

„Man könnte eigentlich ständig aus der Haut fahren“ **Supervision mit Lehrmeistern aus ausbildungsvorbereitenden Klassen**

Fallbeispiel 1: Ein Schüler kommt zu spät

Der Unterricht in der Werkstatt läuft bereits eine halbe Stunde, als die Türe aufgeht und einer der türkischen Jugendlichen hereinkommt. „Wo kommst Du denn jetzt her?“ fragt der Lehrmeister. Der Jugendliche, der eigentlich sehr gut deutsch spricht, stellt sich dumm und schiebt das Zuspätkommen auf den Wecker: „Ding da oben“ - er deutet mit einer Geste einen imaginären Ort neben seinem Bett an, wo man sich einen Wecker vorstellen soll - also: „Ding da oben nicht ring-ring gemacht“. Die Klasse grinst. Der Meister fühlt sich nicht nur unterbrochen und gestört, sondern obendrein noch veräppelt.

Es gibt nun ein praktisches Problem: Der Meister muß mit dem Zuspätkommer die Klasse verlassen und in den Umkleideraum gehen. Er kann den Jugendlichen nicht alleine gehen lassen, da aus Diebstahlsgründen alles abgeschlossen ist. Anschließend muß er versuchen, an der bisherigen Arbeit wieder anzuknüpfen - mit einer zwischenzeitlich unruhig gewordenen Klasse. Und überdies muß er noch seinen Ärger ‘verdauen’. In der Pause redet er dem Jugendlichen ins Gewissen: „Du willst doch Deinen Abschluß schaffen und hinterher eine Lehrstelle kriegen. Da muß man sich einfach mehr anpassen. Du schadest Dir doch bloß selbst!“

Szenen wie diese bilden das ‘Arbeitsmaterial’ in der Supervisionsgruppe mit Lehrmeistern. Sie sind unser ‘Rohling’, dem wir versuchen, gemeinsam eine geschliffenere Gestalt zu geben. Wie geht das vor sich? Beispielsweise dadurch, daß nach dieser kurzen Schilderung die anderen Teilnehmer der Supervisionsgruppe ihrerseits schildern, wie sie mit der Situation des Zuspät-Kommens umgehen. Und zur Verblüffung aller gehen die Einzelnen sehr unterschiedlich damit um. Ein Meister stellt Zuspätkommer immer gleich zur Rede und fragt, wo sie jetzt herkommen. Ein weiterer tut so, als bemerke er den Zuspätgekommenen gar nicht; er ignoriert ihn und ruft ihn in der Pause zu sich, sagt: „Aha, Du bist erst jetzt gekommen“ und tut so, als trage er in das Klassenbuch $\frac{1}{2}$ 10 Uhr ein. Wieder andere lassen Zuspätkommer nachsitzen.

Statt nun zielstrebig dem Wunsch der Meister nachzukommen, zu klären, wie man mit so einer Situation *„richtig“* umgehen könnte oder sollte - eine Frage, die immer wieder an den Supervisor gestellt wird - fordert dieser die Meister auf, sich erst einmal zu überlegen, welche Gefühle und Gedanken das Zuspätkommen von Schülern bei ihnen auslöst. Daraus folgt eine Gesprächssequenz, in der viel Ärger und Wut, Enttäuschung und Verbitterung aber auch die Sorge um einen guten Unterricht und die Zukunft der Schüler zur Sprache kommen kann. An die Stelle der schnellen Suche nach einfachen Lösungen tritt im

weiteren Verlauf das Nachdenken über die verschiedenen Aspekte des Zuspät-Kommens. Es zeigt sich, daß Zuspät-Kommen nicht gleich Zuspät-Kommen ist, daß es von Werkstatt zu Werkstatt, von Jugendlichen zu Jugendlichen und von Meister zu Meister verschieden *erlebt, verstanden, bewertet und gehandhabt* wird.

Es gibt Unterschiede

- in den äußeren Bedingungen (ob man alleine oder mit einem Kollegen in der Werkstatt ist; ob der Umkleideraum nebenan ist oder weiter weg ...),
- in den Empfangsritualen (fragen: „Wo kommst Du jetzt her?“; ignorieren; genau aufschreiben, wann wer gekommen ist ...),
- in den persönlichen Betroffenheiten (es belastet die verschiedenen Meister unterschiedlich stark),
- in den Sanktionen (Warnungen; Klassenbucheintrag; Nachsitzen lassen bzw. die Pünktlichen eher gehen lassen; die Werkstatt fegen lassen; bei der Notengebung Pünktlichkeit berücksichtigen ...),
- in den Motivationsversuchen („Wenn Du so weiter machst, kriegst Du keine Lehrstelle“; „Mensch, verbau Dir doch nicht Deine Zukunft“ ...),
- im freiwilligen Mehreinsatz (ein Meister holt zuweilen Schüler, die unpünktlich kommen oder überhaupt selten kommen, vor der Schule zuhause ab).

Die Entscheidung darüber, wie jeder in seiner Werkstatt mit dem Zuspätkommen umgehen will, kann und soll keinem Meister abgenommen werden. Hierfür gibt es keine Patentlösungen, und der Supervisor hat auch keine. Jeder muß für sich Lösungen finden, die zur jeweiligen Situation, aber auch zu ihm persönlich passen. Was hat nun aber die betreffende Supervisionssitzung den Meistern gebracht? Immerhin dieses: Über ein häufig auftretendes Ärgernis einmal in Ruhe nachdenken und mit Kollegen darüber sprechen zu können, sich ein Stück weit klar zu machen, was es für einen selbst bedeutet - und nicht zuletzt Anregungen aus dem kollegialen Austausch im Sinne von: „Au ja, das muß ich auch mal so probieren!“

Einleitung

Im laufenden Schuljahr bekommt zum dritten Mal eine Gruppe von Bremischen Lehrmeistern im Rahmen einer „Fortbildung im sozialpädagogischen Handlungsfeld“ Supervision. Trifft Supervision in Schulen, zumal in Berufsschulen noch immer auf eine gewisse Verhaltnheit, so handelt es sich bei Lehrmeistern, von der Herkunft Handwerkern, obendrein um ein überaus untypisches Supervisions-’Klientel’ - was mich, wie ich gestehen muß, um so mehr reizt. Warum sollten nicht auch Mitglieder einer Berufsgruppe, die eher praktisch orientiert sind und - gemäß dem Motto: „Probieren geht über Studieren“ - lieber werkeln als lange diskutieren, mal die Gelegenheit bekommen, sich über belastende Aspekte ihrer beruflichen Tätigkeit miteinander und unterstützt durch einen Supervisor zu verständigen. Aller behördlichen und schulischen Skepsis zum Trotz folgte der ersten Supervisionsgruppe im Schuljahr 1994/95 eine zweite und - wie bereits gesagt - mittlerweile die dritte Gruppe. Die sozialpädagogische Fortbildung, deren Bestandteil die Supervision ist, umfaßt einen Tag pro Woche und läuft über den Zeitraum eines Schuljahres. Die Supervision findet 14tägig 90 Minuten lang statt; sie ist somit auf 20 Sitzungen begrenzt, was mich zu einer Fokussierung auf die *Erfahrungen der Meister mit den Schülern* sowie die *Beziehung der Schüler zu den Meistern* veranlaßt (unter

weitgehender Absehung von anderen wichtigen Themen, wie beispielsweise die berufliche Identität von Lehrmeistern, die Rolle der Lehrmeister in der Schule, die schwierige Beziehung der Meister zu den Lehrern, gruppendynamische Prozesse in der Supervisionsgruppe usw.). Ich möchte nicht unerwähnt lassen, daß es manchmal überaus schwierig ist, den gewählten Arbeitsfokus zu halten und nicht in eine Art ‘Stammtisch’ über alle schulischen Belange zu geraten.

