

76.4

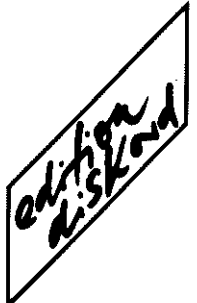
16

Nr. 1
März 1993
1. Jahrgang

FORUM Supervision

LA 000
F7 S9
1

Herausgegeben
von Gerhard Leuschner
und Gerhard Wittenberger



08-8538

FoRuM supervision

1. Jahrgang, Heft 1, März 1993

Herausgeber:

Gerhard Leuschner und Gerhard Wittenberger

LA 000
77 59
1

Redaktion:

Oriana Kallabis (Bochum) – Klaus-Peter Krahl (Erzhausen) – Angelica Lehmenkühler-Leuschner (Münster) – Franz Leinfelder (Freiburg) – Johannes Schaaf (Neuental) – Inge Zimmer (Marburg)

Ständige Mitarbeiter:

Max Bartel (Biel) – Maria Barutzky-Jürgens (Schwerte) – Annemarie Bauer (Heidelberg) – Thomas Behler (Essen) – Sabine Behrend (Bielefeld) – Werner Bohnert (Gütersloh) – Albert Bremerich-Vos (Aachen) – Ursula Dennig (Bochum) – Paul Fortmeier (Bergisch Gladbach) – Renata Fox (Düsseldorf) – Elisabeth Gast-Gittinger (Neuenbürg) – Jörg Gogoll (Marburg) – Elfi Gorges (Krefeld) – Bernadette Grawe (Paderborn) – Katharina Gröning (Essen) – Antonius Holz (Haltern) – Angela Klüsche (Freiburg) – Mechthild Midderhoff (Pratjau) – Eva Motamedi (Darmstadt) – Jürgen Peters (Düsseldorf) – Sabine Reese (Bergisch Gladbach) – Renate Reuß-Schroeder (Klein-Wesenberg) – Helmut Schlosser (Göttingen) – Gotthard Schmidt (Berlin) – Michaela Schumacher (Köln) – Siegfried Sommer (Emden).

Redaktionsanschrift:

FORUM SUPERVISION, Emsstr. 58, 4400 Münster

Verantwortliche Redakteure für Heft 1:

Dr. Werner Bohnert, Isselhorster Str. 384, 4830 Gütersloh
Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Emsstr. 58, 4400 Münster

Verantwortlich für die Rubrik „Neue Projekte“: Dr. Werner Bohnert

Verantwortlich für die Rubrik „Rezensionen“:

Thomas Behler, Lohmühlental 37, 4300 Essen



Erscheinungsweise und Bezug:

FORUM SUPERVISION erscheint halbjährlich (März und Oktober).

Preis des Einzelheftes: DM 18,-

Jahresabonnement: DM 28,- (2 Hefte)

Das Abonnement verlängert sich jeweils um 1 Jahr, wenn es nicht bis zum 31.12. des laufenden Jahres gekündigt wird.

Bestellungen nimmt jede Buchhandlung entgegen oder der Verlag.

Verlag:

edition diskord, Schwärzlocher Str. 104/b, D-7400 Tübingen

Herstellung:

Satz: VPA Satz-Service, Landshut

Druck: Fuidaer Verlagsanstalt

© 1993 edition diskord, Tübingen

ISSN 0942-0045

UB BIELEFELD

160/4267150+1



88 98

Inhalt

Editorial	2
Vorwort <i>Angelica Lehmenkühler-Leuschner</i> und <i>Werner Bohnert</i>	3
Beiträge <i>Gerhard Leuschner</i> Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs. Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung	7
<i>Gerhard Wittenberger</i> Über die Verwundbarkeit in der Supervisionsausbildung. Aspekte angewandter Psychoanalyse	33
<i>Ursula Dennig</i> Zur Identitätsentwicklung einer Psychologin, die Supervisorin wurde	55
<i>Renate Reuß-Schroeder</i> Rollenlernen in der Supervisionsausbildung. Ein Selbsterfahrungsbericht	79
<i>Eckhard Weymann</i> Annäherungen. Von der Schwierigkeit eines Supervisors, ein Arbeitsbündnis in einer ihm fremden Institution zu entwickeln	88
Neue Projekte <i>Werner Bohnert</i> Vorwort	102
<i>Harald Wirbals</i> Gruppensupervision mit Hebammen in einem Modellprojekt	104
Interview Teamsupervision in der psychiatrischen Arbeit. Luxus oder Notwendigkeit? Ein Gespräch mit <i>Prof. Dr. Dr. Klaus Dörner</i>	114
Rezensionen	135
AutorInnen	140
Vorschau	142

Editorial

Mit der Gründung der Zeitschrift FORUM SUPERVISION soll eine wissenschaftliche und praxisorientierte Plattform zur Fortentwicklung von Supervision angeboten werden. Diese Plattform steht gleichermaßen Praktikern wie Ausbildungskandidaten aus den verschiedensten Praxisfeldern offen. Sie richtet sich an Supervisorinnen und Supervisoren, die als Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter supervidieren, ebenso wie an Analytiker und Analytikerinnen oder Psychologen und Psychologinnen aus dem Bereich der Sozialpsychologie. Das geistige Umfeld der Professionen, in die sich Supervision als Praxis hineinbegibt, soll die Matrix des Reflexionshintergrundes abgeben.

Angesichts zunehmender theoretischer und methodischer Differenzierung von Supervision in psycho-sozialen Praxisfeldern will FORUM SUPERVISION einen konzeptionellen Schwerpunkt zur Darstellung und Diskussion bringen, den die drei Säulen von FoRuM SUPERVISION symbolisieren: *angewandte Psychoanalyse*, *angewandte Gruppendynamik* und *angewandte Institutionsanalyse*. Die theoretische Komplexität der Psychoanalyse, der Sozialpsychologie der Gruppe und der Soziologie der Institutionen zwingt zu methodologischen Brüchen und Fragmenten. Dies ist die Widerspiegelung einer fehlenden Theorie der Supervision, dessen sind sich Herausgeber und Redaktion bewußt. Wenn wir es dennoch wagen, FORUM SUPERVISION zu eröffnen, dann weil wir aus der Vielfalt der Erfahrungen und Meinungen Supervision weiterentwickeln und erneuern wollen. Voraussetzung dafür ist Öffnung, Information und Austausch statt Vorurteil und Abgrenzung. Dem soll FORUM SUPERVISION Rechnung tragen. Supervision, die sich praxisorientiert entwickelt und zunehmende schöpferische Offenheit in den eigenen Reihen entfaltet, hat die Chance, in die Diskussion sozialer, institutioneller und individueller Arbeits- und Handlungsbedingungen einen spezifischen Klärungs- und Lösungsbeitrag einzubringen.

FORUM SUPERVISION widmet sich dieser gemeinsamen Aufgabe. Dazu haben die Herausgeber gemeinsam mit der derzeitigen Redaktion folgendes Programm beschlossen:

FORUM SUPERVISION ist eine Zeitschrift für Supervision und steht allen Supervisorinnen und Supervisoren offen.

FORUM SUPERVISION dient der Grundlagen-Diskussion der aus der Praxis gewonnenen Erfahrungen.

FORUM SUPERVISION sucht den kollegialen Austausch auf dem Hintergrund psychoanalytischer, gruppenspezifischer und institutionsanalytischer Theorien. Es fördert den Austausch mit benachbarten Wissenschaften und ist eine Brücke zu den Entwicklungen von Supervision in unterschiedlichen Praxisfeldern.

Vorwort

Das erste Heft einer neuen Zeitschrift ist immer eine aufregende Sache und löst wie alle Premieren Lampenfieber aus. Und wo die Pfade der Herstellung noch nicht getreten und markiert sind, entsteht der Weg erst beim Gehen. Dies gilt auch für den Entstehungsprozeß dieses Heftes.

Die erste Nummer von FORUM SUPERVISION, die wir als verantwortliche Hefredakteure nun aus der Hand legen, hat uns im Gestaltungs- und Herstellungsprozeß hin und her bewegt zwischen dem prickelnden Gefühl des Neuen, der Lust an der gestalterischen Freiheit und der Last, die aus dem Fehlen einer routinierten Redaktionspraxis erwächst. Und natürlich haben wir unserer Unerfahrenheit Tribut gezollt. Es gibt uns Anlaß, für einige, nicht nur produktive Schwierigkeiten und unerfüllte Erwartungen die Verantwortung zu übernehmen und um das Verständnis von AutorInnen, Lesern und Leserinnen zu bitten.

Zu diesem Teil unseres Lernprozesses gehört, daß wir die Produktivität und Schreibfreudigkeit der Autoren und Autorinnen, die sich für einen zügigen und gehaltvollen Start dieser Zeitschrift engagiert haben, unterschätzt haben. Mit dem Eintreffen der ersten Aufsätze und den ersten Überschlagsrechnungen bezüglich der benötigten Druckseiten war klar, daß die im Verlagsprospekt für die erste Nummer von FORUM SUPERVISION ausgedruckte Vorankündigung und Inhaltsangabe umfangmäßig in einem Heft nicht unterzubringen ist.

Damit war ein Dilemma angelegt, das redaktionell weder durch Kürzungen noch durch Selektion von Beiträgen gelöst werden konnte. Kürzen ist eine inhaltliche Frage. Wer etwas zu sagen hat, kann das nicht immer in Kurzform tun, und der thematische Gegenstand braucht seinen Raum, soll er angemessen entfaltet werden. Aber auch angekündigte Autorenbeiträge ersatzlos zu streichen, ist, von Einzelfällen abgesehen, kaum vertretbar. Es wird weder dem Respekt vor AutorInnen und der Qualität ihrer Arbeit gerecht noch dem Vertrauen von LeserInnen, die sich auf Grund der Ankündigungstexte zu einem Abonnement dieser Zeitschrift entschlossen haben.

Um diesem Dilemma zu entgehen, haben wir mit Unterstützung der Herausgeber und der Redaktion einen anderen Weg gewählt. Er besteht darin, die in der Vorankündigung annoncierten Autorenbeiträge thematisch und konzeptionell neu zu bündeln und auf zwei Hefte zu verteilen. Für beide Hefte werden wir die redaktionelle Verantwortung übernehmen. Das erste Heft von FORUM SUPERVISION umfaßt schwerpunktmäßig den Themenkomplex Supervisionsausbildung und darauf bezogene Themenbeiträge. Heft 2 wird schwerpunktmäßig Beiträge zu den Themenbereichen Professionalisierung und Akquisition enthalten.

Für das hier vorliegende Heft 1 von FORUM SUPERVISION haben wir dem Themenkomplex Supervisionsausbildung den Vorzug gegeben, weil wir einerseits der Auffassung sind, daß die Offenlegung von Methodik, theoretischen Grundlagen und Werthaltung essentielle Basiselemente der Profession sind. Zum anderen, weil mit angewandter Gruppendynamik und angewandter Psychoanalyse zwei theoretische und praktische Grundpfeiler der Zeitschrift benannt sind, die für das hier vertretene Selbstverständnis von Supervision und ihrer Weiterentwicklung von zentraler Bedeutung sind. Diese Gewichtung schlägt sich auch in den Themenbeiträgen des ersten Heftes nieder. Nun zu den einzelnen Themenbeiträgen dieses Heftes:

Angewandte Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung ist das Thema von *Gerhard Leuschner*. Am Beispiel von Konzept und Ausbildungspraxis des Fortbildungsinstitutes für Supervision (FIS) verdeutlicht er in seinem Beitrag, wie das System „Supervisionsausbildung“ als soziale Gruppe wirkt, und welchen essentiellen Stellenwert es für das Ausbildungsgeschehen und die Entwicklung der SupervisorInnenrolle hat. G. Leuschner fokussiert insbesondere das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, Ausbildungsleitung und Ausbildungskandidaten; eine Lehr- und Lernkonstellation, die er als spannungsreiche, wechselseitige Interdependenz beschreibt, eingelagert zwischen Abhängigkeit und Diskurs.

