

Der Artikel ist veröffentlicht in:

Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC) (3.2011) 18: 281-299
DOI 10.1007/s11613-011-0243-7 (VS Verlag)

**„Beratungsstelle – Was sollen wir da?“
Sprache in multikulturellen Supervisionsgruppen**

Jutta Polzius

Zusammenfassung: In dem Artikel wird aufgezeigt, welche Bedeutung die (Mutter-) Sprache für einen Supervisionsprozess mit multikulturellen Teilnehmerinnen hat. Im Mittelpunkt steht dabei, wie Sprache bewusst und professionell genutzt werden kann, wenn die Muttersprache der Teilnehmerinnen nicht Deutsch ist. An einigen grundlegenden Aspekten wird zunächst der Zusammenhang von Sprache und Kultur dargestellt. Im anschließenden Teil wird diese Theorie mit Beispielen aus der Praxis verdeutlicht: Hierfür wählt die Autorin eine multikulturelle und sprachlich heterogene Gruppe aus. Aus der Verflechtung von Theorie und Praxis zieht die Autorin allgemeine Schlussfolgerungen für das sprachliche Handeln der Supervisorin in multikulturellen Gruppen. Der Artikel schließt mit vier Handlungsempfehlungen ab.

Schlüsselwörter: Sprache, Kultur, Muttersprache, Supervision

A counselling centre – why is that for me?
Language in multicultural supervision group

Abstract: The article shows the importance of the (mother) tongue for a supervision process with multicultural participants. Its focus is on how to use language deliberately and in a professional way in case German is not the participants' first language. By looking at some basic aspects, the correlation between language and culture is laid out. In the following, the theory is illustrated by means of practical examples from working with a multicultural and linguistically heterogeneous group. The author draws some general consequences from the interdependence of theory and practice with a view to linguistic actions of a supervisor in multicultural groups. The article closes with four recommendations for this specific learning environment.

Key words: language, culture, mother tongue, supervision

Jutta Polzius
Elisabeth-Breuer-Str. 42, D-51065 Köln
j.polzius@netcologne.de

1 Vorbemerkung

„Du kannst deine Sprache in deiner eigenen Sprache beschreiben: aber nicht ganz“ (Hans-Magnus Enzensberger). Immer mehr Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, werden aufgrund globaler Migrationsbewegungen an Supervision teilnehmen. Welche Bedeutung Sprache in multikulturellen Supervisions-Gruppen hat und wie es gelingt, mit Sprache(n) konstruktiv und bewusst umzugehen, stelle ich in diesem Artikel vor. Dabei möchte ich meine Erfahrungen mit theoretischen Gedanken so verbinden, dass sie sich gegenseitig befruchten. Zu meiner Verwunderung finden sich bislang nur wenige theoretische Bemühungen, das Thema zu untersuchen, und kaum systematische Anknüpfungspunkte für die Praxis. Sprache ist in der Supervision das wichtigste Kommunikationsmedium. „Die Leistungsfähigkeit der Sprache erleben wir in jeder Supervisionsstunde“ (Menschik-Bendele 2009, S. 4). Nicht nur Erfahrungen aus der Arbeit gelangen in die Supervision und werden besprochen, sondern Kultur wird hier schwerpunktmäßig durch, in und über Sprache sichtbar.

Im Folgenden beschreibe ich zunächst die Verflechtung zwischen Sprache und Kultur und stelle die verschiedenen Aspekte in einen Zusammenhang. Dazu beschränke ich mich auf grundlegende Bedeutungen von Sprache(n), die für eine multikulturelle Supervision relevant sind. Sodann zeige ich an einem Fallbeispiel (die Supervision einer multikulturellen Gruppe von Frauen mit verschiedenen Muttersprachen), wie ich als Supervisorin mit den dargestellten Aspekten von Sprache gewinnbringend arbeite. Die Supervision leite ich in Deutsch. Für die Darstellung habe ich folgende Struktur gewählt: Zunächst nehme ich kurz Bezug auf die theoretischen Aspekte. Diese verdeutliche ich mit praktischen Beispielen aus der Gruppe. Daraus ziehe ich jeweils ein allgemeines Fazit für die Supervision mit Teilnehmerinnen nicht-deutscher Muttersprache. In einem abschließenden Teil stelle ich einige Handlungsempfehlungen vor.

2 Sprache und Kultur – ein theoretischer Abriss

2.1 „Der Mensch ist nur Mensch durch die Sprache“ (von Humboldt)

Als Supervisorin bin ich keine Linguistin. Doch ist ein grundlegendes Verständnis über den Aufbau von Sprache hilfreich, um adäquat und zielorientiert im multikulturellen Kontext kommunizieren zu können. Gleichzeitig zeigt es die hohe Komplexität auf, über die ich mir als Supervisorin bewusst sein muss, denn „an all das denken wir vermutlich nicht, wenn wir Supervision betreiben“ (Menschik-Bendele 2009, S. 4). Im Folgenden zeige ich auf drei Ebenen, wie sich Sprache und Kultur bedingen:

Die Ebene der Kommunikation: Menschheit und Kommunikation sind eng miteinander verwoben, das eine ist ohne das andere nicht denkbar: „Sprache ist eine ausschließlich dem Menschen eigene, nicht im Instinkt wurzelnde Methode zur Übermittlung von Gedanken, Gefühlen und Wünschen mittels eines Systems von frei geschaffenen Symbolen“, sagte Sapir, Ethnologe und Linguist (zit. n. Menschik-Bendele 2009, S. 5). Kommunikation und Sprache bauen Vertrauen auf, sodass Kollektiv- und Identitätsgefühl entstehen und gehalten werden können (vgl. Hansen 2007, S. 22). Die Kommu-

nikation und die kommunikativen Regeln einer Gruppe oder Gesellschaft sind kulturell geprägt. Somit sind sie auch historisch veränderbar. „Die Analyse kommunikativer Praktiken ist deshalb immer auch Kulturanalyse“ (Linke 2008, S. 24). Dies möchte ich an der Struktur von Gesprächsabläufen in unterschiedlichen Kulturen verdeutlichen: Zeigt man im deutschen Kulturraum ein großes Interesse an einem Gespräch, dann wählt man beim Sprecherwechsel eine *kurze* Pause. In Japan hingegen „müssen wir uns mit dem Sprechen nicht so beeilen. Wir haben immer Zeit, um nachzudenken, bevor wir reden“ (Levine 1997, S. 78). Hier deutet demnach eine lange Pause beim Sprecherwechsel auf ein großes Interesse. Im folgenden Beispiel scheiterte die Kommunikation beinahe an nonverbalen Signalen: Als Förderschullehrerin führte ich häufig Gespräche mit einem türkischen Schüler. Er schaute mich dabei nie an, schaute mir nie in die Augen. Mich hat das sehr irritiert, bewertete ich es doch zunächst als fehlenden Respekt. Aber in der Kultur des türkischen Jungen durfte er mir als seiner Lehrerin aus Respekt nicht in die Augen schauen.

Die Ebene der Grammatik: Schon in der Struktur der Sprache bilden sich Kulturen unterschiedlich ab, „die Grammatik einer Sprache reflektiert die Kultur ihrer Sprecher“ (Storch 2007). Die Gebärdensprache ist eine dreidimensionale Sprache, gesprochen wird in einem Raum. Beispielsweise wird die Vergangenheit hinter dem Körper angezeigt, die Zukunft vor dem Körper. Je weiter etwas in der Vergangenheit oder Zukunft liegt, desto entfernter zeigt die Gebärde vom Körper. Ein Satz wird in der Gebärdensprache allein durch entsprechende Mimik zum Aussage- oder zum Fragesatz. Auch wenn sich Menschen verschiedener Muttersprachen ähnliche Dinge mitteilen wollen, so kann dies durch die zugrunde liegende unterschiedliche Struktur erschwert oder gar unmöglich werden (vgl. Huber, Huber o.J., S. 1).

Die Ebene des Wortes: „Eigentlich ist das Wort ein zweiseitiger Akt. Es wird in gleicher Weise dadurch bestimmt, von wem es ist, als auch für wen es ist. Es ist, als Wort, genau das Produkt der Interaktion von Sprechendem und Zuhörendem. Jedes Wort drückt ‚den einen‘ in Beziehung zum ‚anderen‘ aus. Im Wort gestalte ich mich vom Standpunkt des anderen, letzten Endes vom Standpunkt der ganzen Gemeinschaft. Das Wort ist eine Brücke, die von mir zu anderen führt. Wenn sie sich mit einem Ende auf mich stützt, dann stützt sie sich mit dem anderen auf den Gesprächspartner. Das Wort ist das gemeinsame Territorium von Sprechendem und Gesprächspartner“ (Bakhtin, zit. n. Linke 2008, S. 33). Das Wort verbindet und kann doch auch trennen. Das passiert, wenn das Bezeichnende („*signifiant*“) mit dem Bezeichneten („*signifié*“) bei den Gesprächsteilnehmern nicht übereinstimmt (vgl. de Saussure, zit. n. Radtke 1994, S. 2). Denn die Wortebene ist kulturell geprägt. Die Bedeutung wird durch den Gebrauch in einer bestimmten Gemeinschaft bzw. Kultur gebildet.