Zu den Teilnehmern: Die Lehrmeister sind für die fachpraktische Unterweisung in Berufsschulen zuständig, wobei diejenigen, an die sich das Fortbildungsangebot wendet, mit einer sehr spezifischen Gruppe von Schülern konfrontiert sind. Es handelt sich um sogenannte B/BFS-Klassen (Berufseingangsstufe/Berufsfachschule), in denen sich Schüler versammeln, die keine Chance mehr hatten, in der Hauptschule einen Abschluß zu erlangen und die nun in einem zweijährigen ausbildungsvorbereitenden Bildungsgang mit überwiegend fachpraktischem Anteil doch noch einem Hauptschulabschluß und - im günstigen Fall - einer Berufsausbildung zugeführt werden sollen. Viele Schüler sind noch schulpflichtig, einige schon volljährig; meist haben sie längere problematische schulische und soziale, wenn nicht gar bereits kriminelle ‘Karrieren’ hinter sich; der Anteil von Ausländern, vor allem Asylbewerbern und Aussiedlern mit geringen deutschen Sprachkenntnissen, ist hoch. Eine ungemein schwierige Gruppe von Jugendlichen und damit eine überaus schwierige Aufgabe für die Lehrmeister.

Der vorliegende Text gibt das Bild wieder, das ich in der bisherigen Arbeit mit Meistern über die Welt der Schule, der Schüler und natürlich der Meister selbst gewonnen habe. Es ist ein erlebnis- und erfahrungshaltiges Bild und damit nicht minder *wirklich* als eine um ‘objektive’ Sicht bemühte Beschreibung. Auf jeden Fall ist es hochgradig *wirksam*, denn die Wahrnehmung und (auch emotionale) Verarbeitung der schulischen Wirklichkeit durch die Lehrmeister geht wesentlich in deren alltägliches pädagogisches Handeln ein. Damit ist auch bereits angedeutet, worum die Supervision sich dreht.

„Die in der Hauptschule ihre Runden gedreht haben, die landen jetzt bei uns“

Mit dieser Formulierung bringt ein Meister auf den Punkt, mit welchen Schülern sie es zu tun haben. Wie der Äußerung deutlich zu entnehmen ist, sind die Erwartungen an die Arbeit mit diesen Schülern nicht sehr euphorisch. Im Gegenteil: so etwas wie ‘normaler Unterricht’ erscheint eher in utopische Ferne gerückt. Im Mittelpunkt der Schilderungen der Meister in der Supervision stehen folglich *Probleme* mit den Schülern. Auch in Stunden, in denen ich versuchte, mit ihnen über befriedigende Situationen oder positive Aspekte ihrer Tätigkeit zu sprechen, drängen nach kurzer Zeit wieder negative Erlebnisse und belastende Situationen in den Vordergrund. Was sind nun die Probleme, vor die die Schüler die Meister stellen? Es gibt ungewöhnlich hohe *Fehlzeiten* der Schüler, d.h. ein regelmäßiger und aufbauender Unterricht mit einer zusammenhängenden Lerngruppe ist kaum möglich. Schwierig auch das *Durchhaltevermögen* der Schüler. Überhaupt die Motivation: „*Die Schüler müssen täglich neu motiviert werden.*“ „*Man muß sich jeden Tag etwas Neues einfallen lassen.*“ Es scheint wenig Konstanz im Verhalten, wenig Verlässlichkeit der Einzelnen und der Gruppe zu geben: „*Die Schüler sind jeden Tag anders. Man weiß oft nicht, warum.*“ Zentrale Phänomene, um die viele Supervisionsstunden kreisen, sind Aggressivität, Zerstörungswut, Gewalt und Stehlen. Mutwillige Zerstörungen an Einrichtungen, an Arbeitsgegenständen, an Werkzeugen - und „*alles, was nicht ein- oder angeschlossen ist, verschwindet.*“ Die Meister haben den Eindruck, daß die Schüler „*im Arbeitsbereich eher die Luft ablassen, als im theoretischen*

Unterricht. “ Weitere Konfliktbereiche sind Auseinandersetzungen zwischen den Nationalitäten sowie Spannungen zwischen den Geschlechtern. In beiden Fällen geht es offenbar zuweilen ziemlich ‘handfest’ zu!

„Die täglichen kleinen Nadelstiche“

Es sind gar nicht in erster Linie die dramatischen Vorkommnisse, die den Lehrmeistern ihren Alltag versauern - Messerstechereien, Schießereien, Einbrüche usw. -, sondern, darin waren sie sich einig, die „täglichen kleinen Nadelstiche“, die sie in der Werkstatt erleiden, die die Schüler ihnen zufügen. Als „Nadelstiche“ erlebt werden einerseits die bereits beschriebenen Vorkommnisse wie Zuspät-Kommen und Fehlen, Zerstören, Arbeitsverweigerung usw. Aber auch subtilere Verhaltensweisen wie die ständigen Respektlosigkeiten, wenn ein Schüler den Meister beispielsweise mit den Worten zu sich ruft: „Hey Schulze, komm mal her!“ Oder wenn ein Schüler - mit Blick auf den Lehrer - mit den Worten: „Den Fuzzy kenn ich doch gar nicht“ den Raum betritt. Schüler verlassen, ohne zu fragen, die Werkstatt und man weiß häufig nicht: kommt der nun wieder oder nicht. Was manchmal dazu führt, „daß man wie im Kindergarten denen aufs Klo hinterherrennt, damit sie wiederkommen.“ Die Liste der Nadelstiche scheint kaum ein Ende zu haben: „Die Schüler reden ständig, vor allem reden sie dazwischen.“ „Sie hören einfach nicht zu, wenn der Lehrmeister etwas sagt.“ „Sie befolgen Anordnungen nicht.“ „Sie albern herum.“ „Sie räumen nicht auf.“ Usw. usw. usw.

Fallbeispiel 2: Das zerquetschte Frühstücks-Ei

Zwei Lehrmeister beschließen, mit ihren Schülern ein Frühstück durchzuführen. Sie besprechen mit den Schülern, wer sich um was kümmert, wer welchen Beitrag zum Frühstück mitbringt. Am Morgen des Frühstückes sind erstaunlich viele Schüler anwesend. Gemeinsam Frühstücken ist etwas Besonderes. Es kommen auch all die, die sich sonst wenig blicken lassen. Nun sitzen sie um den Tisch und beginnen mit dem Frühstück. In der Klasse gibt es eine große Gruppe ausländischer Schüler einer Nationalität. Der ‘Anführer’ dieser Schüler, der vor allem durch ‘große Fehlzeiten glänzt’, greift in den Korb mit den gekochten Eiern und nimmt eines davon so fest, daß es vernehmlich knackt und die Schale ein wenig zerquetscht ist. Er guckt sich das Ei an, legt es wieder hin und nimmt ein anderes.

