2017, das im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

5.9 Lernen am Fall nach Oliver König und Karl Schattenhofer

Oliver König und Karl Schattenhofer verwenden in ihrem Buch „Einführung in die Fallbesprechung und Fallsupervision“³⁵³ von 2017 die Begriffe „Fallbesprechung“³⁵⁴ und „Fallsupervision“³⁵⁵ weitgehend synonym, da beide Begriffe eng beieinander liegen.³⁵⁶ Laut König/Schattenhofer dienen Fallbesprechungen in Ausbildungskontexten „der Aneignung von theoretischem Wissen sowie dem Einüben von Methoden und Handlungsweisen, und sie bieten die Möglichkeit zur Selbsterfahrung; darüber hinaus stellen sie das zentrale

³⁵¹ Vgl. a.a.O., 58.

³⁵² Vgl. a.a.O., 64f.

³⁵³ König/Schattenhofer, Einführung in die Fallsupervision.

³⁵⁴ A.a.O., 13: „betont eher die Feldkompetenz“.

³⁵⁵ A.a.O., 13: betont „die supervisorische Kompetenz für die Dynamik der Besprechungssituation“.

³⁵⁶ Vgl. a.a.O., 13.

Bindeglied dar, mit dem die Theorie-Praxis-Kluft überbrückt wird³⁵⁷, was auch bereits bei Petzold, Hassler, Kolb und van Kessel deutlich wurde.

Gruppenfallsupervision dient außerdem der Entlastung der Supervisanden und erhöht deren Sicherheit, da Teilnehmende lernen mit beruflichen Belastungen umzugehen und sie zu regulieren, indem sie neue Sichtweisen und erweiterte Handlungsweisen erarbeiten. Eine weitere Wirkung ist, dass sich Teilnehmende in ihrer Reflexions- und Handlungskompetenz üben und so zu arbeitsfeldbezogenen Lernprozessen angeregt werden. Darüber hinaus fördert die Gruppenfallsupervision die Kooperationsfähigkeit der einzelnen Teilnehmenden und dient der Qualitätsentwicklung und -kontrolle.³⁵⁸

Für das Bearbeiten von Fällen sind verschiedene Interpretationsebenen relevant, die der Betrachtung wert sind und Möglichkeiten zum Ansatz der Bearbeitung eines Falles liefern (eine falladäquate Auswahl der Ebenen ist hierbei notwendig): Anschließend an Ferdinand Buer nennen König/Schattenhofer vier Ebenen: (a) „innere Welten (die Biografie und Psychodynamik der einzelnen Beteiligten)“; (b) „zwischenmenschliche Welten (Gruppen- und Soziodynamik in und zwischen den einzelnen Subsystemen, Familiendynamik)“; (c) „Arbeitswelten (die Organisationsdynamik und Organisationskultur, die spezifische Dynamik in einem beruflichen Feld, Kulturen und Milieu)“; (d) „äußere Welten (gesamtgesellschaftliche Dynamiken, der Kontext, in dem gearbeitet wird).“³⁵⁹

König/Schattenhofer legen ein Grundmuster eines Schemas einer Fallsupervision vor (ein tabellarischer Überblick, aufgegliedert in Aufgaben des Falleinbringers, der Gruppenmitglieder und der Leitung innerhalb der sieben Phasen findet sich in Anhang 6). Ähnlich der Prozessverläufe nach Kolb und Petzold liegt der Zweck auch dieses Modells, „in einzelnen Schritten die Alltagskommunikation in eine Problemlösungskommunikation umzuwandeln.“³⁶⁰ Grob zusammengefasst sind diese Schritte: Nach einer kurzen Darstellung der vorliegenden Fälle und der Auswahl durch die Gruppen (Phase I+II) erzählt der Einbringer den Fall (Phase III). Im Anschluss daran stellen die Teilnehmenden ihre Rückfragen (Phase IV), um ein besseres Verstehen zu ermöglichen. In der nächsten Phase (V/1) stellen die Teilnehmenden Eindrücke, Wahrnehmungen, Gefühle, Identifikationen zur

³⁵⁷ A.a.O., 45.

³⁵⁸ Vgl. a.a.O., 120-123 und vgl. Gaertner, fallanalytische Untersuchungen, 242.

³⁵⁹ König/Schattenhofer, Einführung in die Fallsupervision, 104.

³⁶⁰ A.a.O., 53.

Verfügung³⁶¹, mit denen weitergearbeitet werden kann, um Handlungsalternativen zu entwickeln und zu planen (Phase V/2). Abschließend wird die Sitzung ausgewertet, indem die Teilnehmenden die vorliegende Thematik für ihr Arbeiten reflektieren (Phase VI), bevor der Einbringer das zurückliegende Arbeiten in der Gruppe für sich auswertet und reflektiert (Phase VII).³⁶²

Aufgabe des Supervisors ist es, die unterschiedlichen Interpretationsebenen falladäquat zu berücksichtigen und die Wissensbestände aller an der Fallsupervision Teilnehmenden zu aktivieren.³⁶³ Seine Aufgabe ist die Pflege der Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Dabei gibt er den Rahmen im Sinne des Kontraktes (vertragliche Grundlage des Auftrags für die Fallsupervision) vor, sorgt anhand von kurzen Inputs dafür, dass die Besprechung des „Da und Dort“ im „Hier und Jetzt“ reflektiert werden kann. Er unterstützt den Falleinbringer bei der konkreten Auftragsklärung/Fragestellung. Er sorgt dafür, dass die Teilnehmenden ihre „emotionalen Reaktionen und Identifikationen sowie die zugrundeliegenden (Gegen-)Übertragungen“³⁶⁴ zulassen und einbringen, aber gleichzeitig auch die nötige Distanz wahren. Bei all dem ist es die Kunst des Supervisors, sich nur so viel als nötig einzubringen, damit der Reflexionsprozess im Gang bleibt. Zudem ist es seine Aufgabe, abwesende Dritte nicht aus den Augen zu verlieren. Um dies leisten zu können, bedarf es vonseiten des Supervisors der nötigen Feldkompetenz, einer gewissen „Verfahrens und Methodenkompetenz“³⁶⁵ und das Verständnis die Gruppe in ihrer Dynamik zu beobachten, zu verstehen und die daraus folgenden Ergebnisse adäquat benennen zu können.³⁶⁶ Der Ablauf der Fallsupervisionen in der KeSS-Ausbildung hat m.E. große Ähnlichkeit mit dem Modell von König/Schattenhofer, deshalb wird im nächsten Abschnitt das Modell der Fallsupervision innerhalb der KeSS-Ausbildung als konkretes Beispiel ausführlich dargestellt.

³⁶¹ Vgl. Lohmann, Effiziente Supervision, 48: Sie widerspricht den Ablauf von König/Schattenhofer. Das Einbringen verschiedener Hypothesen und Perspektiven der Teilnehmenden im Anschluss an die Problemschilderung trage zur Verwirrung bei.

³⁶² Vgl. König/Schattenhofer, Einführung in die Fallsupervision, 53 und vgl. Rappe-Giesecke, Supervision für Gruppen, 132: Sie stellt ein ähnliches Ablaufschema für die Fallsupervision dar.

³⁶³ Vgl. König/Schattenhofer, Einführung in die Fallsupervision, 104.

³⁶⁴ A.a.O., 116.

³⁶⁵ A.a.O., 118.

³⁶⁶ Vgl. a.a.O., 113-118.

5.9.1 Modell der Fallsupervision innerhalb der KeSS-Ausbildung:

Im Rahmen der Kess-Ausbildung verläuft die Fallsupervision in der Ausbildungsgruppe anhand der Bearbeitung eines schriftlichen Protokolls eines Seelsorgegesprächs (Verbatim), das von den Teilnehmenden, unter der Anleitung des Supervisors, inszeniert wird und wobei Spiegelphänomene³⁶⁷ positiv genutzt werden. Zudem wird hier m.E. deutlich, dass Supervisanden in der Gruppenfallsupervision auf der Wissensebene, der Kompetenzebene, der Performanzebene und der Persönlichkeitsebene lernen.³⁶⁸ Folgendes Ablaufschema³⁶⁹ der Gruppenfallsupervision wird innerhalb der KeSS-Ausbildung angewendet:

*Nachdem der Einbringende eine **Einführung** zur Situation, zum Gesprächspartner und zu sich als Seelsorger gemacht hat (1), haben die Teilnehmenden die Möglichkeit **Rückfragen** zum Verständnis der Situation des Gesprächspartners und des Seelsorgers zu stellen (2). Im Anschluss daran ist es die Aufgabe des Supervisors den Einbringenden bei der **Zielklärung** und -konkretisierung der Fragestellung zu unterstützen (3). Erst dann wird das Verbatim verteilt und das Gespräch reinszeniert (4). Dabei wählt der Einbringer aus, welche Rollen die Teilnehmenden lesen sollen. Der Supervisor gliedert und markiert in der Phase der **Reinszenierung** für sich im Stillen das Gespräch und macht sich Notizen, wo es mögliche Lernfelder, die Gesprächsführung oder die Persönlichkeitsentwicklung betreffend, gibt. Innerhalb des nächsten Schrittes (5) moderiert und befragt der Supervisor die Lesenden nach ihren **Eindrücken und Gefühlen während der Inszenierung**, ggf. auch bereits mit Blick auf die eingebrachte Fragestellung. Auch die übrigen Teilnehmer, und zum Schluss der Einbringer, werden nach ihren Eindrücken befragt, ehe der Supervisor diese Eindrücke dann an die eingangs formulierte Fragestellung rückbindet und die **Möglichkeit zur Korrektur des Zieles** gibt (6), um danach (7) entweder allgemein an einzelnen Themen oder konkret an Sequenzen aus dem Verbatim weiterzuarbeiten, indem anhand der Eindrücke und Gefühle der Teilnehmenden **Handlungs- oder Gesprächsalternativen erarbeitet** werden. Am Ende steht der **Dank** des Supervisors an den Einbringer und die*

³⁶⁷ Vgl. Rappe-Giesecke, Supervision für Gruppen, 132-134 und vgl. Berladi, Supervision Grundlagen, 28: Er geht auf die Spiegelphänomene im Rahmen seiner Ausführung zur Balint-Gruppe ein und nennt als Beispiel, dass sich Lehrer in Weiterbildungsveranstaltungen oft wie Schüler verhalten.

