

Knoke, Harald

Teamsupervision in Kindertagesstätten - Erfahrungen mit einer fachpsychologischen Begleitung erzieherischer Arbeit

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 42 (1993) 3, S. 83-87

urn:nbn:de:bsz-psydok-36239

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Erziehungsberatung

- JAEDE, W.: Trennungs- und Scheidungsberatung in Erziehungsberatungsstellen unter besonderer Berücksichtigung kindlicher Entwicklungskriterien (Counseling in Situations of Separation and Divorce) 42
- SPECHT, F.: Zu den Regeln des fachlichen Könnens in der psychosozialen Beratung von Kindern, Jugendlichen und Eltern (The Rules of Expert Skills in Psycho-Social Counseling of Children, Adolescents and Parents) . . . 113

Forschungsergebnisse

- AMON, P./BECK, B./CASTELL, R./MALL, W./WILKES, J.: Umschriebene Sprachentwicklungsrückstände bei Sonderschülern (Specific Language Retardation in Educationally Subnormal Children) 150
- BERNHARDT, H.: „Niemals auch nur zu den primitivsten Arbeitsleistungen zu gebrauchen“. Die Tötung behinderter und kranker Kinder 1939 bis 1945 in der Landesheilanstalt Ueckermünde ("Never Usable for Even the Most Primitive Jobs" - The Killing of Handicapped and Ill Children 1939 Until 1945 in the State Mental Hospital of Ueckermünde) 240
- ECK, M./LOHAUS, A.: Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms zum sexuellen Mißbrauch im Vorschulalter (Development and Evaluation of a Program for Sexual Abuse Prevention in Preschool Children) 285
- ELBING, U./ROHMANN, U.H.: Evaluation eines Intensivtherapie-Programms zur Behandlung schwerer Verhaltensstörungen bei geistig Behinderten mit autistischen und psychotischen Verhaltensweisen (Treatment Evaluation of Severe Behavior Disorders in Mentally Handicapped Persons with Autistic or Psychotic Symptoms) 248
- GERWERT, U./THURN, C./FEGERT, J.: Wie erleben und bewältigen Mütter den sexuellen Mißbrauch an ihren Töchtern? (How do Mothers Experience the Sexual Abuse of Their Daughters?) 273
- KAPFFHAMMER, H.-P./NEUMEIER, R./SCHERER, J.: Ich-Entwicklung im Übergang von Jugend und jungem Erwachsenenalter: Eine empirische Vergleichsstudie bei psychiatrischen Patienten und gesunden Kontrollprobanden (Ego Development in the Transition from Adolescence to Adulthood: A Comparison of Psychiatrically III and Mentally Healthy Young Adults) 106
- KAPFFHAMMER, H.-P./NEUMEIER, R./SCHERER, J.: Identitätsstatus im Übergang von Jugend und jungem Erwachsenenalter: Eine empirische Vergleichsstudie bei psychiatrischen und gesunden Kontrollprobanden (Identity Status in the Transition from Adolescence to Adulthood: A Comparison of Psychiatrically III and Mentally Healthy Young Adults) 68
- KLICPERA, C./SCHABMANN, A.: Die Häufigkeit von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und der Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung (The Frequency of Emotional Problems

- and Maladaptive Classroom-Behavior and Their Relation to Reading and Spelling Difficulties: Results of a Longitudinal Study) 358
- KÜHL, R./HINRICHS, G.: Attributionsstile bei psychisch und somatisch erkrankten Jugendlichen (Attributional Styles in Adolescents with Psychic and Somatic Disorders) 204
- KÜSSEL, M./NICKENIG, L./FEGERT, J.: „Ich hab' auch nie etwas gesagt.“ Eine retrospektiv-biographische Untersuchung zum sexuellen Mißbrauch an Jungen ("I Never Said Anything." - A Retrospective-Biographical Study About Sexual Abuse of Boys) 278
- LANFRANCHI, A.: „... wenigstens in meinem Dorf ist es Brauch...“. Von der Stagnation zur Transformation familiärer Wirklichkeitskonstrukte ("... at least in my village it's a custom...". From Stagnation to Transformation in Immigrant Family 'Reality Constructs') 188
- LANGENFELDT, H.-P./LUYS, K.: Mütterliche Erziehungseinstellungen, Familienklima und Neurodermitis bei Kindern - eine Pilotstudie (Educational Attitudes, Family's Atmosphere and Atopic Eczema in Children - a Pilot Study) 36
- SARIMSKI, K.: Aufrechterhaltung von Schlafstörungen im frühen Kindesalter: Entwicklungspsychopathologisches Modell und Pilot-Studie (Sleep Disorders in Early Childhood: Developmental Psychopathology an Results of a Pilot Study) 2
- SCHEPKER, R.: Die Bedeutung der Schulleistungen bei Jugendlichen mit anorektischen Störungen (School Performance in Adolescents with Anorectic Disorders) . . 8
- SUESSE, T./MEYER, H.: Die „Kinderfachabteilung“ in Lüneburg: Tötung behinderter Kinder zwischen 1941 und 1945 (The "Spezialized Children's Department" in Lüneburg: The Killing of Handicapped Children between 1941 and 1945) 234
- WILKES, J./AMON, P./BECK, B./CASTELL, R./MALL, W.: Motorische Entwicklungsstörungen und psychiatrische Diagnosen bei Sonderschülern (Motor Function Disorder and Psychiatric Diagnoses of Educationally Subnormal Children) 198
- WINTER, S./KNÖLKER, U.: Zum Berufsverständnis der Ärztinnen/Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie in den alten Bundesländern (1990) (The Professional Concepts of Child and Adolescent Psychiatrists in Former West Germany) 208

Praxisberichte

- BARTH, R./WARREN, B.: Zur Förderung einer positiven Beziehung zwischen Eltern und Kind - ein Beratungsangebot für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern in Sydney (Fostering a Positive Relationship Between Parents and Child - A Counseling Service for Families with Infants in Sydney) 339
- HINRICHS, G./LANGKAMP, A.: Eine sozialpädagogisch orientierte Therapiestation in einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie (A Socio-Pedagogic Oriented