Stellt der Beitrag von G. Leuschner das gruppendynamische Essential der Supervisionsausbildung aus der Sicht von Ausbildungsinstitut und Ausbildungsleitung dar, so beleuchten die Beiträge von Ursula Dennig und Renate Reuß-Schroeder Rollenlernen und Ausbildungsgeschehen aus der persönlichen Perspektive von Ausbildungskandidatinnen. *Ursula Dennig* beschreibt ihren Entwicklungsprozeß von der Psychologin und Gesprächspsychotherapeutin zur Supervisorin als einen Weg in Brüchen und Sprüngen. Ausgehend von ihrer beruflichen Primärsozialisation als Psychologin schildert sie diesen Weg durch die Supervisionsausbildung als Lern- und Auseinandersetzungsprozeß, der nicht ohne Turbulenzen verläuft, alte Selbstverständnisse und Maßstäbe verändert und die Frage nach der beruflichen Identität neu stellt.

Das Rollenlernen in der Supervisionsausbildung ist auch das Thema von *Renate Reuß-Schroeder*, die uns an ihrem persönlichen Suchprozeß nach einer neuen Berufsrolle teilhaben läßt. Renate Reuß-Schroeder ist Diplompädagogin und ihr persönlicher Erfahrungsbericht verdeutlicht, daß der Prozeß des supervisorischen Rollenlernens jeweils vor dem Hintergrund persönlicher und beruflicher Sozialisationserfahrungen stattfindet. Oder übersetzt in eine ausbildungsstrukturell bedeutsame Frage: Wie verknüpfen sich mitgebrachte Berufsrolle und SupervisorInnenrolle in der Ausbildung?

Der Aufsatz von *Gerhard Wittenberger* beleuchtet im Feld der angewandten Psychoanalyse einen anderen Teil des Ausbildungsgeschehens. Er befaßt sich mit der Lehrsupervision und stellt im speziellen die Frage nach der besonderen Verwundbarkeit in der Supervisionsausbildung: Welches sind die Momente im Beziehungs- und Ausbildungsgeschehen, die bei LehrsupervisorInnen wie AusbildungskandidatInnen besondere Verwundbarkeit hervorrufen? G. Wittenberger berührt mit der Lehrsupervision nicht nur einen selten thematisierten Aspekt der Supervisionsausbildung, sondern macht auch Ernst mit dem Verständnis von Supervision als Selbstanwendung und selbstreflexiver Institution.

Fremdheit als diagnostisches Prinzip oder der Supervisor als Fremdling in einer unbekanntem Institution ist das Thema eines Beitrages von *Eckhard Weymann*. „Annäherungen“ nennt er es, jenes fremdelnde und kränkungs offene Wahrnehmen der unbekanntem Institution und das Verstehen der Menschen, die in ihr arbeiten. Annäherungen vollziehen sich nicht schlagartig, eher schleppend und schwankend, zwischen Kränkungs bereitschaft, Behauptungskampf und dem zögerlichen Überbrücken der „kulturellen“ Differenz zwischen Supervisor und Supervisanden.

Supervision ist in weiten Bereichen der sozialen und therapeutischen Arbeit zu einem „Muß“ geworden. Ein „Muß“ allerdings, auf das man mit guten und mit schlechten Gründen verzichten kann. Für den Arbeitsbereich der Psychiatrie sind wir dieser Frage in einem Gespräch mit *Prof. Dr. Dr. Klaus Dörner* nachgegangen. Prof. Dörner ist ein führender Vertreter der neueren Gemeinde- und Sozialpsychiatrie und Medizinischer Direktor der Westfälischen Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Neurologie in Gütersloh. Unsere Frage an ihn lautete: *Supervision in der psychiatrischen Arbeit. Luxus oder Notwendigkeit?*

In der Rubrik NEUE PROJEKTE berichtet *Harald Wirbals* von der Supervision mit Hebammen im Rahmen eines Modellprojektes des Landes Nordrhein-Westfalen. Sein Beitrag führt uns zu der Frage nach den möglichen Funktionen von Supervision im Rahmen staatlicher Modellförderung und ihrer Implementierung.

Und schließlich der Blick in die Bücherecke, wo *Annemarie Bauer* sich niedergelassen hat und uns mit nachvollziehbarem Vergnügen das Buch von Reiner Weidmann „Rituale im Krankenhaus“ vorstellt. Ein merklich klug und witzig geschriebenes Buch und in gleicher Tonlage kommentiert. Ach wäre sie doch öfter so appetitanregend, die Literatur und ihre Rezension.

Nachdem wir nun die inhaltliche Vorstellung beendet haben und das erste Heft von FORUM SUPERVISION dem Urteil der LeserInnen überlassen, gestatten wir uns noch einen Entwicklungswunsch für diese Zeitschrift. Das

Forum, das ist in der römischen Welt der Marktplatz, der Platz der Versammlung und der öffentliche Raum. Auf dem Markt werden – in einem positiven Verständnis – Werte getauscht, und der öffentliche Raum ist der Ort der Begegnung. In diesem Sinne wünschen wir uns FORUM SUPERVISION als öffentlichen Raum für SupervisorInnen, die etwas zu sagen haben, Begegnungsraum für Erfahrene und weniger Erfahrene; Erfahrung ist nichts Endgültiges, sondern immer nur zeitweiliges Wissen. Und wir wünschen uns, daß diese Zeitschrift ein Ort wird, wo die Professionalisierung und Weiterentwicklung von Supervision als Prozeß ihren lebendigen Niederschlag findet.

Werner Bohnert
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Gerhard Leuschner

Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs – Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung ^{1*}

I. Was ist Gruppendynamik?

Darstellung meines gruppendynamischen Selbstverständnisses

Da der Begriff Gruppendynamik vielfältig und schillernd gebraucht wird, möchte ich hier zunächst verdeutlichen, was ich meine, wenn ich von Gruppendynamik und von angewandter Gruppendynamik spreche.

Seit vielen Jahren wird in unterschiedlichen Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung, in Studiengängen an Hochschulen, in methodischen und therapeutischen Zusatzausbildungen Gruppendynamik als Selbsterfahrung oder als methodischer Ausbildungs- und Lehrbestandteil angeboten, wobei es sich meist um die Inszenierung von Übungen oder aus dem Zusammenhang entnommenen Interventionsverfahren (z. B. Feedback-Verfahren) handelt, die einzelne Kursleiter in anderen Seminaren als interessante Gestaltungselemente erlebt haben und nun weitergeben. Diese Übungen und Interventionsverfahren entzünden gruppendynamische Prozesse „aus dem Stand“ und bringen Gruppen in kürzester Zeit in Prozeßbewegung. Hierbei wird nicht nur eine Prozeßbeschleunigung bewirkt, sondern es werden oft auch faszinierende Gruppenabläufe sichtbar gemacht. Fachlich verstanden handelt es sich dabei um Strukturinterventionen zur Verdeutlichung und Steuerung gruppendynamischer Prozesse, wobei die diagnostische Indikation Voraussetzung für deren situationsadäquate Anwendung ist. Die Fähigkeit zur Diagnose und Indikation bedarf – wie in jedem anderen Fachgebiet – einer Ausbildung. Ungewollt in Gang gesetzt wurde die „gruppendynamische Übungspraxis“ von einem Kollegen, der 1973 die gesammelten Übungen, Strukturinterventionen also, im Kollegenkreis zusammengetragen und dann in Buchform veröffentlicht hat (Antons 1973). Dieses Buch fand reißenden Absatz und zog weitere entsprechende Bücher von Bach, Schwäbisch/Siems, Vopel u. a. nach sich.

Wenn ich von Gruppendynamik spreche, meine ich immer feldorientierte und anwendungsbezogene Gruppendynamik mit professionellem Anspruch: basierend auf einer sozialpsychologischen Ausbildung, der Entwicklung klarer Indikationskriterien und einem berufsbezogenen Selbstverständnis. Mein Verständnis von Gruppendynamik ist untrennbar mit dem Deutschen Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG), der 1967

gegründet wurde, und genauer noch mit der Sektion Gruppendynamik im DAGG, die 1968 gegründet wurde, verbunden.²

In der Ausbildung zum gruppendynamischen Trainer wurde mein Verständnis von Gruppendynamik geprägt: grundlegend dabei war die theoretische und praktische Arbeit Kurt Lewins. Im folgenden möchte ich die wesentlichen Aspekte des Lewinschen Verständnisses von Gruppendynamik darstellen.

Der Begriff „Gruppendynamik“ stammt von Lewin, dem Begründer der wissenschaftlichen Gruppendynamik. Im Zusammenhang mit der Gründung des Forschungszentrums für Gruppendynamik 1945 in Massachusetts schrieb er: „Die Untersuchung des Gruppenlebens sollte über eine Beschreibung hinausgehen; die Bedingungen des Gruppenlebens und die Kräfte, die Veränderungen verursachen oder einer Veränderung Widerstand leisten, sollten erforscht werden. Der Terminus ‚Dynamik‘ bezieht sich auf diese Kräfte“ (Lewin 1947, zit. in Lippitt 1982, S. 623).

Gruppendynamik war für Lewin experimentelle Sozialpsychologie. Es ging um die Erforschung der Bedingungen des Gruppenlebens. Handlungsleitendes Interesse von Lewin war es, die Demokratisierung der Gesellschaft zu fördern. Mit seinen Forschungsarbeiten wollte er zeigen, welche Prinzipien und Strukturen in einer Gruppe demokratisches Verhalten fördern.

Lewin versteht soziale Gruppen als grundlegenden Orientierungsort des Lebensraumes des Menschen (vgl. Lewin 1953 und 1963). Gruppen geben und begrenzen den Lebensraum des Menschen. Eine Gruppe hat ihre eigene Struktur, ihre eigenen Ziele und ihre eigenen Beziehungen zu anderen Gruppen. Sie läßt sich als dynamische Ganzheit beschreiben, deren Wesen in der gegenseitigen Abhängigkeit ihrer Mitglieder voneinander besteht. Die Zustandsveränderung eines Teils der Gruppe verändert auch den Zustand jedes anderen Teils. Der Mensch ist immer Angehöriger von Gruppen; somit ist die Gruppe der Boden, auf dem die Person steht. Wenn ein Mensch in seinen Gruppen wenig Ansehen, Akzeptanz und Wertschätzung erfährt, wird sich dies entscheidend auf sein Selbstwertgefühl und auf sein Verhalten auswirken. Je kleiner eine Gruppe ist, in der ein Mensch lebt oder arbeitet, umso größer ist die Interaktionsdichte; es verringert sich die Möglichkeit der sozialen Distanz, und mit der Nähe steigt die gegenseitige Abhängigkeit. Gleichzeitig benötigt der Mensch einen ausreichend freien Bewegungsraum, um sich entfalten zu können. So ist das Verhältnis zwischen Person und Gruppe in der Spannung zwischen Geborgenheit und Selbständigkeit, Nähe und Distanz zu sehen. Es gibt keine Geborgenheit ohne Abhängigkeit und keine Selbständigkeit ohne Distanz zu den Gruppen, die für den Menschen Bedeutung haben. Die Theorie des freien Lebensraumes beinhaltet bei Lewin die dialektische Frage, wieviel davon privat bleibt und in Gruppen nicht (mit)geteilt wird und wieviel davon

Bestandteil des Gruppenlebens wird. Wird die Grenze sehr früh gesetzt, dann bleiben die Gruppeninteraktionen sehr distanziert. Also stellt sich in jeder Gruppe die Frage entsprechend den Zielen und dem Bedeutungsgrad, den die Gruppe für sich und für den einzelnen hat: wieviel Lebensraum soll, kann, muß die Gruppe einnehmen?