³⁶⁸ Vgl. Busse, Erkenntnis in der Beratung, 8.

³⁶⁹ Vgl. Anhang 7: Lernformate des Kurses, 1-3.

*Teilnehmer (8), was m.E. für eine positive Lernatmosphäre wichtig ist und eine Abschlussrunde (9) in der jeder seinen **Lerngewinn für seine Seelsorgepraxis** mitteilt, der Einbringende hat das Schlusswort.³⁷⁰ Aus Gründen des Datenschutzes muss darauf geachtet werden, dass die verteilten Kopien des Verbatims im Anschluss an die Fallsupervision wieder eingesammelt und vernichtet werden.*

6. Der Beitrag von Supervision zum Kompetenzerwerb Ehrenamtlicher

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Thema Lernen bzw. Kompetenzerwerb, da es sich bei den Absolventen der KeSS-Ausbildung aber um Ehrenamtliche handelt, braucht es eine kurze Einführung zum Thema Ehrenamt.

6.1 Ehrenamt

Die Verfasser des Positionspapieres „Supervision und Ehrenamt“³⁷¹ der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) bemerken, dass der Begriff des Ehrenamtes im derzeitigen Sprachgebrauch (2011) unscharf ist. Neben „Ehrenamt“ wird auch von „freiwilligem Engagement“ oder „bürgerschaftlichen Engagement“ gesprochen. Laut Enquetekommission des Deutschen Bundestages im Jahr 2002 ist „bürgerschaftliches Engagement“ freiwillig, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichtet, gemeinwohlorientiert, im öffentlichen Raum stattfindend, gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt.³⁷² Auch wenn einer konkreten Tätigkeit nicht anzumerken sein soll, ob sie bezahlt wird, oder nicht, so ist dies doch ein Unterschied zur Erwerbsarbeit, dass ehrenamtliches Engagement in der Regel unbezahlt bleibt bzw. den finanziellen Rahmen einer Aufwandsentschädigung nicht übersteigt. Deshalb fallen den Themen Dank und Anerkennung eine wichtige Bedeutung zu.³⁷³

Thomas Klie macht in seinem Aufsatz „Caring Community – Verständnis und Voraussetzungen moderner lokaler Gemeinschaftlichkeit“³⁷⁴ deutlich, dass gerade

³⁷⁰ Busse, Erkenntnis in der Beratung, 8: Stefan Busse fragt in seinem Aufsatz, macht die Fallarbeit bestimmte Seiten menschlicher Lebenswirklichkeit zugänglich bzw. erkennbar? Aus der Erfahrung der KeSS-Ausbildung ist diese Frage m.E. mit Busse positiv zu entscheiden. Die Fallarbeit „ermöglicht Lernen auf der Kompetenzebene und Entwicklung auf der Persönlichkeitsebene. [...] Lernen wird nicht primär über die Vermittlung von Wissen, sondern über die Rekonstruktion des Falles ermöglicht.“

³⁷¹ Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv), Positionspapier.

³⁷² Vgl. DGSv, Positionspapier, 6.

³⁷³ Vgl. a.a.O., 8 und 17.

³⁷⁴ Klie, Caring Community.

in einer „Gesellschaft des langen Lebens“³⁷⁵, die sensibel für die „Generationensolidarität“³⁷⁶ sein will, die Sorge füreinander wichtig ist. Es sind vielfältige „Handlungs- und Themenfelder, in denen sich eine *Caring Community* entfalten kann [...]: Sorgenden Kommunen oder Gemeinden sorgen sich um ihre Zukunftsfähigkeit, um Kinder, um Integration, um ihre Werte, um Spiritualität, um Geflüchtete, um Vulnerable, um Sterbende und Trauernde.“³⁷⁷

Wie gut, dass der Anteil der Menschen, die sich freiwillig engagieren steigt. Das ist eines der zentralen Ergebnisse des Deutschen Freiwilligensurveys aus dem Jahr 2014³⁷⁸. Die Sonderauswertung des Freiwilligensurveys für die Evangelische Kirche zeigt, dass Evangelische sich in einem überdurchschnittlichen Maß freiwillig engagieren.³⁷⁹ Zudem gewinnt das Ehrenamt als Kompetenzerwerb „oder als Selbstfindung in Übergangszeiten an Bedeutung.“³⁸⁰ Das zeigen auch die Thesen, welche von Ehrenamtlichen beim Freiwilligenkongress in Erfurt 2009 erarbeitet wurden³⁸¹: „Sie wünschen sich Unterstützung in der Vorbereitung und Begleitung ihres Ehrenamtes u.a. durch die Bereitstellung von Ressourcen in Form von angemessener Sachkostenerstattungen, aber auch durch eine entsprechende Ausbildung und eine angemessene hauptamtliche Begleitung ‚auf Augenhöhe‘“³⁸². Mit Julia Neuschwander ist zu vermuten: als „Benefit und Anreiz ihrer freiwilligen Tätigkeit [der Ehrenamtlichen] sind neben christlichem Auftrag und Gemeinwohlorientierung die eigene Persönlichkeitsentwicklung und der Erwerb entsprechender fachlich-methodisch-personal-sozialer Kompetenzen“³⁸³.

6.1.1 Motivation zum Ehrenamt

Der letzte Freiwilligensurvey zeigt in Bezug auf die Motivation zum Ehrenamt, dass evangelischen Engagierten, ebenso wie allen anderen, mehrheitlich deren Ehrenamt Spaß macht.³⁸⁴ Darüber hinaus können aber auch „bestimmte Erfahrungen, Situationen im Leben und Informationen“³⁸⁵ motivieren, „die im

³⁷⁵ A.a.O., 120.

³⁷⁶ Ebd.

³⁷⁷ A.a.O., 119.

³⁷⁸ Simons/Ziegelmann/Vogel/Tesch-Römer, Zentrale Ergebnisse, 21.

³⁷⁹ Vgl. Sinnemann, Sonderauswertung, 35.

³⁸⁰ Hofmann/Coenen-Marx, Prolog, 15.

³⁸¹ Vgl. Neuschwander, Konsequenzen, 86.

³⁸² Ebd.

³⁸³ A.a.O., 87.

³⁸⁴ Vgl. Sinnemann, Sonderauswertung, 35.

³⁸⁵ Müller/Hameister/Lux, Anstoß und Motive, 414. Davon berichtet auch Julia Neuschwander in: Neuschwander, Konsequenzen, 82.

Rückblick betrachtet dazu führten, dass eine Person ein Engagement aufgenommen hat.“³⁸⁶ Dies ist auch bei den Teilnehmenden der KeSS-Ausbildung festzustellen, wie noch an anderer Stelle dargestellt wird.

6.1.1.1 Bedeutung für die KeSS-Ausbildung: Dass ein Ehrenamt attraktiv wirkt, wenn es dem Kompetenzerwerb und der Persönlichkeitsentwicklung der Engagierten dient, dem kann das Ehrenamt des Seelsorgenden mit seiner Ausbildung im Rahmen von KeSS voll Rechnung tragen. Hier werden Ehrenamtliche mit ihren Erfahrungen wertschätzend und qualifiziert auf ihre Tätigkeit vorbereitet, begleitet und die Supervision, wie die gesamte KeSS-Ausbildung überhaupt, trägt einen wichtigen Beitrag zum Thema Dank und Anerkennung ehrenamtlichen Engagements bei, was auch der nächste Abschnitt zeigt.

6.2 Supervision und Ehrenamt

Bereits ab 1883 entwickelte sich in London ein Vorbild für Supervision mit Ehrenamtlichen: Im damaligen Slum-Gebiet Whitechapel setzte der dortige Pfarrer Barnett Studenten und Jungakademiker für die Arbeit mit sozial Schwachen ein. „Als er bemerkte, wie sehr diese von der Arbeit mit den Armen persönlich betroffen waren, bot er ihnen halbstündige ‚Vier-Augen-Gespräche‘ zur Klärung und Entlastung an.“³⁸⁷ Damit ist bereits aufgezeigt, dass gerade auch im Ehrenamt Supervision dazu beitragen kann, Kompetenzen zu fördern und Qualität zu entwickeln, insbesondere dann, wenn es in der ehrenamtlichen Tätigkeit auch belastende Momente geben kann, wie das auch in der Seelsorge durchaus der Fall ist.³⁸⁸ „Ehrenamtliche setzen ihre Kompetenz, Zeit und Persönlichkeit nicht selten in sozialen Problembereichen oder individuellen Notlagen ein. Dieser freiwillige persönliche Einsatz erfordert und verdient eine fachlich qualifizierte Supervision, die die Reflexion der eigenen Arbeit ermöglicht, den Ehrenamtlichen Hilfe und Unterstützung bietet sowie gemeinsam erarbeitete Problemlösungsstrategien an die Hand gibt.“³⁸⁹

³⁸⁶ Ebd.

³⁸⁷ Berladi, Supervision. Grundlagen, 19.

³⁸⁸ Vgl. DGSv, Positionspapier, 15.

³⁸⁹ A.a.O., 16.