Therapeutic Ward in a Clinic for Child and Adolescent Psychiatry)	167	REITER-THEIL, S./EICH, H./REITER, L.: Der ethische Status des Kindes in der Familien- und Kinderpsychotherapie (The Ethical Status of the Child in Family and Child Psychotherapy)	14
KNOKE, H.: Teamsupervision in Kindertagesstätten (Team Supervision in Child Care Centers)	83	ULLRICH, G.: Rollen und Aufgaben psychosozialer Mitarbeiter in der Kinderklinik: (I) Begründung und Problematik der psychosomatischen Kooperation (The Role and the Task of Psychosocial Specialists Working in Pediatric Hospitals: (I) Motives and Problems of an Interdisciplinary Approach)	260
SARIMSKI, K.: Focussierte Beratung mit Müttern ehemaliger Frühgeborener (Focused Counseling for Mothers of Discharged Preterm Babies)	363	ULLRICH, G.: Rollen und Aufgaben psychosozialer Mitarbeiter in der Kinderklinik: (II) Psychosoziale Versorgung heißt Experimentieren (The Role and the Task of Psychosocial Specialists Working in Pediatric Hospitals: (II) There is no Good Psychosocial Care in Medical Settings without Improvisation)	299
SCHORNSTHEIMER, G.: Artefakt als kreatives Geschehen – eine Falldarstellung (Dermatitis Artefacta as a Creative Attempt to Conflict Solving)	78	ULLRICH, G.: Rollen und Aufgaben psychosozialer Mitarbeiter in der Kinderklinik: (III) Resümee (The Role and the Task of Psychosocial Specialists in Pediatric Hospitals: (III) Resume)	326
STREHLOW, U./KIRCHMANN, H.M.A./SCHÄFER, H.: Ein ungewöhnliches Zusammentreffen: Elektiver Mutismus und Syndrom des schlafgebundenen bioelektrischen Krampfstatus (ESES) (An Unusual Coincidence: Elective Mutism and Sleepbound Bioelectric Seizures (ESES))	157	VOLL, R.: Der Scham-Schuld-Sorge-Komplex bei Eltern von Kindern nach Schädel-Hirn-Trauma (The Shame-Guilt-Care-Complex of Parents of Children after Cranio-Cerebral-Trauma)	331
WERNITZNIG, H.: Stationäre Behandlung eines elektiv mutistischen Kindes – eine Fallstudie (Residential Treatment of a Prolonged Electively Mute Boy – A Case Study)	160	WIESSE, J.: Vom langen Abschied – Wege der Psychoanalyse in der Spätadoleszenz (The Long Good-Bye – Ways of Psychoanalysis in Late Adolescence)	171
Psychotherapie		Werkstattberichte	
WITTENBERGER, A.: Gegenübertragung als therapeutisches Instrument in der analytischen Kinderpsychotherapie (Countertransference as a Therapeutic Instrument in Analytical Child Therapy)	88	VERGHO, C./LOSSEN, H.: Familienberatung bei Trennung und Scheidung im Amtsgericht: das Regensburger Modell	345
Übersichten		WAGNER, A./WEGENER, M.: Adoption – eine unwiderrufliche Entscheidung	55
BAETHGE, G.: Ängste und unbewußte Phantasien in Adoptionsfamilien (Fears and Unconscious Phantasies in Adoptive Families)	49	Tagungsberichte	
BAUERS, B.: Die „dritte Beziehung“: Triangulierende Funktionen in der analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (The Third Relationship: The Triangulating Functions in Analytic Child and Adolescent Psychotherapy)	124	Grenzüberschreitungen in der Psychoanalyse – Arbeitstagung der Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft e. V. vom 20.–23. Mai 1993 in Göttingen	348
BERGER, M.: Zur Entwicklung von Kindern nach reproduktionsmedizinischer Behandlung ihrer Eltern (Psychological and Child Psychiatric Aspects of Child Development After Their Parents had Undergone Medical Treatment of the Reproductive System)	368	10 Jahre Weiterbildungsseminar für Kinder-, Jugendlichen- und Familientherapie in Marburg	25
BRANIK, E.: Der psychosomatische Konsiliar- und Liaison-Dienst in der Pädiatrie (Psychosomatic Consultation-Liaison Service in Pediatrics)	373	Buchbesprechungen	
FEGET, J./GERWERT, U.: Qualitative Forschungsansätze im praxisnahen Einsatz in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (The Methodology of Qualitative Research and its Practical Use in the Child Psychiatric Study)	293	BASTINE, R. (Hrsg.): Klinische Psychologie, Bd. 2	224
HEEKERENS, H.-P.: Die Wirksamkeit des GORDON-Elterntaining (The Efficacy of Parent Effectiveness Training)	20	BERG, I.K.: Familien-Zusammenhalt(en). Ein kurztherapeutisches und lösungsorientiertes Arbeitsbuch	312
HUMMEL, P./ASCHOFF, W./BLESSMANN, F./ANDERS, D.: Sexuell aggressive Handlungen durch einen Jugendlichen mit Klinefelter-Syndrom (Sexually Aggressive Actions of a Youth with Klinefelter-Syndrome)	132	BRUNS, I.: „Ich hab die doch so lieb...“ Wenn ein Kind an Krebs erkrankt	351
KUSCH, M./VETTER, C./BODE, U.: Stationäre psychologische Betreuung in der pädiatrischen Onkologie: Konzept einer behandlungsbegleitenden Versorgung (On the Ward Psychological Care in the Pediatric Oncology: A Concept of Treatment-Accompanied Psychological Care)	316	BUNDSCHUH, K.: Heilpädagogische Psychologie	311
		CARDENAS, B.: Diagnostik mit Pfiffigunde	222
		CHILAND, E./YOUNG, E. (Eds.): New Approaches to Mental Health from Birth to Adolescence	222
		DE SHAZER, S.: Putting Difference to Work	218
		DOHMEN-BURK, R.: Gestörte Interaktion und Behinderung von Lernen	30
		EICKHOFF, F.W./LOCH, W. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 28	61
		EICKHOFF, F.W./LOCH, W. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 29	220