Gruppendynamik ist die sozialwissenschaftliche, also psychologische und soziologische Forschung im Sinne der Aktionsforschung dessen, was an Kräften in eine Gruppe hinein und von einer Gruppe nach außen wirkt. Diese Kräfte gilt es zu erkennen, zu beschreiben und ihre Auswirkungen (soziale Folgen) zu überprüfen. Da für Lewin nichts so praktisch ist wie eine gute Theorie, ergibt sich daraus, daß das Kräftespiel in Gruppen praktisch erforscht wird, indem man in Gruppen deren Kräftespiel beobachtet, analysiert und Hypothesen entwickelt, die vergleichbar und überprüfbar werden. Das Erkennen des Kräftespiels der Gruppe in seiner Komplexität und deren Beeinflussung oder Steuerung als Teil der Gruppe ist die theoretische und praktische Aufgabe der Gruppendynamik.

Der *feldtheoretische* Ansatz Lewins ermöglicht es, die Gruppe als ein dynamisches Kräftefeld zu sehen, in dem die verschiedenen Wirkkräfte interpretiert werden können auf sozialpsychologischem, rollentheoretischem, soziologischem und psychoanalytischem Hintergrund.

Ein zentraler Begriff Lewins, der für mein Verständnis von Gruppendynamik grundlegend wurde, ist die *Interdependenz*. Sie basiert auf zwei grundlegenden Annahmen Lewins:

1. Das Verhalten in der Gruppe muß aus einer Gesamtheit der zugleich gegebenen Tatsachen abgeleitet werden.
2. Diese gleichzeitig gegebenen Fakten versteht Lewin als Teile des „dynamischen Feldes“, die voneinander wechselseitig abhängig sind: jedes Teil des Feldes ist von jedem anderen abhängig.

Zu den Teilen des interdependenten dynamischen Feldes gehört das Kräftespiel im Handelnden selbst, zwischen den Gruppenmitgliedern und zwischen der Gruppe und der Umwelt. Das Kräftespiel im Handelnden selbst schließt persönliche Bedürfnisse und Gefühle, die Struktur der damit verbundenen bewußten und unbewußten Prozesse, internalisierte Normen, also alle bewußten und unbewußten Vorstellungen darüber, wie jemand fühlen und handeln sollte, ebenso ein wie Glaubensvorstellungen und explizite und implizite Werte. Das Kräftespiel zwischen den Gruppenmitgliedern bezieht sich nicht nur auf das verhaltensbezogene Interaktionssystem, sondern auch auf Gruppenemotionen, d. h. die Struktur der bewußten und unbewußten affektiven Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern, die normative Struktur der Gruppe einschließlich der Gruppenkultur mit kollektiven expli-

ziten und impliziten Definitionen der Realität. Das Kräftespiel zwischen der Gruppe und der Umwelt schließt die Kontakte zu anderen Personen, Gruppen, Institutionen ebenso ein wie die emotionalen Beziehungen zwischen der Gruppe und außenstehenden Gruppierungen und der institutionellen Verflechtungen, Verpflichtungen, Selbst- und Fremdbildern zwischen der Gruppe und Außenstehenden.

Die Ganzheit dieser gemeinsam wirkenden Kräfte sind also dynamische Einheiten des „Feldes“, in denen alle gleichzeitig vorhandenen Fakten voneinander wechselseitig abhängig (interdependent) sind. Nach Lewin macht das Verständnis dieses Feldes alles menschliche Verhalten verständlich. Um Voraussagen über individuelles Verhalten in einer Gruppe machen zu können, muß der „Lebensraum“ als erlebte oder auch unbewußt wirksame Situation einer Person analysiert werden (vgl. Lernziel „Diagnosefähigkeit“).

Das Individuum wird dabei als interdependentes Wesen betrachtet, d. h. es wird verstanden auf dem Hintergrund seiner subjektiv-psychischen Wirklichkeit (z. B. seine Bedürfnis- und Interessenlage in einer bestimmten Situation) in Wechselwirkung mit seiner Existenz in der objektiven Realität. Um z. B. das soziale Kräftefeld im Plenum der Supervisionsausbildung diagnostizieren zu können, sind folgende Wahrnehmungsgesichtspunkte von Bedeutung: Welcher Ausschnitt der Gesamtgruppe ist für das Individuum gerade von Bedeutung? In welchen Subgruppen findet es Orientierung? Wer gehört zu Repräsentanten der Kräfte, die für sein Interessengleichgewicht von Bedeutung sind? In welches Beziehungsgefüge ist das Individuum eingebunden? Welchen Stellenwert (Einfluß/Status) hat dieses Gefüge im Gesamtgefüge, und wie wird es beeinflußt von anderen Beziehungsverflechtungen?

Konstituierend für eine Gruppe ist die Verflechtung des kollektiven Lebensraumes zwischen einzelnen und Subgruppen, die als *System von Interdependenzen* darstellbar ist. In der Gesamtheit der Interdependenzen sind mehrere Einzelne mehrfach miteinander verbunden. Die Verbindungs-Dimensionen sind sowohl auf interpersonaler/dyadischer Ebene als auch auf der Ebene von Untergruppen des Gesamtsystems wirksam. Darüber hinaus spielen auch Zugehörigkeiten zu Gruppen außerhalb des Gesamtsystems eine Rolle: Primär- und Sekundärgruppenerfahrungen wie in Familie und Schule, Bezugsgruppenzugehörigkeit wie die Zugehörigkeit zum Herkunftsberuf oder Orientierung an Gruppen, deren Mitglied man gerne werden möchte, die man zur Richtschnur für eigenes Handeln nimmt.

Zu den Verbindungsdimensionen gehören:

- Interpersonale Attraktion (Sympathie/Antipathie, fachliche Wertschätzung, hoher Belohnungswert im Kontakt, Interessenähnlichkeit);
- Übereinstimmung zwischen einem sozialen Norm- und Wertesystem;

- Zugehörigkeit zu bestimmten Bezugsgruppen (positiv-besetzte Bezugsgruppe: kann z. B. der Herkunftsberuf verbunden mit ähnlicher Berufssozialisation, gleicher Orientierung an berufsspezifischen Wahrnehmungs- und Verstehenszugängen zu Menschen, Identifikation mit ähnlichen beruflichen Standards und ethischen Vorstellungen sein; negativ-besetzte Bezugsgruppe: z. B. bestimmte Parteien oder Religionszugehörigkeiten, von deren Normen und Werten oder Ideologien man sich gerne abgrenzt);
- gemeinsame Ziele (Identifikation mit einem Ziel, Motivation, eine Aufgabe zu erfüllen);
- Interessengegensätze (Konflikte, Kämpfe um Wert, Status, Macht, Sachziele);
- Rollengestaltung (Kooperation in verschiedenen, aufeinander bezogenen Rollen).

Die Interdependenz des Individuums ist zu verstehen als dialektische Spannung zwischen seiner subjektiv-psychischen Wirklichkeit und seinem Eingebundensein in die objektive Realität. Das *Ausloten der Interdependenzen* von Person und Situation in der Verflechtung der objektiven Situation und den subjektiven Bedingungen der Person und seiner konkreten Umwelt ist eine zentrale Variable im Lerngeschehen der Supervisionsausbildung. Hier werden die diagnostischen Kompetenzen der zukünftigen Supervisoren grundgelegt. Das gruppendiagnostische Vorgehen wird am eigenen Beispiel erlebt und durchgearbeitet. Gleichzeitig geht es nicht um Selbsterfahrung und Beziehungsklärung als Selbstzweck, sondern um Transferierung des Selbsterlebten in systematische, generalisierbare Kriterien, die die professionelle Wahrnehmung von Gruppenprozessen steuern. Es wird hier ein spezifischer Verstehenszugang zugrunde gelegt, der für Supervisoren zentral ist: die wechselseitig wirksamen Kräfte, die den Zusammenhalt und die Konflikte in einer Gruppe ausmachen, aus der Rolle des aktiv Teilnehmenden wie auch reflektierenden Beobachters wahrnehmen, diagnostizieren und für die weiteren Arbeitsziele nutzbar machen zu können.

Dieser Lernprozeß vollzieht sich auf der Basis des gruppodynamischen *Hier-und-Jetzt-Prinzips*. Es besagt, daß die Gruppendiagnose in der Gruppe aus dem Gegenwartsgeschehen „hart am Phänomen“ (O. Hürter) entwickelt wird. Alle Gruppenmitglieder sind gleichermaßen Akteure und Beobachter des Gruppengeschehens. Dieser Zugang, der offen gemachte Diagnoseprozeß, die Bestimmung des jeweiligen und in der Situation gegebenen Kräftespiels in einer Gruppe ist unter Beziehungs- und Strukturaspekten und unter Einbeziehung des Trainers als teilnehmenden Beobachters zu analysieren. Jede Beschreibung eines Ablaufs, jede Hypothese, jede Schlußfolgerung ist nach-

vollziehbar, überprüfbar und damit kontrollierbar. Niemand muß etwas glauben, sondern die Stichhaltigkeit von Aussagen ist plausibel zu machen.

Es stimmt natürlich auch, daß das Hier-und-Jetzt-Prinzip der Ergänzung bedarf. Es gibt keine geschichtslosen Gruppen. Selbst Gruppen, die sich völlig neu bilden, sind in einem institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen zu sehen und von daher in Normen und Werten vorgeprägt. Jedes Gruppenmitglied ist ein geschichtlich geprägter „subjektiver Faktor“ (vgl. Horn 1972), der je nach Status, Attraktion und Affinität die Wahrnehmungen und Einstellungen in der Gruppe mitprägt. Gärtner/Wittenberger (1979, S. 34) haben auf den Konfliktcharakter der Neurosen hingewiesen und deren doppelte Verankerung im „Familiendrama“ unter Bezugnahme auf Freud beschrieben. Aus der Geschichte ergeben sich auch Wünsche, Vorstellungen, Ideen für die Zukunft, die man als phantasierte, geheime oder offene, zu besprechende Ziele benennen kann. Insofern ist das Hier-und-Jetzt-Prinzip als Verstehenszugang eingebettet in Geschichte und Zukunft des einzelnen und der Gruppe.

Die geschichtlichen Determinanten können verstanden werden aus der Analyse der Primär- oder Sekundär- und Berufssozialisation von Gruppenmitgliedern oder Gruppenleitern. Sie können sich auch über kulturelle Bedingungen von Völkern und Nationen ergeben, wie z. B. Lewin aus sozialpsychologischer Sicht an seinem Vergleich des Umgangs mit dem freien Lebensraum zwischen Amerikanern und Deutschen beschrieben hat (vgl. Lewin, 1953, S. 22 ff.).

Spätestens hier wird die Sozialpsychologie Freuds – auf die andernorts einzugehen ist – als Verstehenshintergrund notwendig. Das dialektische Konzept menschlicher Triebstruktur einerseits und gesellschaftlicher Kultur oder Zivilisation andererseits erklärt die unaufhebbaren Spannungen im Menschen, in Gruppen, in Institutionen und in der Gesellschaft.

Die Trainerausbildung im DAGG³ war situationsbezogene Aktionsforschung und in diesem Sinne experimentelle Sozialpsychologie, war die Selbsterfahrung in Gruppenprozessen unter fachkundiger Begleitung, war das Erlernen von Gruppendiagnosen und das zielgerichtete Handeln in Gruppen. Die erworbene Sozialkompetenz der so ausgebildeten Trainer besteht besonders darin, daß sie in Gruppen, in welcher Rolle auch immer, gleichzeitig teilnehmende Beobachter, Diagnostiker und Gestalter von Interventionsstrategien sein können.

Die Ausbilder waren von Herkunft und Verstehenszugang Sozialpsychologen oder Psychoanalytiker. Das Lewinsche Konzept von Gruppendynamik gibt Raum für beide Verstehenszugänge.

Angewandte Gruppendynamik bedeutet sowohl

- die Wahrnehmung, Beschreibung und Analyse der Strukturen und Gesetzmäßigkeiten in Gruppen als auch

- die spezifische Praxis absichtsvollen Handelns, die die Gruppe bzw. das Gruppenverhalten selbst zum Lerngegenstand macht (vgl. Lippitt 1979).