Vier Herausforderungen für die Supervision mit Ehrenamtlichen nennt das Positionspapier der DGSv „Supervision und Ehrenamt“³⁹⁰: Das ist (1) die spezielle Dynamik, welche die Verbindung von haupt- und ehrenamtlicher Arbeit mit sich bringt, sie sollte in der Supervision beleuchtet werden. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, ist bei Ehrenamtlichen jedoch (2) die „Angst vor Bloßstellung“ in vielfältiger Weise ausgeprägt, weshalb es besondere Sensibilität und Offenheit des Supervisors braucht, um die Ehrenamtlichen mit viel Wertschätzung auf den Weg hin zur Erkenntnis zu begleiten, dass Supervision „Kompetenz fördert“, was eine gewisse Flexibilität und Sensibilität bei gleichzeitiger Professionalität von Seiten des Supervisors bedarf. Supervision mit Ehrenamtlichen sollte (3) ganzheitlich angelegt sein, da diese sich meist stärker als Individuen mit eigener Erfahrung und biographischem Hintergrund einbringen, als das bei Hauptamtlichen der Fall ist. „Ihre Lebenskompetenz ist sowohl Ressource als auch Werkzeug ihrer Arbeit und macht den spezifischen Wert ehrenamtlicher Arbeit aus“³⁹¹ was m.E. gerade für Seelsorge von Vorteil ist, da die eigene Person hier eine wichtige Funktion einnimmt. Da ehrenamtliche Arbeit manchmal (4) von starken persönlichen inneren Überzeugungen, Haltungen und Ideale geleitet ist, die nicht immer offen liegen, ist es aber wichtig, dass Supervision diese Themen beleuchtet und auf die Fragen von persönlichen Ressourcen eingeht und zu einer professionellen Rollenklärung verhilft.³⁹² Neben diesen Themenbereichen, welche die eigene Person der Ehrenamtlichen und die Kooperation mit den Hauptamtlichen betrifft, nennt Katharina Witte auch die Zusammenarbeit der Ehrenamtlichen untereinander, die Arbeit mit den Klienten und die Beziehung zur Organisation als Felder, die in der Supervision Beachtung finden sollten (siehe Schaubild im Anhang 8³⁹³).³⁹⁴ Hierbei kommt der Aus- und Fortbildung von Ehrenamtlichen eine wichtige Schlüsselaufgabe zu (zur Kompetenzerweiterung; zur Steigerung der Motivation; zur Verbesserung der Organisation; als Teil einer Wertschätzungs- und Würdigungskultur), gerade in den Tätigkeitsfeldern der Kirche, wozu die Supervision von Seelsorgenden m.E. einen beachtlichen Beitrag leistet. Dies ist

³⁹⁰ A.a.O.

³⁹¹ A.a.O., 17.

³⁹² Vgl. a.a.O., 16-18.

³⁹³ Vgl. Witte, klare Worte, 31.

³⁹⁴ Vgl. a.a.O., 31-33.

unbestritten und wurde auch von auf der EKD-Synode 2009 in Ulm erkannt und in die Kundgebung „Ehrenamt Evangelisch. Engagiert“³⁹⁵ aufgenommen.

6.2.1 Bedeutung für die KeSS-Ausbildung: Gerade bezüglich der manchmal belastenden Erfahrungen, wie sie auch im Rahmen der seelsorgerlichen Tätigkeit gemacht werden, kann die Supervision für Ehrenamtliche Schutz und Reflexionsraum sein, wo sie in qualifizierter Begleitung für sich angemessene und passende Problemlösungsstrategien erarbeiten können. Dies zeigen auch zwei Arbeiten (Abschnitt 6.2.2 und Abschnitt 6.2.3), die in den nächsten Abschnitten dargestellt werden.

6.2.2 Effekte der Seelsorgeausbildung Ehrenamtlicher

Das empirische Forschungsprojekt von Ulrike Dinger und Isabelle Rek zum Thema „Effekte der Seelsorgeausbildung Ehrenamtlicher“³⁹⁶ im Feld der Telefonseelsorge zeigt einen Zusammenhang zwischen einem positiven Erleben der Selbsterfahrung in der Ausbildungsgruppe und dem Kompetenzerleben am Ende der Ausbildung.³⁹⁷ M.E. ist für ein positives Erleben auch die mehrfach erwähnte wohlwollende und lustvolle Lernatmosphäre zwischen den Teilnehmenden und dem Supervisor auf Augenhöhe wichtig, was von den Kommentierenden des Forschungsprojekts, Gunhild Vestner, Monika Dinger und Eberhard Hauschildt, ähnlich gesehen wird.³⁹⁸ *„Je positiver die Selbsterfahrungsgruppe erlebt wird, desto besser ist das Kompetenzerleben am Ende und desto eher verlaufen auch die ersten fünf Gespräche positiv.“*³⁹⁹ Genannte Gründe, weshalb die Ehrenamtlichen die Ausbildung positiv erlebten, waren praktische Ausbildungselemente, darunter „eigene Gespräche und deren Supervision“⁴⁰⁰.

³⁹⁵ EKD, Ehrenamt, 7 und 10.

³⁹⁶ Dinger/Rek, Forschungsprojekt.

³⁹⁷ Vgl. Dinger/Rek, Forschungsprojekt, 495.

³⁹⁸ Vgl. Vestner/Dinger/Hauschildt, Kommentar, 501: „Es wird sich von daher für solche Seelsorges Schulungen für Ehrenamtliche neben der Vermittlung von Kenntnissen und Methoden ebenso ganz besonders empfehlen, beim Setting der Ausbildung auf den Beziehungscharakter in der Ausbildungsgruppe ein hohes Gewicht zu legen – dies jedenfalls dann, wenn man ebenfalls eine hohe Fähigkeit zu guter Kontaktgestaltung in schwierigen Lebenslagen derer, die Seelsorge erfahren, zentral benötigt.“

³⁹⁹ Dinger/Rek, Forschungsprojekt, 495.

⁴⁰⁰ A.a.O., 497.

Für die Seelsorge ist außerdem wichtig, authentische und empathische⁴⁰¹ Beziehungen aufbauen zu können. Das o.g. Projekt zeigt an Ergebnissen aus der Psychotherapieforschung zur Therapeutenpersönlichkeit auf, dass zudem die Bindungsqualität einer Beziehung maßgeblich für den Erfolg einer Therapie ist.⁴⁰²

Eine „*gelungene Beratungstätigkeit am Ende der Ausbildung – die sich in höherem Kompetenzerleben und besseren Arbeitsbeziehungen ausdrückt*“⁴⁰³ kann „*bei niedriger Bindungsvermeidung erwartet werden*“⁴⁰⁴, was m.E. durch Übung und Selbstreflexion/Selbsterfahrung in der Ausbildung beeinflusst werden kann.

Das Forschungsprojekt zeigt, dass „*die interpersonellen Motive zu Beginn der Ausbildung Auswirkungen auf den Erfolg nach Abschluss der Ausbildung haben. Ausbildungsteilnehmer*innen mit vorwiegend freundlich-zugewandten interpersonellen Motiven beschreiben bessere Beziehungen und mehr Kompetenz als Personen mit vorwiegend submissiv-altruistischen Motiven oder mit vorwiegend helfend-beeinflussenden Motiven.*“⁴⁰⁵ Daraus ist m.E. zu folgern, dies in den Auswahlverfahren für die Ausbildung zu erkennen und dies möglichen Ausbildungskandidaten wertschätzend zu vermitteln, was eine Herausforderung darstellt.

6.2.2.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: *Ein positives Erleben der Selbsterfahrung in der Ausbildungsgruppe hat Auswirkung auf das Kompetenzerleben am Ende der Ausbildung, das zeigt die oben dargestellte Literatur. Hierfür kann m.E. eine positive, wohlwollende und fehlerfreundliche Lernatmosphäre dienlich sein. Auch in der Supervision in der KeSS-Ausbildung liegt hierauf ein wichtiger Fokus, z.B. in den Protokollbesprechungen von Seelsorgegesprächen und andere thematische Ausbildungseinheiten, die Selbsterfahrungselemente beinhalten. So ist davon auszugehen, dass ein positives Kompetenzerleben am Ende der Ausbildung auch auf die KeSS-Absolventen zutrifft, was die Stimmen von Teilnehmerinnen in der Einleitung zeigen.*

⁴⁰¹ A.a.O., 474. Dort Mentalisierung genannt: „Dies ist die Fähigkeit, das eigene Verhalten oder das Verhalten anderer Menschen durch Zuschreibung mentaler, innerer Zustände zu interpretieren. Als mentale Zustände werden unter anderem Vorstellungen, Überzeugungen, Gefühle, Einstellungen und Wünsche bezeichnet, die dem Verhalten zugrunde liegen.“ M.E. sind die Begriffe „Authentizität“ und „Empathie“ ähnlich definierbar.

⁴⁰² Vgl. Dinger/Rek, Forschungsprojekt, 470-474.

⁴⁰³ A.a.O., 497.

⁴⁰⁴ Ebd.

⁴⁰⁵ A.a.O., 494.

Zusammenfassend „ist davon auszugehen, dass auch für pastorale Professionelle [was m.E. auch für Ehrenamtliche gilt] in einer Hilfebeziehung der Seelsorge diese Merkmale von Person, Bindungsfähigkeit und entsprechender Mentalisierungsfähigkeit und eine dies fördernde Form der Ausbildung [...] wichtige förderliche Faktoren für eine gelingende Beziehung sind.“⁴⁰⁶

6.2.3 Supervision als Übungsraum für Ehrenamtliche

Supervision ist ein Übungs- und Reflexionsraum, der die Ehrenamtlichen unterstützt die eigene Identität zu profilieren und ihre Rolle zu finden, so Regina Rhode in ihrer Masterthesis.⁴⁰⁷ Durch die Methode der quantitativen Befragung von ehrenamtlichen Klinikseelsorgern an der Uniklinik Freiburg im Jahr 2009, jeweils vor und nach einem Supervisionsprozess, kommt sie zu folgenden Wirkfaktoren: Supervision schafft den Einzelpersonen Entlastung, indem sie hier ihre Stärken und Schwächen kennenlernen und lernen ihre Kräfte einzuteilen. Damit dient Supervision auch der Burnoutprophylaxe. Supervision schafft mehr Sicherheit im Umgang mit den Klienten. Die Ehrenamtlichen lernen sich besser abzugrenzen und bilden ihre Empathiefähigkeit weiter aus. Dazu sind die eigene Lernzielsetzung der Ehrenamtlichen und die regelmäßige Überprüfung im Supervisionsprozess wichtig.⁴⁰⁸ Ziele der ehrenamtlichen Seelsorgerinnen, die durch die Supervision erreicht wurden, sind laut Ergebnis Rhodes: Die Erhöhung der Reflexionsfähigkeit; es konnte mehr Sicherheit im Umgang mit den Klienten gewonnen werden; die Klarheit der seelsorgerlichen Aufgabe hat sich vermehrt; die Zufriedenheit wurde erhöht und es fand persönliche Weiterentwicklung statt.⁴⁰⁹ Der Grundsatz von Supervision, dass die Supervisanden individuell ihr Supervisionsziel festlegen, macht es gleichzeitig schwierig, objektive Aussagen zu generieren, so Rhode.⁴¹⁰

6.2.3.1 Bedeutung für das Lernen in der Supervision: Mit Rhode ist festzuhalten, dass Supervision als Übungs- und Reflexionsraum ein äußerst qualifiziertes Instrument zur Praxisbegleitung individueller Lernziele⁴¹¹ ist, das der persönlichen

⁴⁰⁶ Vestner/Dinger/Hauschildt, Kommentar, 503.