FABER, F.R./HAARSTRICK, R.: Kommentar Psychotherapie-Richtlinien	62	PETERMANN, F./LECHELER, J. (Hrsg.): Asthma bronchiale im Kindes- und Jugendalter	29
FINGER-TRESCHER, U.: Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenpsychotherapie	64	PETILLON, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes	352
FORSCHUNGSGRUPPE JUGENDHILFE KLEIN-ZIMMERN: Familiengruppen in der Heimerziehung. Eine empirische Studie zur Entwicklung und Differenzierung von Betreuungsmodellen	63	RAUCHFLEISCH, U.: Allgegenwart von Gewalt	308
GAEDT, C./BOTHE, S./HENNING, M. (Hrsg.): Psychisch krank und geistig behindert	383	RESCH, F.: Therapie der Adoleszentenpsychosen	29
GEHRING, T.-M.: Familiensystemtest (FAST)	355	ROSSMANN, P.: Depressionsdiagnostik im Kindesalter	28
GIRGENSOHN-MARCHAND, B.: Der Mythos Watzlawick. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen	382	RUBIN, J.A.: Kunsttherapie als Kindertherapie	382
HIRBLINGER, H.: Pubertät und Schülerrevolte. Gruppenphantasien und Ich-Entwicklung in einer Schulklasse – eine Falldarstellung	308	SARIMSKI, K.: Interaktive Frühförderung. Behinderte Kinder: Diagnostik und Beratung	383
JANSEN, F./STREIT, U.: Eltern als Therapeuten. Ein Leitfaden zum Umgang mit Schul- und Lernproblemen	221	SCHAFFER, M.R.: ... und was geschieht mit den Kindern?	218
KOLIP, P.: Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung	354	SCHARFWINKEL, U.: „Ich gehe jetzt in mein anderes Zuhause.“ Werden und Wachsen in einer Kinderklinik	351
Lieb, H./Lutz, R. (Hrsg.): Verhaltenstherapie	353	SOLNIT, J.A./NEUBAUER, P.B. (Eds.): The Psychoanalytic Study of the Child, Vol. 46	92
LUDEWIG, K.: Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis	219	STEINHAUSEN, H.-C. (Hrsg.): Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen	311
MASSING, A./REICH, G./SPERLING, E.: Die Mehrgenerationen-Familientherapie	225	STIERLIN, H.: Von der Psychoanalyse zur Familientherapie	30
MISCHNICK, H./ROSSBACH, M.: Das Sexualverhalten Jugendlicher unter der Bedrohung von AIDS	62	VAN DEN BROEK, J.: Verschwiegene Not: Sexueller Mißbrauch an Jungen	352
MOHR, P.: Jürgen Bartsch: Opfer und Täter. Das Selbstbild des Kindermörders in Briefen	31	WIESSE, J. (Hrsg.): Chaos und Regel. Die Psychoanalyse in ihren Institutionen	220
MORDIER, J.P.: Die Latenzzeit der französischen Psychoanalyse 1895–1926	351	WITTE, E.H./KESTEN, I./SIBBERT, J.: Trennungs- und Scheidungsberatung	309
MUSSEN, P.H./CONGER, I.J./KAGAN, I./HUSTON, A.C.: Lehrbuch der Kinderpsychologie, Bd. 1	312	ZUSCHLAG, B.: Das Gutachten des Sachverständigen. Rechtsgrundlagen, Fragestellungen, Gliederung, Rationalisierung	64
MÜLLER, A.: Kommunikation und Schulversagen. Systemtheoretische Beobachtungen im Lebensfeld Schule	28	Editorial 232, 273	
NIENSTEDT, M./WESTERMANN, A.: Pflegekinder: Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien	59	Mitteilungen der Herausgeber 350	
OTTO, H.U./FLÖSSER, G. (Eds.): How to Organize Prevention	311	Autoren der Hefte 27, 57, 92, 139, 171, 215, 266, 306, 350, 379	
		Diskussion/Leserbriefe 27	
		Zeitschriftenübersicht 58, 139, 216, 306, 380	
		Tagungskalender 33, 65, 102, 145, 182, 226, 269, 314, 356, 382	
		Mitteilungen 33, 66, 102, 146, 183, 226, 270, 385	

Teamsupervision in Kindertagesstätten

Erfahrungen mit einer fachpsychologischen Begleitung erzieherischer Arbeit

Harald Knoke

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird über die Erfahrung mit Teamsupervision in Kindertagesstätten berichtet. Einige Überlegungen zu gesellschaftspolitischen und beziehungspsychologischen Voraussetzungen der Arbeit von Erziehern und Erzieherinnen werden vorangestellt. Es folgen Beobachtungen und Erkenntnisse aus den Supervisionsgruppen, die sich auf implizite Berufsnormen der Erzieher und ihre teils unreflektierten Helferimpulse beziehen. Die Erfahrungen ermutigen zu einer Fortsetzung und Intensivierung der Supervisionsarbeit.

1 Einleitung

In einer kommunalen Erziehungsberatungsstelle mit überwiegend städtischem Klientel werden seit einigen Jahren Supervisionsveranstaltungen für interessierte Teams der Kindertagesstätten des Einzugsgebietes angeboten. Anlaß für dieses Angebot waren zahlreiche Anfragen der Erzieherinnen aus den Einrichtungen und später auch der zuständigen Amtsleitung. Der am häufigsten vorgebrachte Wunsch war, daß man fachpsychologische Hilfestellungen bei der Betreuung derjenigen Kinder benötigte, die als besonders problematisch und auffällig erlebt wurden. Von Erzieherinnen und Kindertagesstättenleiterinnen wurde gelegentlich auch darauf hingewiesen, daß die Anforderungen der Arbeit in den Kindertagesstätten aufgrund allgemeiner gesellschaftspolitischer Entwicklungen spürbar höher geworden seien. So wurde z. B. der gestiegene Anteil von Aussiedlern und der hohe Anteil Alleinerziehender unter den Eltern mit den Problemen der Kinder in den Einrichtungen in Verbindung gebracht. Auch wurde von einer Zunahme sprachlicher Auffälligkeiten berichtet und die Vermutung geäußert, die wachsende Bedeutung der Medien führe bei den Kindern zu einem sinnentleerten Sprachgebrauch und damit zu verstärkten Schwierigkeiten bei der sozialen Eingliederung in den Einrichtungen.