2.2 Sprache meines Herzens

Die Sprache(n), die ein Mensch lernt, entwickeln und prägen ihn demnach. In besonderer Weise gilt dies für die Muttersprache. Auf eine Unterscheidung zwischen den Begriffen der Mutter- und Erstsprache verzichte ich hier und verstehe, etwas vereinfacht, Muttersprache (Sprache der Eltern bzw. eines Elternteils) synonym mit Erstsprache (die zuerst im Leben erlernte Sprache). Die Funktion der Muttersprache ist ausgesprochen

vielfältig: In der Muttersprache sind Lautfolge, grammatikalische Strukturen sowie De- und Konnotationen tief verankert. Sie ist entscheidend dafür, dass soziales Lernen möglich ist. Die kulturelle Identität des Menschen und sein Selbstwertgefühl bilden sich durch ihren Gebrauch aus. Das Weltbild und das alltägliche Leben werden durch die Muttersprache geprägt und umgekehrt. Traditionen werden bewahrt, Mobilität und Fortschritt bilden sich in der muttersprachlichen Kommunikation (vgl. Tarmas 2007, S. 48; Schnurer 2001, S. 41). Über die Muttersprache werden „gesellschaftlich erfolgreiche Muster des Handelns und Sprechens übernommen“ (Kalpaka 1997, S. 1).

Die Muttersprache ist in der Regel die „Sprache des Herzens“, in der die Ausdrucksmöglichkeiten am größten und differenziertesten sind. So erscheint es nicht verwunderlich, dass Vorstellungen und Fantasien sowie das Wissen zur Bewältigung gerade emotionaler und schwieriger Situationen häufig nur in der Muttersprache verfügbar zu sein scheinen (vgl. Kothe-Meyer 2000, S. 123). Starke emotionale Themen „lassen sich in der Muttersprache sehr viel besser ausdrücken, auch wenn der Patient sich sonst gut auf Deutsch verständigen kann“ (Spiewak 2010, S. 37). Wie stark die Muttersprache auch in anderen Bereichen wirkt, zeigt das folgende Beispiel: „Erleiden Menschen mit Zuwanderungsgeschichte einen Schlaganfall, dann fallen sie in ihre Muttersprache zurück. Eine Therapie erscheint dann ausschließlich in der Muttersprache sinnvoll (nach Rasidov, mündl. Mitteilung 2009). Als Besonderheit seien hier noch Sprichwörter und Redewendungen angeführt, denn sie spiegeln häufig ein soziales Regelsystem, Werte und Ähnliches wieder. Sie können meistens nicht wort-wörtlich übersetzt werden, da sie dann nicht mehr verständlich sind. Vielmehr müssen sie stets im Zusammenhang und ihrer Bedeutung erklärt werden. Für die Supervision sind sprachliche Rituale wie Redewendungen ein interessantes und lohnendes Instrument. Denn sie beinhalten Werte und Emotionen, die stärker wirken als eine sachlogische Beschreibung.

2.3 „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein)

Im multikulturellen Kontext leitet eine Supervisorin in der Regel die Sitzungen in ihrer eigenen Muttersprache, in diesem Fall in Deutsch. Diese ist für die Supervisandinnen die zweite, dritte oder gar vierte Sprache, die sie gelernt haben. Die Kommunikation hängt in diesem Fall stark davon ab, auf welchem Sprachniveau im Deutschen sich die Supervisandinnen befinden. Denn man kann nur das ausdrücken, wofür man auch Worte besitzt.

Um das Sprachniveau zu beschreiben, bietet der kanadische Bilingualismusforscher Cummins (vgl. UNCO o.J.) die Begriffe BICS und CALP an. Unter BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) versteht er grundlegende Kommunikationsfertigkeiten. Der unmittelbare persönliche mündliche Austausch steht im Vordergrund. Hierbei erhalten die Gesprächspartner Hilfe durch kontextuelle Hinweise, die Situation entlastet die Sprache. Sie ist wenig strukturiert und ausreichend für die private Kommunikation. Hierunter fallen Fertigkeiten wie Benennen, Beschreiben, Erfragen und Erzählen. Ein differenzierter Wortschatz, der genaue Bedeutungszuschreibungen ermöglichen würde, fehlt. CALP (Cognitiv-Academic Language Proficiency) beinhaltet die kognitiv-akademische Sprachkompetenz: Man kann nur das ausdrücken, wofür man auch einen Begriff oder eine sprachliche Struktur hat. Es sind besondere Fertigkeiten, die vor allem

in der Schriftsprache zum Tragen kommen. Sprache wird ein Werkzeug für Gedanken bei Problemlösungen. Begriffliche Operationen werden mittels Sprache gelöst. Sie ist unerlässlich für die öffentliche institutionelle Kommunikation. Fertigkeiten wie Analysieren, Begründen, Abstrahieren und Voraussagen sind notwendig. Ein guter mündlicher Sprachgebrauch kann zunächst darüber hinwegtäuschen, dass die CALP-Fertigkeiten nicht (vollständig) ausgebildet sind.

2.4 Nonverbale Signale

Der Komplexität des sprachlichen Ausdrucks wird man nicht gerecht, beschränkt man sich auf das Verbale und seine Struktur. Nicht nur *was* gesagt wird, sondern auch das *Wie* ist in der Supervision bedeutsam, dies umso mehr, wenn die Teilnehmerinnen aus einer anderen Kultur stammen und so die gesprochene Ebene nicht immer eindeutig ist. So müssen neben dem Verbalen auch die „nonverbalen“ Ausdrucksmöglichkeiten ernst genommen werden. Zu den nonverbalen Signalen gehören die prosodischen Merkmale der gesprochenen Sprache: Melodie, Klang, Rhythmus, zudem auch Sprechtempo, Lautstärke und Stimmlage. Wie am Beispiel der Gebärdensprache dargestellt, gehört zum sprachlichen Ausdruck ebenfalls die Kinesik: Mimik, Gestik, Körperhaltung, und -bewegung. „Eine Handlung, wie z.B. einfaches Gehen kann, die vorherrschende Stimmung widerspiegeln“ (Chace 1992, S. 129). Ein großes Potenzial liegt darin, nonverbale Signale wahrzunehmen und in die Supervision hereinzulassen, denn sie übermitteln häufig die eigentliche Botschaft (vgl. Lamacz-Koetz 2009). Wir sind gewohnt, über die Sprache zu agieren, uns auszudrücken, gar zu manipulieren. Die nonverbale Kommunikation ist hingegen direkter und unverfälschter, weil sie nicht so stark der bewussten Kontrolle unterliegt. Nonverbale Signale sind kulturell unterschiedlich. Supervisorinnen können solche benutzen, die uns nicht bekannt, die uns fremd sind. Oder sie übermitteln uns vermeintlich bekannte Signale, jedoch mit einer anderen Bedeutung.

In meinem Studentenwohnheim lebten viele verschiedene Kulturen zusammen. Nachts bekam eine Studentin aus dem Irak regelmäßig Anrufe aus ihrer Heimat. Die normalerweise sehr leise sprechende Studentin telefonierte dann mit großer Lautstärke. Ihre Stimme hörte sich für mich so an, als ob sie ärgerlich sei, sich streiten würde. Auf dem Höhepunkt des „Streits“ beendete sie jedes Mal das Telefonat. Ich war sehr irritiert und sorgte mich. Deshalb sprach ich sie an. Sie lachte und meinte, es seien einfach wundervolle und harmonische Telefonate. Sie freue sich jedes Mal, wenn sie mit ihrer Familie und Freunden telefoniere.

2.5 Die Zeit – der Raum: nonverbale Bedeutungsträger kultureller Phänomene

Wie ausgeführt, bedingen sich Sprache und Kultur gegenseitig. Linke (2008) spricht von der Kulturalität von Sprache und der Sprachlichkeit von Kultur. Dies ist auch im Umgang miteinander, mit Zeit oder Raum erkennbar. Der Begriff „Kultur“ ist sehr vielfältig und kann hier nur angerissen werden. Zwei Definitionen mögen dies verdeutlichen: „Kultur ist ein für eine größere Gruppe von Menschen gültiges Sinnsystem oder – aus anderer Perspektive betrachtet – die Gesamtheit miteinander geteilter verhaltensmäßiger Bedeutungen“ (Grosch, Leenen 2000, S. 33). „Kultur ist (...) das, was in der Aus-

einandersetzung mit dem Fremden entsteht; sie ist gewissermaßen das Produkt der Veränderung des Eigenen durch die Aufnahme des Fremden“ (Erdheim 2000, S. 178).