⁴⁰⁷ Vgl. Rhode, Rahmenbedingungen, 111.

⁴⁰⁸ Vgl. a.a.O., 96.

⁴⁰⁹ Vgl. a.a.O., 98f.

⁴¹⁰ Vgl. a.a.O., 108.

⁴¹¹ Vgl. a.a.O., 111.

Weiterentwicklung dient und die Sicherheit im Umgang mit Gesprächspartnern in der Seelsorge erhöhen kann. Das gilt auch für KeSS.

6.3 Supervision mit Ehrenamtlichen in der KeSS-Ausbildung

6.3.1 Die Ehrenamtlichen der KeSS-Ausbildung

Während meines Studiums MA Supervision konnte ich zwei KeSS-Gruppen zusammen mit einem Lehrsupervisor leiten. Im ersten Kurs kamen die acht Teilnehmenden aus verschiedenen Kirchengemeinden, wo sie bereits im Geburtstagsbesuchsdienst für Senioren und Neuzugezogene, in der Konfirmandenarbeit, in der Begleitung von Geflüchteten, im Pfarramtssekretariat, in der Nachbarschaftshilfe und ambulanten Hospizdienst, wie auch im Pflegeheim als ehrenamtliche Seelsorgerinnen tätig waren. Bei diesem Kurs konnten alle Bewerberinnen aufgenommen werden.

Der zweite Kurs fand zur Qualifizierung Ehrenamtlicher für einen ökumenischen Besuchsdienst einer Klinik statt, der von den Klinikseelsorgern neu aufgebaut wurde. Hier gab es eine Fülle an Bewerbungen, so dass letztendlich elf aufgenommen wurden. Ein Mann (der einzige) und eine Frau beendeten die Ausbildung im Lauf des Kurses aufgrund privater Belastungen.

Die Absolventinnen beider Kurse waren weiblich, zwischen 40 und 70 Jahre alt. Der Schulabschluss war bei der Mehrheit der Teilnehmerinnen der mittlere Bildungsabschluss. Einige Teilnehmerinnen befanden sich an der Schwelle die Familienphase abzuschließen, andere an der Schwelle zum Ruhestandsalter. Die Mehrzahl der Teilnehmerinnen war evangelisch, aber auch katholische Teilnehmerinnen waren darunter und ein Nichtkirchenmitglied, die sich in der kirchlich-seelsorgerlichen Praxis engagieren wollte.

6.3.2 Motivation der Ehrenamtlichen in der KeSS-Ausbildung

In Abschnitt 6.1.1, Motivation zum Ehrenamt, wurde beschrieben, dass bestimmte Erfahrungen Anstoß sein können, ein Ehrenamt aufzunehmen. Das belegen die Stimmen der Teilnehmerinnen von KeSS-Ausbildungen. Die Teilnehmerinnen, die erst mit Beginn des Kurses ihrer seelsorgerlichen Tätigkeit aufnahmen, nannten⁴¹²: *Ich habe selbst viel Gutes erlebt und möchte davon jetzt etwas zurückgeben. Ich*

⁴¹² Die Nennungen sind Gedächtnisnotizen aus den Bewerbungsverfahren und aus dem Lauf der KeSS-Ausbildung.

habe am eigenen Leibe erfahren, dass Seelsorge im Krankenhaus wichtig ist. Leider habe ich keine kompetente seelsorgerliche Begleitung bei meinem Krankenhausaufenthalt erlebt und merke deshalb, wie wichtig dieser Dienst ist. Ich sehe in der seelsorgerlichen Begleitung von Menschen Sinn und möchte darin fachlich ausgebildet werden.

In Abschnitt 6.1 wurde zudem deutlich, wie wichtig der Kompetenzerwerb und die persönliche Weiterentwicklung als Motiv für Ehrenamtliche ist. Auch das wird durch die Stimmen der Teilnehmerinnen der KeSS-Ausbildung belegt, die bereits seelsorgerlich ehrenamtlich tätig waren. Sie nannten: *Ich wünsche mir, dass ich in meiner Person gestärkt werde. Ich möchte lernen, in Gesprächen besser Worte zu finden für das, was schwer ist. Ich will Gesprächsführung lernen. Ich will sprachfähiger werden. Ich will lernen, Menschen in der Hospizbegleitung und im Seniorenheim besser zu verstehen. Ich will Techniken für schwierige Situationen lernen. Ich will Sicherheit gewinnen. Ich will, dass ich mich mit meiner ganzen Person weiterentwickle.*

6.3.3 Die Supervision in der KeSS-Ausbildung

Im Feld einer kompetenzorientierten Ausbildung braucht Supervision laut Harald Pühl zweierlei Kompetenzen: Feldkompetenz und Beratungskompetenz⁴¹³. Über beides sollte der Supervisor verfügen. „Feldkompetenz bedeutet für die Ausbildungskompetenz [...], daß der Supervisor die therapeutischen oder pädagogischen Methoden in Theorie und Praxis beherrscht.“⁴¹⁴ Unter Beratungskompetenz versteht Pühl, „daß der Supervisor über methodische Fähigkeiten und Erfahrungen verfügt, die ihm erlauben, die Beratung als kompliziertes Gruppengeschehen im institutionellen Kontext zu verstehen und entsprechend zu leiten.“⁴¹⁵ Das führt zu sog. Triangulationen in der Supervision, die auch innerhalb der KeSS-Ausbildung aufzuweisen sind.

6.3.3.1 Triangulationen in der KeSS-Ausbildung

Nach Astrid Hassler ist die Aufgabe des Trainers/Ausbilders/Supervisors, die Lernprozesse der Trainee/Ausbildungskandidaten zu fördern und zu überprüfen, im Rahmen der vorgegebenen Kompetenzen und Standards des

⁴¹³ Ähnlich beschreibt das Astrid Hassler in: *Kompetent ausbilden*, 292f.

⁴¹⁴ Pühl, *Institution*, 8.

⁴¹⁵ Ebd.

Ausbildungsinstituts⁴¹⁶ (siehe Schaubild im Anhang 9: „Die Steuerung der Lehr- und Lernprozesse durch den Trainer“⁴¹⁷). In der KeSS-Ausbildung sind folgende Triangulationen vorfindlich: Der (1) Supervisor (Trainer) steht in Triangulation zu den (2) Teilnehmenden am Ausbildungskurs (Trainee), dem (3a) Anbieter, was als übergeordnete Größe die Evangelische Landeskirche in Württemberg ist, innerhalberer (3b) das Seminar für Seelsorge-Fortbildung als Bildungsanbieter der Landeskirche die Kurse koordiniert und verantwortet und, (3c) einem Auftraggeber, welcher zum Beispiel die Klinikseelsorge eines Krankenhauses oder auch eine/mehrere Kirchengemeinden sein können.

Aus dem Bereich Supervision mit Ehrenamtlichen der Telefonseelsorge fordert Christa Weiss zu bedenken, wenn die Supervision als Gruppensupervision stattfindet, zudem das Spannungsfeld zwischen dem einzelnen Ehrenamtlichen zu bedenken, „seinen Fähigkeiten und Lern- und Entwicklungsbedürfnissen, in Bezug auf die Aufgabe“⁴¹⁸ und den „Bedürfnissen der Supervisionsgruppe und ihrer Dynamik“⁴¹⁹. Das gilt auch für die KeSS-Ausbildung. Dies zu beachten und in den Supervisionsprozess einzubeziehen ist eine weitere Aufgabe des Supervisors.

6.3.3.2 Der Supervisor in der KeSS-Ausbildung

Der Supervisor als Ausbildungsleiter ist immer auch Modell für die Teilnehmenden, wie Seelsorge in der Praxis aussehen kann (vgl. auch Abschnitt 5.1.1 Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung). Die dafür notwendige charakteristische Beziehung entwickelt sich allerdings erst im Laufe der Ausbildung.⁴²⁰ Zudem hat der Supervisor für eine förderliche Atmosphäre zu sorgen, wie schon vielfach erwähnt (!), denn sie stellt einen wichtigen Beitrag zum Lehren und Lernen dar.⁴²¹ M.E. ist es förderlich, wenn der Ausbildungsleiter und Supervisor sich auch als Lernender, im Sinne eines lebenslangen Lernens, zeigt, was auch der Gefahr entgegenwirkt, als Supervisor/Supervisorin zu sehr in die Rolle der „Superleiterin“⁴²² zu geraten.⁴²³ Katharina Henke ist zuzustimmen, was auch für die KeSS-Ausbildung gilt, dass es eine Gefahr darstellt, wenn der

⁴¹⁶ Vgl. Hassler, Leitfaden fürs Lehren und Lernen, 67.

⁴¹⁷ Vgl. ebd.

⁴¹⁸ Weiss, Supervision ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen, 73.

⁴¹⁹ Ebd.

⁴²⁰ Vgl. Burbach, Seelsorge lernen, 236.

⁴²¹ Vgl. a.a.O., 273f.

⁴²² Henke, Herz – Supervision, 202.