In einigen Einrichtungen wurden auch zunehmend Klagen über erschwerte institutionelle Arbeitsbedingungen geführt – von Mitarbeitern kirchlicher Kindertagesstätten wurde z. B. beklagt, daß aufgrund finanzieller Probleme bei den Trägern die Verfügungszeiten für Erzieherinnen verkürzt wurden, und daß aufgrund der verkürzten Arbeitszeiten der Zeitbedarf für die Gruppenbetreuungen mit dem vorhandenen Personal nicht mehr voll abzudecken war (vgl. DAAMEN/LEUNER-HAVERICH, 1991).

Indirekt wird hinter den meisten Klagen und kritischen Überlegungen der Erzieherinnen und Erzieher der Anspruch deutlich, eine qualifizierte Betreuung der in ihren

Einrichtungen untergebrachten Kinder zu gewährleisten. Dieser Anspruch ist zweifellos berechtigt und er ist durch den § 22 SGB VIII abgedeckt:

In Kindergärten, Horten und anderen Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrichtung), soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Diese Aufgabe umfaßt die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes.

Die fachpsychologische Begleitung der pädagogischen Arbeit in der Supervision stellt den Versuch dar, Erzieherinnen und Erzieher bei der Realisierung dieser Ziele zu unterstützen. In der vorliegenden Arbeit sollen einige zentrale Erfahrungen und Probleme aus der Supervisionsarbeit dargestellt werden.

2 Zu den Rahmenbedingungen der vorliegenden Supervisionserfahrungen

Nach einer allen Kindertagesstätten zugänglich gemachten allgemeinen Vorinformation suchten die interessierten Teams der städtischen Kindertagesstätten jeweils selbst um Supervision nach. Die Supervisions Sitzungen fanden dann 14tägig – im Wechsel mit den Dienstbesprechungen – in der betreffenden Einrichtung statt und erstreckten sich über einen Zeitraum von mindestens 1 Jahr, in der Regel aber über 1 1/2 bis 2 Jahre. Die Teilnahme aller Teammitglieder der zu einer Supervision entschlossenen Einrichtungen war jeweils verbindlich.

In der Regel bestanden die Teams in den betreuten Kindertagesstätten aus 10–12 Fachkräften (Praktikantinnen, Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen) mit sehr unterschiedlicher Qualifikation und beruflicher Erfahrung. Überwiegend waren es junge Frauen, z. T. selbst Mütter, seltener ältere Frauen und sehr selten Männer. Die Kindertagesstätten führten meist 5 oder 6 Gruppen: solche mit Kleinst- und Kleinkindern, Vorschulkindern im Alter von 3–6 Jahren und Hortkindern. Die Kinder waren teilweise ganztags, teils nur halbtags in den Kindertagesstätten untergebracht.

Methodisch fanden Elemente des Psychodrama, der TZI-Gruppenarbeit und des Göttinger Modells Anwendung (vgl. LINDNER, 1974). Eigene Erfahrungen mit der analytischen Gruppenpsychotherapie (als Selbsterfahrungsmethode) waren für die emotionale Orientierung des Supervisors wichtig. Überlegungen von FÜRSTENAU (1979, 1982) lieferten wichtige Anregungen für konzeptionelle Grundlagen der Supervision und für den allgemeinen Umgang mit dem „Klientensystem“.

3 Zur grundsätzlichen Bedeutung einer fachpsychologischen Arbeit mit Erziehern und Erzieherinnen in Kindertagesstätten

Die Erzieherinnen einer Kindertagesstätte berichteten in der Supervision über einen 5 1/2-jährigen Jungen, der bereits seit längerer Zeit immer wieder einnäste und dabei nicht nur seine eigenen Hosen, sondern auch den Bauteppich und die Kuschedecke naß machte. Sie berichteten, daß der Junge relativ unbefangen angegeben habe, er habe über dem Spiel den Gang zur Toilette vergessen. Die beiläufig darauf angesprochene Mutter habe lediglich darauf hingewiesen, daß sie dem Jungen ja Sachen zum Wechseln mitgegeben habe, ihr sei das Problem bekannt. Ein intensiveres Gespräch mit der Mutter war jedoch noch nicht geführt worden. Während ihres Berichtes wurden den Erzieherinnen Gefühle von Ärger und Wut bewußt. Sie versicherten jedoch, daß diese Gefühle nicht eigentlich dem Einnässen gelten würden. Sie diskutierten außerdem die Frage, ob der Junge eigentlich absichtlich einnässe, und ob er in der Lage sei, die Blasenentleerung wirklich unter Kontrolle zu bringen. Über ihre Reaktion berichteten sie, daß sie den Jungen ermahnt und ihm angeboten hätten, ihn an den Toilettengang zu erinnern. Der Junge habe dieses Angebot bereitwillig akzeptiert, jedoch konnte eine Besserung der Symptomatik auf diesem Wege nicht erreicht werden. Es sei auch gar nicht möglich, ihn während des Kindergartenalltags regelmäßig zu beaufsichtigen und zu erinnern.

In der gemeinsamen Diskussion wurden dann wichtige weitere Hintergrundinformationen zusammengetragen: Die selbst durch eine chronische Krankheit stark belastete Mutter akzeptierte das Einnässen ihres Kindes offensichtlich als unabänderliches Übel und sah darin nicht ein Alarmsignal und Hinweis auf eine seelische Notsituation, wie die Erzieherinnen. Der Junge hatte auch vor einem vor einiger Zeit erfolgten Umzug der Familie eingnäßt und die Mutter sich durch Bereithalten sauberer Wäsche auf eine pragmatische Bewältigung der Symptomatik eingestellt. Daß mit dem Einnässen eigentlich eine Voraussetzung für den Besuch der Kindertagesstätte entfallen war und sie zudem einen Teil ihrer Elternverantwortung an die Bezugspersonen übermittelte, konnte oder wollte sie (vielleicht ihrer Krankheit wegen) nicht sehen. Bezeichnenderweise akzeptierten die Bezugspersonen die Übertragung dieses Teils der Elternverantwortung, indem sie sich zunächst emotional mit dem Einnässen befaßten und sich dann auch um eine Bewältigung der Symptomatik bemühten – all dies, ohne sich mit der Mutter zu verständigen und mit den Eltern als den Hauptverantwortlichen abzusprechen. Sie handelten sozusagen im Sinne eines gemeinsamen – allerdings nicht bewußt und ausdrücklich verabredeten Arrangements, dessen zentraler Kern darin bestand, die Mutter bzw. die Eltern mit dem Problem nicht zu behelligen.