Die Meister sind unversehens auf 180. Auch in der Supervisionsrunde breitet sich spürbare Empörung gegen diesen Schüler und dessen Verhalten aus. Man findet dieses Verhalten asozial. Es gehe zwar nur um ein Ei, dieses sei aber schließlich auch ein materieller Wert. Und materielle Werte werden heute nicht mehr geachtet. Zudem sei das Ei ein Lebensmittel. Mit einem Lebensmittel gehe man so nicht um. Die geschilderte Frühstücksszene verdichtet viele Erlebnisse mit dem betreffenden Jugendlichen, der als ‘Rädelsführer’ vorprescht. Bei diesem Frühstück, das doch eine gemütliche und friedfertige Veranstaltung werden sollte, läutet er eine unheilvolle Situation ein. Das gequetschte Ei symbolisiert schlagartig viele Erfahrungen, die auch die anderen Lehrmeister mit Schülern haben. Die Supervisionsrunde kann sich gut mit den beiden Kollegen identifizieren und es ist erkennbar, daß sie in dem gequetschten Ei in gewisser Weise auch *sich* wiedererkennen: Die Lieblosigkeit, mit der das Ei behandelt wird, richten

Schüler nicht nur gegen Dinge, auch die Lehrmeister fühlen sich häufig als Opfer von derartig verletzenden Attacken.

Eine solch unverblünte Aggression des Jugendlichen ruft bei seinen pädagogischen Gegenübern vergleichbare Affekte und Gefühle hervor. Es ist spürbar und es wird auch in mancher Äußerung deutlich, daß man so einen Schüler am liebsten so ähnlich behandeln würde, wie dieser das Ei traktiert hat. Doch dieses Gefühl verstärkt bloß die Schwierigkeit, in der die Meister sich befinden, haben sie doch wenig Ideen, wie sie auf so einen Jugendlichen angemessen reagieren könnten. Sie stehen ja vor der Frage, wie sie angesichts der anwesenden Gruppe von Jugendlichen und angesichts des Rahmens der Unterrichtssituation pädagogisch sinnvoll und angemessen reagieren könnten - ohne hierbei einerseits auf ihren Gefühlen sitzenzubleiben, andererseits begrenzt durch die Sanktionsmöglichkeiten, die ihnen ihre Pädagenrolle zur Verfügung stellt (zu Hause würde man seinem Sohn in so einer Situation vielleicht schon mal eine kleben, in der Schule könnte man sich damit disziplinarische Maßnahmen einhandeln).

Die konkrete Situation mit dem Frühstücksei geht übrigens harmlos weiter. Ein anderer Schüler, ebenfalls Mitglied dieser 'Gang', reagiert sehr schnell auf die Spannung, nimmt das zerquetschte Ei aus dem Korb und sagt: „Dann nehme ich das Ei eben“. Das entspannt die Situation, stellt aber die Lehrmeister - sowohl die beiden betreffenden als auch die anderen in der Supervisionsgruppe - nicht zufrieden. Daß der so ungeschoren davonkommt, behagt ihnen nun auch nicht. Die Gruppe bildet verschiedene Hypothesen, warum dieser zweite Jugendliche das Ei nimmt: „*Der ist von dem abhängig*“, wird gesagt, „*Der kriegt sicher von dem hin und wieder Geld*“. Und überhaupt: „*Die laufen immer so herum, daß denen die Geldscheine schon aus den Taschen gucken.*“ - womit die vermutete kriminelle Energie dieser Gang angedeutet werden soll.

Mein Angebot zu sagen, daß das doch eine ganz gute Leistung der Schülergruppe war, quasi selbstregulativ die Situation wieder zu deeskalieren, paßt ihnen nicht. Mein weiterer Hinweis, daß durch selbstregulative Mechanismen in solchen Situationen doch die Ruhe sowie eine gewisse 'Arbeitsfähigkeit' in der Gruppe gewahrt bleibt, stößt ebenfalls eher auf verschlossene Ohren. Es ist offensichtlich: So einer gehört bestraft. Was muß man nicht alles erdulden, was muß man sich nicht alles bieten lassen! Und das gerade in einer Situation, in der man sich bemüht hat, zu einem angenehmes Klima in der Klasse beizutragen. Immer wieder wird einem der Einsatz nicht gedankt. Im Gegenteil! Der Affekt gegen den betreffenden Schüler drückt sich bildlich in der Äußerung eines Lehrmeisters aus: „*Früher, da hätte der das Ei mit Schale gegessen!*“

Diese Affekte, d.h. die Straf- und Rachebedürfnisse, die durch Verhaltensweisen der Schüler ausgelöst werden, sowie die damit zusammenhängende Wut, diesen Gefühlen noch nicht einmal adäquaten Ausdruck verschaffen zu können, gilt es, nicht einfach zu übergehen und wegzupacken, sondern mit in die Supervisionsarbeit einzubeziehen. Es ist ja bereits Ausdruck eines vertrauensvollen Klimas in der Supervisionsgruppe, daß derartige Regungen ungeschminkt geäußert werden können und nicht vor den anderen bzw. vor dem Supervisor verborgen werden müssen. Es liegt auf der Hand, daß bei der Suche nach möglichen 'Lösungen' nicht nur die Taten der Jugendlichen eine Rolle spielen, sondern sehr wesentlich auch das Stafbegehren der Meister selbst. *Beides* gehört zur Situation.

Doch wie mit so einer Szene und den damit verbundenen Gefühlen umgehen? Die Meister werden in der Supervision darin bestärkt, derartige Gefühle bei sich erst einmal wahrzunehmen und zuzulassen und sie nicht wieder hinunterzuschlucken bzw. sie gleich in einem Wutanfall 'auszuagieren'. Das bewußte Wahrnehmen der eigenen Gefühle schafft einem ein kleines bißchen innere Distanz von der Situation und ein bißchen Zeit zum reflektierteren Reagieren. Die Meister verständigen sich darauf, daß es in einer solchen Situation auch wichtig ist, dem Betreffenden deutlich zu machen, daß man sein Verhalten nicht billigt. Auf einer sachlichen Ebene gilt es zunächst, den 'Vorfall' ernst zu nehmen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Eine Konsequenz könnte sein, daß der Betreffende kein zweites Ei mehr bekommt (Wie aber, wenn nun ein anderer dieses Ei ißt?) Im Rückgriff auf diesbezügliche Erfahrungen, die sie mit ihren eigenen Kindern hatten, wächst in der Gruppe die Einsicht, daß man oft den Kürzeren zieht, wenn das eigene Handeln von Vergeltungs- und Strafbedürfnissen geleitet ist - es sei den, man greift zu drakonischen Maßnahmen, die einem in der Schule aber nicht in dem Maße zur Verfügung stehen.