Trifft man auf Menschen aus einer anderen Kultur, dann nimmt man sie vor dem eigenen kulturellen Hintergrund, den eigenen Erfahrungen wahr. „However, the cultural lens that we use for evaluation of new situations plays a significant role in our choice of responses“ (Earley 2002, S. 293). Kulturelle Unterschiede äußern sich erst in Interaktionen und Handlungen. Wo sich Menschen aus verschiedenen Kulturen oder Gruppen begegnen und in Beziehung treten, da werden die eigenen Grenzen und die der anderen Gruppe berührt oder überschritten. In diesen so genannten „kulturellen Überschneidungssituationen“ treffen unterschiedliche Vorstellungen, Werte, unterschiedliche „Horizonte des Vertrauten“ und Fremden aufeinander (vgl. Grosch, Leenen 2000, S. 31). „An der Grenze zum Fremden ist die Identität in Frage gestellt“, die uns selbst zum Fremden macht (Böttcher 2000, S. 195). Um verstehen und beschreiben zu können, was kulturelle Unterschiede ausmacht, bietet z.B. Hall (1960) bipolare Kulturdimensionen an. Er hat verschiedene Parameter erforscht, die seiner Meinung nach jeder Kultur zugrunde liegen und die zum größten Teil unbewusst sind. Die Kulturdimensionen sind nicht als starre Kategorisierungen, sondern als Orientierungsmöglichkeit in der eigenen und fremden Kultur zu nutzen. Ich möchte zwei Dimensionen skizzieren, die für das Fallbeispiel relevant sind: Die Zeit und den Raum.

Die Zeit: „Überall auf der Welt benutzen die Menschen die Zeit, um miteinander zu kommunizieren“ (Hall 1960, S. 88). Fraser formuliert die „nonverbale Sprache der Zeit“ noch prägnanter: „Sage mir, wie ich über die Zeit denken soll, und ich werde wissen, wie ich über dich denken soll“ (zit. n. Levine 1997, S. 25). Wie Menschen Zeit empfinden, ist kulturell abhängig. Dabei erwähnt Hall zwei Aspekte, die Zeitperspektive und die Zeiteinteilung: In der Zeitperspektive geht es um die Bedeutung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und die daraus folgenden Einstellungen und Handlungen (vgl. Koentopp 2000, S. 29). In der Zeiteinteilung unterscheidet Hall die monochrome von der polychronen Zeiteinteilung. In der monochronen Zeit laufen die Ereignisse nacheinander ab. Abläufe werden geplant, ein Zeitplan wird aufgestellt und eingehalten. Aufgaben werden nacheinander abgearbeitet. Die Zeit ist messbar, eine feste Größe und enorm wichtig. In der polychronen Zeiteinteilung können mehrere Ereignisse zur gleichen Zeit stattfinden. Die Zeit spielt eine untergeordnete Rolle. Verabredungen zu einem bestimmten Zeitpunkt werden nicht genau eingehalten. In Portugal werden berufliche Treffen wie in Deutschland verabredet, indem man einen genauen Zeitpunkt festlegt. Dies wirkt wie eine monochrome Zeiteinteilung. Die Treffen finden jedoch oft erst Stunden später statt. Es herrscht also eine polychrone Zeiteinteilung vor, in der Verabredungen nicht genau eingehalten werden. Wie diese Treffen dann zu einem gemeinsamen Zeitpunkt stattfinden, ist für mich (monochrome Zeiteinteilung) nicht mehr nachvollziehbar.

Der Raum: Hall beschreibt hiermit das „Raumverhalten“ von Menschen. Es ist abhängig vom Abstand zueinander, von Körperhöhe und Körperausrichtung, von Blickkontakt und Berührung. Ebenso spielt es eine Rolle, wo sich Menschen(körper) im Raum befinden und wie sie sich bewegen. Ausgedrückt werden soziale Beziehungen, emotionale Befindlichkeiten, Rollen, Sympathien oder Zugehörigkeiten. Dies möchte ich am Beispiel des Abstands verdeutlichen. Der räumliche Abstand gibt die Distanz

bzw. Involviertheit wieder. Man unterscheidet dabei eine intime, persönliche, gesellschaftliche und öffentliche Distanz (vgl. Koentopp 2000, S. 30). In unserem Kulturkreis gilt der Raum um einen, den man mit ausgestreckten Armen um sich ziehen kann, als intimer Bereich. Danach beginnt der persönliche Bereich. Der gesellschaftliche Raum liegt zwischen 1,5 und 4 Metern. Die öffentliche Distanz schließt sich an. Eine Touristin sprach mich in Köln auf der Straße an und fragte freundlich nach dem Weg. Ich antwortete und war sehr überrascht über die Reaktion: Sie bedankte sich überschwänglich, stellte sich nah an mich und berührte dabei immer wieder meinen Arm. Für mich trat sie in meinen „intimen“ Bereich ein, für die Touristin war es offensichtlich der adäquate öffentliche Raum. In der American Psychological Association heißt es, dass man bei therapeutischen Gesprächen mit indianischen Patienten nebeneinander sitzen sollte (Spiewak 2010, S. 37).

Kulturelle Paradoxien: Die Kulturdimensionen können jedoch nicht alles voraussagen und nicht jedes Verhalten erklären. Denn die bipolaren Dimensionen erfassen nicht die hohe Komplexität einer Kultur. Individuelle Unterschiede und die eigene Konstruktion der Wirklichkeit werden vernachlässigt, sodass kulturelle Stereotype entstehen können. In bestimmten Situationen sind beide Seiten einer Kulturdimension vorhanden. Diese dann scheinbar widersprüchlichen Verhaltensweisen sind für den Beobachter missverständlich, verärgern, überraschend oder irritierend. Osland spricht in diesem Zusammenhang von kulturellen Paradoxien: „These cultural paradoxes are defined as situations that exhibit an apparently contradictory nature“ (Osland 2000, S. 65). Nimmt man diese wahr, ohne sie zu bewerten, dann wird der eigene Blick – weg von bipolaren Kategorien – hin auf die Komplexität der Kultur und auf eine individuelle Sichtweise gelenkt. Ein Beispiel: In der Sofortausleihe einer Unibibliothek suchte ich mit den gewünschten Büchern die „Ausleihe“ und fand einen Computer. Hier bekam ich schriftlich die Anweisung, alle Bücher leicht versetzt übereinanderzulegen, und sofort sah ich auf dem Bildschirm die Daten. Ich traute meinen Augen nicht und startete den Vorgang erneut. Eingefangen in die altertümliche Atmosphäre des Raumes (das Buch schon fast als antiquiertes Medium) stand ich einige Sekunden vor dieser mir unbekannteren modernen Technik, bevor ich registrierte, dass ich die Bücher schon ausgeliehen hatte. Auch in der Umgangssprache spiegeln sich Paradoxien wieder: „Das ist so wahr, dass es nur falsch sein kann.“ „Wer sein Leben gewinnen will, der wird es verlieren.“

3 „Multikulturelle“ Elternbegleiterinnen – und eine „deutsche“ Supervisorin

Als Fallbeispiel wähle ich eine Supervisionsgruppe, die sich aus Frauen mit unterschiedlichen Muttersprachen zusammensetzt. Ihre Diversität macht sie für das Thema besonders interessant. Hierfür stelle ich zunächst das Rucksack-Projekt vor, in dem die Frauen als Honorarkraft arbeiten.

3.1 Fallbeispiel – Elternbegleiterinnen im „Rucksackprojekt“

Das „Rucksack-Projekt“ stammt ursprünglich aus den Niederlanden und wurde von der RAA in Leverkusen (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) auf deutsche Verhältnisse adaptiert und geleitet. Es läuft jeweils neun Monate lang. Übergeordnetes Ziel ist es, Kindern mit Zuwanderungsgeschichte die Integration in das deutsche Bildungssystem zu erleichtern. Im Mittelpunkt steht sowohl die Elternbildung als auch die koordinierte Sprachförderung in zwei Sprachen, in der Muttersprache und in der deutschen Sprache. So nehmen interessierte Mütter mit Zuwanderungsgeschichte, deren Kinder und Kindertageseinrichtungen am Projekt teil. Kinder brauchen gute Sprachvorbilder, in der Muttersprache sowie in der deutschen Sprache: Unter Anleitung einer so genannten „Elternbegleiterin“ erproben Mütter wöchentlich Spiele und Übungen, die sie zu Hause mit ihren Kindern in der Muttersprache durchführen. Die Muttersprache wird gefördert, denn Kinder mit einem hohen Niveau in der Muttersprache haben gute Chancen, Deutsch ebenfalls auf einem hohen Niveau zu erlernen. Zeitlich parallel und inhaltlich koordiniert werden die Kinder in der Kindertageseinrichtung in der deutschen Sprache gefördert. In den Müttergruppen werden zudem Erziehungsfragen und Fördermöglichkeiten für ihre Kinder thematisiert. Die Mütter bringen sich und die Interessen der Kinder stärker in das Bildungssystem der Kindertageseinrichtung ein. Sofern es organisatorisch möglich ist, werden sprachlich homogene Gruppen gebildet, sodass eine zweisprachige Elternbegleiterin die Treffen in der jeweiligen Muttersprache leitet.