Der Begriff „angewandte Gruppendynamik“ wird oft als soziales Lernen in Hinblick auf Persönlichkeitsbildung (personal growth) und Entwicklung kommunikativer Kompetenz verstanden. Schütz schreibt dazu: „Angewandte Gruppendynamik ist ein Versuch sozialen Lernens, der mikrosoziale Prozesse – nämlich die Interaktionsprozesse in einer Gruppe – thematisiert und in dieser Reflexion kognitive und affektive Einsichten zu verbinden sucht. Man betont den Prozeßcharakter des Lernvorgangs und versteht ihn als bewußt experimentierende Praxis. Gegenstand der Beschäftigung sind die Teilnehmenden selbst, ihr Verhalten innerhalb der Gruppe, jedoch auch die Entwicklung und Struktur der Gruppe als Gesamt“ ... „Angewandte Gruppendynamik als soziales Lernen zielt auf die Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation, zunächst natürlich in der Trainingsgruppe, jedoch mit dem deutlichen Wunsch nach Übertragung in die interaktive Alltagspraxis der Teilnehmer. Indem der einzelne im Rahmen der Gruppe für ihn eigene Kommunikationsverzerrungen sensibilisiert wird, indem er Interaktionsmuster bewußt zumachen lernt, die normalerweise unreflektiert bleiben – in genau diesem Punkt sehen die gruppendynamischen Anwendungsmodelle für den einzelnen die Chance, sein kommunikatives Handeln grundsätzlich zu überdenken“ (Schütz 1989, S. 101 ff.). Aus dieser Sicht erfährt der Selbsterfahrungsprozeß und das soziale Lernen des einzelnen Teilnehmers eine besondere Betonung.

Im Gegensatz dazu verstehe ich angewandte Gruppendynamik in der Tradition Lewins als zielgerichtet und *berufsfeldorientiert*. Die aus der Arbeit Lewins entstandenen NTL-Trainingsgruppen wurden vor allem für Führungskräfte aus Industrie und kommunaler Verwaltung durchgeführt. Das Ziel war der Erwerb praxisbezogener gruppendynamischer Kenntnisse, die in den jeweiligen Arbeitsfeldern der Teilnehmer umgesetzt werden sollten. Sie sollten dazu dienen, Führungsaufgaben in schwierigen Gruppensituationen besser gewachsen zu sein, Entscheidungsprozesse besser steuern zu können und mögliche Formen der Gruppenorganisation zu erlernen. In der weiteren Entwicklung der Gruppendynamik verlagerte sich dieses berufsfeldzentrierte Interesse mehr in Richtung auf Persönlichkeitsreife und Entwicklung interpersoneller Beziehungen im Gruppenprozeß.

Die angewandte Gruppendynamik, wie ich sie verstehe und in der Supervisionsausbildung praktiziere, ist *professions- und institutionsbezogen*. Sie bezieht emotionale Befindlichkeiten (im Hier-und-Jetzt- und Feedback-Prinzip) zwar als wichtige Informationsquelle ein, relativiert jedoch die individualpsychologischen Gesichtspunkte zugunsten eines institutions- und berufsbezogenen Analyseschwerpunkts. In diesem Verständnis von angewandter Gruppen-

dynamik geht es vorrangig um das Verstehen von kollektiven Phänomenen. Es geht darum, Gruppenphänomene und deren Folgen erkennen und beeinflussen zu können, Führungs- und Gefolgschaftsphänomene wahrzunehmen und Führung und Leitung entwickeln und kontrollieren zu können, Gruppennormen und -tabus, Untergruppenbildungen zu identifizieren und Integrations- und Ausschlußmechanismen reflektieren zu können. Ebenso ist mir die soziale Kompetenz wichtig, Verhandlungen und Entscheidungen über unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen führen zu können (Kontraktdynamik) oder die Bedeutung und Funktion von Rollen und Positionen im Kontext der jeweiligen Werte und Ziele erkennen zu lernen. Das Studium der kollektiven sozialen Prozesse schließt auch Gewalt- und Unterdrückungsphänomene mit ein, ebenso die Hinterfragung von Entfremdungsmechanismen in großen Gruppen. Das Bewußtwerden dieser gesellschaftlich und berufsbezogenen relevanten Phänomene im selbsterlebten Lernen schärft die Wahrnehmung und Analysefähigkeit der zukünftigen Supervisoren. In der angewandten Gruppendynamik steht gerade die Interaktions- und Beziehungsdynamik im Hinblick auf diese Phänomene im Mittelpunkt des Interesses. Die Analyse von Gruppen- und Institutionsstrukturen, die den Rahmen für die jeweilige Gruppe bilden, zeigen das Gesellschaftliche in der Gruppe auf. Ihre Wahrnehmung und Analyse ist eine zentrale Kompetenz und dient der Sozialisation von Supervisoren und ihrem professionellen Berufsverständnis.

Zusammenfassend kann man das zentrale Anliegen der angewandten Gruppendynamik mit Geißler beschreiben als „Aufklärung und Überprüfung der an Interaktionsprozessen Teilnehmenden durch die Reflexion von gemeinsamen Erfahrungen und durch theorieorientierte Erklärungen des lebenspraktischen Handlungs- und Verstehenszusammenhangs, in den sie gemeinsam involviert sind“ (Geißler 1979, S. 11). Dann begründet Geißler die Trennung von Labor und Praxis: „Um diese experimentierende Praxis zu ermöglichen, bedarf es einer – wenigstens partiellen – Entlastung vom Ernstcharakter des Alltagshandelns“. Wir sind in unserem Konzept der Supervisionsausbildung (SVA)¹ von dieser Zweiteilung abgerückt: Die SVA als Sozialisationsort für zukünftige Supervisoren (SVR)¹ ist die Institution, in der die Ausbildungskandidaten (AK)¹ ihre Identität als SVR entwickeln. Sie ist somit Experimentier- und Arbeitsort mit Ernstcharakter gleichermaßen. Sie ist kein beiläufiges Wegwerfsystem wie etwa ein isoliertes gruppendynamisches Training, sondern ein experimentelles risikobehaftetes Lernsystem. Hier erwirbt man in zweieinhalb Ausbildungsjahren seinen ersten Ruf als SVR.

Ein anderes Sanktionssystem besteht darin, daß z. B. jeder Gruppenbildungsprozeß soziale Folgen hat, die weit über das Hier und Jetzt hinausgehen.

Die Klärung der Arbeitsbeziehung zwischen AK oder zwischen AK und Leitern hat Kooperationsfolgen für die gesamte Ausbildungszeit.

Soziale Folgen hat auch die Analyse der eigenen Ausbildungsinstitution, die geheime Normen, Tabus und Widersprüche deutlich macht. Dies hat unmittelbar institutionsverändernde Auswirkungen.

Die Entfernung vom Laboratorium zur Anwendung gruppendynamischen Denkens und Handelns im institutionellen Zusammenhang stellt hohe Anforderungen an AK und Kursleiter. Sie ermöglicht aber auch tendenziell einen sozialen Lernprozeß, der methodisch unmittelbar in Teamsupervisions- und Organisationsentwicklungsprozesse umsetzbar ist. Der/die so geschulte SVR kann in der Ausbildung durch Lernen am Modell der Leiter und klare kontrollierte Rückmeldungen eine hohe Sozialkompetenz im Verstehen und Handeln entwickeln.

Neben der gruppendynamischen Diagnosekompetenz und dem Ausloten von Interdependenzen, ist als zweite wesentliche Variable in der Supervisionsausbildung der Erwerb von *Handlungskompetenz in Konflikten* zu sehen, was die Fähigkeit zum *Diskurs* einschließt. Unter Diskurs verstehe ich eine Kommunikationsform, die auf wechselseitiger Akzeptierung und auf der Einstellung beruht, daß sich unterschiedliche Sichtweisen und Interessenlagen grundsätzlich gleichberechtigt gegenüberstehen und in diskursiver Kommunikation gegenseitig begründet werden. „Im Diskurs spielt weniger das Resultat als vielmehr der Prozeß der Erkenntnisgewinnung, der als kommunikative Klärung der Determinanten sozialen Handelns angelegt ist, eine entscheidende Rolle. Er steht der Vor- und Nachteile abwägenden Rede nahe“ (Gärtner/Wittenberger, S. 32).

Die Grunderfahrung in der Supervisionsausbildung ist letztlich die Erfahrung und Bearbeitung von Konflikten mittels diskursiver Kommunikation. Die gemeinsame Zielorientierung „Supervisor/in werden“ erfordert die Koordination vielfältiger Motivationen und Antriebe. Es gibt eine dialektische Spannung zwischen institutionellen Normen, die auf die Handlungs- und Lernfähigkeit des Gesamtsystems ausgerichtet sind und den Bedürfnissen, die den persönlichen und individuellen Motivationen und Antriebskräften entstammen. Einerseits muß der individuelle Freiheitsraum des einzelnen zugunsten der Funktionsfähigkeit des Gesamtsystems immer wieder eingeschränkt werden. Andererseits dürfen institutionelle Spielregeln nicht rigide gehandhabt werden, soll die Lernfähigkeit der Individuen optimal gefördert bleiben.

Der Umgang mit diesem dialektischen Spannungsverhältnis erfordert Konfliktbereitschaft, Standfestigkeit und Flexibilität.

Konflikte sind grundsätzlich unvermeidbar, denn es gibt immer Ungleichheiten im Gefüge der Gruppe, die Auseinandersetzungen fördern: Statusun-

terschiede, Rollenungleichheiten, Autoritätsgefälle, Interessen- und Zielverschiedenheiten und Unterschiede in der normativen Orientierung. Solche gruppeninternen Gegensätze müssen ausgehandelt werden, um den Erhalt der Gesamtgruppe und ihre Funktionsfähigkeit zu gewährleisten: „Wenn ein Teil der Gruppe andere zu zerstören droht, muß die Gruppe schützend eingreifen und die antagonistischen Teile zur Zusammenarbeit bringen; sie muß Unterschiede zwischen Starken und Schwachen, Leistungsfähigen und Untüchtigen, Aktiven und Passiven usw. überbrücken“ (Mills 1971, S. 32). Das dynamische Gleichgewicht der Kräfte impliziert einen ständigen Wandlungsprozeß. Die Gruppe steht dauernd vor der Aufgabe, das *Gleichgewicht der Kräfte* (wieder) herzustellen und die Gefahr vor drohendem Funktionsverlust abzuwenden bzw. zu verdeutlichen. In den konflikthafter Auseinandersetzungen zwischen AK untereinander oder mit den Ausbildungsleitern entstehen zunächst unausweichlich auch ambivalente Beziehungen, die zwischen Abhängigkeitsgefühlen und Unabhängigkeitswünschen schwanken, ehe sie emotional und kognitiv als Ausdruck wechselseitiger Abhängigkeit verarbeitet und verstanden werden können. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Interdependenz erfolgt prozeßhaft und muß immer wieder als Kooperationsgrundlage erarbeitet werden. Sie bewirkt eine größere Bereitschaft, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zu besprechen und persönliche Differenzen immer wieder zugunsten eines gemeinsamen Ziels beizulegen.

In der Supervisionsausbildung wird eine bestimmte *Einstellung zu Konflikten* vermittelt: Korrespondierend mit dem psychoanalytischen Menschenbild werden Konflikte als zugehörig zum Wesen des Menschen betrachtet. Im Gegensatz zum Alltagsverständnis von Konflikten, die vor dem Hintergrund menschlicher Harmoniebedürfnisse gemeinhin als störend, hinderlich, sogar gefährlich bewertet werden, wird in der SVA die unausweichliche Existenz und Bedeutung von Konflikten für die Beziehungsentwicklung in der Gruppe betont.