Mein Anliegen in der Bearbeitung dieser Szene besteht darin, mit den Meistern den schmalen Grat zu erarbeiten zwischen der Notwendigkeit, die Sache, um die es jeweils geht, ernst zu nehmen und sich durchaus grenz-setzend zu verhalten, Kontur und Verbindlichkeit zu zeigen (was durchaus spürbare, aber nachvollziehbare Strafen beinhalten kann) - und Reaktionen, die von eigenen Straf- und Rachebedürfnissen getragen sind.

Es finden sehr spannende Gesprächssequenzen statt, in die Erfahrungen mit eigenen Kindern und mit Schülern, Gefühle, Vorstellungen und Normen Eingang finden. Die Gruppe erlebt die gemeinsame Reflexion über diesen schmalen Grat zwischen Grenzziehung und Vergeltung als anregend und hilfreich und kommt zu Beginn der folgenden Supervisionssitzung nochmals darauf zurück. Das zerquetschte Ei wird in der Folge so etwas wie ein geflügeltes Wort im Kurs.

Viele der *Nadelstiche* kreisen um Fragen des Respektes und der Autorität: Wer hat wem etwas zu sagen? Wer setzt die Normen und Regeln? Wie verhalten sich Jugendlichen gegenüber Älteren? Gegenüber Vorgesetzten? Pointiert bringt es einer der Meister auf die Formel:

„Die tun so, als ob sie die Herren in der Werkstatt wären“

Den Meistern stellt sich häufig die Aufgabe, das Geschehen in der Hand zu behalten. „*Wie setze ich mich hier durch?*“ ist die Frage des Meisters - und: „*Wie können wir's dem zeigen? Wie schaffen wir ihn?*“ die dazugehörige Frage der Schüler. Das ist nun beileibe keine Besonderheit von berufsvorbereitenden Klassen, sondern fast schon Alltag in heutigen Schulen. Die Autorität des Lehrers umzustürzen scheint zu einem verbreiteten Gesellschaftsspiel geworden zu sein, Lehrer werden teilweise bereits in unteren Klassen eingeteilt nach denen, die man geschafft und die, die man nicht geschafft hat - wobei der 'Sieg' über den Lehrer psychisch ein ziemlicher 'Pyrrhussieg' ist. In den B/BFS-Klassen stellen sich diese Fragen in zugespitzter Weise. Immer wieder scheint durch die Berichte der Meister hindurch, wie sehr es nicht nur um Stärke, sondern um *Entwertung* geht, um wechselseitige *Kränkung* und *Erniedrigung*. Das 'Wissen' darum, auf der sozialen

Stufenleiter ziemlich unten zu rangieren, haben viele Schüler tief verinnerlicht. Dies dokumentiert sich gar nicht so sehr in ihrem manifesten Verhalten, das im Gegenteil eher durch betont imponierendes Auftreten zu bestechen versucht; es zeigt sich vielmehr in subtiler Weise darin, wie man mit *anderen* umgeht, was man anderen anzutun versucht: im Umgang mit Schülern anderer Nationalitäten oder anderer Jugendkulturen. Oder eben mit den Meistern! Die Attacken, die Lehrmeister als rahmengebende und grenzensetzende Bezugspersonen in der Werkstatt auszuhalten haben, sind heftiger, destruktiver und unberechenbarer, als das in 'normalen' Klassen der Fall ist. Sie schießen über das hinaus, was man als Lehrender an adoleszenten An- und Übergriffen in Kauf nehmen muß und durchaus auch in Kauf zu nehmen gewillt ist. Die tun nicht nur so, „*als ob sie die Herren wären*“, die tun das auch in einer Art und Weise, daß einem häufig gar nicht viel anderes einfällt, als auf gleicher Ebene zurückzuschießen. Wie sehr es um Entwertung, Kränkung und Erniedrigung geht, merken die Lehrmeister nicht zuletzt an ihren eigenen Impulsen, auf einer ähnlichen Ebene zu antworten. Da entfährt einem schon mal ein Ausspruch wie: „*Du hast wohl nur Luft im Kopf*“ oder „*Du hast ja ein Spatzengehirn*“ - um zwei eher harmlosere Varianten zu zitieren. Die Wahrnehmung hierfür zu schärfen und ein wenig mehr die Fähigkeit auszubilden, den eigenen Impulsen nicht gleich nachzugeben, sondern sie als Hinweis darauf zu verstehen, was in den Schülern los ist, ist ein weiteres wichtiges Anliegen von Supervision.

Gehen wir einen Schritt weiter. Die Schüler probieren immer wieder aus, wie weit sie gehen können, wo die Grenzen sind - ob es überhaupt Grenzen gibt. Diesen Aspekt bestimmter Jugendlicher, ihre Umwelt ständig massiv *herauszufordern* und immerzu die *Grenzen auszutesten*, hat der Psychoanalytiker Donald W. Winnicott unter dem Begriff der „*antisozialen Tendenz*“ zusammengefaßt und einem tieferen Verständnis zugeführt.

Psychologischer Exkurs: Die „antisoziale Tendenz“

Donald W. Winnicott hat in einer Reihe von Aufsätzen¹ den Versuch unternommen, antisoziales und zerstörerisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen nicht zu verurteilen, sondern es als Ausdruck von etwas zu verstehen, das es erst zu entschlüsseln gilt, um einen angemessenen pädagogischen Umgang mit diesen Jugendlichen zu entwickeln. Dies führte ihn zur Erkenntnis einer *großen inneren Not*, die sich in antisozialen Verhalten äußert. Er vertritt die These, daß Kinder und Jugendliche gerade da, wo sie delinquent sind, d.h. also, wo sie stehlen oder zerstören, noch *Hoffnung* besitzen. Die Delinquenz sei ein Zeichen dafür, daß sie sich nicht aufgegeben haben. Diese Jugendlichen suchten also nach etwas, auf das man als Pädagoge bauen kann.

Die antisoziale Tendenz ist Winnicott zufolge - und wer würde da nicht beipflichten? - dadurch gekennzeichnet, daß der betreffende Jugendliche ***die Umwelt zwingt, Stellung zu beziehen und sich seiner anzunehmen***. Der Jugendliche kann seine innere Spannung nicht aushalten und 'löst' dieses Problem dadurch, daß er seinen inneren Kampf, draußen in Szene setzt, wobei er die aggressive und destruktive Rolle selbst übernimmt, während er andere Personen oder Institutionen dazu bringt, eine Kontrollfunktion zu übernehmen.