Supervision im Rucksack-Projekt

Im Kindergartenjahr 2007/08 starteten die ersten fünf Rucksack-Gruppen in Leverkusener Kindertageseinrichtungen. Im darauf folgenden Jahr wurde die Zahl auf acht Gruppen erhöht. Die Elternbegleiterinnen sind unterschiedlich viele Jahre im Projekt tätig. Alle Elternbegleiterinnen (Anleiterinnen der Müttergruppen) nehmen an einer wöchentlichen Supervisionsgruppe teil, die ich als RAA-Mitarbeiterin in deutscher Sprache leite. Mit Supervision biete ich den Elternbegleiterinnen einen Ort, um

- ihre Rolle als Elternbegleiterinnen zu erspüren, einzunehmen und auszufüllen,
- ihr „berufliches“ Handeln zu planen, zu überprüfen und sich darin sicher zu fühlen,
- sich fachlich auszutauschen und so Ideen- und Handlungsvielfalt zu entwickeln,
- sich gegenseitig in ihrer Gleichheit und Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, zu akzeptieren, zu unterstützen – und sie zu nutzen.

Die Elternbegleiterinnen

Aufgrund der großen Diversität stellt die Supervisionsgruppe eine besondere Herausforderung dar. Schon die Auflistung der Nationalitäten und Muttersprachen gibt einen kleinen Einblick: eine Ukrainerin, die russisch spricht; eine Albanerin aus Mazedonien, die albanisch spricht; eine Russin aus Aserbaidschan, die russisch und aserbaidisch spricht; eine Kurdin aus der Türkei, die kurdisch und türkisch spricht; Frauen aus der Türkei, die türkisch sprechen; eine Mazedonierin, die in Norwegen aufgewachsen ist und norwegisch und albanisch als Muttersprachen benennt. Im Folgenden beschreibe ich einige kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die damit verbun-

denen Erfahrungshintergründe bilden die Basis für die Bedeutungszuschreibungen, die auf der sprachlichen Ebene erlebbar und erkennbar sind.

Gemeinsamkeiten: Alle Elternbegleiterinnen sind mindestens zweisprachig (Muttersprache und Deutsch), Deutsch ist für keine die Muttersprache; alle haben eine Zuwanderungsgeschichte mit „Migrationsbewegung“, sind interessiert daran, Neues zu lernen und Gruppen anzuleiten, sind engagiert im Projekt – und anderes mehr. Und doch hat das, was gleich aussieht, auch wieder Differenzen.

Unterschiede: Die Elternbegleiterinnen haben unterschiedliche Nationalitäten, leben ihre Religion unterschiedlich intensiv, sind zwischen 24 und 40 Jahre alt, sind verheiratet, ledig, geschieden, haben bis zu drei Kinder, beherrschen ihre Sprachen auf unterschiedlichem Niveau, leben unterschiedlich lange in Deutschland, haben verschiedene Schul- und Ausbildungsabschlüsse, sind in Teilzeit berufstätig, sind nicht berufstätig, haben einige oder keine berufliche Reflexionserfahrung – und anderes mehr. Als Supervisorin muss ich die Differenzen ernst nehmen, um nicht Gefahr zu laufen, sie zu unterschätzen. An einigen Beispielen möchte ich die Diversität der Elternbegleiterinnen in Eckpunkten herausstellen:

- Schul- und Ausbildungsabschluss: Einige Frauen haben einen Hochschulabschluss im Heimatland erworben, eine andere musste in ihrem Heimatland nach sechs Schuljahren die Schule ohne Abschluss verlassen.
- Aufenthaltszeit in Deutschland: Eine Frau lebt seit dem Besuch des Kindergartens in Deutschland, eine andere ist vor fünf Jahren eingereist.
- Berufstätigkeit: Eine Frau arbeitet in Teilzeit (mit dem geringsten Schulabschluss), für eine andere ist das Rucksack-Projekt die einzige berufliche Tätigkeit, eine Frau (mit Hochschulabschluss) verließ das Projekt, weil sie einen Vollzeitjob in einer renommierten Firma erhielt.
- Kinder: Eine Frau hat keine, eine andere hat drei Kinder.
- Religion: Eine Frau bringt sich stark in das Leben der Moschee-Gemeinschaft ein und gestaltet es aktiv mit, im Leben einer anderen spielt der Glaube eine weniger wichtige Rolle.

Die Unterschiede und Ähnlichkeiten, aber auch die Gleichheit zeigen deutlich, dass eine Definition über die Nationalkultur (die „Albanerin“) den Frauen nicht gerecht wird. Spreche ich im Folgenden von Nationalkultur, dann ist das lediglich als Vereinfachung und Orientierungshilfe für das Lesen zu verstehen und keinesfalls als stereotype Zuschreibung.

3.2 Sprache in der multikulturellen Supervisionsgruppe

Im Folgenden werde ich an die oben dargestellte Theorie anknüpfen. Als Orientierung wähle ich dieselben Überschriften. Die Theorie verdeutliche ich im nächsten Schritt konkret mit Beispielen aus der beschriebenen Supervisionsgruppe. Abschließend leite ich daraus das Fazit für die Supervision ab. Um zu verdeutlichen, dass dies allgemeingültige Hinweise für den professionellen Umgang mit Sprache in multikulturellen Supervisionsgruppen sind, habe ich die persönliche „Ich-Form“ durch die Bezeichnung „Supervisorin“ ersetzt.

3.2.1 „Der Mensch ist nur Mensch durch die Sprache“

Kommunikation: Sprache ist unser wichtigstes Instrument, um miteinander zu kommunizieren. Die Kommunikationsabläufe sind geregelt und kulturell verschieden. Immer wieder redeten vor allem die türkischen Elternbegleiterinnen untereinander, während eine andere ihr Anliegen darstellte und klärte. Meistens sprachen sie über das vorgegebene Thema. Sie bezogen die Elternbegleiterin mit dem Anliegen nicht ein. Ich fühlte mich wie bei Zusammenkünften in türkischen Familien. Dort schienen für mich alle durcheinander zu reden, Frauen verließen den Raum, andere kamen hinzu, die Gespräche gingen weiter. Die Elternbegleiterinnen aus dem osteuropäischen Raum beteiligten sich nicht. Sie machten einen Gesichtsausdruck, der mich an „Genervtsein“ erinnerte. Eine der ersten in der Supervision eingeführten Regeln war, dass nur eine Elternbegleiterin spricht und die anderen zuhören. Bezüglich der Kommunikationsabläufe beobachtete ich eine Annäherung. Nach einigen Wochen fingen die Elternbegleiterinnen an, sich liebevoll darüber lustig zu machen, dass ich sie immer wieder gemeinsam auf ein Thema lenkte. Nach ungefähr einem halben Jahr formulierten sie, wie wohltuend die Konzentration auf ein Thema sei. Die „Ruhe“ mache es ihnen möglich, über das Gesagte nachzudenken. Auf der anderen Seite ließ ich gelassener gelegentliche Gespräche zu, bevor ich sie in das gemeinsame Gespräch (mit meinen Regeln) zurückholte.

Fazit für die Supervision: Die von der Supervisorin erwarteten und auch vorgegebenen Kommunikationsstrukturen können für die Supervisandinnen fremd sein – und umgekehrt. An dem konkreten Beispiel zeigt sich, dass der Umgang mit Kommunikationsregeln eine Gratwanderung ist. Denn im Mittelpunkt steht zunächst die Elternbegleiterin, die ein Anliegen hat. Zeitweise – hier ist ein großes Fingerspitzengefühl erforderlich – sind die „informellen“ Gespräche wichtig und bringen Klärung für die Elternbegleiterinnen. Und diese können sie dann in der „großen“ Runde konstruktiv einbringen.