Das Wahrnehmen, Diagnostizieren und Besprechen von Konflikten wird offensiv besetzt im Gegensatz zum Ignorieren, Verleugnen und Vermeiden von Konflikten, was häufig zu diffusen Konfliktverschiebungen, Eskalierungen und ungesteuerten Aggressionen führt. Wir vermitteln in der SVA eine Einstellung zu Konflikten und ihrer sozialen Funktion, die sich mit den Worten von Coser wie folgt beschreiben läßt: „Konflikt kann dazu dienen, auflösende Elemente aus einer Beziehung zu entfernen und die Einheit wiederherzustellen. Insofern Konflikt die Auflösung von Spannung zwischen den Gegnern ist, hat er stabilisierende Funktionen und wird zum integrierenden Bestandteil der Beziehung“ (Coser 1973, S. 94). Oder anders ausgedrückt:

„Der soziale Konflikt drückt die Unterschiedlichkeit von Individuen und

Gruppen aus und ist realer Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation und prinzipiell unaufhebbar ... Unser Ziel ist die Kultivierung der Konfliktbearbeitung. Konflikte bearbeiten wir durch Analyse, Diagnose und Gegenüberstellung der begründeten Positionen, d. h. durch Verhandlung. Gewalt, Ausschluß, Unterdrückung gehören nicht zum Repertoire angewandter Gruppendynamik; aber es ist selbstverständlich, daß in der Entwicklung einer Verhandlungskultur Phänomene wie Gewalt, Ausschluß und Unterdrückung in Teams und Organisationen Raum greifen. Die Aufgabe der Team- und Organisationsberater besteht darin, die Phänomene zu analysieren und kompromißlos zu konfrontieren, ob sie sich nun auf Leiter-, Klienten- oder Mitarbeiterseite manifestieren“ (vgl. Leuschner/Schaaf 1988, S. 83).

II. Angewandte Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung

1. Grundregeln und Richtwerte

Wenn man die SVA als gruppendynamisches Lehr- und Lernmodell entwickeln will, dann sind einige Grundregeln als kontrollierbare Leit- und Richtwerte notwendig, um gegenseitige Abhängigkeit der Teilsysteme und den Diskurs der verschiedenen, zum Teil gegensätzlichen Interessen und Bedürfnisse zu ermöglichen.

Veranstalter und Kursleitung haben folgende Rahmenbedingungen festgelegt, die zwar diskutierbar sind, aber nicht zur Disposition stehen:

1. Das Ziel, SVR auszubilden, ist im jeweiligen SVKurs unauflösbar.
2. Das psychoanalytisch-gruppendynamische Konzept der SVA ist substantiell und kann nicht wahlweise durch andere Verstehens- oder Theoriekonzepte ersetzt werden.

Im Rahmen dieser Zielwerte gelten folgende Regeln:

A. In der SVA werden Individualinteressen, Gruppeninteressen und Organisationsinteressen unterschieden, die prinzipiell gleichwertig sind und nebeneinander- oder gegenübergestellt werden. Die Wahrnehmung und Analyse der Interessenebenen ist Voraussetzung für das Konfliktverstehen.

B. Konflikte werden grundsätzlich durch Verhandlung gelöst. Begründete Positionen werden einander gegenübergestellt. Jede Verhandlung ist öffentlich.

C. Integration statt Spaltung oder Ausschluß: Abweichende Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen werden hinterfragt, bis sie verstanden sind. Die Suche nach Konsens, Kompromiß oder nach einem toleranten-kreativen dritten Lösungsweg ist unterstützenswerter als rigoroses Durchsetzungsverhalten von einzelnen und Gruppen.

D. Fühlen und Denken sind untrennbar verbunden. Auch Gefühle sind nicht sakrosankt und dürfen hinterfragt werden.

E. Beurteilungen erfolgen öffentlich und werden begründet. Die Plausibilität der öffentlichen Begründung wird diskutiert.

F. Auch das beste Argument ist immer vorläufig. Das letzte Wort gibt es nur vorläufig und nicht doktrinär endgültig.

G. Verabredungen (Kontrakte) sind verbindlich; Veränderungen werden besprochen. Wer einen Kontrakt nicht einhält, der muß dies begründen. Die Begründung wird ob ihrer Plausibilität bewertet.

H. Die Reflexion von Gegebenheiten, das Erkennen von Beziehungs- und Strukturphänomenen wird nie zum Selbstzweck. Jede reflektierende Erkenntnis wird übergeleitet in einen Folgeschritt sozialen Handelns: Wohin leitet Sie diese Erkenntnis? Jede Erkenntnis verändert die Situation und löst für den einzelnen die Frage aus: Und was erkunde oder mache ich nun? Jeder AK ist somit ständig reflektierendes und handelndes Gruppenmitglied zugleich. Die Orientierung an den eigenen Gedanken und Gefühlen, die Definition des Gruppenprozesses und der Blick auf die Organisation ermöglichen es dem Individuum, sich als Subjekt mit Gestaltungskraft zu erleben.

2. Die gruppendynamische Lernorganisation

Das Lernen in der Supervisionsausbildung findet in verschiedenen Gruppierungen statt: Übungsgruppen, Studiengruppen, „Werkstatt“gruppen, Plenum, Quartetten (früher Triaden), aufgabenorientierten, kurzfristigen Kleingruppen. Das Plenum und die Quartette möchte ich exemplarisch im folgenden näher erläutern, weil sie zentral zum Lebensraum des gruppendynamischen Lernens in der SVA gehören.

a) Das Plenum

Der zentrale Ort der SVA ist das *Plenum* mit 36 AK und 3 Kursdozenten. Wir verstehen das Plenum nicht als Großgruppenlaboratorium und damit als gruppendynamischen Übungsraum, sondern als das *Forum der Institution SVA*. Inhaltlich hat das Plenum folgende Aufgaben und Funktionen:

Informationsforum: Alle Lehrinhalte, Methoden und Verfahrensweisen werden hier vorgestellt, begründet und diskutiert. Hier ist auch der Ort, an dem Gerüchte und Phantasien, die in der Institution „kreisen“, überprüft werden, um die Doppelstruktur zwischen Individual- und Gruppenphan-

tasien einerseits und sozialen Fakten andererseits in realistischem Bezug zu halten.

Daneben ist das Plenum das *Entscheidungsforum* der Institution SVA: Hier werden Leiterentscheidungen mitgeteilt, begründet und zur Diskussion gestellt. Desgleichen ist hier der Raum für Verhandlungen zwischen Leitung und AK-Gruppe über Verfahren, Inhalte und Methoden des Lernens.

Beurteilungsforum: Die öffentliche Beurteilung einzelner AK durch die Leitung erfolgt im Plenum. Durch einen gesteuerten Feedbackprozeß bekommen die AK eine Orientierung über ihren Lernstand.

Forum der Lernorganisation: Alle Gruppenbildungsprozesse erfolgen im Plenum: die Bildung der Quartette, der „Werkstatt“gruppen, in denen die diagnostischen und auswertenden Arbeiten der AK besprochen werden, die Studiengruppen zur gemeinsamen Erarbeitung von Fachliteratur, Übungsgruppen zum Training spezifischer Supervisionsmethoden, Bildung der Ballettgruppen und Bildung von situativen-aufgabenorientierten Gruppen.

Reflexionsforum der Institution SVA: Die ständige prozeßorientierte Analyse der eigenen Lernorganisation SVA erfolgt im Plenum; als umfassender Lerninhalt findet im 5. Kursabschnitt eine systematische Institutionsanalyse statt.

Das Plenum hat für die meisten AK etwas Abschreckendes. Man möchte sich dort lieber nicht aufhalten, lieber in kleinen Gruppen arbeiten. Man findet sich dort nicht zurecht; man weiß nicht, wer man dort ist. Das Plenum beinhaltet viel Unbekanntes und Ängstigendes. Nur selten gibt es den Wunsch oder den Reiz, das Plenum zu erkunden, die Wirkkräfte dort zu verstehen, sich Orientierung zu verschaffen. Das Plenum wird lieber mit unangenehmen Phantasien besetzt, zum unerwünschten Ort erklärt, den man lieber meiden will. Der Widerstand gegen das Plenum wird zum Kampf gegen die Kursdozenten, die aus lauter Schikane den AK zumuten, sich an diesem Ort aufzuhalten, was eigentlich gar nicht nötig wäre. Der Verdacht vieler AK geht dahin, daß das Ausbildungsinstitut ein so großes Plenum nur aus finanziellen Gründen installiere, um möglichst viele AK in einem Kurs zu versammeln. (Tatsächlich ließe sich der Ausbildungsschlüssel: 1 Dozent zu 12 AK nicht nur 3 zu 36, sondern auch 2 zu 24 oder eben 1 zu 12 organisieren, wie es andernorts in Ausbildungen praktiziert wird).

Um als SVR in Institutionen kompetent beraten zu können, muß man komplexe soziale Situationen erkennen und steuern können. Die Größe des Plenums zeigt Massenphänomene, die es in kleineren Gruppen mit face-to-face-Kontakt in dieser Form nicht gibt. In der Anonymität, die die Gruppengröße ständig mit sich bringt, entwickeln sich Institutionsverfremdungen, wie wir sie aus Großinstitutionen kennen. Diese institutionellen Verfremdungen haben

eine Tendenz, sich zu verselbständigen, wenn die ständige Analyse des Geschehens ausbleibt und wenn nicht bewußtseinsbildend gegengesteuert wird. Die Verfremdungstendenzen sind institutions- und gesellschaftsrelevant und deshalb als Analysegegenstand für die Professionalisierung von SVR unabdingbar.

Neben diesem Erkenntnisinteresse ist das Plenum der zentrale Ort der gruppenspezifischen *Lernorganisation*.

Die AK haben in ihrer Lerngeschichte in der Regel gelernt, sich in kleinen Gruppen zu bewegen, eine große Gruppe ist ihnen fremd, undurchschaubar komplex.

SVR haben es in ihrer Arbeit mit komplexen Situationen zu tun. Dies gilt auch dann, wenn ein Team nur aus wenigen Personen besteht und das Forum der Institution „nicht physisch“ anwesend ist. So geht es in der TeamSV darum, die individuellen Wünsche und Interessen der einzelnen Teammitglieder zu verstehen, die Beziehungen zu erkennen, die Prägungen der Berufsgeschichten bei multiprofessionellen Teams und deren Auswirkungen auf die Teamkultur zu sehen, die Einbettung des Teams in die Organisationsstruktur der Einrichtung zu begreifen; kurzum individuelle Kräfte, Gruppenkräfte und Organisationskräfte im Zu- und Gegeneinander, in ihrer Ergänzung und Widersprüchlichkeit verstehen zu lernen. SVR müssen trainiert werden, ihre Wahrnehmung entsprechend der sozialen Komplexität auszuweiten. Wenn der SVR im Prozeß der Erkenntnisuche z. B. in der TeamSV die soziale Wirklichkeit reduziert auf die Beziehungsstruktur des Teams, dann kann er nicht verstehen, ob diese Struktur in Abhängigkeit zu den Organisationszielen der Einrichtung steht, oder die ungeklärten Rollen die Beziehungen bedingen oder die Ideologie des Trägers Wahrnehmungsverbote oder Tabus induziert.

Die Komplexität sozialer Gruppen- und Institutionssituationen ist hoch. Vorschnelle Reduktion dieser Komplexität erleichtert zwar die Definition, blendet aber gleichzeitig Wirkkräfte aus. Das Training der Wahrnehmungserweiterung für SVR ist der ständige Versuch, die Spannung der Wirkkräfte in Gruppen, zwischen Gruppen und in Institutionen auszuhalten und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und in ihrer dialektischen Wirkkraft zu erfassen.