¹ Diese Aufsätze aus den Jahren 1939 bis 1970 finden sich zusammengefaßt in D.W. Winnicott: Aggression. Stuttgart, Klett-Cotta, 1988. Besonders hinweisen möchte ich auf den zentralen Aufsatz „Die antisoziale Tendenz“, S. 157-171

Die Herausbildung der antisozialen Tendenz hängt - ich kann das hier nicht ausführen - meist mit einem vom Kind erlittenen *Verlust* (z.B. der Trennung der Eltern) zusammen. Winnicotts Erfahrung ist, daß Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren zunächst befriedigende Beziehungen hatten, ständig auf einer wütenden *Suche* nach Befriedigung und Stabilität sind. Die beiden Hauptmomente der antisozialen Tendenz: Stehlen und Zerstören, sind insofern Ausdruck einer gewissen Sehnsucht, als der Jugendliche im Stehlen letztlich nicht wirklich die Dinge sucht, die er klaut (die geklaute Süßigkeit, das geklaute Kleidungsstück etc. stellen ihn/sie ja auch nur sehr kurz zufrieden); im Stehlen sucht der Jugendliche nach etwas, was er verloren hat - häufig die gute und liebevolle Zuwendung der Mutter. In der Destruktivität, im Zerstören sucht er nach der - ebenfalls verlorengegangenen - Erfahrung eines *Rahmens*, einer *Stabilität* der Umgebung, die einen Halt gibt (vereinfacht könnte man sagen, es ist die Suche nach einem Sicherheit und Halt gebenden Vater).

Während Kinder, die von ihrer Familie relativ beständig geliebt, geschützt und unterstützt werden, die Fähigkeit entfalten, sich selbst zu kontrollieren und etwas in sich entwickeln, was Winnicott eine „gute innere Umwelt“ nennt, braucht das antisoziale Kind die Kontrolle von außen, um zufrieden sein, spielen oder arbeiten zu können. Winnicott schreibt sehr treffend: „Hätte es diese Stabilität zur rechten Zeit erfahren, dann hätte sie in das Kind hineinwachsen können, wie die Knochen in seinen Körper, so daß es seine Abhängigkeit und sein Bedürfnis geschützt zu werden, allmählich im Laufe der ersten Jahre seines Lebens aufgeben und unabhängig werden kann“. Ein Kind, dessen Elternhaus ihm kein Gefühl von Sicherheit vermitteln kann, sucht draußen nach den ‘vier Wänden’. Das kann die Schule, ein Sportverein oder eine Jugendclique sein, das können aber auch die Polizei, die Justiz und schließlich die Mauern eines Gefängnisses sein. In diesem Sinne ist antisoziales Verhalten *auch* eine Art Notsignal, um von starken, liebevollen und vertrauenswürdigen Leuten ‘gehalten’ und kontrolliert zu werden.

Wenn so ein Jugendlicher in eine Umgebung kommt, die ihm *verlässlich* erscheint, wird in ihm ein neuer Drang nach verlässlichen Menschen und einem sicheren Rahmen ausgelöst. Das heißt, der betreffende Jugendliche spürt die Chance, wieder mit Gefühlen und Wünschen in Berührung zu kommen, die tief verborgen in ihm vorhanden sind. In diesem Sinne verspüren die Lehrmeister völlig zu recht, daß einige der Jugendlichen sie als eine Art „*Vaterersatz*“ ansehen. Die Einsicht Winnicotts ist nun, daß diese *Hoffnung* sich wesentlich in *antisozialen Tendenzen* einen Ausdruck verschaffen kann. So wie in der frühen Kindheit Kinder sich sehr *verantwortungs-los* verhalten können, weil die Eltern die Verantwortung für alle Regungen des Kindes übernehmen - für die liebevollen wie für die zerstörerischen (und welches Kind experimentiert nicht mit Zuwendung und Trotz, mit Aufbauen und Umschmeißen, mit Zusammenfügen und Zerreißen, mit Schmusen und Schlagen ...) - so sucht der antisoziale Jugendliche nach einer Umgebung, in der er diese Regungen erleben und ausleben kann. Doch was man bei einem Zweijährigen noch liebevoll hinnimmt und vielleicht sogar bewundernd in die Familiensage aufnimmt („... und da hat der Kerl doch glatt ..., ich hab gedacht, ich seh nicht recht! ...“), löst bei einem 16, 17 oder 18jährigen völlig andere Reaktionen aus: „Einsperren sollte man den!“.

Ein Aspekt der ‘antisozialen Tendenz’ ist besonders schwer zu ertragen. Dies konnte ich in den Schilderungen der Lehrmeister immer wieder sehen. Kommen Jugendliche in eine Situation, die ihnen mehr Verlässlichkeit und Sicherheit verspricht - beispielsweise eben die Zusammenarbeit mit einer relativ kleinen Gruppe in einer Lehrwerkstatt unter Aufsicht eines zugewandten Meisters -, so passen sie sich manchmal erst einmal gut ein und sind

ganz verträglich. Sie sind in gewisser Weise dankbar dafür, nicht wieder in eine Situation gekommen zu sein, in der sie sich von vornherein abgelehnt und zurückgewiesen fühlen. Doch früher oder später - und häufig eben schon sehr bald - stellen diese Jugendliche ihre neue Umgebung und die neuen 'zugewandten' Menschen, auf die **Probe**. Und zwar mit sehr direkten Attacken. Sie wollen herauskriegen, wie *stabil* und *verlässlich* die neue Umgebung ist, ob sie hält, was sie verspricht, oder ob sie sich doch gleich wieder als das erweist, was man kennt. Sie versuchen herauszukriegen, was sie anrichten können und wie weit sie ungestraft gehen können. Sehr häufig erleben sie dann, daß die neue Umwelt so auf sie reagiert, wie sie es sich eh schon gedacht, wie sie es letztlich eh erwartet haben. Die Folge: gekränkter Rückzug - und oft auf *beiden* Seiten. Der Jugendliche bestätigt sich: „Die sind doch nicht anders (als beispielsweise die unzuverlässigen Eltern zuhause)“ - und die Pädagogen bestätigen sich in dem Gefühl: „Der will es ja so haben; kann er kriegen“.

Winnicotts Erfahrung ist nun, daß sehr wohl bei Einzelnen die Chance besteht, wenn die neue Umgebung ihre Attacken hinreichend '*übersteht*', ohne sich zu Vergeltungen hinreißen oder den Jugendlichen fallen zu lassen, daß dieser sich stabilisieren und auf einem neuen Niveau erneut einpassen kann. Er hat dann ein Stück *innerer* Stärke nachgeholt, indem er die Erfahrung mit einer ihn - trotz allem! - annehmenden Bezugsperson machte.

Es kann nun natürlich nicht darum gehen, aus Meistern Therapeuten zu machen, die einen psychologischen Umgang mit ihren Schülern entwickeln. Insofern habe ich mich mit psychologischen Erklärungen in der Supervision sehr zurückgehalten. Und doch denke ich, daß durch die beharrliche Aufforderung, sich in die Gedanken- und Erlebnisswelt der Schüler hineinzudenken und einzufühlen - und sei diese noch so befremdlich - , ein wenig mehr Verständnis für die regelverletzenden Verhaltensweisen der Schüler entwickeln kann. Und damit auch ein wenig mehr *Gelassenheit* im Umgang damit, was ja nicht zuletzt dem eigenen Wohlbefinden und der eigenen Gesundheit dient.