Grammatik: Beruhigend ist, dass „überall auf der Welt Gegenstände und Tiere grammatisch selten ähnlich und meist ganz anders als Menschen behandelt werden. Sogar in der Grammatik also nimmt der Mensch eine besondere Stellung ein“ (Broschart 2007, S. 73). Wurden meine Sätze zu lang, merkte ich, dass mich nicht mehr alle Elternbegleiterinnen verstanden. Dies liegt sicherlich zum einen an der Struktur der deutschen Sprache. Auf dem Niveau von CALP werden häufig „verschachtelte“ Sätze, also ineinander liegende Nebensätze benutzt. In anderen Sprachen ist das eher unbekannt, sodass es dann schwierig ist, den Inhalt des Gesagten nachzuvollziehen. Erschwerend ist das teilweise niedrige Sprachniveau (s.u.) der Elternbegleiterinnen.

Fazit für die Supervision: Die Supervisorin muss die Grammatikstrukturen so wählen, dass die Supervisandinnen den Inhalt des Gesagten begreifen. Sind die Sätze zu kompliziert aufgebaut, ist ein Verstehen erschwert.

Wort: „Sprache funktioniert über Zeichen. Einem Bedeutungsträger [dem Wort, Anm. d. Verf.] wird eine Bedeutung zugeordnet. Diese Zuordnung (...) ist willkürlich. Das hat zur Folge, dass Sprache nur kollektiv auf der Grundlage von Verabredungen funktioniert“ (de Saussure, zit. n. Hansen 2007, S. 17). „Wer in ein fremdes Land

kommt, wird manchmal die Sprache der Einheimischen durch hinweisende Erklärungen lernen, die sie ihm geben; und er wird die Deutung dieser Erklärungen oft raten müssen und manchmal richtig raten, manchmal falsch raten“ (Wittgenstein, zit. n. Bierwisch 2007, S. 265).

„Warum sollen wir mit den Müttern zu Beratungsstellen gehen? Was sollen wir da?“ Immer wieder äußerte dies eine Elternbegleiterin. Die anderen Supervisandinnen klärten ihre Anliegen bezüglich der Beratungsstellen und beantworteten damit gleichzeitig die gestellten Fragen. Doch die Supervisandin wiederholte in der immer gleichen Wortwahl ihre Äußerung. Meine Irritation und Verwunderung (Was ist los? Ist es Abwehr, Verweigerung ...?) nahm ich ernst und fragte nach. Das Ergebnis: Nicht nur der (deutschsprachige) Begriff „Beratungsstelle“, sondern auch seine Bedeutung waren der Supervisandin unbekannt. Sie stammt aus Aserbaidschan und lebt seit einigen Jahren in Deutschland. Beratungsstellen wie AWO, Kinderschutzbund usw. existieren in Aserbaidschan ihres Wissens nicht.

Eine Elternbegleiterin berichtete von einer problematischen Situation mit einer Mutter aus ihrer Gruppe. Die anderen Elternbegleiterinnen wirkten betroffen, was ich formulierte. Eine reagierte darauf vehement: Sie sei nicht betroffen. Ich spürte, dass sie den Begriff „betroffen“ nicht in meinem Sinne verstanden hatte, und klärte dies: Ich meinte mit betroffen, dass sie mitfühlten. Die Elternbegleiterin hatte es so aufgefasst, dass sie das beschriebene Verhalten aus ihrer Gruppe, die sie leitet, kenne.

Wie stark ihre Worte von einer „Gemeinschaft“ (Kultur) geprägt sind, erfuhren die Elternbegleiterinnen in einer anderen Supervision. Eine Supervisandin wollte den Besuch in einer Beratungsstelle für ihre Müttergruppe organisieren. Sie versuchte dies telefonisch, erreichte jedoch ihr Ziel nicht. In der Supervision reinszenierten wir das Telefonat in einem Rollenspiel – hier verkürzt dargestellt: „Guten Tag, mein Name ist ..., ich bin Elternbegleiterin im Rucksack-Projekt. Außerdem bin ich auch Mitarbeiterin bei MIMI. Meine Müttergruppe würde Sie gerne besuchen.“ Schnell wurde klar, dass die Elternbegleiterin Begriffe wie „Rucksack-Projekt“, „RAA“ oder „MIMI“ (Projekt zur Gesundheitsförderung durch Migrantinnen) selbstverständlich gebrauchte, weil sie regelmäßig damit umging. Ihr war nicht klar, dass ihre Gesprächspartnerin diese Begriffe nicht kannte, obwohl deren Muttersprache Deutsch war. Und die sich vielleicht nicht traute nachzufragen, weil ihr Unverständnis und die Selbstverständlichkeit der Elternbegleiterin zu groß waren.

Fazit für die Supervision: Immer wieder muss die Supervisorin sicherstellen, dass alle das Thema, über das gesprochen wird, verstehen. Das Augenmerk liegt dabei ebenfalls auf (zentralen) Begriffen, die verwendet werden. Dies benötigt Zeit. Denn ein Nicht-Verstehen und voreilige Interpretationen der Supervisorin stören empfindlich den supervisorischen Prozess, machen ihn sogar unmöglich. Auch hier gilt demnach, dass die Supervisorin nicht zu sicher sein darf, dass sie bzw. die Supervisandinnen sich und das Gleiche verstehen.

3.2.2 Sprache meines Herzens

Die Muttersprache ist nicht nur wichtig bezogen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung. Vielmehr werden auch Identität und Selbstbewusstsein ausgebildet. Eine

nicht ausreichend ausgebildete Muttersprache hingegen ent wurzelt. Dies formulierten einige Elternbegleiterinnen. Sie sagten, dass sie selber merken würden, dass ihr Selbstbewusstsein wachse, je größer ihre Fähigkeit in der Muttersprache würde. Das Rucksackprojekt mit den vielfältigen Facetten wie Supervision, Leitung der Gruppen und Aufarbeitung von Sprachfördermaterial verbesserte das Sprachniveau. Die Elternbegleiterinnen wurden sensibler und aufmerksamer ihren Sprachen gegenüber.

Die Elternbegleiterinnen erhielten eine Fortbildung zum Thema „Literacy – Vorlesen“. Dabei lasen sie jeweils einen Ausschnitt aus einem Kinderbuch in Deutsch und in ihrer Muttersprache vor. Bei allen Frauen wirkten die Geschichten, vorgelesen in der Muttersprache, emotionaler und die Intonation war stärker. Mimik und Gestik wirkten lebhafter. Teilweise erfasste ich sogar die Stimmung, obwohl ich die Sprache nicht verstand. Emotionen und Stimmungen nehmen die Elternbegleiterinnen in der Muttersprache stärker wahr und können sie hier auch ausdrücken. Ihre Empathiefähigkeit ist größer. In Deutsch scheinen sie dies schwerer fassen zu können.

In einer Sitzung formulierte eine türkisch sprechende Elternbegleiterin ihre Idee und ihr Gefühl spontan in ihrer Muttersprache. Sie wirkte ein wenig verzweifelt, als ich sie bat, dies in ihrer Zweitsprache Deutsch zu sagen. Hilfesuchend schaute sie eine türkische Elternbegleiterin an. Diese unterstützte sie jedoch nicht. Gemeinsam suchten wir nun nach deutschen Formulierungen. Sie begann, und ich bot ihr verschiedene deutsche Begriffe und Sätze an, bis sie schließlich mit der Formulierung zufrieden war. Inhaltlich ging es um die Erziehung im türkischen Kulturkreis und um Ängste, die die Mütter haben. Es war ein emotionales Thema, das sie zunächst nur in der Muttersprache ausdrücken konnte. Eine Elternbegleiterin erzählte, dass sie mit ihrer Tochter in ihrer Muttersprache spräche. Wenn sie es in Deutsch versuchen würde, dann fühle sie sich unvollständig, behindert. Immer wieder unterhielten sich die Mütter während der Supervision in ihrer Muttersprache. Wenn ich nachfragte, bekam ich zur Antwort, dass sie über die Bedeutung diskutierten und adäquate Wörter oder Übersetzungen suchten. Dabei klärten sie zum einen die Bedeutung in der Muttersprache. Zum anderen suchten sie Wörter im Deutschen. Manchmal fanden sie kein einzelnes Wort, sondern be- bzw. umschrieben die Bedeutung.