Die Notwendigkeit der Fokussierung aus komplexem sozialen Geschehen setzt eine möglichst hohe Spannungsfähigkeit der Wahrnehmungserweiterung voraus. Die Fokussierung ist die situative Entscheidung, einen Teilaspekt aus dem Wirkungszusammenhang als den zur Zeit wichtigsten zu definieren. Im Bewußtsein bleibt dann nicht nur der fokussierte Ausschnitt, sondern auch der komplexe Hintergrund, so daß zu jeder Zeit der Fokus aufgegeben werden kann, wenn sich die Indikation als wirklichkeitsverzerrend erweist. Fokussie-

ren heißt Auswählen aus der Breite der Wahrnehmung. Wer nur einen Blickwinkel hat, der hat nicht die Entscheidung der Bildwahl.

Die Wahrnehmungserweiterung im Plenum ist ein dauernder Prozeß der Verstehensuche, gegen den Wunsch, es leichter haben zu wollen, sich diese Komplexität zu ersparen und sich nicht ständig auseinandersetzen zu müssen mit den eigenen Grenzen des Verstehens, mit der Unsicherheit, sich in unbekanntem Situationen zu verhalten. Manchmal ist die Neugier größer als das Erleben kränkender Begrenzung. Manchmal ist die Lust an der Erkenntnis ein Glücksgefühl, das aber nicht konstant bleibt.

Für SVR sind komplexe soziale Situationen der Arbeitsort, in denen sie sich verstehend bewegen lernen. Der/die SVR muß sich mit der Dynamik von Gruppen und Institutionen vertraut machen, um sich in diesen Systemen orientiert bewegen zu können. Die Erfahrung der Verstehensbegrenzung, der Unsicherheit, der Unorientiertheit wiederholt sich und hört niemals auf, wie sich ebenfalls immer wieder das Gefühl einstellt, einen Wirkzusammenhang erkannt zu haben.

Bekanntes verkleinert das Plenum – Unbekanntes vergrößert das Plenum.

In einer neuen Großgruppe ist das Gefühl der Vereinzelung bei den Individuen groß, das Bewußtsein von tragfähiger, identitätsstiftender Zugehörigkeit ist klein. Somit beginnen wir den gruppenspezifischen Prozeß damit, herauszufinden, ob und womit die Vereinzelung verringert werden kann zugunsten von gemeinsamen Bedürfnissen oder Interessen, die die gegebene Szene angstmindernd gestaltet, aber nicht vermeidet. Ein *Eröffnungsritual* besteht darin, daß sich zunächst alle die AK in den Innenkreis des Plenums setzen, die mehrere andere AK bereits kennen. Die Art und die Qualität der Bekanntheit werden veröffentlicht. Es wird dabei nicht nur deutlich, welche Beziehungen bereits bestehen, sondern man erfährt voneinander die berufliche Herkunft (gleiche Berufsgruppen oder Arbeitsbereiche), vergleichbare Vorstellungen zur SVA, Bezüge zu gleichen Supervisoren u. ä. Der individuelle Bedeutungsgehalt dieser Bezüge wird besprochen und gibt Auskunft über die Motivation zur Zusammenarbeit oder das Bedürfnis auf Abgrenzung. In einer zweiten Vorstellungsrunde machen sich im Innenkreis die AK miteinander bekannt, die bisher niemanden kennen.

b) Quartette als unterstützende Gruppenform

Da die Komplexität des Plenums prinzipiell nicht aufhebbar ist, richten wir zur Unterstützung des gruppenspezifischen Lernens zu Beginn jeden Kursabschnitts Quartette als neue Gruppenform ein. Quartette sind von den AK frei

gewählte Vierergruppen, die jeweils für einen Kursabschnitt täglich 1 1/2 Stunden ohne Leitung miteinander arbeiten, um bezogen auf die Plenumsprozesse die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu klären, die Plenumsprozesse und -ziele diagnostizieren und so nach- und vorbereitend standpunktsuchend sich auf die jeweils nächste Plenumsszene einstellen: Was möchte ich im nächsten Plenum bezogen auf die bisherigen Abläufe noch klären, fragen, aufarbeiten? Worauf möchte ich mehr Einfluß nehmen? Wobei will ich mich einmischen? Quartette sollen dazu dienen, der Vereinzelnung im Plenum, der Angst, in der Masse unterzugehen, ein Gegengewicht entgegenzusetzen. Jeder hat seine „family-group“ als Gegenpol zum institutionellen Ort des Plenums und anderer öffentlicher Gruppen. Das Kräftespiel im Intergruppenprozeß wird hier durchschaubar gemacht. Die Quartette arbeiten ständig daran, daß der/die einzelne AK immer wieder Mitgestalter der Szene wird. Passivität in der Masse verführt dazu, die Orientierung zu verlieren, das Ich-Gefühl, die subjektive Gestaltungskraft zu schwächen und zum Spielball der Ereignisse zu werden.

Wie kommen die Quartette zustande?

Gruppenbildungsprozesse werden als Selbststeuerungsprozesse aus dem Plenum heraus verstanden. Den AK wird vorab Sinn und Ziel der Arbeit in den Quartetten mitgeteilt. Als Kriterium wird vorgegeben, daß sich neun Vierergruppen bilden sollen. Der Gruppenbildungsprozeß ist abgeschlossen, wenn diese Gruppen gebildet sind und kein AK mit plausiblen Gründen sich in seiner Arbeitsfähigkeit im Quartett entscheidend beeinträchtigt sieht.

Die meisten AK sind in der Lage, im Kontakt zu eigenen Bedürfnissen und Interessen zu entscheiden, welche Partner ihnen eine leichte Verständigung verheißen, zu wem sie direkt Kontakt bekommen, wo sie Ähnlichkeiten entdecken. Auf diese Weise entwickelt sich in einem Gruppenbildungsprozeß eine Affinität, die die Hälfte bis Dreiviertel aller AK zu Gruppierungen finden läßt. Dann wird in der Regel der weitere Gruppenbildungsprozeß schwer.

Die AK, die große Selbstzweifel an der eigenen Attraktivität haben, sind entsprechend zurückhaltend mit der Eigenwerbung und ängstlich/aggressiv bezüglich zu erwartender Ablehnung, was ihre soziale Attraktivität situativ nicht erhöht. Die Angst, nicht gewählt zu werden oder bei Anfragen Absagen zu bekommen, macht die Gruppenbildung für diese AK sehr schwer. Scham- und Peinlichkeitsgefühle entstehen nicht nur bei den Betroffenen, sondern auch bei den „Attraktiven“, und es entwickelt sich die Neigung, das Problem von Nichtwahl zu kaschieren. Drei „Attraktive“ nehmen als vierten einen „Übriggebliebenen“ wohlwollend auf; alle wissen um den caritativen Akt, und Dankbarkeitsgefühle überdecken die schamvolle Peinlichkeit.

Dieser Vorgang führt zu Stigmatisierungsprozessen in Gruppen und bedarf

der Analyse, um Persönlichkeits- und Rollenzuschreibungen mit entsprechenden Langzeitwirkungen zu vermeiden.

Das unsichere Werbeverhalten (vgl. Akquisitionsverhalten bei der Entwicklung von Supervisionskontrakten) einzelner AK ist oft Ausdruck ihrer Kompetenz Zweifel in bezug auf die Arbeit, die das Quartett zu leisten hat. Es ist unüberprüft, ob diese Kompetenzen tatsächlich kleiner oder unentwickelter sind als die anderer AK. Die Selbstzuschreibung und das defensive oder aggressive Werbeverhalten werden im Gruppenbildungsprozeß unüberprüft zum sozialen Bewertungsmuster. Wenn nun drei „selbstsichere“ AK einen „selbstunsicheren“ AK als vierten in ihr Quartett zur Zusammenarbeit einladen, dann ist es wichtig, diese Ausgangslage zu besprechen. Das Quartett erhält die Aufgabe zu überprüfen, ob die Selbstdefinition des vierten AK zutrifft, worin sie sich jeweils in der reflektierenden und planenden Arbeit zeigt und wo nicht. Fast immer entwickelt sich im Quartett eine differenzierte Sichtweise, und die Sozialkompetenz ist viel detaillierter zu bewerten als die Selbstbeurteilung des Selbstunsicheren verheißt. Wie angedeutet ist dieser Klärungsprozeß gleichzeitig eine Lerneröffnung für den betreffenden AK auch im Hinblick auf seine spätere Akquisition bei der Supervisandensuche. Pauschalisierte Selbstbilder, die die eigene Nichtattraktion verfestigen, führen dazu, daß diese AK auch alles tun müssen, um keinen SD zu finden. Sie erfüllen sich regelmäßig die Absage, mit der sie vorher schon gerechnet haben. Die anderen AK lernen an dieser Reflexion, daß derartige Stigmatisierungsprozesse in Gruppen und Institutionen zur Selbstvergrößerung der Nichtbetroffenen beitragen und Statuserhöhung bewirken, die ebenfalls unhinterfragt zu Größenphantasien verleitet, ohne wirklich Ich-Stärke zu bewirken. Brocher weist darauf hin, daß sich Angst und Schuldgefühle in der Gruppe erhöhen, wenn die Gruppe aus Ehrgeiz oder in der irrationalen Suche nach Sündenböcken Gruppenmitglieder stigmatisiert oder ausschließt, die für den gemeinsamen Lernprozeß scheinbar hinderlich sind. Die Angst erhöht sich deshalb, weil es im Vergleichsfall jedem so gehen könnte; Schuldgefühle entstehen, weil Fortschritt auf Kosten von sozialem Verlust erreicht wurde (vgl. Brocher 1979).

Bei Gruppenbildungsprozessen wie in dem oben geschilderten Beispiel zeigt sich regelmäßig ein weiterer Aspekt gruppenspezifischen Lernens: die Verengung der Wahrnehmung auf individuelle oder Subgruppenbezüge und Ausklammerung des Gesamtlernsystems aus der Wahrnehmung. Wie erwähnt, sind die AK aufgrund ihrer emotionalen und kognitiven Vorbildung weitgehend in der Lage, die eigenen Bedürfnisse und Interessen im Gruppenbildungsprozeß wahrzunehmen und im Blick zu halten. Überwiegend können sie auch auf dieser Grundlage verhandeln. Dagegen sind fast alle völlig

ungeübt, gleichzeitig das *Organisationsziel* für die Quartettbildung ins Bewußtsein zu bekommen. Zur Erinnerung: Die Quartette sind Vor- und Nachbereitungsorte für die Plenumsarbeit. Wenn also möglichst alle Quartette intensiv reflektieren und planen, dann wird sich insgesamt die entsprechende Sozialkompetenz im Plenum erhöhen. Wenn dagegen nur einige Quartette diese Kompetenzentwicklung mitgehen können, dann wird sich das Plenum spalten in gestaltende und passiv-rezipierende Kräfte. Es kommt also mit dem Blick auf die Entwicklung der Organisation darauf an, daß möglichst viele Quartette eine hohe Arbeitsmotivation und Arbeitsfähigkeit erhalten. Es reicht nicht aus, daß ich mich in meinem Quartett gut fühle und dort eine potente Arbeitsgruppe installiere.

Die AK haben in der Regel nur den Blick auf die eigenen Interessen und bestenfalls noch auf die Funktionsfähigkeit des eigenen Quartetts gerichtet. Das Bewußtsein bezieht die *Organisationsentwicklung* nicht ein. Die Kursleiter sind also auch hier gehalten, die Wahrnehmung zu erweitern von der individuellen Prozeßebene auf die Ebene des Gesamtsystems der Organisation (was häufig als lästige Störung und Prozeßverzögerung: „Laß uns endlich anfangen“, empfunden wird). Das gemeinsame Organisationsziel immer wieder bewußtzumachen, entspricht der Bedeutung der „Schicksalsgemeinschaft“ (interdependance of fate) nach Lewin: Wenn Menschen realisieren, daß ihr „Schicksal“ von der Gruppe als Ganzes abhängt, entwickelt sich die Gruppe im psychologischen Sinne. Nicht die Ähnlichkeiten untereinander bewirken Kohäsion, sondern das – alltagssprachlich ausgedrückt – „im gleichen Boot Sitzen“ (vgl. Lewin 1953, S. 256).