⁴²³ Vgl. Andriessen, Praxisberatung, 100.

Supervisor die Profession ausübt, in der er Ehrenamtliche supervidiert.⁴²⁴ Gleichzeitig trägt die Feldkompetenz aber auch zur Kompetenzsteigerung der Teilnehmenden bei. Beide Aspekte müssen m.E. in einem ausgewogenen Gleichgewicht gehalten werden, was sich auch an den verschiedenen Rollen des Supervisors zeigen lässt.

6.3.3.3 Rollen des Supervisors in der KeSS-Ausbildung

Harald Pühl nennt verschiedene Rollen, die ein Supervisor im Laufe einer Ausbildungssequenz einnehmen kann: Berater, Praxisanleiter, Pädagoge⁴²⁵ und m.E., im Fall der Seelsorgeausbildung von Ehrenamtlichen, auch Motivator und Seelsorger. Jochen Schlenker⁴²⁶ konstatiert drei „Hauptrollen“ des Supervisors innerhalb der KeSS-Ausbildung: (1) Er ist Regulator und Lenker: da den Ehrenamtlichen in der Regel das Beratungsformat Supervision/Gruppensupervision/Aus- und Fortbildungssupervision in der Gruppe fremd ist. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ist es Aufgabe des Supervisors zunächst dafür Sorge zu tragen, dass ein förderliches Kommunikationsverhalten entsteht und die Einzelnen an das supervisorische Arbeiten herangeführt werden⁴²⁷ können, was auch das Einhalten von Regeln, Strukturen und Systematiken betrifft (vgl. Ablauf-Raster Fallbesprechung innerhalb der KeSS-Ausbildung im Angang 7). Hier sind auch die bereits oben genannten Ängste zu würdigen und zu einer wertschätzenden Reflexion anzuleiten. Allgemein ist eine fehlerfreundliche Atmosphäre hilfreich für ein positives Lernklima⁴²⁸, auch diese Haltung, die weniger von direkter Kontrolle geprägt ist, kann zu einer Qualitätssteigerung im Kompetenzerwerb der Ehrenamtlichen beitragen. (2) Der Supervisor ist auch Praxisanleiter: Wie bereits unter Abschnitt 6.3.3.2 erwähnt, ist der Supervisor immer auch Modell für die Ehrenamtlichen. Ziel sollte sein, „die je eignen Fähigkeiten der einzelnen Ehrenamtlichen herauszubilden und zu schulen. Es geht um die eigene Qualität, nicht um ein kopierendes Erlernen der seelsorgerlichen Techniken [...] des Supervisors. [...] Auch deshalb sollte im Laufe der Supervision

⁴²⁴ Vgl. Henke, Herz – Supervision, 202.

⁴²⁵ Vgl. Pühl, Institution, 7-8.

⁴²⁶ Schlenker, Zur Sprache bringen. Er bezieht sich u.a. auf: Rhode, Rahmenbedingungen.

⁴²⁷ Vgl. Rhode, Rahmenbedingungen, 50. Sie bezieht sich u.a. auf: Rothenberg, Supervision für Ehrenamtliche, 187.

⁴²⁸ Vgl. Schlenker, Zur Sprache bringen, 278f.

der Stil mehr und mehr partnerschaftlich-kollegial werden, bei dem Supervisor wie SupervisandInnen am gemeinsamen Prozess partizipieren“⁴²⁹, um auch der Mythologisierung des Supervisors zum „Superleiter“ entgegenzuwirken. So ist es, wie bereits mehrfach erwähnt, m.E. hilfreich, wenn der Supervisor sich selbst als Lernender zeigt, bzw. als Suchender, der sich mit den Ausbildungskandidaten gemeinsam auf den Weg zu alternativen Handlungen macht und der selbst an Punkte gelangt, wo er ratlos ist. Zudem kann der Supervisor auch zur Entlastung der Ausbildungskandidaten beitragen, wenn diese sich selbst zu hohe Ziele stecken. Beispielsweise äußerte eine Teilnehmerin in der KeSS-Ausbildung, dass sie ihren Gesprächspartnern doch Trost vermitteln müsste, indem sie etwas Aufmunterndes sagt. Hier brachte der Hinweis, dass allein der Besuch⁴³⁰ Trost vermittelt, der nicht unbedingt immer greifbar ist, der Ausbildungskandidatin Entlastung.

In den Abschnitten 5.2.1, 6.1, 6.1.1.1 klang bereits an, dass der Supervisor im Feld von Ehrenamtlichen auch (3) die Rolle des Gratifikators einnimmt. Gerade die KeSS-Ausbildung wird auch als „Wertschätzung der ehrenamtlichen Arbeit“ von den einzelnen Kirchengemeinden oder Einrichtungen eingesetzt. „Die Supervisorin kann in einer Haltung Gratifikatorin sein, dass ehrenamtliche Arbeit zwar ruhig symbolisch mit Bildungsangeboten vergolten werden mag, diese aber nicht als Vergütung, sondern als Zugaben zu verstehen sind. Ihr supervisorisches Tun gibt etwas hinzu. Der Supervisor ist aber im Prozess zunehmend frei vom Hinzugeben, da das Supervisionsgeschehen an sich im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung der SupervisandInnen ‚mehr‘ hinzugibt als mit der ehrenamtlichen Arbeit zu ‚verdienen‘ gewesen wäre“⁴³¹, und die Sensibilität für die Gratifikation und Wertschätzung sollte in der tätigkeitgebenden Einrichtung/Gemeinde der Ehrenamtlichen wachgehalten werden.⁴³²

7. Lernen in der KeSS-Ausbildung. Oder: leistet KeSS einen Beitrag zum Kompetenz- und Performanz-Erwerb für die Seelsorge?

7.1 Zusammenfassung: Welche Kompetenzen brauchen Ehrenamtliche?

Es wurde deutlich, Ehrenamtliche sollen um die rechtlichen Rahmenbedingungen und Grenzen von ehrenamtlicher Seelsorge wissen. Sie sollen kompetent sein,

⁴²⁹ A.a.O., 280.

⁴³⁰ Die Bibel, Das Neue Testament, 36: „...ihr habt mich besucht...“ (Matthäus 25, 26).

⁴³¹ Schlenker, Zur Sprache bringen, 281.

⁴³² Vgl. ebd.

seelsorgerlich angemessen zu kommunizieren, zu handeln und Gespräche zu führen. Sie brauchen Personenkompetenz, indem sie um ihre eigene Person wissen und deren Wirkung. Sie brauchen Kompetenz, die eigene geistliche Dimensionen im Blick zu haben und die des Gegenübers. Sie sollen über grundlegende christliche Themen Auskunft geben können und gemäß christlicher Ethik handeln. Sie sollen fähig sein Rituale, wie zum Beispiel Gebet und Segen, anbieten zu können. Es braucht beides, thematisch/inhaltliche Wissensvermittlung und Erfahrung, die im Fall der KeSS-Ausbildung meist in Form der Gruppensupervision, als Fallsupervision gesammelt werden. Denn, wie in Kapitel fünf „Lernen in der Supervision“ dargestellt wurde, nützt allein das Wissen und die Kompetenz nichts, es muss zur Umsetzung im konkreten Handeln, zur Performanz, kommen: in der seelsorgerlichen Begegnung, im Gespräch, in rituellen Handlungen. Dazu leistet Supervision einen wichtigen Beitrag.

7.2 Der Beitrag von Supervision zum Kompetenz- und Performanz-Erwerb für die Seelsorge in der KeSS-Ausbildung

Supervision leistet m.E. grundsätzlich, auch außerhalb der KeSS-Ausbildung, einen wichtigen Beitrag zum Kompetenzerwerb, indem sie Erfahrungsräume öffnet, um die notwendigen Kompetenzen auszuprobieren, auf die eigene Person hin passend zu variieren, zu erlernen und so zur persönlichen Weiterentwicklung der Supervisanden beiträgt.

In der KeSS-Ausbildung eröffnen kompetente Supervisoren, die über Feldkompetenz in der Seelsorge verfügen, die selbst Seelsorger sind und somit auch Fachberater und Vorbild sein können, solche Erfahrungs- bzw. Trainingsräume, bei allen Risiken die dies birgt (vgl. Abschnitte 6.2.3, 6.3.3.2 und 6.3.3.3). Werden diese Risiken jedoch beachtet und damit umgegangen, kann im Trainingsraum der Supervision auch daran gelernt werden.

Indem innerhalb der KeSS-Ausbildung Rituale angeboten werden und die Teilnehmenden aufgefordert sind, selbst Rituale zu gestalten (vgl. Abschnitt 3.1.1) werden sie gleichzeitig in ihrer eigenen Ritualkompetenz gefördert und fähig, selbst Rituale anzubieten und durchzuführen.

In der Supervision findet Lernen auf der Beziehungsebene statt. Zur Wahrnehmung der Körpergefühle, als „Werkzeug“ von Seelsorge und der Eigenwahrnehmung, als Voraussetzung für die Empathiefähigkeit, wird innerhalb der einzelnen Einheiten

angeregt (vgl. auch Abschnitt 3.1.1), und in den Gruppenfallsupervisionen wird explizit damit gearbeitet (vgl. Abschnitt 5.9.1) und somit auch die Kommunikationsfähigkeit und Fähigkeit zur Gesprächsführung der Teilnehmenden weiterentwickelt.

Es gilt das „Learning bei doing“ (vgl. Abschnitt 5.2) im Rahmen einer fehlerfreundlichen, würdevollen und lustvollen Atmosphäre. Die Supervision in der KeSS-Ausbildung trägt zur Rollenklärung bei, und es findet personenzentriertes Lernen an Gelingen, Scheitern und im Zusammenhang der Erfahrungen von Ehrenamtlichen aus der eigenen Seelsorgepraxis statt, die in der Gruppensupervision reflektiert werden. So können wieder neue Erfahrungen gesammelt werden, die dann wiederum in der Seelsorgepraxis der Ehrenamtlichen umgesetzt werden (vgl. Abschnitt 3.1.3). Damit wurde deutlich: In der Supervision innerhalb der KeSS-Ausbildung findet Lernen bzw. Kompetenz- und Performanz-Erwerb personenzentriert, erfahrungsbezogen und prozessorientiert statt.