In der Supervision wurde immer offensichtlicher, daß sie sich damit übernommen hatten und daß ihr Ärger im Grunde genommen den Eltern galt, die ihnen ein Problem zur Lösung überlassen hatten, mit dem diese sich selbst hätten befassen müssen. Der Versuch der Beseitigung der Symptomatik ohne Einbeziehung der wichtigsten Bezugsperson – so konnte herausgearbeitet werden – ist auch deswegen zu problematisieren, weil auf diesem Wege ein Verständnis und eine Nutzung der beziehungspsychologischen Bedeutung des Symptoms für die primären Bezugspersonen ausgeschlossen bliebe. Ergebnis des Gesprächs war somit die Überzeugung, die Mutter und die Eltern zunächst einzubeziehen, um mit ihnen über das Einnässen und die gesamte persönliche und emotionale Situation des Kindes ernsthaft nachzudenken und damit die Eltern wieder in ihrer Verantwortung für das Kind anzusprechen.

Erzieherinnen und Erzieher erhalten aufgrund ihrer vergleichsweise engen und fast intimen Beziehung zu den von ihnen betreuten Kindern einen direkten Zugang zur Privatsphäre der Familie. Sie bekommen Informationen über die Entwicklung der Kinder und über das Familiengeschehen, die die Familie Außenstehenden gegenüber ohne zwingenden Grund normalerweise nicht aufdecken würde. Daraus ergibt sich die Chance, der Familie Hilfen und Unterstützungen anzubieten, die sie nicht selbst oder anderenfalls erst viel später (z. B. erst nach der Einschulung des Kindes) in Anspruch nehmen würde.

Aus dieser Konfrontation mit den Problemkindern erwachsen aber auch z. T. enorme Schwierigkeiten: Mit den Eltern der betreuten Kinder müssen selbstverständlich alle von den Erzieherinnen für sinnvoll erachteten Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen abgesprochen und abgestimmt werden. Die Erzieher haben lediglich die Möglichkeit, solche Maßnahmen vorzuschlagen und zu empfehlen und sie müssen daher versuchen, die Eltern über Beratungsgespräche zu solchen Schritten zu veranlassen und zu motivieren.

Gerade in Familien mit vielfältigen sozialen, ökonomischen und psychologischen Problemen ist die Motivierungsarbeit oft sehr mühselig und bei einem Teil der betreffenden Familien muß zunächst mit einer Tendenz zur Bagatellisierung oder Verleugnung der Probleme gerechnet werden. Die Beratungsarbeit erfordert in diesen Situationen ein besonders großes Maß an Kompetenz und Sicherheit, das den Erziehern in ihrer Ausbildung jedoch kaum vermittelt wird. Eine Erarbeitung dieser Kompetenz kann daher nur – in Ansätzen und nachträglich – über Fortbildungsveranstaltungen und Supervisionen erfolgen.

Unter „Personal in Kindertageseinrichtungen – eine neue Form der Professionalität ist erforderlich“ schreiben die Verfasser des 8. Jugendberichts zu diesem Fragenkomplex u. a.:

„In der Personalstruktur in Kindertageseinrichtungen kommt die gesellschaftliche Geringschätzung der erzieherischen Arbeit mit kleinen Kindern und das Bestreben, die Kosten dafür möglichst niedrig zu halten zum Ausdruck. Dabei stellen die Anforderungen des Arbeitsfeldes das dort tätige Personal vor wachsende und vielfältiger werdende Aufgaben: (...) Nicht wenige Kinder, die angesichts fehlender Spielräume außerhalb der Institution ihren Bewegungsdrang in die Einrichtung bringen, geraten in die Gefahr als „verhaltensauffällig“ definiert zu werden. Es erfordert einiges an Wissen und methodischen Fähigkeiten, um einerseits den Kindern ohne vorschnelle Etikettierungen und aussondernde Normalitätserwartungen zu begegnen, andererseits aber auch in hilfreicher Weise mit schwierigen und belasteten Kindern umzugehen und ihnen ggf. fachliche Hilfen von Spezialdiensten zu vermitteln. (...) Für dieses breite Aufgabenspektrum kann weder die bisher übliche Ausbildung genügend vorbereiten, noch lassen die Arbeitsbedingungen der meisten Einrichtungen eine solche Arbeitsweise zu.“ (8. Jugendbericht, S. 100)

Die Verfügbarkeit von psychologischen Diensten und eine gute Zusammenarbeit mit solchen Einrichtungen ist im Sinne der hier formulierten Ziele unbedingt wünschenswert. Dabei ist jedoch zu betonen, daß diese Institutionen den Erzieherinnen bestimmte Aufgaben keinesfalls abneh-

men können: Die Auseinandersetzung mit problematischen Kindern in der Einrichtung und der Dialog mit den betreffenden Eltern über die Schwierigkeiten der Kinder ist zunächst einmal Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher.

4 Probleme und Chancen einer Begegnung von Eltern und Erziehern

Die Atmosphäre in vielen Kindertagesstätten ist durch den oftmals sehr privaten und persönlichen Charakter der Beziehungen zwischen den beteiligten Personengruppen bestimmt, der den offiziell-institutionellen Aspekt der Einrichtung manchmal ganz in den Hintergrund treten läßt. Das hängt damit zusammen, daß im Kindergarten – der ja eine offizielle gesellschaftliche Institution ist – Pflege-, Versorgungs- und Erziehungsleistungen erbracht werden, die traditionellerweise dem privaten bzw. dem Intimbereich der Familie angehören.