3. Zur Entwicklung eines Bewußtseins gegenseitiger Abhängigkeit als Voraussetzung für den Diskurs zwischen Lernenden und Lehrenden in der SVA

3.1 Auf den ersten Blick: Die äußere Realität suggeriert partnerschaftliches Lernen in der Erwachsenenbildung

Die SVA wird als Zusatzausbildung angeboten. Sie ist eine berufsbezogene Form des Lernens in der Erwachsenenbildung. Die AK sind Hochschul- oder Fachhochschulabsolventen mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung nach dem Studium. Es sind somit akademisch vorgebildete Fachleute, die mit einem relativ hohen gesellschaftlichen Standard in sozialen oder therapeutischen Feldern Anerkennung genießen und entsprechend finanziell eingeordnet sind. Die Lehrenden in der SVA haben eine vergleichbare oder die gleiche berufliche

Herkunft und sind zusätzlich ausgebildete und praxiserfahrene SVR. Die Lehrenden sollen den Lernenden etwas Zusätzliches beibringen, wie der Name Zusatzausbildung anzeigt. Wenn dieses Zusätzliche nun eine Beratungstechnik oder eine soziale Fertigkeit wäre, dann böte sich die Analogie zu Ingenieuren an, die z. B. von ihren Kollegen zusätzlich eine Refa-Technik erlernen. Hier ist das Lernverhältnis eng begrenzt und besteht in der Vermittlung oder Übernahme einer Technik als Zusatzqualifikation.

Die meisten AK realisieren erst in der SVA, daß sie sich in einen Berufssozialisationsprozeß begeben haben, der einer Tertiärsozialisation gleichkommt.⁵

Obwohl alle AK vor Beginn der Ausbildung über Inhalte, Ziele und Umfang der Ausbildung informiert werden, realisieren die meisten erst in der Ausbildung den Umfang und die Intensität dieses Lernprozesses in ihrem Bewußtsein. Es scheint so, daß der Gedanke an das Ziel, nämlich ein Zertifikat als SVR zu erhalten, die Vorstellungen über den Prozeß als den Weg zu diesem Ziel allzuwenig in die Realität des Bewußtseins kommen läßt.

Im Lehrplan heißt es: „Viele Bewerber haben bereits qualifizierte Erfahrungen in verschiedenen Feldern von Beratung, Therapie oder Gruppenarbeit. Alle Bewerber verfügen bereits über eigene Erfahrung als Supervisanden. Erfahrungsorientiertes Lernen ist ihnen von daher vertraut. Diese Situation der Bewerber zieht folgende erwachsenenbildnerische Implikationen nach sich:

Die AK haben im Unterschied zu Studenten, die in der Regel ausschließlich Lernende sind, von vornherein eine Doppelrolle. Sie sind überwiegend erfahrene Fachleute in ihrem Beruf und werden ‚Lehrlinge‘ in der Zusatzausbildung zum(r) SVR. Es gilt einerseits, das Bewußthalten der eigenen beruflichen Kompetenzen zu fördern, und andererseits muß die neu zu erwerbende Identität als SVR entwickelt werden in einem Prozeß der Abgrenzung zu anderen Formen von Beratung. Bei den AK kommt die parallel fortgeführte Berufstätigkeit im Herkunftsberuf in ein Spannungsverhältnis zur neu sich herauskristallisierenden Supervisorenrolle. Die Bearbeitung dieser Spannungen ist ein wesentlicher Teil der Rollenfindung und findet deshalb entsprechend Raum im Ausbildungsprozeß: Ein lebendiger, Auseinandersetzung und Feedback ermöglichender Gruppenprozeß ist die Basis, auf der sich Abgrenzung und Neuorientierung entwickeln kann.“

Eine grundsätzliche Kontroverse zwischen Lehrenden und Lernenden besteht darin, daß die Erstgenannten möglichst viele Berührungspunkte und Aspekte der Zusammenarbeit suchen, um die gegenseitige Abhängigkeit mit möglichst vielen Wirkkräften in der Gruppe zu beleben. Der Interaktionsraum soll vielschichtig und komplex werden, um die Berufsperson zu durchdringen und in dialektische Auseinandersetzung mit sich, mit den KollegInnen und den

Lehrenden zu bringen. Die Lernenden haben dagegen ein hohes Schutzbedürfnis als „ausgelernte Fachleute“, die ihr mitgebrachtes Know-How ergänzen, verfeinern oder bestätigen lassen möchten.

Wenn die supervisorischen Kompetenzen in einem induktiven Werkstattmodell vergleichbar einem Kunsthandwerk zu erlernen und zu verinnerlichen sind, dann bietet sich die Analogie eines Meister-Lehrlingsverhältnisses als reziprokes Rollenverhältnis an, wo die AK als erwachsene Lehrlinge bei den Ausbildern (Meistern) lernen, am Ende der Ausbildung den „Gesellenbrief“ erhalten, sich auf die Wanderschaft begeben und schließlich eines Tages auch Meister werden. Erwachsene Lehrlinge sind kritisch-hinterfragende, nicht naiv-gläubige Lehrlinge. Erwachsene unterwerfen sich nicht, sondern übernehmen nur etwas, wenn dies überzeugend-plausibel angeboten wird.

Dennoch, das Meister-Lehrlingsparadigma ist eine kränkende An- und Herausforderung. Die Lernenden fühlen sich gesellschaftlich klein gehalten. Ein Lehrling ist in der gesellschaftlichen Rangordnung viel weniger als ein Akademiker (vgl. Wittenberger 1988, S. 31). AK, die über den zweiten Bildungsweg Akademiker geworden sind und vorher eine Handwerkslehre absolvierten, möchten diese Zeit hinter sich wissen, weil diese Lehrzeit oftmals mit peinlichen Unterwerfungsritualen verbunden war. Von diesen AK wird uns vermittelt, daß wir das Meister-Lehrlingsmodell aus dem Handwerk idealisieren und die dort gängigen einseitigen Abhängigkeitsstrukturen nicht realistisch sehen. Was an dem Modell bleibt, ist das Lernen über Identifikation und Abgrenzung, über Imitation und kritische Auseinandersetzung, das Lernen am Modell und das Hinterfragen des Modells. Der Lehrende macht vor, erklärt, verdeutlicht, zeigt und stellt sich in jedweder Situation und verlangt vom Lernenden das gleiche Lernen durch Tun.

Der Versuch der Lernenden, passiv-rezipierend aufzunehmen, was sie erleben, sich dabei bedeckt zu halten, begegnet der ständigen Aufforderung, Standpunkt zu beziehen, die eigene Sichtweise zu sagen und sich dadurch mit der eigenen Unsicherheit zu konfrontieren, also Gefühle als erwachsener Lehrling zu entwickeln, die man gerade vermeiden wollte.

3.2 Auf den zweiten Blick: Regressive Phantasien und Abhängigkeitswünsche als Hindernis für den Diskurs

Die innere Realität der AK in dem Auseinandersetzungsprozeß des Lernens in der SVA zeigt Ängste, Phantasien und belebt geschichtliche Erfahrungen, die gesehen, verstanden und in ihrer Wirkkraft eingeordnet werden müssen, ohne den reziproken Rollenbezug zwischen Lehrenden und Lernenden im

Sinne geheimer Rollenzuschreibungen umzugestalten, was eine endgültige Verhinderung des Diskurses, um den bei allen Schwierigkeiten weiter gerungen wird, herbeiführen würde.

Ich exploriere nachfolgend TeilnehmerInnenphantasien, wie sie sich in vielen Gesprächen immer wieder zeigen:

a) Lernen macht Angst.

Werde ich das neue Wissen, die Fertigkeiten aufnehmen, „begreifen“ können? Wie klug, geschickt, aufnahmefähig werde ich sein? Halte ich den Vergleich mit den anderen AK aus? Bin ich besser/schlechter, klüger/dümmer, gewandter/ungeschickter, schneller/langsamer, empathischer, konfrontationsstärker, eloquenter als die anderen? Wo werde ich im Vergleich eingeordnet?

Wird die Einordnung meinem Selbstwertgefühl und meinem Anspruch entsprechen oder werde ich dabei verwundet?

Werden die anderen AK genauso viel/mehr/weniger von mir halten, wie (als) ich selbst?

Wo finde ich in der Kursgruppe (m)einen Platz? Wie sehr verletzt/befriedigt/schmeichelt diese Einordnung?

b) Eltern- und Schulerfahrungen werden belebt.

Wie haben Mutter und Vater mein Lernen begleitet als ich sitzen/stehen/gehen/sprechen lernte?

Wie waren meine Spielversuche, meine Kreativitätsentwicklung?

Waren die Eltern verstehend/einfühlsam/liebevoll/fördernd/fordernd/streng/kühl/abweisend? Und was hat wann, was bewirkt?

Wurde eigenes Denken belohnt/gefördert/bestraft?

Erste Lese-, Schreib- und Rechenversuche erbrachten zu Eltern und Lehrern welche Beziehungen?

Welche eingprägten Erinnerungen beleben sich nun in der SVA?

c) Ich möchte von den Leitern gemocht/anerkannt/geliebt werden. Ich entwickle meine Muster, um das zu erreichen: Lieb Kind sein/sich einschmeicheln/sich widerspenstig geben/originell-ironisch-distanziert sein/unbedingt kritisch sein. Mögliche Muster also, die mir früher den gewünschten Erfolg brachten.

Kritiker unseres Lernverständnisses behaupten, daß wir die genannten Gefühle und Regressionen erst hervorrufen, indem wir die AK zu Lehrlingen machen und nicht als Kollegen im Lernprozeß bezeichnen. Wir meinen dagegen, unabhängig von der Definition des Lernenden rufen Lernprozesse, die die Abwehrstrukturen berühren, Übertragungen hervor; und es gibt keine personenbezogene Lerngeschichte, die nicht mit Ängsten, Selbstzweifeln und Kränkungen besetzt ist. Somit ist es nicht erschreckend oder unerwünscht, wenn diese latent vorhandenen Erfahrungen manifest werden, sondern es ist

ein selbstverständlich zum Lernenden (übrigens auch zum Lehrer) gehörender verinnerlichter Persönlichkeitsanteil, der hier leidvoll bewußt und ansprechbar wird. Die Akzeptanz und damit die Voraussetzung zur Integration der genannten Ängste, Selbstzweifel und Wünsche wird immer dann besonders schwierig oder in unserem Lernprozeß unmöglich, wenn verfestigte Größenphantasien die Wahrnehmung der genannten Gefühle verunmöglichen.

3.3 Auf den dritten Blick: Akzeptanz der doppelten Realität als Voraussetzung für den Diskurs

Der erwachsene, berufserfahrene Lernpartner und der regredierende Schüler sind eine Person mit doppelter Wirkkraft in der jeweiligen Szene des Gruppenprozesses. Das Bewußtwerden von Eltern- und Schulsenen, ermöglicht durch Setting und reziproke Rollenstruktur einerseits und die demokratischen Vertragsstrukturen, Umgangsformen und Verfahrensweisen bei Entscheidungen und Bewertungen andererseits, sind innere und äußere Realität zur gleichen Zeit. Oft ist die Prägekraft der Vergangenheit auch in der Gruppe und der Organisation größer als die Angebote der Gegenwart, des Hier und Jetzt. Der Kampf um die Definition von Realität beginnt, setzt sich fort und ist ständiger Begleiter der Tertiärsozialisation in der SVA.

Für die gruppensdynamische Lernorganisation und die darin zu lebende *Rollenreziprozität* ist es notwendig, daß die Übertragungen und Gegenübertragungen als Wirkkräfte exploriert und verstanden werden. Einfühlende Zuwendung macht den Verstehensvorgang glaubwürdig. Und gleichzeitig gilt, daß der Lehrende im gruppensdynamischen Setting seine Lehrerrolle nicht aufgibt und neben den verstehbaren Ängsten und Schwächungsgefühlen den Diskurs weiter freundlich-zugewandt einfordert. Diese Rollenkonsequenz stärkt die progressiven Kräfte in der Gruppe und die Glaubwürdigkeit des Lehrers, der sich nicht zum Verlassen seiner Rolle verführen läßt, aber gleichzeitig verständnisvoll die Schwierigkeiten begleitet.