7.2.1 Anregung: Thema Lernbiografie in der KeSS-Ausbildung

Professionelles Lernen baut auf die persönliche Lerngeschichte auf. „Gelerntes wird zur persönlichen Ressource. Schwierige Lebenserfahrungen führen aber auch zu Verletzlichkeit und begrenzen Spielräume des Erlebens und Handelns.“⁴³³ Christoph Morgenthaler bezieht dies vor allem auf das Lernen der Persönlichkeit, die geprägt und geworden ist durch die persönliche Geschichte, die Beziehungen, geschlechterspezifische Prägungen und frömmigkeitsspezifische Einflüsse.⁴³⁴ Dem folgend gilt es deutlich zu machen, dass der Supervisor kein Lehrer im Sinne einer angstmachenden Autoritätsperson ist, sondern der Supervisor will durch seine Impulse zum individuellen Lernen bei den Supervisanden anregen.⁴³⁵ M.E. werden in der KeSS-Ausbildung die Teilnehmenden u.a. mit ihren persönlichen Lern- und biographischen Schulerfahrungen konfrontiert. Der Kontakt mit einer für die meisten bisher unbekanntem Art des Lernens und die Auswahl-situation vor Beginn eines Kurses befördern dies sicherlich. Eine Teilnehmerin beschrieb in einer Einzelsupervision, dass sie sich in den Theorieeinheiten der Kurse immer sehr unsicher fühle und nicht wisse, woher die Unsicherheit komme. In den Reflexionseinheiten ihrer Seelsorgebesuche ginge es ihr nicht so. Durch

⁴³³ Morgenthaler, Lehrbuch, 230.

⁴³⁴ Vgl. a.a.O., 230-234.

⁴³⁵ Vgl. Andriessen, Praxisberatung, 100.

Nachfragen, woher sie dieses Gefühl kenne, erzählte sie, dass früher in der Schule oft über sie geurteilt wurde: „Du kannst das nicht. Du kapiert das nicht.“ Im weiteren Verlauf des Kurses beschreibt die Teilnehmerin, dass es ihr geholfen habe, diesen Zusammenhang herzustellen und zwischen damals und heute zu unterscheiden. Ihr Gefühl der Unsicherheit zeigte sich weniger und auch weniger stark, sie fühlte sich nicht mehr gelähmt. Daraus folgend stellt sich m.E. die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, in der KeSS-Ausbildung einen Baustein zum Thema „Lernbiografie“ anzubieten. Im Baustein könnte den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten werden, sich mit ihren schulischen und außerschulischen Lerngeschichten auseinander zu setzen, um ihnen dann aufzuzeigen, in welcher Art in der KeSS-Ausbildung gelernt wird. Wie solch ein Baustein aussehen könnte, wird in Anhang zehn (Skizze eines Bausteins zum Thema Lernbiografie) und Anhang elf (Fragebogen zur Lernbiografie) dargestellt.

8. Resümee

Die KeSS-Ausbildung leistet einen Beitrag zum Kompetenz- und Performanz-Erwerb für die Seelsorge, dem Erwerb der „Muttersprache“ der Kirche, indem sie in der Supervision „Sprachräume“, gleichsam einem „Sprachlabor“, öffnet, in dem die „Muttersprache Seelsorge“, den individuellen, personenabhängigen Zielsetzungen gemäß, eingeübt wird.

Eine Herausforderung wird es künftig sein, die „Muttersprache Seelsorge“ auch in interkulturellen Kontexten sprachfähig zu machen, wozu m.E. aber „das Sprachlabor“ der Supervision wiederum beste Rahmenbedingungen bieten kann.

Es konnte am Kompetenzerwerb für ehrenamtlich Seelsorgende aufgezeigt werden, wie Supervision einen qualifizierten und nachhaltigen Beitrag leistet, damit nicht nur Kompetenzen erworben werden, sondern dass es zudem zur Umsetzung von Kompetenzen in die konkrete, persönliche und individuell konnotierte Praxis, also zur Performanz, kommt.

Dies gilt m.E. nicht nur für den Bereich der Seelsorge, sondern für alle Bereiche in denen Supervision wirkt. Deshalb kann abschließend festgehalten werden, Supervision trägt zum Kompetenz- und Performanz-Erwerb bei.

Es findet Lernen statt:

- indem Supervision „Trainingsräume“ öffnet.

- indem der Supervisor eine positive, wertschätzende Atmosphäre schafft, damit in der Supervision Selbstreflexion positiv erlebt werden kann.
- indem der Supervisor sich als Modell für das Lernen zeigt, selbst als lebenslang Lernender.
- indem der Supervisor einen anerkennenden Kontext schafft, der nicht bedrohlich wirkt.
- indem der Supervisor eine fehlerfreundliche Lernatmosphäre intendiert, einen vertraulichen Rahmen wahrt und sich wohlwollend und konstruktiv zeigt.
- indem der Supervisor es zulässt, dass sich Supervisanden abgrenzen können.
- indem sich der Supervisor, gemeinsam mit den Supervisanden, auf einen individuell passenden Lernweg macht. Dadurch wird der Supervisor gleichzeitig zum Pädagogen.
- da der systemisch-konstruktivistische Supervisor um die Unmöglichkeit der Wissensvermittlung weiß und, dass er einzig durch seine Impulse Auslöser für kognitive Operationen bei den Supervisanden sein kann, womit er zum Moderator von Selbsterfahrungsprozessen wird.
- indem in der Supervision Praxiserfahrungen emotional verarbeitet und mit Hilfe von Theorie besser verstanden werden. Dadurch wird der Supervisand zum Lernenden und begibt sich auf den Weg zum Umlernen.
- indem Supervision zur Selbstreflexion auf emotionaler Ebene anleitet und Räume zur Fachberatung auf rationaler Ebene öffnet und beides zu einem Erfahrungsraum verbindet, wird sie gleichzeitig zum Ort des Professionslernens.
- indem in der Supervision (neue) Handlungsperspektiven entwickelt und ausprobiert werden, wird sie zum Übungsraum.
- indem der Supervisor die Ängste der Supervisanden ernst nimmt, Möglichkeiten bietet, dieser Angst zu begegnen und Strategien zu entwickeln, damit umzugehen.
- indem Supervision Lernen individuell, den spezifischen Erfahrungen von Supervisanden entsprechend, ermöglicht.
- indem in der Supervision Kenntnisse aus verschiedenen fachlichen Bereichen miteinander verbunden werden und Situations-, Haltungs- und Rollenadäquat in Handlung überführt werden.

- indem Supervision den Menschen als Körper-Geist-Seele-Einheit sieht und auf Körpergefühle geachtet wird.
- indem Supervision Raum für wiederkehrende, ritualisierte sinnlich-akzentuierte Reflexion bietet.
- indem in der Supervision Ruhe- und Bewegungsphasen beachtet und einbezogen werden.
- indem in der Supervision die körperlich-leibliche Verbundenheit zur Welt und die spürende Wahrnehmung nicht allein theoretisch, sondern auch praktisch umgesetzt werden.
- indem in der Supervision Supervisanden ermutigt werden, sich fühlend auf die Welt einzulassen, sie zu erkunden und Erfahrungen zu sammeln (embodied intelligence) als Grundlage für professionelles Handeln.
- indem Supervision handlungsorientiert ist und in ihr schrittweise durch Reflexion theoretisches und handlungsorientiertes Wissen auf die konkrete Situation hin zur Anwendung kommt trägt sie zum Erfahrungslernen bei.
- indem Supervision Raum für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lerntypen bietet.
- indem in der Supervision durch das Erzählen Erfahrungen vergegenwärtigt werden.
- indem in der Supervision, z.B. bei Fallbesprechungen, Supervisanden sich theoretisches Wissen aneignen, sowie Methoden und Handlungsweisen einüben und die Möglichkeit zur Selbsterfahrung in der Lerngruppe nutzen. Damit trägt Supervision auch zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft bei, zur Qualitätssicherung, zur Entlastung und Kooperationsfähigkeit der Supervisanden durch schrittweises Lernen am konkreten Fall.
- indem Supervisanden ihre Stärken und Schwächen kennenlernen. Damit trägt Supervision gleichzeitig zur Burnoutprophylaxe bei.
- indem Supervision neben den Bezügen des Arbeitskontextes auch Raum für die Person und ihr So- und Geworden-Sein lässt.
- wenn in der Supervision ein positives Erleben der Selbsterfahrung von Seiten der Supervisanden möglich wird, woraus ein positives Kompetenzerleben in der späteren Praxis ableitbar ist.

Somit konnte die eingangs aufgestellte These verifiziert werden.

9. Literaturverzeichnis

- Andriessen, Hermann: Pastorale Supervision. Praxisberatung in der Kirche, München/ Mainz 1978.
- Andriessen, Hermann C. I.; Miethner, Reinhard: Praxis der Supervision. Beispiel: Pastorale Supervision, 3. Aufl., Heidelberg 1993.
- Asmussen, Hans: Die Seelsorge. Ein praktisches Handbuch über die Seelsorge und Seelenführung, 4. Aufl., New York 1935.
- Bächthold, Susanne; Supersaxo Katja: Dynamische Urteilsbildung. Urteilen und handeln mit der Lemniskate – Ein Handbuch für die Praxis, Bern 2005.
- Bedford-Strohm, Heinrich: Geleitwort, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 7-9.
- Berladi, Nando: Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven, 4. Aufl. München 2013.
- Boeckh, Albrecht: Methodenintegrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis, Stuttgart 2008.
- Böhle, Fritz: Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns, in: Busse, Stefan; Ehmer, Susanne (Hg.): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching (Interdisziplinäre Beratungsforschung 3), Göttingen 2010, 36-54.
- Borck, Sebastian: 5. Wo geschieht Seelsorge? Seelsorge in Kirchengemeinden und „am anderen Ort“, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 43-58.
- Borck, Sebastian; Roser, Traugott: 4. Wem gilt Seelsorge? Seelsorge für Menschen an Lebensübergängen, in Krisensituationen und in besonderen Lebensverhältnissen, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 35-41.
- Bukowski, Peter: Die Bibel ins Gespräch bringen. Erwägungen zu einer Grundfrage der Seelsorge, 4. Aufl., Neukirchen-Vluyn 1999.
- Burbach, Christiane; Schweigel, Ulrich: Seelsorge lernen, in: Steinhäuser, Martin; Ratzmann, Wolfgang (Hg.): Didaktische Modelle Praktischer Theologie, Leipzig 2002, 230-279.