Im Zuge der Delegation früher von der Familie selbst abgedeckter Funktionen werden in den modernen Industrienationen seit vielen Jahrzehnten mehr und mehr Aufgaben von öffentlichen Institutionen übernommen, so auch partiell die der Sozialisation. Soziologische Analysen belegen, daß die Familien früherer Jahrhunderte sehr viel umfassendere Funktionen in miteinander verknüpften Lebens- und Erlebnisräumen zu bewältigen hatten, und daß die jüngere gesellschaftliche Entwicklung zu einer Segmentierung dieser Funktionszusammenhänge und zu einer Delegation bestimmter Einzelfunktionen an gesellschaftliche Institutionen führte (vgl. MITTERAUER, 1979; SHORTER, 1983). In der Tradition dieser Entwicklung stehen auch die Kindertagesstätten, Horte und Kinderkrippen. Die aktuelle Diskussion über Kindergartenplätze und erweiterte Öffnungszeiten deutet darauf hin, daß sich diese Tendenz auch in der Zukunft weiter verstärken wird.

Mit dieser Konstellation hängt ein Teil der Chancen und Konflikte der Kindertagesstätten zusammen: Die engen und oftmals stark gefühlsbetonten Bindungen der Erzieherinnen und Erzieher an die Kinder in ihrer Gruppe (und umgekehrt) stellen unabdingbare Voraussetzungen dar für eine positive Entwicklung der Kinder in den Einrichtungen, sie sind aber auch immer wieder Anlaß zu – auch für die Erzieher – schmerzhaften Trennungserfahrungen, wenn Kinder in andere Gruppen wechseln oder die Einrichtung verlassen müssen.

Aus der oftmals langjährigen Bekanntschaft von Eltern und Erziehern entwickeln sich nicht selten recht vertrauliche, manchmal sogar freundschaftliche Beziehungen (äußerlich am ‚Du‘ festzumachen), die eine vertrauensvolle Zusammenarbeit begünstigen können, aber eine in Einzelfällen nötige kritisch konfrontative Beratung der Eltern u. U. erheblich erschweren, weil eine im positiven Sinne professionelle Haltung der Erzieher weniger leicht realisiert werden kann.

Mit der Unterbringung eines Kindes im Kindergarten vollzieht sich in den Familien ein oftmals einschneidender Prozeß, den der Terminus der außerfamiliären Sozialisa-

tion nur in seinen gesellschaftlich funktionalen Aspekten erfaßt. Die Familie läßt freiwillig oder aufgrund zwingender Umstände (oft erstmals) zu, daß sich nicht zur Verwandtschaftsgruppe zählende Personen an der Betreuung und Erziehung ihres Kindes beteiligen. Familiäre Beziehungsstrukturen und Sozialisationsleistungen werden damit einer öffentlichen Bewährungsprobe ausgesetzt; so muß sich z. B. zeigen, ob das Kind einen Entwicklungsstand erreicht hat, der den vom Kindergarten geforderten Standards entspricht (Sauberkeitsentwicklung und Selbständigkeit). Außerdem geht es darum, erstmals eine Trennung durchzustehen, die den Prozeß der in den ersten Lebensjahren des Kindes mehr oder weniger erfolgreich eingeleiteten Ablösung von den Eltern auf die Probe stellt und damit u. U. sehr bald deutlich werden läßt, ob die innerfamiliäre Beziehungspolitik eine Öffnung nach außen hin möglich gemacht oder verhindert hat, ob sie eine solche Öffnung erträgt oder sich durch sie gefährdet sieht.

Der Anfang im Kindergarten ist daher nicht nur für die Kinder, sondern auch für ihre Eltern mit Hoffnungen und Wünschen, mit Ängsten und Befürchtungen – kurz mit vielfältigen und durchaus gemischten Gefühlen verbunden. Er beinhaltet einerseits positive Perspektiven im Hinblick auf bestimmte Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder („Gruppenfähigkeit“, neue Kontaktmöglichkeiten) und ihrer selbst (Kontaktmöglichkeiten zu den Erziehern und zu den anderen Eltern) und andererseits Ängste im Hinblick auf Konkurrenz- und Bewertungskonflikte im Zusammenhang mit ihrer Eltern- und Erziehungskompetenz, die in der Begegnung mit den Erziehern und den anderen Eltern einer direkten oder indirekten Bewertung unterzogen wird.

Die Familie befindet sich außerdem zum Zeitpunkt ihrer Kontaktaufnahme mit der Kindertagesstätte häufig nicht in einer stabilen und unproblematischen Entwicklungsphase, sondern in einer auch strukturell schwierigen Situation, in der besondere Ansprüche und Aufgaben bewältigt werden müssen. Neben der Erziehung und Versorgung kleiner Kinder haben viele Eltern noch ihre eigene (berufliche) Sozialisation abzuschließen, sind also mit eigenen Aus-, Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen beschäftigt. Eine wachsende Zahl von Müttern und Vätern befindet sich außerdem in der Situation, nach einer Trennung oder Scheidung als Alleinerziehende, oder in einer neuen zusammengesetzten Familie, zurechtkommen zu müssen. Ökonomische, psychologische und beziehungspsychologische Aspekte des Familienlebens müssen in dieser Situation neu geklärt und gestaltet werden.

Diese spezifischen Vorerfahrungen, Erwartungshaltungen und Ausgangsbedingungen haben nicht selten zur Folge, daß gerade die eher formalen und Organisationsbedingungen der Institution Kindertagesstätte von einzelnen Eltern weniger deutlich wahrgenommen und respektiert werden, und daß sie die Zusammenarbeit mit den Erziehern weitgehend auf ihre persönlichen und familiären Bedürfnisse beziehen und – speziell junge und wenig erfahrene Erzieherinnen tendenziell als Gehilfen einzusetzen versuchen –, etwa nach dem Vorbild des traditionellen

Kindermädchens oder einer Kinderfrau, ohne zu realisieren, daß sie selbst auch eigene Leistungen zu erbringen haben, um die Arbeits- und Funktionsfähigkeiten der Institution zu gewährleisten. In Einzelfällen werden auch zentrale Teile der Elternverantwortung an die Erzieher abgetreten – meist unreflektiert und unbewußt, wie in dem weiter oben angeführten Fall. Über diesen beziehungspsychologisch als Delegation zu definierenden Vorgang wird noch zu reden sein.