Fazit für die Supervision: Zunächst – das mag sich banal anhören – muss sich die Supervisorin im Klaren darüber sein, dass sie *nicht* in der Muttersprache der Supervisandinnen kommuniziert. Sie muss die Bedeutung der Muttersprache und ihre Ressourcen kennen und würdigen. In der Supervision muss eine Atmosphäre der Akzeptanz geschaffen werden, sodass alle ihre Fragen ungeniert stellen können. Es ist situationsabhängig notwendig, dass die Supervisandinnen in der Muttersprache sprechen (dürfen). Zum einen erfährt die Muttersprache so eine große Würdigung. Zum anderen klären die Supervisandinnen miteinander Bedeutungen, finden Begriffe für Gefühle, Gedanken und Ideen. Anschließend werden gemeinsam Umschreibungen und Wörter gefunden, die dies im Deutschen am besten fassen. Dies gelingt nur, wenn ganz konkret der Zusammenhang, der Kontext mit abgefragt und dargestellt wird. Um nicht in die „Falle“ des vermeintlichen Verstehens zu tappen, hilft die Grundhaltung: „Wir sind vielleicht nicht auf einer Wellenlänge. Wenn ich verwundert bin, frage ich nach“. Die Supervisorin stellt auf diese Weise sicher, dass alle die Bedeutung verstehen.

3.2.3 „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“

Um effektiv und zielgerichtet in der Supervision arbeiten zu können, sind die Fähigkeiten von CALP hilfreich. Denn es geht neben dem Beschreiben dessen, was war, auch um die Einnahme einer abstrakten Ebene, einer Metaebene. Die Elternbegleiterinnen im Rucksack-Projekt sprechen meiner Beobachtung nach sowohl ihre Muttersprache als auch ihre Zweitsprache Deutsch auf unterschiedlichem Niveau. Eine Elternbegleiterin nimmt an einem Sprachkurs der VHS teil, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, die bisher nicht weit über Alltägliches hinausgehen. Eine andere spricht Deutsch akzentfrei, bildet mündliche Strukturen korrekt und wählt Worte adäquat.

Das folgende Beispiel ist auch unter dem Aspekt der Muttersprache anführbar, da beides nicht voneinander trennbar ist. Umgekehrt sind andere Beispiele auch hierher übertragbar. Dies zeigt nochmals die Komplexität auf. Eine Elternbegleiterin sagte mir in einem Einzelgespräch, ihr falle es sehr schwer, Beispiele aus ihrer Gruppe (geführt in ihrer Muttersprache) in die Supervision einzubringen. Das liege daran, dass sie ihre Erfahrungen aus ihrer Muttersprache in die deutsche Sprache transportieren müsse. Zum anderen liege es auch daran, dass sie ihre Muttersprache besser spricht und sie ihr vertrauter ist als Deutsch.

Fazit für die Supervision: Mit Sprache geht die Supervisorin sehr differenziert und bewusst um. Die von ihr angebotene Sprache muss das Niveau der Elternbegleiterinnen treffen. Hierzu muss sie unterschiedliche Formulierungen wählen und anbieten. Begriffe klärt sie mit Denotationen und ihren Konnotationen. Immer wieder muss die Supervisorin überprüfen, was die Supervisandinnen verstehen. Da das Analysieren, Begründen und die Hypothesenbildung von den Fertigkeiten in CALP abhängig sind, darf die Supervisorin diese nicht per se voraussetzen. Sind sie nicht im Deutschen vorhanden, müssen sie eingeübt werden.

3.2.4 Nonverbale Signale

Das Nonverbale ermöglicht es, das für den supervisorischen Prozess zu nutzen, was „zwischen den Zeilen gesagt“ wird und über das Verbale hinaus mitschwingt. Es ist sehr vielfältig und schließt Gestik, Mimik, Körperbewegungen und prosodische Merkmale ein. Schon der Hinweis, die aktuelle Sitzhaltung, eine Handbewegung oder die eigene Atmung zu beobachten, führt zu einer Auseinandersetzung und „Erkenntnis“. Gefühle und Gedanken werden sichtbar.

Eine Elternbegleiterin sprach mich mehrmals direkt an, guckte dabei zu mir, ihr Ton war für sie ungewöhnlich „scharf“ und laut. Er wirkte auf mich fast vorwurfsvoll. Sie stellte mir Fragen zu einem Thema, das sie gerade beschäftigte. War die Frage ausgesprochen, dann wurde ihre Stimme wieder weicher. Ich war verwundert, weil Inhalt und Stimmlage für mich nicht zusammenpassten. Diese Elternbegleiterin sagte mir in einem Einzelgespräch, dass sie sich manchmal nicht trauen würde, etwas in der Supervision zu sagen, weil der Gesichtsausdruck von einigen Frauen skeptisch, kritisch und negativ sei. Es wurde deutlich, dass dies ihre Interpretation war. Ich führte Beispiele an, wo mich ein Gesichtsausdruck irritiert hatte. Durch mein Nachfragen bei den jeweiligen Elternbegleiterinnen war dies offensichtlich geworden. Ihr wäre aufgefallen, dass ich häufiger

nach der Bedeutung des Gesichtsausdrucks fragen würde. Das fand sie beruhigend. In dem Gespräch blieb sie jedoch bei ihrer „negativen“ Interpretation des Gesichtsausdrucks.

Eine Elternbegleiterin saß mit folgendem Gesichts- und Körperausdruck in der Supervision: Das Gesicht war leicht angespannt, die Augenbrauen in der Mitte nach unten gezogen, die Lippen leicht zusammengepresst, die Arme fest vor dem Körper verschränkt. Nachdem ich dies mehrmals beobachtet hatte und es mich irritierte, sprach ich sie daraufhin an. Nein, sie sei nicht böse. Sie würde so aussehen, wenn sie nachdenke. Hätte ich ihre Körpersprache, z.B. durch die Zuschreibung von „böse gucken“, frühzeitig interpretiert, dann hätte dies den Prozesse unterbrochen und das Wesentliche, nämlich den Inhalt ihrer Aussage, nicht mehr zugelassen.

Fazit für die Supervision: Die Supervisorin nimmt zunächst die nonverbalen Signale wahr, ohne sie zu interpretieren. Dann trägt sie sie sensibel über die gesprochene Sprache in die Wahrnehmung, in das Bewusstsein. Die Bedeutung für die jeweiligen Supervisorin ist dann gemeinsam vor dem Hintergrund der eigenen Kultur zu klären. Dies bedarf eines vertrauensvollen Klimas, das zulässt, kulturelle und persönliche Unterschiede wahrzunehmen und zu akzeptieren, ohne sie zu bewerten. Supervisorin und Supervisorinnen müssen zu Langsamkeit bereit sein: Sich die Zeit nehmen, damit die nonverbale Kommunikation erfassbar und besprechbar wird (vgl. Jamnig, Windisch-Graetz 2009, S. 15).

3.2.5 Die Zeit – der Raum: nonverbale Bedeutungsträger kultureller Phänomene

Die Zeit: Die Zeitdimension von Hall wird in vielen Beispielen für die Darstellung interkultureller Differenzen herangeführt. Das Beispiel der polychronen und monochronen Zeitauffassung erscheint fast prototypisch und abgegriffen. Doch zeigt die Praxis, wie relevant dieser Aspekt ist. Immer wieder kamen einzelne türkische Elternbegleiterinnen zu spät in die Supervision. Die Erklärungen waren vielfältig: Eine traf eine Freundin, mit der etwas Wichtiges zu besprechen war. Die andere musste plötzlich noch etwas für ihre Kinder regeln. Das heißt, es trat ein Ereignis ein, das zeitlich parallel (polychron) zur Supervision läuft und dem sie nachgegangen waren. Wenn sie dann zu spät in die Gruppe kamen, begrüßten sie einander freundlich. In Deutschland hingegen herrscht eher ein monochrones Verständnis der Zeit vor, das Ereignisse nacheinander ablaufen lässt. Zeiten werden strikt eingehalten, Pünktlichkeit wird erwartet. Die Elternbegleiterin aus der Ukraine kennt Zuspätkommen oder frühzeitiges Verlassen ebenfalls. Dies kündigt man an und verlässt leise und unmerklich den Raum. Auch hier fand eine Annäherung oder Übernahme statt: Einige Elternbegleiterinnen formulierten, dass es sie störe, sogar nerve, wenn die Mütter in ihre Gruppe zu spät kämen.

In einer Sitzung besprachen wir, dass die Elternbegleiterinnen mit ihren Mütter-Gruppen Beratungsstellen besuchen. Ich gab den Hinweis, dass es notwendig sei, schon einige Wochen vorher dort Termine abzusprechen. Nach ein paar Wochen kam die erste Rückmeldung: Erboost berichtete eine Elternbegleiterin, dass sie den Termin nun nicht im vorgegebenen Zeitraum machen könne, sondern erst drei Wochen später. Es stellte sich heraus, dass sie eine Woche zuvor die Beratungsstellen angerufen hatte, die dann kurzfristig keinen Termin mehr anbieten konnte. Im Gespräch klärte sich, dass es in der

Türkei nicht möglich ist, Termine in Behörden und Institutionen zu machen. Sie hat meinen Hinweis, frühzeitig einen Termin machen zu müssen, nicht umsetzen können, da es nicht ihren Erfahrungen und bisherigen Handlungsmustern entsprach. Eine Elternbegleiterin, die schon seit zwei Jahren ein Rucksackprojekt leitete und die Supervision besuchte, hatte meinen Hinweis aufgegriffen und umgehend Termine abgesprochen. Sie nutzte die in Deutschland herrschende Struktur für ihre Arbeit.