- Dermann, Thomas; Drechsel, Wolfgang; Kast-Streib, Sabine (et al.): Einführung in den Text „Auf dem Weg zu einer Seelsorgegesamtkonzeption“, in: Evangelischer Oberkirchenrat Karlsruhe (Hg.), Verhandlungen der Landessynode der Evangelischen Landeskirche in Baden, 9. ordentliche Tagung vom 21. Oktober bis 25. Oktober 2012, Karlsruhe 2013, 5-10.
- Deutsche Bibelgesellschaft (Hg.), Die Bibel. Nach Martin Luthers Übersetzung. Lutherbibel. Revidiert 2017, Stuttgart 2017.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hg.): Positionspapier. Supervision und Ehrenamt, Kassel 2011.
- Die Bekennnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Herausgegeben im Gedenkjahr der Augsburgerischen Konfession 1930, 12. Aufl., Göttingen 1998.
- Dinger, Ulrike; Rek, Isabelle: Effekte der Seelsorgeausbildung Ehrenamtlicher. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts in der Telefonseelsorge, in: Pastoraltheologie 106, 2017/12, 469-498.
- Drechsel, Wolfgang: Seelsorge-Lernen und Konzepte der Seelsorgelehre, in: Kunz, Ralph (Hg.): Seelsorge. Grundlagen – Handlungsfelder – Dimensionen, Göttingen 2016, 15-28.
- Drechsel, Wolfgang: Und das Pastorale? Zur Frage nach dem Spezifikum pastoralpsychologischer Supervision, in: Transformationen 4, 2004, 25-47.
- Ehmer, Susanne: Lustvolles Lernen – Wirksames Irritieren, in: Supervision 1, 2009, 17-22.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.
- Gaertner, Adrian: Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen, Tübingen 1999.
- Habenicht, Ingo: Seelsorge – allgemeinmenschliche Erscheinung und Muttersprache der Kirche. Im Gedenken an Prof. Dr. Dietrich Stollberg (1937-2014), in: Transformationen 24, 2016/1, 4-23.
- Habenicht, Ingo: 3. Welche gesellschaftlichen Entwicklungen fordern die Seelsorge heraus? Befunde und Bedarfe, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 23-33.

- Hassler, Astrid: Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen, Bern 2011.
- Hassler, Astrid: Kompetent ausbilden und lehren – ein Kunsthandwerk der Beratung, in: Freitag-Becker, Edeltrud; Grohs-Schulz, Mechthild; Neumann-Wirsig, Heidi (Hg.): Lehrsupervision im Fokus, Göttingen 2017, 287-295.
- Henke, Katharina: Das helfende Herz – Supervision im Bereich des Ehrenamtes, in: Transformationen 19, 2013/1, 173-210.
- Hofmann, Beate; Coenen-Marx, Cornelia: Prolog: Was wir mit diesem Buch wollen, in: Ders. (Hg.): Symphonie – Drama – Powerplay. Zum Zusammenspiel von Haupt und Ehrenamt in der Kirche, Stuttgart 2017, 11-19.
- Huerta Kreff, Sibylle: Sinn und Sinnlichkeit in der Supervision, in: Supervision 1, 2009, 37-41.
- Kießling, Klaus: Supervision als Lernprozess unter offenem Himmel, in: Transformationen 5, 2005, 69-112.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) im Auftrag des Präsidiums der 11. Synode der EKD: Ehrenamt. Evangelisch. Engagiert. 2. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland 25. bis 29. Oktober 2009 in Ulm (epd-Dokumentation 51), Frankfurt am Main 2009.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Seelsorge – Muttersprache der Kirche. Dokumentation eines Workshops der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hannover, 16. November 2009), in: epd-Dokumentation 10, Köthen 2010.
- Klessmann, Michael: Seelsorge. Begleitung, Begegnung, Lebensdeutung im Horizont des christlichen Glaubens. Ein Lehrbuch, 5. Aufl., Neukirchen-Vluyn 2015.
- Klessmann, Michael: Pastoralpsychologie. Ein Lehrbuch, 5. Aufl., Neukirchen-Vluyn 2014.
- Klessmann, Michael; Lammer, Kerstin: Das Kreuz mit dem Beruf. Supervision in Kirche und Diakonie, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Klie, Thomas: Caring Community – Verständnis und Voraussetzungen moderner lokaler Gemeinschaftlichkeit, in: Coenen-Marx, Cornelia (Hg.): Symphonie – Drama – Powerplay. Zum Zusammenspiel von Haupt und Ehrenamt in der Kirche, Stuttgart 2017, 119-130.

- König, Oliver; Schattenhofer Karl: Einführung in die Fallbesprechung und Fallsupervision, Heidelberg 2017.
- Kunz, Ralph: Versorgung mit Seelsorge – Elementares zur Einleitung, in: Kunz, Ralph (Hg.): Seelsorge. Grundlagen – Handlungsfelder – Dimensionen, Göttingen 2016, 7-14.
- Lammer, Kerstin: Beratung mit religiöser Kompetenz. Beiträge zu pastoralpsychologischer Seelsorge und Supervision, Neukirchen-Vluyn 2012.
- Lammer, Kerstin: 1. Was ist Seelsorge? Seelsorge als Kernaufgabe und Kernkompetenz der Kirche, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 11-17.
- Lammer, Kerstin: 2. Welchen Auftrag hat Seelsorge? Seelsorge als gelebter Glaube und als vollzogenes christliches Menschenbild, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 19-22.
- Lammer, Kerstin: 6. Wie arbeitet Seelsorge? Ausrichtung und Methodik, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 59-72.
- Lammer, Kerstin: 7. Wer ist zur Seelsorge beauftragt? Akteure/Akteurinnen und Qualifikationsstufen, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 73-79.
- Lammer, Kerstin: 8. Welche operative Qualität braucht Seelsorge? Kompetenzen, Haltungen und ethisches Handeln Seelsorgender, in: Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015, 81-92.
- Lammer, Kerstin; Borck, Sebastian; Habenicht Ingo; Roser, Traugott: Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche, Gütersloh 2015.
- Lammer, Kerstin; Drechsel, Wolfgang: Impulsreferat: Credo – Seelsorge als gelebter Glaube, in: Evangelischer Oberkirchenrat Karlsruhe (Hg.), Verhandlungen der Landessynode der Evangelischen Landeskirche in Baden, 9. ordentliche Tagung vom 21. Oktober bis 25. Oktober 2012, Karlsruhe 2013, 12-19.

- Lenzen, Andreas: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Mitarbeiter optimal fördern, Heidelberg 1998.
- Lohmann, Bettina: Effiziente Supervision. Praxisorientierter Leitfaden für Einzel- und Gruppensupervision, 5. Aufl., Baltmannsweiler 2010.
- Mertens, Wolfgang; Hamburger, Andreas (Hg.): Supervision – Konzepte und Anwendungen. Band 2: Supervision in der Ausbildung, Stuttgart 2017.
- Meyer-Blanck, Michael: Theologie der Seelsorge, in: Kunz, Ralph (Hg.): Seelsorge. Grundlagen – Handlungsfelder – Dimensionen, Göttingen 2016, 29-40.
- Möller, Heidi: Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden, Stuttgart 2001.
- Morgenthaler, Christoph: Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtherapie für die kirchliche Praxis, 5. Aufl., Stuttgart 2014.
- Morgenthaler, Christoph: Seelsorge. Lehrbuch Praktische Theologie, Band 3, Gütersloh 2009.
- Müller, Doreen; Hameister, Nicole; Lux, Katharina: 15. Anstoß und Motive für das freiwillige Engagement, in: Simonson, Julia; Vogel, Claudia; Tesch-Römer, Clemens (Hg.), Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014, Wiesbaden 2017, 413-434.
- Nauer, Doris: Seelsorge. Sorge um die Seele, 3. Aufl., Stuttgart 2014.
- Neumann-Wirsig, Heidi: Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht, in: Freitag-Becker, Edeltrud; Grohs-Schulz, Mechthild; Neumann-Wirsig, Heidi (Hg.): Lehrsupervision im Fokus, Göttingen 2017, 21-30.
- Neuschwander, Julia: Seelsorge und Ehrenamt. Konsequenzen für die Ausbildung und Weiterbildung der Hauptamtlichen, in: Hofmann, Beate; Coenen-Marx, Cornelia (Hg.): Symphonie – Drama – Powerplay. Zum Zusammenspiel von Haupt und Ehrenamt in der Kirche, Stuttgart 2017, 81-88.
- Plieth, Martina: Kompetenz und Performanz als Kategorien pastoraltheologischen Denkens und Handelns, in: Pastoraltheologie 90/2001, 349-367.
- Pühl, Harald: Der Supervisor als Leiter und Pädagoge, in: Pühl, Harald (Hg.): Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven, Gießen 2017, 292-299.