Ich will kurz die anfangs geschilderte Erfahrung aus dem Alltag der Meister nochmals aufgreifen: das häufige Fehlen der Schüler. Überträgt man Winnicotts Erfahrungen auf das Weggehen und Wegbleiben, kann man folgende Überlegung anstellen: Wenn sich im Zerstören untergründig das Bestreben danach ausdrückt, **fest-gehalten** zu werden, die Suche danach, jemanden zu finden, der dem eigenen inneren Chaos einen Halt gibt, dann könnte sich in dem Fehlen und 'Flüchten' die Sehnsucht danach ausdrücken, **auf-gehalten** zu werden. Es kann als eine Art von - nicht bewußtem! - 'Test' verstanden werden, ob sich jemand die Mühe macht, einen zu behalten. Sinngemäß: '*Bin ich jemand so viel wert, daß er sich die Mühe macht, mich aufzuhalten, mich zu behalten?*' Ich glaube tatsächlich, daß viele Jugendliche mit 'antisozialen' Tendenzen sich gar nicht vorstellen können, daß sich jemand ihretwegen solche Mühe machen könnte. Wieder haben wir es mit einem Paradox zu tun: Man selbst erlebt das Fehlen und Weglaufen so, als ob die Jugendlichen die Schule und die Lehrenden einfach nicht wollen und nicht wertschätzen (*„Kann mir doch alles gestohlen bleiben“*). Der Gedanke, daß mancher Jugendliche in einer tieferen Schicht ganz dankbar dafür wäre, fest- und aufgehalten zu werden, kommt einem nicht so schnell in den Sinn. Der Erfolg des zusätzlichen Einsatzes von Sek-I-Lehrern im 1. Jahr einer B/BFS-Maßnahme, die sich im Kontakt mit dem Zuhause der Jugendlichen darum bemühen, daß diese auch wirklich zum Unterricht erscheinen, bestätigt das! Ich bin auch immer wieder ganz erstaunt, auf welch originelle Ideen Lehrmeister diesbzüglich kommen: Bei einem Schüler, der häufig nicht kam, von dem man aber wußte, daß er zuhause sitzt, auch wenn er nicht ans Telefon geht und nicht die Türe öffnet, hat der Meister mit der Klasse ein

Frühstück im Vorgarten veranstaltet. Auch das signalisiert dem Betreffenden: uns ist Dein Kommen nicht egal. Ich bin mir sicher, daß mancher Jugendliche, auch wenn er gegen alle Maßnahmen opponiert und wettet, die man unternimmt, um ihn dazubehalten und zu verpflichten, untergründig dankbar ist, wenn das geschieht.

Die hier skizzierte *innere Zerrissenheit* der Jugendlichen bleibt nun nicht ohne Auswirkungen auf diejenigen, die viele Stunden der Woche mit ihnen verbringen: die Rede ist von den Meistern:

Der ‘innere Zwiespalt’ der Lehrmeister

Die Leserin bzw. der Leser des vorliegenden Beitrages kann sich sicher gut vorstellen, daß die Unterweisung der Jugendlichen, von denen hier die Rede ist, keine einfache Sache ist und einen - so man sich nicht gegen alles längst ‘abgeschottet’ hat - ganz schön in gefühlsmäßige Wechselbäder tauchen kann. Mein Eindruck ist, daß mit dem Ernstnehmen der Aufgabe auch die Zwiespältigkeit wächst, die man als Meister auszuhalten hat.

Die Jugendlichen haben ein feines Gespür dafür, ob man gewillt ist, auch schwierigen Schülern fachlich etwas beizubringen und ihnen auf dem Weg zum Hauptschulabschluß und eventuell zu einem Ausbildungsplatz beizustehen. Hierbei entwickeln sich teilweise *gute Beziehungen* zu einigen der Schülern, was fürsorgliche, fördernde, ja gar ‘väterliche’ Gefühle einschließt. Es gibt immer mal Schüler, die dem Meister ihre Sorgen anvertrauen, ihn in bestimmten (privaten oder behördlichen) Angelegenheiten zu Rate ziehen. Und es ist ein gutes Gefühl, wenn Schüler, die in der Hauptschule viel geschwänzt haben, regelmäßig in die Werkstatt kommen, mitarbeiten und teilweise sogar ein bißchen Ehrgeiz entwickeln. Erfahrungen wie diese gehörten zu den ‘*Glanzstunden*’ ihrer Tätigkeit, sagen die Meister. In der Supervisionsrunde breitet sich bei solchen Themen auch mal ein Gefühl von Rührung aus. Leider sind derartige Situationen und Erlebnisse viel zu selten.

Immer wieder kommt es in der Supervision zu Sequenzen, die zeigen, daß die Meister durchaus auch *Verständnis* für die Schüler haben. Verständnis für schwierige familiäre Herkunft, Verständnis für Schulversagen, Verständnis dafür, daß mancher ihrer Schüler keine Chancen hatte, anders zu werden oder anders zu sein, Verständnis für die schwierige Lehrstellen- und Arbeitsmarktsituation. Verständnis aber auch dafür, daß mancher Schüler bei ihnen eigentlich am falschen Platz ist, wenn beispielsweise ein junger Mann aus Rußland nur wegen schlechter Deutschkenntnisse von einer Qualifizierungsmaßnahme in die andere kommt und einfach keine Lust mehr auf so eine Art von ‘Beschäftigungstherapie’ hat. Manchmal gibt es selbst ein wenig Verständnis für jugendlichen Übermut und jugendliche Delinquenz - verbunden mit der Erinnerung daran, daß man selbst als Jugendlicher nicht immer ein Engel gewesen ist. In Supervisionsstunden, in denen diese Seite zum Thema wird, ist ein wenig mehr Herz spürbar, beherrschen weniger Robustheit und Ablehnung das Gespräch.

Doch leider sind längere stabile Beziehungen zwischen Schülern und Meistern selten. Immer wieder gibt es in der Supervision Schilderungen, daß Schüler, zu denen ein guter Kontakt besteht, diesen plötzlich abbrechen und zu schwänzen beginnen oder daß ein Schüler, mit dem man eben noch nett gesprochen hat und den man sympathisch findet, kurz darauf ein Geschäft überfällt. In solchen Situationen breitet sich das Gefühl von *Enttäuschung* aus: Enttäuschung darüber, daß der eigene Einsatz, die eigene Mühe sich wieder nicht gelohnt hat. Und das Gefühl, von den Schülern nicht bloß *ent*-täuscht,

sondern auch *ge-täuscht* worden zu sein. Immer wieder von den Schülern enttäuscht zu werden, ist sehr schwer auszuhalten. Schwerer als die direkte Ablehnung oder Wurschtigkeit, die einem von manchen Schülern entgegenschlägt, gegen die man gewappnet ist und die einen im Inneren nicht so ankratzt. Doch dieses Wechselspiel von Beziehung und Kontaktabbruch, von Einlassen und Enttäuschung - häufig mit der Folge beidseitigen Rückzugs -, ist schwer zu ertragen. Diese 'Enttäuschungen' gut zu 'überstehen' und immer wieder bereit zu sein, dem Schüler eine weitere Chance zu geben, ist mit der schwierigste, aber auch mit der wichtigste Teil der pädagogischen Arbeit der Meister. Vor allem auch hierfür braucht man einen Ort, an dem man über eigene Kränkungen sprechen kann, braucht man eine Gruppe, zu der man so viel Zutrauen hat, daß man sich mit seinen eigenen 'Verletztheiten' öffnen kann.