Ein anderer Aspekt von Zeit ist die Wichtigkeit, sich Zeit zu nehmen und zu geben: Eine Elternbegleiterin berichtete von ihrem Besuch in einer Beratungsstelle. Es sei „gut“ gewesen. Was das „gut“ ausmachte, konnte sie wenig präzisieren. Dann berichteten andere Supervisorinnen. An einem Punkt hakte diese Elternbegleiterin ein und erzählte, dass sie diverse Verhütungsmittel gesehen hätten und diese auch anfassen durften. Das sei für alle sehr interessant gewesen. Ihre Augen leuchteten dabei. Das „gut“ war nun konkret und fassbar. Sie brauchte Zeit, in der andere berichteten, um dieses für sie sensible Thema anzusprechen.

Fazit für die Supervision: Der Faktor Zeit spielt bei Supervisorinnen nicht-deutscher Muttersprache eine besondere Rolle, wie an mehreren Stellen des Artikels beschrieben wird. Die Supervisorin muss sich dessen bewusst sein, inwieweit die Zeit aus ihrer Kultur maßgeblich für das Setting ist. Ist ihr die eigene Zeitvorstellung wichtig, so muss sie z.B. entsprechend den gemeinsamen Beginn zur festgesetzten Zeit als Fakt setzen. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen im Umgang mit Zeit (Terminen) reicht offensichtlich ein sprachlich formulierter Hinweis der Supervisorin allein nicht aus. Sind die Erfahrungen miteinander zu fremd, dann können Verhaltensweisen anscheinend nicht immer zielgerichtet umgesetzt werden. Dies betrifft auch andere Bereiche, wie die Beispiele zeigen. Gespräche über die eigene Einstellung und Wichtigkeit zum Thema Zeit helfen. Dabei ist es notwendig, die Erfahrungen der anderen nicht herabzusetzen. Allgemein verdeutlicht die Kommunikation über die Zeit den unterschiedlichen Umgang mit Termineinhaltung und führt zu mehr Toleranz. Vermutlich ermöglicht die Auseinandersetzung auch der Supervisorin eine höhere Toleranz bei gelegentlichem Zuspätkommen der Supervisorinnen. Sich, der Gruppe, dem Prozess Zeit zu lassen und sich Zeit zu nehmen, ist notwendig.

Der Raum: Den Raum gezielt als Instrument in der Supervision einzusetzen, wird sicherlich häufig vernachlässigt. Eine Ausnahme ist das systemische Aufstellen, das explizit damit arbeitet. Im interkulturellen Kontext ist der Raum eine spannende und aussagekräftige Dimension. Schon nach kurzer Zeit begrüßten mich die meisten Elternbegleiterinnen mit einer Umarmung und „Küsschen“ in die Luft rechts, links, rechts (genau in dieser Reihenfolge) am Gesicht. Das Umarmen wäre in einem „normalen“ Supervisionskontext nicht denkbar, da der öffentliche Raum nicht gewahrt wird. Dies geschah jedoch nur, wenn sie mich auf dem Flur oder im Raum der Supervision antrafen. Saß ich in meinem Büro und sie sahen mich im Vorbeigehen, grüßten sie mich „verbal“. Anscheinend war hier die Entfernung – durch meine Stellung und die dadurch entstehende Distanz, markiert durch das Büro – so groß, dass sie diese nicht überwinden wollten oder konnten.

Während der Supervision saßen wir im Kreis, die Stühle stellte ich vorab auf, gab also den Raum vor. Machten wir eine Pause, rückten alle Frauen eng um den kleinen

Tisch mit Getränken zusammen. Begann die nächste Arbeitsphase, rückten sie auseinander. Mit Teilnehmerinnen deutscher Herkunft ist dies eher umgekehrt: In den Pausen laufen alle auseinander, um sich zum Arbeiten wieder zusammen zu finden. Das enge Zusammensitzen brachte Vertrauen und Zusammenhalt für die Gruppe, die Gespräche wurden persönlicher und intensiver, die Supervision ebenfalls. Immer wieder wurde ich gefragt, ob wir nicht an einem Tisch sitzen könnten. Der „offene“ Raum war den Elternbegleiterinnen unangenehm. Sie hatten nichts, woran sie sich festhalten konnten, nichts, was sie schützte.

Für das Bearbeiten eines Themas wählte ich eine systemische Organisationsaufstellung. Dabei stellte sich eine Stellvertreterin neben eine andere, um diese zu stärken. Ich war zunächst leicht irritiert, für mich fühlte es sich nicht passend an: Für mich müsste sie in dieser Situation hinter der anderen stehen, um „ihr den Rücken zu stärken“. Beide Stellvertreterinnen fühlten sich am richtigen Platz und gestärkt. Das habe ich deutlich gespürt und mein „Raumverständnis geöffnet“.

Fazit für die Supervision: Die Supervisorin muss sich entscheiden, welche der möglichen kulturellen Sprachen des Raumes sie wählt. Eine Umarmung mit Küsschen trägt dazu bei, dass Vertrauen und Nähe entstehen, die sinnvoll und unablässig für die Supervision sind. Ist ihr persönlich jedoch der Kontakt zu nah, dann wäre es kontraindiziert und stünde dem Prozess im Weg. So ist es eine permanente Gratwanderung. Sie kann unterschiedliche Räume bzw. Entfernungen zulassen und ausprobieren, was für sie und die Supervisandinnen zielführend ist. Dabei hilft der Supervisorin ihr Wissen, dass ein bestimmter Abstand in den Kulturen von unterschiedlicher Bedeutung ist. Generell gilt auch hier, dass voreilige Interpretationen eine Lösung für die Supervisandinnen verhindern.

Kulturelle Paradoxien: Nehmen wir kulturelle Paradoxien wahr, dann merken wir, dass unser Wissen unvollständig sowie missverständlich ist und dass unser Denken begrenzt ist (Osland 2000, S. 67). Eine türkische Elternbegleiterin (polychrone Zeitvorstellung) war sehr aufgebracht, weil zu dem Termin (monochrome Zeitvorstellung), den sie in einer Beratungsstelle vereinbart hatte, nur wenige Mütter kamen. Eine musste kurzfristig ein Brautkleid aussuchen, die andere hatte eine Fahrstunde organisiert usw. (polychrone Zeitvorstellung). Die Elternbegleiterin hat es als eine Blamage empfunden, dass die Mütter nicht gekommen sind. Die Mitarbeiterin der Beratungsstelle hat sie überaus freundlich und herzlich (mit Tee und Gebäck) willkommen geheißen. Beide Zeitvorstellungen sind in der Situation vorhanden und „kollidieren“ miteinander.

Fazit für die Supervision: Aufgabe der Supervisorin ist es, (interkulturelle) Missverständnisse aufzuklären. Denn „intercultural misunderstandings are frequent and often having significant impacts on organizations“ (Earley 2002, S. 272). Dazu muss die Supervisorin ihre eigenen „Irritationen/Verunsicherungen“ wahr- und ernst nehmen. Dabei ist es notwendig, dass die Supervisorin ihre Irritationen nicht frühzeitig bewertet und interpretiert. Vielmehr „bewahrt“ sie sie im Sinn des „Containment“-Modells nach Bion zunächst wertfrei „auf“. Ihre Irritationen bringt die Supervisorin in die Gruppe ein. Dafür lässt sie den Kontext möglichst genau beschreiben, damit die Situation/das Thema ganz konkret und somit erfahrbar wird. Meistens folgt ein reger Austausch über die eigene und die andere, vielleicht fremde Kultur. Dazu braucht die Supervisorin Mut.

Denn sie weiß weder, was sie erwartet, noch ob und wie es sie verändert. „Oder mit Bion gesprochen: Um eine fremde Kultur verstehen zu können, braucht der Mensch die Fähigkeit, sich in Unsicherheiten, rätselhaften Geheimnissen und Zweifeln zu erleben, ohne irritiert nach Fakten zu suchen“ (Freitag-Becker 2003, S. 83). Die Supervisorin benötigt eine stabile Identität – sowohl ihre Persönlichkeit betreffend, als auch ihre Rolle als Supervisorin. Erlebt man etwas als fremd, dann wird das Selbstwertgefühl, die eigene Identität in Frage gestellt, da das Über-Ich mit seinen Normierungen und Wertungen nicht mehr genügend Orientierung und Schutz bieten kann (vgl. Trimborn, zit. n. Ruff 2000, S. 281). Diese Prozesse benötigen Zeit und Erfahrung.