5 Zum Umgang der Erzieher und Erzieherinnen mit der Supervision – Erwartungen und Reaktionen

Von der Supervisionsarbeit erwarten Mitarbeiterinnen von Kindertagesstätten, je nach persönlichen und beruflichen Vorerfahrungen und je nach ihren institutionellen Arbeitsbedingungen, punktuelle Hilfestellungen bei der Auseinandersetzung mit schwierigen Kindern und Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit Familien aus problematischen Einzugsgebieten; teilweise besteht der Wunsch, in der Supervision Konflikte der Mitarbeiter untereinander bzw. Abstimmungsfragen zwischen Leitung und Mitarbeiterinnen zu klären. Manche Teams verstehen Supervision jedoch auch als eine ständige Begleitung ihrer Arbeit. Die genaue Abklärung dieser Erwartungen und Ausgangsbedingungen vor Beginn der Arbeit schützt vor Mißverständnissen und länger anhaltenden Phasen lähmender Ambivalenz.

In einer vom Verfasser geführten Gruppe stellte sich erst nach einer teilweise sehr schleppend verlaufenden Anlaufphase heraus, daß die wichtigste Befürworterin der Supervision schon vor Beginn der eigentlichen Arbeit aus dem Team ausgeschieden und zudem bei den übrigen Mitarbeiterinnen nicht sehr gut angesehen war. Offensichtlich wurde die Supervisionsarbeit wenigstens teilweise mit der ungeliebten Kollegin identifiziert und von daher mit erheblichen Vorbehalten betrachtet.

In der Regel ist der Artikulation eines Supervisionsauftrages in der Einrichtung eine mehr oder weniger kontroverse Diskussion vorausgegangen, in der die Supervision teils mit Veränderungs- und Entwicklungsbedürfnissen – teils aber auch mit Gefühlen der Verunsicherung und Bedrohung verknüpft wurde. Häufig verfügen einzelne Erzieher bereits über Supervisionserfahrungen, die die Entscheidung für eine Teamsupervision teils erleichtern, teils aber auch – insbesondere nach offenbar gar nicht seltenen schmerzhaften und negativen Vorerfahrungen – erheblich erschweren können. Diese auch aus der Arbeit mit anderen Gruppen bekannte Ambivalenz bezüglich eines Vorhabens, das das eigene Selbstverständnis sowie gewohnheitsmäßig eingeschliffene Organisationsformen und Sichtweisen in Frage stellen könnte, ist ein höchst normales Phänomen im Vorfeld von Supervision. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang die Erfahrung, daß der angemeldete Bedarf für Supervision meist relativ groß ist solange die Möglichkeiten einer wirklichen Realisierung eher vage und unbestimmt sind, während der tatsächliche

Bedarf angesichts konkreter Angebote meist erheblich bescheidener ausfällt bzw. zu schrumpfen scheint.

Die persönlichen Belastungen durch Supervisionsgruppenarbeit sollten daher – auch bei einem ausdrücklich nicht therapeutisch-orientierten Supervisionskonzept – nicht unterschätzt werden. Immerhin ist es Ziel der gemeinsamen Arbeit, ein vertieftes Verständnis für psychologische und beziehungs-dynamische Zusammenhänge zu erlangen und die eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten in diesem Bereich ernst zu nehmen und weiter zu entwickeln. Diesbezügliche Fragen und Beobachtungen werden in, aber auch außerhalb der eigentlichen Supervision auf die eigene Person bezogen und können dementsprechende Irritationen und persönliche Krisen verursachen.

Bezeichnenderweise betonen Erzieherinnen in ihren Berichten gegenüber nicht supervisionserfahrenen Kolleginnen immer wieder stolz, daß Fortschritte in durchaus schwierigen Phasen ihrer Supervisionsarbeit erworben wurden und gelegentlich mit schmerzhaften Erfahrungen verbunden waren.

In der durch Supervision bereicherten praktischen Arbeit der Erzieherinnen werden außerdem zahlreiche Fragen aufgeworfen, die sich in einer für die mit der eigenen Arbeit verbundenen Probleme weniger offenen Gruppe in dieser Weise nicht stellen, also z. B. Fragen nach Betreuungs- und Behandlungsmöglichkeiten für Kinder und Familien, Fragen nach einem vertieften theoretischen Verständnis für soziale Konflikte. Auch eine kritischere Haltung gegenüber fachpsychologischen Diensten und ihrer Arbeit (nach einer Weitervermittlung durch die Kindertagesstätten) wird u. U. Folge der Supervisionsarbeit sein.

6 Implizite Berufsnormen der Erzieher

Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Vorschulkinder und die strukturelle Situation der Kindertagesstätten mit einer – an psychologischen und pädagogischen Maßstäben gemessen – meist viel zu hohen Gruppenstärke erfordert eine Reglementierung, also rahmensetzende Steuerung und Anleitung des Gruppengeschehens, die notwendigerweise mit expansiven und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder kollidieren muß. Dies gilt um so mehr, wenn Kinder aus Problemfamilien die vergleichsweise weniger strukturierte Situationen der Kindertagesstätten nutzen, um in der Schule (Hortkinder) oder im Elternhaus aufgebaute Spannungen zu entladen. Erzieher und Erzieherinnen müssen Grenzen setzen und notfalls zu Sanktionen greifen und kommen dann häufig in Konflikt mit oft nicht bewußt reflektierten Berufsnormen, die ein solches Verhalten eigentlich ausschließen und ächten.

Der in der Supervision mehrfach herausgearbeitete Grundkonflikt lautet etwa: Wir wollen Konflikte mit den Kindern im Guten regeln. Wenn die Kinder Angst vor unseren Sanktionen haben müssen, ist das schlecht. Druck machen und bestrafen heißt böse sein, was wir nicht wollen. Aber die Kinder lassen uns mit diesem Konzept scheitern. Oftmals handelt es sich hierbei um einen ganzen Kanon von Normen und Vorschriften, die auch den Um-

gang mit den Eltern einschließen: Wir müssen uns bemühen und dürfen uns den Eltern gegenüber „nicht gehen lassen“; die Eltern sollen z.B. nicht den Eindruck eines willkürlich unüberlegten Umgangs der Erzieher mit den Kindern erhalten.