Das Beispiel der Enttäuschungen leitet bereits zu den 'negativen' Seiten des inneren Zwiespalts der Meister über, die sich - auch wenn ich sie erst an zweiter Stelle behandle - in der Supervision und im Alltag der Werkstatt meist in den Vordergrund drängen. Gegenüber Ansätzen des Verständnisses für die Schüler und auch Anklängen von Sympathie dominieren doch Impulse, daß Schüler, die sich nicht anpassen, die in gewalttätige und/oder kriminelle Handlungen verwickelt sind, bestraft, rausgeschmissen und eingesperrt gehören. Die Aggressivität und Destruktivität der Schüler spiegelt sich auf Seiten der Meister in Gestalt von *Strafbedürfnissen* wider - womit ich nicht sagen will, daß diese nicht auch teilweise berechtigt sind! In vielen Supervisionssitzungen klagen die Meister darüber, daß den Jugendlichen heute keine Grenzen mehr gesetzt werden, daß sie auch für kriminelle Taten eigentlich kaum spürbar bestraft werden, daß es in Familie, Schule und Gesellschaft nicht gelingt, für eine gewisse Ordnung zu sorgen. In solchen Stunden regiert in der Supervision - wie ich zu sagen pflege - der „Stammtisch“. Sympathie und Verständnis sind dann wie weggeblasen. Diese Seite der Zwiespältigkeit dominiert das Klima und das Denken - und nicht zuletzt den Kontakt zum Supervisor. In solchen Sitzungen haben wir miteinander den ein oder anderen Strauß ausgefochten.

In den Stunden, in denen der Ärger oder die Verbitterung über die Schüler und die schulische Situation im Mittelpunkt stehen, verschafft sich manchmal ein weiteres, ein sehr tief sitzendes Gefühl Ausdruck: das Gefühl, daß die Schüler, die man in solchen Klassen vor sich hat, letztlich doch *selbst schuld* sind. Daß sie wenig Chancen haben, weil sie sich nicht um ihre Chance kümmern - und daß sie es eigentlich *gar nicht wert* sind, daß man sich um sie kümmert.

Die geschilderte Zwiespältigkeit im Erleben von Meistern geht wesentlich - das möchte ich nochmals deutlich betonen! - auf die innere Zerrissenheit und das innere Chaos der Schüler zurück; deren große, wenn auch manchmal nur untergründig spürbare Bedürftigkeit auf der einen und deren provozierende Selbstbehauptungs-Strategien auf der anderen Seite. Auf die emotionalen 'Wechselbäder' also, die die Meister mit ihren Schülern erleben. Es ist für Pädagogen - seien es nun Meister oder Lehrer - überaus schwierig, diese verschiedenen und teilweise weit auseinanderfallenden Aspekte im eigenen Verhalten zusammenzubringen und zusammenzuhalten. Werden die Schüler von den Meistern in der Supervision manchmal durchaus liebevoll '*unsere Jungs*' genannt, so würde man sie kurz darauf am liebsten in die Walachei schicken.

Doch nicht nur Zerrissenheit und Chaos der Schüler stellen Meister in beruflichen Schulen vor schwierige Aufgaben. Es kommt ein Aspekt hinzu, den ich abschließend noch ansprechen möchte:

Die Position der Lehrmeister in der Schule

Wenn Meister, wie berichtet, über ihre Schüler äußern: „*Die keiner mehr haben will, die kriegen wir*“, dann schwingt darin auch deshalb eine gewisse Bitterkeit mit, weil dies nicht sehr weit von ihren eigenen Gefühlen entfernt ist. Sie sind einst in der Berufsschule angetreten, um ihr Handwerk zu unterrichten. Nun haben sie das Gefühl, zu diesen B/BFS-Klassen abgeschoben worden und ihrerseits am ‘unteren Ende’ gelandet zu sein. Sie erleben ihre Position in der schulischen Hierarchie so, daß unter dem Schul- und den Bereichsleitern die Berufsschullehrer rangieren, unter diesen die Lehrmeister mit Laboraufgaben für Berufs- und Fachschüler und dann, ganz unten, die Meister in der Werkstatt mit Schülern, wie sie sie haben. Sie haben das Gefühl, auf ihnen wird vieles abgeladen und auf der berühmten Trittleiter, wo jeder den nächst Tieferen tritt, da seien ganz unten eben: sie. Hinzu kommt, daß sie sich nicht nur *unten*, sondern mittlerweile auch *ungewollt* erleben. Lehrmeister gelten in Bremen als Angehörige einer ‘aussterbenden Gattung’. Seit Jahren werden in beruflichen Schulen keine neuen Meister mehr eingestellt und es sieht so aus, als sei mit ihrem Abgang, d.h. ihrer Berentung, das Modell Lehrmeister gestorben. Diese Tatsache prägt ihr Gefühl sehr und trägt wesentlich dazu bei, daß sie mit ihrem Wert und ihrem Selbstwert nicht nur gegenüber den Schülern zu kämpfen haben. Sie haben das Gefühl, in der Schule und vor allem auch in der Behörde kein Ohr zu finden, keine Lobby zu haben und als ‘Auslaufmodell’ nur noch ein ‘kleiner Baustein’ in den Entscheidungen der zuständigen Planungsbehörden zu sein.

In den Supervisionssitzungen, in denen wir über ihre berufliche Karriere gesprochen haben, über ihren einstigen Weg vom Lehrling zum Meister, über ihre Position als Meister auf der Werft, in der Industrie, in einem - und bei einigen im eigenen - Handwerksbetrieb; darüber, was es bedeutet, wenn der Betrieb, in dem man eine gute Stellung erworben hatte, in Konkurs geht - in solchen Sitzungen ist sehr spürbar geworden, was es bedeuten muß, sich mit solchen beruflichen und Lebenserfahrungen in einer eher untergeordneten Stellung in der Berufsschule einzufinden. Einem Ort, an dem man sich fachlich wenig gefordert fühlt, an dem es wenig gibt, worauf man als Handwerker stolz sein könnte und an dem zudem viele der Werte, Normen und Umgangsformen, die man in seinem vorherigen Berufsleben schätzte, wenig Wert zu besitzen scheinen.

Ausblick: Perspektiven der Supervision mit Lehrmeistern

In Sitzungen, in denen wir über die zuletzt angedeuteten Aspekte der Berufsbiografie von Meistern gesprochen haben, ist die Stimmung konzentriert und nachdenklich. Das in der Supervision möglich gewordene Zulassen-Können und Besprechen der eigenen Wertlosigkeitsgefühle, der eigenen biografischen Brüche und verpaßten Chancen ermöglicht es den Meistern auch, die vielfach verschüttete Seite ihrer positiven Gefühle und ihres Verständnisses den Schülern gegenüber wieder stärker gelten zu lassen.