3.2.6 Abschluss

Gerade im dritten Jahr des Projekts gab es viele berührende Momente. Es entstand in zunehmendem Maße eine Atmosphäre des Vertrauens sowie eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung unserer unterschiedlichen kulturellen Persönlichkeiten. So war es mir als Supervisorin und Mensch möglich, offen Fragen zu stellen und meine Irritationen zu formulieren. Da ich meine Fragen stets in den Dienst des Anliegens stellte, wurden sie mit ebensolcher Offenheit beantwortet. Diese Haltung zum Fragen halte ich für unabdingbar, da ansonsten Machtgefälle entstehen, was ein respektvolles, wertschätzendes Miteinander unmöglich macht. Dennoch kann das Einfühlen und Verstehen in die eigene und in eine fremde Sprache und Kultur immer nur ein relativer Annäherungsprozess sein. Es gibt Grenzen, die die Elternbegleiterin und die Supervisorin nicht überwinden (können). „Das muss nicht in jedem Fall bedeuten, uns deshalb von ihnen abzuwenden, manchmal hilft es allein, das Nicht-Mögliche anzuerkennen, damit leben zu lernen“ (Maxeiner, S. 69). Ich habe es stets als Geschenk empfunden, wenn mich die Elternbegleiterinnen mit in ihre Kultur nahmen.

4 Fazit und Handlungsempfehlungen

Sprache spielt in der Supervision eine wichtige Rolle und rückt zunehmend in den Blick. Supervision im interkulturellen Kontext wird ebenfalls vermehrt in der Literatur diskutiert. Die Bedeutung und der Umgang mit Sprache bleiben hierbei jedoch vernachlässigt. Meiner Meinung nach ist eine differenzierte wissenschaftliche und praxisorientierte Betrachtungsweise dringend notwendig. Die Verbindung von Theorie und Praxis ermöglicht, dass wir der bedeutungstragenden und überaus komplexen Rolle von Sprache(n) gerecht werden. Und nur so kann die Supervisorin Sprache professionell und zielführend einsetzen. Mit vier Handlungsempfehlungen möchte ich den Artikel schließen: Das Naheliegendste ist das Wichtigste!

- (1) *Nimm dir Zeit!* Prozesse mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und mit unterschiedlichen Muttersprachen brauchen Zeit – Zeit für gegenseitiges (sprachliches) Verstehen. Welche Bedeutung hat die Zeit für mich, für mein Gegenüber, für den Prozess?

- (2) *Lass dich irritieren!* Gerade in multikulturellen Gruppen ist jede Irritation, auch eine sprachliche, die ich als Supervisorin wahrnehme, ein wichtiger Hinweis für einen konstruktiven, klärenden Prozess. Dafür benötigt es unter anderem Mut, nicht immer eine Antwort und Lösung zu kennen.
- (3) *Nimm Nonverbales ernst!* Nonverbale Signale wahrzunehmen, zu nutzen, sich entfalten zu lassen und bewusst in den Prozess mit einzubringen, ist eine Bereicherung und im Kontext von Sprachverwirrung von entscheidender Bedeutung.
- (4) *Traue dich zu fragen!* Dies beinhaltet zum einen, dass ich mich selbst und meine Kultur hinterfrage und reflektiere sowie meine Muttersprache bewusst betrachte. Zum anderen entwickle ich eine Kultur des wertschätzenden Fragens, die ein gegenseitiges Verstehen und Klären ermöglicht.

Literatur

- Bierwisch, M. (2008). Bedeuten die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt? In H. Kämper, L. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 232-355). Berlin, New York: de Gruyter.
- Böttcher, G. (2000). Identität und Fremdheit. In U. Streeck (Hrsg.), *Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das „Andere“ in Seele, Körper und Kultur* (S. 184-198). Psychosozial-Verlag.
- Broschart, J. (2007). Anarchisten im Sprachenreich. *GEO-Wissen*, Nr. 40, S. 72-73.
- Chace, M. (1992). Tanz als unterstützende Therapie bei Patienten in stationärer psychiatrischer Behandlung. In E. Willke et.al. (Hrsg.), *Tanztherapie. Theorie und Praxis* (S. 129-138). Paderborn: Junfermann.
- Earley, P.C. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Organizational Behavior*, 24, S. 271-299.
- Erdheim, M. (2000). Das Fremde – Totem und Tabu in der Psychoanalyse. In U. Streeck (Hrsg.), *Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das „Andere“ in Seele, Körper und Kultur* (S. 167-183). Psychosozial-Verlag.
- Freitag-Becker, E. (2003). Im Dialog mit der Andersartigkeit. *Forum Supervision*, 22, S. 70-89.
- Grosch, H., Leenen, W. (2000). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen* (S. 29-46). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hall, E. (1960). The Silent Language in Overseas Business. *Harvard Business Review*, 38(May-June) S. 87-96.
- Hansen, K. (2007). Sprache und Kollektiv – Ein Essay. In H. Kämper, L. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 14-23). Berlin, New York: de Gruyter.
- Huber, E., Huber, W. (o.J.). *Ausdrucksbedürfnisse und sprachliche Lösungen im Deutschen und Türkischen*. www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/13/aid/112/title/.
- Jamnic, S., Windisch-Graetz, E. (2009). Nonverbale Kommunikation in der Supervision – Kraft aus der Stille. *Supervision*, Nr 2, S. 14-18.
- Kalpaka, A. (1997). *(Erst-)Sprache-Muttersprache-Zweitsprache*. www.migration-boell.de/downloads/diversity/Kalpaka_Sprache_1997.pdf.
- Koentopp, D. (2000). *Gruppenarbeit im interkulturellen Kontext*. Osnabrück: D. Koentopp.

- Kothe-Meyer, I. (2000). „Ich bin fremd, so wie ich bin“. Migrationserleben, Ich-Identität und Neurose. In U. Streeck (Hrsg.), *Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das „Andere“ in Seele, Körper und Kultur* (S. 119-132). Psychosozial-Verlag.
- Lamacz-Koetz, I. (2009). Zusammenfassung: Nonverbale Kommunikation in der Supervision und ihre leibtheoretische Grundlage – Wenn Sprache nicht ausreicht. www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/03-2009-lamacz-koetz-fell-petzold-nonverbale-kommunikation-in-der-supervision.html.
- Levine, R. (1997). *Eine Landkarte der Zeit – Wie Kulturen mit Zeit umgehen*. München: Piper.
- Linke, A. (2008). Kommunikation, Kultur, Vergesellschaftung. In H. Kämper, L. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 24-50). Berlin, New York: de Gruyter.
- Maxeiner, R. (2003). Grenzerfahrungen – Auch ein Unbehagen in der Kultur. *Forum Supervision*, 22, S. 58-69
- Menschik-Bendele, J. (2009). Zur Einführung. *Supervision – Mensch-Arbeit-Organisation*, Heft 2, S. 3-5.
- Osland, J., Bird, A. (2000). Beyond sophisticated stereotyping: Cultural sensemaking in context. *The Academy of Management Executive*, 14 (1), S. 65-79.
- Radtke, P. (1994). *Sprache ist Denken – über den gedankenlosen Umgang mit Sprache*. Freiburg: www.peter-radtke.de/sprache.htm.
- Ruff, W. (2000). Das Fremde – Anlass zur Verführung und Verurteilung. In U. Streeck (Hrsg.), *Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das „Andere“ in Seele, Körper und Kultur* (S. 280-292). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schnurer, J. (2001). Spracherbe der Menschheit. *Grundschule Sprachen*, 3, S. 40-41.
- Spiewak, M. (2010). Lerne Deutsch oder leide. *Die Zeit*, Nr. 21, 20.05.2010, S. 37-38.
- Storch, A. (2007). *Sprache und Kultur. Zur Erfindung der Sprache*. www.uni-heidelberg.de/presse/news07/2711storch.html.
- Tarmas, O. (2007). Sprachlabor Deutschland. *GEO Wissen*, Nr. 40, S.46-48.
- UNCO (University of Northern Colorado) (o.J.): *An introduction to BICS/CALP and language proficiency*.
www.unco.edu/doit/Model%20Courses/EDI%20112_Introduction%20to%20BICS.pdf

Jutta Polzius, Förderschullehrerin in einer Leverkusener Förderschule „Deutsch als Zweitsprache“, supervisorische Tätigkeit in der RAA Leverkusen (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte) für multikulturelle Gruppen, Trainerin im Interkulturellen Lernen und Zusammenarbeiten, freiberufliche Supervisorin (DGSv). Internet: www.polzius-supervision.de.