Eine Entlastung der Arbeit durch legitime und in anderen Kontexten als angemessen empfundene Hilfestellungen, wie z.B. die Einschaltung des Sozialdienstes im Falle einer schweren Vernachlässigung oder Gefährdung eines Kindes, gehört in vielen Fällen nicht zu den Selbstverständlichkeiten und muß erst erarbeitet werden, weil das implizite Berufs- und Selbstbild der Erzieher einen solchen Schritt zunächst als ausschließlich negativ bewertete Maßnahme erscheinen läßt, bzw. als Verrat an zentralen normativen Orientierungen. Gerade im Umgang mit sehr destruktiven Verhaltensweisen von Kindern (und Erwachsenen) besteht daher manchmal eine Art von tiefer Resignation und Hilflosigkeit, die in der Supervision dann erstmals genauer hinterfragt werden kann.

Die bereits erwähnte Neigung einzelner Eltern, einen Teil ihrer Verantwortung an die Erzieher abzutreten, verbindet sich gar nicht selten mit diesem Selbstideal der Erzieher, das sie manchmal vorschnell die Helferrolle übernehmen läßt.

Anknüpfungspunkt für ein solches beziehungspsychologisches Zusammenspiel zwischen Eltern und Erziehern kann z.B. die unzureichende oder unangemessene Versorgung des Kindes durch seine Eltern sein oder auch die Weigerung der Eltern, die Probleme ihrer Kinder zur Kenntnis zu nehmen, und ihrer Zuständigkeit und Verantwortung gemäß zu reagieren und sich um Abhilfe zu bemühen. Die Erzieher übernehmen dann gelegentlich den selten explizit erteilten Auftrag, die Versäumnisse auszugleichen und die Mängel zu kompensieren, d.h. sie stellen Wäsche für Einnässerkinde zur Verfügung, sie holen selbst Informationen über die von ihnen beobachteten Probleme ein und sie engagieren sich emotional, indem sie sich mitfühlend auf die Seite der Kinder stellen und anderes mehr. Ohne dies selbst in vollem Umfang zu registrieren, nehmen sie den Eltern Aufgaben ab und entlasten sie so, weswegen zunächst auch mit der stillschweigenden Duldung oder der unausgesprochenen Zustimmung der Eltern gerechnet werden kann. Fast könnte man von einem ungeschriebenen Vertrag sprechen, der die Zuständigkeit für das Kind zwischen den beiden beteiligten Erwachsenengruppen neu regelt. Diese Form der Kooperation hilft einerseits der Familie, ein gefährdetes oder labiles Gleichgewicht aufrecht zu erhalten und sie verschafft den Erziehern andererseits in begrenztem Umgang ein positives Selbstwertgefühl, da sie sich als die verantwortungsvolleren, fürsorglicheren Erwachsenen und letztlich als die besseren Eltern fühlen können. Die Kehrseite dieses Vertrages wird sichtbar, wenn die Erzieher trotz ihrer Bemühungen Mißerfolge erzielen und – dem Muster der beziehungspsychologischen Aufgabenverteilung entsprechend – von den Eltern obendrein noch Vorwürfe gemacht bekommen, oder wenn sie – in Erkenntnis ihrer begrenzten Möglichkeiten –

andere Stellen einschalten möchten und sich dann mit der Erkenntnis plagen müssen, daß die Eltern nun doch wieder über solche Schritte entscheiden und diese u.U. verweigern.

Damit sollen Hilfestellungen durch die Erzieher nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Wichtig ist jedoch, daß sie nicht unreflektiert erfolgen, sondern in Abstimmung mit den Eltern und unter Wahrung der Elternverantwortung. Die Erzieher sollten die Grenzen für die Möglichkeiten ihrer Hilfestellung sowohl auf der persönlichen als auch auf der institutionellen Ebene sehr genau kennen. Den Kindern und Familien ist mit einer vielleicht gut gemeinten, aber nicht reflektierten und nicht offen abgesprochenen Hilfestellung nur selten gedient.

Bei einer Erarbeitung solcher Erkenntnisse und bei ihrer Umsetzung in der alltäglichen Praxis kann die Supervision wichtige Impulse liefern und von den Erzieherinnen dringend benötigte Reflexionsmöglichkeiten anbieten.

Summary

Team Supervision Child Care Centers

This article reports about experiences made with team supervision in child care centers. Some thoughts about socio-political and relationship-psychological conditions for the work pedagogues are first described. These are followed by observations and findings from the supervision groups, referring to implicit occupational norms of the pedagogues and their partially unreflected helping impulses. The experiences made are encouraging regarding continuing and intensifying the supervision work.

Literatur

- ACHTER JUGENDBERICHT (1990): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bonn 1990. – DAAMEN, A. u. C. LEUNER-HAVERICH (1991): Frauen im Landkreis. Lebens- und Arbeitssituation von Frauen. Teil II, Hrsg. Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen. – DEUTSCHER BUNDESTAG (1990): Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (KJHG), Drucksache 267/90. – FÜRSTENAU, P. (1982): Konsequenzen der systemischen Orientierung für die psychoanalytische Gruppentherapie. *Gruppentherapie, Gruppendynamik* 17: 68–75. – FÜRSTENAU, P. (1979): Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Stuttgart. – LINDNER, W. V.: Kreative Gruppenarbeit nach dem Göttinger Stufenmodell. *Werkstatt Predigt*, 10, 1974. – MITTERAUER, M. (1979): Faktoren des Wandels historischer Familienformen, in: PROSS, H. (Hrsg.): *Familie – wohin*. Hamburg 1979. – SHORTER, E. (1983): *Die Geburt der modernen Familie*, Hamburg.

Anschr. d. Verf.: Dipl.-Psych. Harald Knoke, Beratungs- und Therapiezentrum für Kinder und Jugendliche, Düstere Eichen Weg 19, 3400 Göttingen.