Dieses Zusammenspiel zwischen einem erweiterten Selbstverständnis und einem erweiterten Verständnis für diejenigen, mit denen man beruflich betraut ist, ist ein wesentlicher Aspekt von Supervision. Doch geht es in der Supervision nicht nur um ein vertieftes Verständnis für die Schüler und für die Situation der Lehrmeister: im Mittelpunkt der Supervision steht vielmehr die **Beziehung der Schüler zu den Meistern**, der Schüler-Lehrer-**Kontakt**. Wie ein Schüler sich in der Werkstatt verhält, ist nicht unabhängig davon, wie er den Meister erlebt, wie er sich von diesem an- und

aufgenommen fühlt, wie dieser auch auf die Infragestellungen und Attacken von Jugendlichen reagiert. In der Supervision kann der Blick für das Geschehen an dieser 'Schnittstelle' zwischen Schüler(n) und Meister(n) in der Werkstatt geschärft werden. An konkreten Situationen - wie Zuspätkommen, Umgang mit Material und Werkzeug, Streit unter Schülern, Respektlosigkeiten gegenüber dem Meister etc. - kann untersucht werden, was in so einer Situation geschieht, wie sich Schüler und Meister in so einer Situation erleben, welche Gedanken und Gefühle, Erwartungen und Befürchtungen so eine Situation bestimmen, wie sich eine bestimmte Situation zuspitzen - aber eben auch deeskaliert werden kann.

Beispiel 3: Spielerisches Abwenden von Konfrontation

Ein kurzes Beispiel soll dies veranschaulichen. In vielen Situationen, die nur allzuleicht sich aufschaukeln oder eskalieren könnten, gibt es Wege, zum Unterricht zurückzukehren, ohne daß einer der Beteiligten sein Gesicht verlieren muß oder als 'Verlierer' dasteht. Dies gelingt vor allem dann, wenn es gelingt, die Spannung und Energie aus konfrontativen in spielerische Bahnen zu lenken, wenn es gelingt, nicht gegen, sondern 'mit der Kraft' zu arbeiten. Hierzu folgendes Beispiel. Die Schüler spielen in der Pause häufig Karten und denken gar nicht daran, beim Pausenende damit aufzuhören. Der Meister möchte mit dem Unterricht fortfahren und bekommt immer wieder zur Antwort: „*Gleich, noch dieses Spiel*“ - und unversehens sind die Schüler schon beim nächsten. Der Meister hat deutlich das Gefühl, 'die legen es mal wieder darauf an'. An einem der nächsten Tage begibt er sich nicht in dieses argumentative Hin und Her von Aufforderung und Verweigerung, sondern setzt sich zum Pausenende dazu und spielt mit. Die Schüler freut das, sie möchten gerne, daß der Meister verliert (was ihnen aber nicht vergönnt war). Am Ende eines Spieles sagt er dann: „*Gut, jetzt hören wir auf.*“ Und die Schüler akzeptieren das. Spielerisch hat er - nicht nur, weil es hier gerade wirklich um ein Spiel geht - ein 'Gegen' in ein „Wir“, in eine gemeinsame 'Übergangs-Situation' verwandelt, die sowohl ihm als auch den Schülern die Möglichkeit der Wiederaufnahme der Arbeit gab.

Supervision bildet einen geschützten Lern- und Erfahrungsraum, in dem mit Hilfe eines Supervisors probeweise Erfahrungen gemacht werden können, die - so die Supervision gut läuft - nach und nach das Erlebens-, Denk- und Handlungsspektrum des einzelnen Meisters auch in seinem Alltag in der Werkstatt erweitert. Methodisch geschieht dies durch das Sprechen in der gesamten Runde, durch Kleingruppenarbeit sowie beispielsweise durch Rollenspiele, die die Dynamik und Spannung der Situation in der Supervision lebendig und damit bearbeitbar werden lassen. Wesentlich ist hierbei jedoch, daß über Fragen, die den Kontakt und die Beziehung betreffen (Beziehung und Kontakt zwischen Schülern und Meistern), wiederum nur **in Beziehung** und **im Kontakt** gelernt werden kann. Supervision zeichnet sich nicht nur durch ein Set an Interventions- und Gruppentechniken aus, sondern vor allem dadurch, daß der Supervisor in der Lage ist, seinerseits mit den unausbleiblichen Erwartungen, Enttäuschungen, Attacken, Kränkungen, Vorwürfen, Infragestellungen etc. von Seiten der Teilnehmer einer Supervisionsgruppe umzugehen. Es ist eine alte Supervisionserfahrung, daß die Erfahrungen und Erlebnisse, die die Arbeit der Teilnehmer einer Supervisionsgruppe prägen, nach und nach auch in der Supervision auftauchen. Nicht zuletzt daraus kann der Supervisor entnehmen, womit die Supervisanden in ihrem beruflichen Alltag konfrontiert sind. Am Umgang des Supervisors mit diesen Themen, anhand der Art und Weise, wie der Supervisor Kontakt aufnimmt und aufrechterhält, wie

er seine Gefühle einbringt, wie er mit Aggressionen umgeht, wie er Angriffe 'übersteht' etc. erweitern die Teilnehmer einer Supervisionsgruppe ihr eigenes Verhaltensrepertoire.

Schließen will ich mit einer Überlegung, die über die Supervision hinausgeht. Sozialpädagogische Fortbildung und Supervision können den Meistern durchaus helfen, ihre Arbeit mit wenig motivierten sowie ihre Beziehung zu sozial schwierigen Schülern zu überdenken und an der ein oder anderen Stelle vielleicht auch zu verändern. Die Handlungschancen und Veränderungsmöglichkeiten der Meister sind jedoch wesentlich in den schulischen Rahmen eingebettet. Und hier - so mein Eindruck von den bisherigen Supervisionsgruppen mit Meistern - gäbe es viel zu tun. Wenn es zu den Aufgaben von Meistern in B/BFS-Klassen wesentlich gehört, über den Zeitraum von zwei Jahren einen relativ konstanten und festen Rahmen für die Schüler zu schaffen und aufrechtzuhalten, dann brauchen die Lehrmeister ihrerseits einen *festen und verlässlichen Rückhalt in der Schule* - sei es durch die kooperierenden Lehrer, sei es durch die Bereichs- und Schulleiter. Die **Autorität**, die Lehrmeister gegenüber ihren spezifischen Schülern brauchen, muß in der Schule **institutionalisiert** sein. Es bedarf überlegter, gemeinsam verhandelter und damit verlässlicher Regeln und Absprachen, wie in einer bestimmten kritischen Situation verfahren werden kann. Der Meister muß sich darauf verlassen können, daß seine Grenz- und Rahmensetzungen, seine 'Großzügigkeiten' (wo man mal darüber hinweg blickt) wie auch seine 'Strafmaßnahmen' **schulisch** - und nicht nur von ihm persönlich! - getragen und verantwortet sind. Dies scheint in den Schulen nicht selbstverständlich zu sein; doch daran findet die pädagogische Arbeit der Meister und auch jede nur die Meister umfassende Supervision ihre augenfällige Grenze.

Kontakt zum Autor:

PD Dr. Erhard Tietel, Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen, Parkallee 39, 28209 Bremen

E-Mail: etietel@aap.uni-bremen.de

Homepage der Akademie: www.aap.uni-bremen.de