- Pühl, Harald: Was Supervision auszeichnet, in: Pühl, Harald (Hg.): Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven, Gießen 2017, 13-24.
- Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Berlin 1990.
- Pühl, Harald, Der Supervisor als Lehrer und Leiter, in: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Berlin 1990, 22-33.
- Pühl, Harald: Einleitung [Kapitel I: Der Supervisor als Institution], in: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Berlin 1990, 7-8.
- Pühl, Harald: Einleitung [Kapitel II: Ausbildungs-Supervision], in: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Berlin 1990, 61-62.
- Pühl, Harald: Einleitung [Kapitel III: Fortbildungs-Supervision], in: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Berlin 1990, 121-129.
- Pühl, Harald, Vorbemerkungen, in: Pühl, Harald (Hg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Berlin 1990, 1-3.
- Rappe-Giesecke, Kornelia: Supervision für Gruppen und Teams, 4. Aufl., Heidelberg 2009.
- Rost, Ulrich: Seelsorge, Kommunikationskompetenz, Handlungskompetenz und die eigene Identität. Das KSA-Lernmodell – Ansatz, Inhalt, Arbeitsweise, in: Transformationen 23, 2012/2, 145-183.
- Rothenberg, Günter: Supervision für Ehrenamtliche. Psychodramatische Supervision in der Arbeit mit Hospizhelfern, in: Organisationsberatung – Supervision – Coaching 2/2007, 184-194.
- Rückle, Joachim: Seelsorge der Gemeinde. Voraussetzungen und Möglichkeiten ehrenamtlicher Seelsorge im Kontext von Kirche und Gesellschaft, Frankfurt am Main 2010.
- Scharfenberg, Joachim: Einführung in die Pastoralpsychologie, Göttingen 1985.
- Schibli, Silvia; Supersaxo, Katja: Einführung in die Supervision, Bern 2009.

- Schleiermacher, Friedrich: Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1811/1830). Hg. Dirk Schmid, Berlin 2002.
- Schlenker, Jochen: Zur Sprache bringen. Supervision mit Ehrenamtlichen in der Ausbildung zur Seelsorgerin, zum Seelsorger, in: Wege zum Menschen 66, 2014/3, 273-288.
- Schreyögg, Astrid: Supervision. Ein integratives Modell, 5. Aufl., Wiesbaden 2010.
- Simonson, Julia; Ziegelmann, Jochen P.; Vogel, Claudia; Tesch-Römer, Clemens: Zentrale Ergebnisse des Deutschen Freiwilligensurveys 2014, in: Simonson, Julia; Vogel, Claudia; Tesch-Römer, Clemens (Hg.), Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014, Wiesbaden 2017, 21-27.
- Sinnemann, Maria: Engagement mit Potenzial. Sonderauswertung des vierten Freiwilligensurveys für die evangelische Kirche, Hannover 2017.
- Steinhardt, Kornelia: Über das Lernen in der Supervision, in: Supervision 1, 2009, 3-7.
- Stollberg, Dietrich: Wahrnehmen und Annehmen. Seelsorge in Theorie und Praxis, Gütersloh 1978.
- Thurneysen, Eduard: Die Lehre von der Seelsorge, München 1948.
- van Kessel, Louis: Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision. Einige Bausteine aus niederländischer Sicht, in: Berker, Peter; Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder - Designs – Ergebnisse, Münster 1998.
- Vestner, Gunhild; Dinger, Monika; Hauschildt, Eberhard: Nachweise für den Wert der Seelsorgeausbildung in der Telefonseelsorge und darüber hinaus. Ein Kommentar zur TS-Studie von Ulrike Dinger und Isabelle Rek, in: Pastoraltheologie 106, 2017/12, 499-503.
- Weiss, Christa: Supervision ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, in: Weber, Traugott (Hg.): Handbuch Telefonseelsorge, 2. Aufl., Göttingen 2006, 70-80.
- Witte, Katharina: „Ich wünsche mir klare Worte“ – Supervision mit freiwillig Engagierten, in: Supervision 4, 2011, 30-36.
- Ziemer, Jürgen: Seelsorgelehre. Eine Einführung für Studium und Praxis, 4. Aufl., Göttingen 2015.

Nachschlagewerke

- Frisch, Dr. Michael (Hg.), Im Auftrag des Evangelischen Oberkirchenrates, Recht der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Loseblattwerk, 6. Ergänzung, Bielefeld Mai 2017.
- Gemoll, Wilhelm: Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch, 9. Aufl., Nachdruck, München 1997.
- Hoheisel, Karl: Art. Seele I.1, in RGG, 4. Aufl., Bd. 7, Tübingen 2004, 1090-1091.
- Winkler, Eberhard: Art. Sulze, Emil, in RGG, 4. Aufl., Bd. 7, Tübingen 2004, 1864.
- Ziemer, Jürgen: Art. Seelsorge I., in RGG, 4. Aufl., Bd. 7, Tübingen 2004, 1110-1111.
- Ziemer, Jürgen: Art. Seelsorge II., in RGG, 4. Aufl., Bd. 7, Tübingen 2004, 1110-1111-1114.
- Zumstein, Jean: Art. Seele III.1, in RGG, 4. Aufl., Bd. 7, Tübingen 2004, 1100-1101.

Internetquellen

- „Basiswissen“ auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv). Online im Internet: URL: <https://www.dgsv.de/services/praktische-hinweise/basiswissen/> [29.07.2018].
- Chudy, Mareike; Petzold, Hilarion G.: „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven, in: Supervision. Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitung, 03/2011. Online im Internet: URL: https://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/chudy-petzold-komplexes_lernen_und_supervision_supervision-03-2011.pdf [07.08.2018].
- DAKBT e.V., Homepage des Deutschen Arbeitskreis für Konzentrierte Bewegungstherapie. Online im Internet: URL: <https://www.dakbt.de/> [06.08.2018].
- Duden: Art. Standard, der. Bedeutungsübersicht. Online im Internet: URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Standard_Norm_Richtmasz_Guete [29.07.2018].

- Gundlach, Thies: Impulsreferat „Entwicklungen wahrnehmen. Herausforderungen annehmen“, Seelsorgekongress 13. – 15. April 2016 in Erfurt. Online im Internet: URL: <https://www.ekd.de/seelsorgekonferenz/index.html> [21.07.2018].
- Informationen zu den KeSS-Kursen. Online im Internet: URL: [https://www.seminar-seelsorge-
fortbildung.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_seminar_seelsorge_fortb/A
ktuelle_Dateien/KESS-Kurs-Informationen.pdf](https://www.seminar-seelsorge-
fortbildung.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_seminar_seelsorge_fortb/A
ktuelle_Dateien/KESS-Kurs-Informationen.pdf) [21.06.2018].
- KESS – was bringt’s? Online im Internet: URL: [https://www.seminar-
seelsorge-fortbildung.de/angebote-fuer-ehrenamtliche/kess-kurse-fuer-
ehrenamtliche-seelsorgerinnen/kess-was-bringts/](https://www.seminar-seelsorge-
fortbildung.de/angebote-fuer-ehrenamtliche/kess-kurse-fuer-
ehrenamtliche-seelsorgerinnen/kess-was-bringts/) [24.08.2017].
- Leitlinien für die Kurse für ehrenamtliche Seelsorgerinnen und Seelsorger, KeSS, für die Evangelische Landeskirche in Württemberg, erstellt vom Seminar für Seelsorge-Fortbildung in Kooperation mit dem Evangelischen Oberkirchenrat (in der Fassung vom Februar 2014). Online im Internet: URL: [https://www.seminar-seelsorge-
fortbildung.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_seminar_seelsorge_fortb/A
ktuelle_Dateien/2014-02_KESS-Leitlinien.pdf](https://www.seminar-seelsorge-
fortbildung.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_seminar_seelsorge_fortb/A
ktuelle_Dateien/2014-02_KESS-Leitlinien.pdf) [21.06.2018].
- Lukesch, Bettina; Petzold Hilarion G.: Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen, in: Supervision. Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitung, 05/2011. Online im Internet: URL: [https://www.fpi-
publikation.de/images/stories/downloads/supervision/lukesch-petzold-
lernen_in_der_supervision-supervision-05-2011.pdf](https://www.fpi-
publikation.de/images/stories/downloads/supervision/lukesch-petzold-
lernen_in_der_supervision-supervision-05-2011.pdf) [07.08.2018].
- Rhode, Regina: Supervision und Ehrenamt – Welche Rahmenbedingungen, Fort- und Weiterbildung brauchen Ehrenamtliche für ihre Arbeit und was kann die Supervision dazu beitragen? Am Beispiel der Ehrenamtlichen Evangelischen Klinikseelsorge der Universitätsklinik Freiburg. Masterthesis, Evangelische Hochschule Freiburg, Masterstudiengang Supervision, Juni 2009. Online im Internet: URL: http://www.arhode.de/regina/files/Masterthesis_ReginaRhode.pdf [24.08.2014].
- Ständige Konferenz für Seelsorge in der EKD. Online im Internet: URL: <https://www.ekd.de/seelsorgekonferenz/> [19.07.2018.].

- Standards der Sektion KSA/DGfP. Online im Internet: URL: https://www.pastoralpsychologie.de/fileadmin/_pastoralpsychologie/dokumente/standards/Standards_KSA_2014.pdf [21.06.2018].
- Strafgesetzbuch § 138 Nichtanzeige geplanter Straftaten. Online im Internet: URL: <https://dejure.org/gesetze/StGB/138.html> [30.07.2018].
- Strafprozessordnung § 53 Zeugnisverweigerungsrecht der Berufsheimnisträger. Online im Internet: URL: <https://dejure.org/gesetze/StPO/53.html> [30.07.2018].
- Strafprozessordnung § 53a Zeugnisverweigerungsrecht der mitwirkenden Personen. Online im Internet: URL: <https://dejure.org/gesetze/StPO/53a.html> [30.07.2018].
- Zentrum für Seelsorger der Evangelischen Landeskirche in Baden (Hg.): Freut euch mit den Fröhlichen und weint mit den Weinenden – Seelsorge in der Evangelischen Landeskirche in Baden. Gesamtkonzeption. Online im Internet: URL: <http://www.ekiba.de/html/media/dl.html?i=16632> [11.07.2018].

Anhang 1-11 nicht abgebildet!

Anhang 12: Schriftliche Erklärung des Verfassers

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe angefertigt wurde und ich mich keiner anderen als der von mir angegebenen Hilfsmittel bedient habe.

Weinsberg im November 2018

.....

(Michael Vetter)