Zur Entwicklung von Rollenreziprozität zwischen AK und Kursleitern ist die Gestaltung eines klaren Arbeitsbündnisses (kontrakt)zentrale Voraussetzung.

Kontrakt ist die äußere und innere Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen AK und Kursdozenten. Um diese Zusammenarbeit zu ermöglichen, bedarf es Regeln, die sich im Setting bündeln und begründen. Die Reduktion der Komplexität, die durch Kursausschreibung, Lehrplan und Setting vom FIS vorgegeben ist, gilt für Lehrende und Lernende als institutioneller Rahmen, der von beiden nur mit plausibler Begründung verändert werden kann. Die

Kursdozenten haben hier den Institutionsauftrag, über den institutionellen Rahmen zu wachen. Sie sind also Institutions-Autorität. Gleichzeitig sind die Kursdozenten Lehrer, die die AK befähigen möchten zur Entwicklung einer kritischen Zusammenarbeit unter Reflexion der jeweils unterschiedlichen oder gegensätzlichen Interessen. Kann man glaubwürdig gleichzeitig zu kritischer Auseinandersetzung der Interessen und zur Anpassung an den Rahmen auffordern? Was bewirkt dieser Widerspruch bei den AK und bei den Kursdozenten?

Die Feststellung und Akzeptanz von gegenseitiger Abhängigkeit zwischen AK und Kursdozenten bedeutet nicht, daß man sich dieser Struktur unterwirft und auf die Bearbeitung vorhandener Interessens- und Bedürfniskonflikte verzichtet, ganz im Gegenteil. Das Bewußtsein dieser äußeren Realität bietet beiden Seiten die Chance, mit guten Argumenten den jeweiligen Interessenkonflikt zu wagen und durchzustehen, bis das (vorläufig) beste Argument und ein entsprechendes Gefühl den jeweiligen Konflikt situativ soweit klärt, daß die Zusammenarbeit fortgesetzt werden kann.

Der dialektische Kampf zwischen Widerstand und Anpassung ist ein dauernder, nur situativ aufhebbarer Prozeß. Diese Spannung ertragen zu lernen und sich gefühls- und gedankenbezogen darin offensiv mitgestaltend zu bewegen, ist Ziel und Prozeß des Lernens zugleich. Die AK sollen lernen zu widersprechen, wenn sie nicht überzeugt sind; so wie die Kursdozenten es vorzumachen versuchen. Gefühle von Unmut, Ärger, Begeisterung u. a. sind dabei diagnostische Zugangswege für den Diskurs. Aber niemals reicht es für einen Diskurs aus, zu sagen: „Ich kann dem nicht zustimmen, ich habe ein ungutes Gefühl.“ Dem folgt die Aufgabe: „Denke darüber nach, was dieses Gefühl speziell ausdrückt, begründe Dein Gefühl und greif dann wieder in den Diskurs ein!“ Gefühle sind von Argumenten im Diskurs nicht zu trennen. Sie haben keine nicht hinterfragbare Bedeutung an und für sich.

Abschließend sei daran erinnert, daß wir die dialektische Interdependenz im System SVA in gleicher Weise mit dem Blick auf Kursleiter, AK und die Ausbildungsstätte kritisch betrachten müssen. Auch wenn alle drei Teilsysteme ein gemeinsames Ziel haben, nämlich die AK zu möglichst guten SVR auszubilden, gibt es im Prozeß und im Detail ständig unterschiedliche Interessen, die bewußt gemacht und gegenübergestellt werden müssen. Jede Institution muß normieren und generalisieren und wird potentiell oder konkret zur Entfremdungsmacht individueller Bedürfnisse. Die Bedeutung institutioneller Macht der Kursleiter etwa beim Bewerberkolloquium oder im Hinblick auf die Zertifikatsvergabe und deren Auswirkungen auf die Abhängigkeitsängste der AK während der gesamten SVA seien hier nur erwähnt und bleiben der Analyse einer weiteren Arbeit vorbehalten.

Meine Ausführungen möchte ich mit einem Zitat von Bachmann abschließen, der sagt: „Wer angewandte Gruppendynamik quasi wertfrei zur Verbesserung von Kooperation in Betrieben, zur Demokratieentwicklung in Institutionen einsetzt, und nicht bedenkt, daß die Interessenunterschiede der Gruppen in einer Institution oder in der Gesellschaft durch Machtstrukturen gestützt sind, die es mit aufzudecken gilt, dem muß man sagen, daß die unterstellte Wertfreiheit der angewandten Gruppendynamik eine – wenn nicht böswillige, so doch sträflich naive – Illusion war“ (Bachmann 1981, S. 17).

Anschrift des Verf.: Gerhard Leuschner, Emsstr. 58, 4400 Münster.

Anmerkungen

- * Vortrag gehalten bei der Lehrsupervisorenstagung am 31.10.92 in Dortmund.
- 1 Nachstehende Abkürzungen werden verwendet: SV für Supervision, SD für SupervisandIn, SVA für Supervisionsausbildung, SV-Kurs für Supervisorenkurs, SVR für SupervisorInnen, AK für AusbildungskandidatInnen.
 - 2 Die Sektion Gruppendynamik beschloß 1969 ihre Richtlinien für die Ausbildung zum(r) Trainer(in) für Gruppendynamik, wobei neun Trainer(innen) aus dem deutschen Sprachraum aufgrund ihrer nachgewiesenen Vorbildung im Sinne dieser Richtlinien anerkannt wurden: Alf Däumling, Magda Grube, Suitbert Hellinger, Eberhard Heyn, Otto Hürter, Inge Kähling, Heinz Müller, Lothar Nellessen, Pio Sbandi. Die konzipierte Trainerausbildung bestand formal aus drei Teilnehmertrainings, drei Co-Trainings und zwei Trainings unter Supervision, wobei jedes Training 10 - 12 Tage dauerte und nur dann als Ausbildungsbaustein gewertet wurde, wenn der Ausbildungskandidat ein empfehlendes Gutachten der Trainer bekam, die das Training leiteten. Damals war es die Regel, daß die Ausbildungskandidaten viel mehr Trainings machten, weil es immer wieder Trainings gab, in denen man keine Empfehlung bekam, weil ein Problem im Staff aufgedeckt wurde, welches es zunächst weiter zu bearbeiten galt, bevor der nächste Ausbildungsschritt erfolgen konnte. Die Ausbilder verfolgten auf sehr persönlich engagierte Weise den Werdegang jedes Kandidaten, so daß die Kränkungen bei Nichtempfehlungen beziehungsweise immer wieder bearbeitet werden konnten. Dies machte die Trainerausbildung zu einem stark individuumzentrierten Lernprozeß mit hohem Intensitätsgrad.
 - 3 In meiner Ausbildung zum Trainer für Gruppendynamik von 1968 bis 1971 waren meine wichtigsten LehrerInnen: Gori Ehrensköld, Magda Grube, Eberhard Heyn, Otto Hürter, Trygve Johnstad, Inge Kähling, Don Nylen und Kees Wierin-

ga. In den ersten Jahren danach als Ausbilder hatten die Trainer immer gleichzeitig ein Forschungs-(im Sinne von Erkenntnis-) und ein Trainingsinteresse. In den Staffs wurde nächtelang analysiert, welche Gruppenkräfte wie zu beschreiben sind, welche Wirkungen sich daraus ergeben und welche transferierbaren Erkenntnisse daraus zu ziehen sind. Bedingt durch die Erfahrungen der 68er Bewegung war die Erkenntnisneugier und das Engagement hochentwickelt, wobei die Experimentierfreude in den Trainings manchmal größer war als die zu diesem Zeitpunkt entwickelte Fähigkeit, Gruppenprozesse zu gestalten und zu steuern. Letzteres hat zweifellos viele Teilnehmer erschreckt und dazu beigetragen, gruppendynamische Horrorglegenden zu verbreiten.

- 4 Die Ausführungen beziehen sich auf die Supervisionsausbildung des Fortbildungsinstituts für Supervision e. V. (FIS).
- 5 Vgl. die Ziele der SVA in der Kursausschreibung, wobei folgende zu erlernende Kompetenzen dort genannt und ausgeführt sind: Theoriekompetenz, diagnostische Kompetenz, Interventions- und Indikationskompetenz und Auswertungskompetenz. Zu ergänzen ist dieser Kompetenzkatalog um den Begriff der Institutionskompetenz, der eine möglichst genaue Kenntnis der Strukturen der Institution, der Berufssozialisation der dort arbeitenden Fachleute und der Situation und Problematik des Klientels beinhaltet. Dies ist bezogen auf die jeweilige Institution, in der ein SVR einen Kontrakt hat. Weiterhin wird verwiesen auf die Lernziele der SVA, die im Lehrplan benannt sind.

Literatur

- Antons, K. (1973): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen.
- Bach, G. R./Bernhard, Y. (1969): Aggression lab. Dubuque.
- Bachmann, C. H. (Hrsg.) (1981): Kritik der Gruppendynamik. Grenzen und Möglichkeiten sozialen Lernens. Frankfurt.
- Brocher, T. (1979): Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung, in: Heigl-Evers, A. (Hrsg.): Sozialpsychologie, Bd. 2. Zürich, S. 703 - 709.
- Coser, L. A. (1973): Theorie sozialer Konflikte. Neuwied/Berlin.
- Gärtner, A. und G. Wittenberger (1979): Supervision und der institutionelle Diskurs, in: Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution. Freiburg, S. 22 - 49.
- Geißler, K. H. (1979): Gruppendynamik in der Lehrerbildung. Das hessische Konzept der gruppendynamischen Lehrerfortbildung, in: Geißler, K. A. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer. Hamburg.
- Heigl-Evers, A. (Hrsg.) (1979): Sozialpsychologie, Bd. 2. Zürich.
- Horn, K. (Hrsg.) (1972): Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt.

- Hürter, O. (1977): Stichwort: „Organisationsentwicklung“, in: Meyer (Hrsg.): Handbuch Gruppenpädagogik – Gruppendynamik. Heidelberg.
- Leuschner, G. und J. Schaaf (1988): Gruppendynamik in der Teamsupervision und Organisationsberatung – ein Arbeitsgruppenbericht, in: Kersting, J. u. a.: Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen. Aachen, S. 81 - 99.
- Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern.
- Lindner, T. (1979): Gruppendynamik in der berufsbegleitenden Fortbildung von Angehörigen der Wirtschaft, in: Heigl-Evers, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 696 - 702.
- Lippitt, R. (1979): Kurt Lewin und die Anfänge der Gruppendynamik, in: Heigl-Evers, A. (Hrsg.), a.a.O., S. 621 - 624.
- Mills, Th. M. (1971): Soziologie der Gruppe. München.
- Schütz, K.-V. (1989): Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle. Mainz.
- Wittenberger, G. (1988): Supervision – eine Profession auf dem Psychomarkt, in: Zeitschrift Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Göttingen, S. 15 - 42.

Gerhard Wittenberger

Über die Verwundbarkeit in der Supervisionsausbildung. Aspekte angewandter Psychoanalyse*

Der zweite Teil dieser Überschrift („Aspekte angewandter Psychoanalyse in der Supervision“) beinhaltet einen so umfassenden und komplexen Anspruch, daß er in einem kleinen Beitrag nicht annähernd erfüllt werden kann. Deshalb habe ich mich entschlossen, auf einen spezifischen Aspekt in der Lehrsupervision einzugehen, der nur scheinbar nichts mit dem Thema „angewandte Psychoanalyse und Supervision“ oder „Supervision als angewandte Psychoanalyse“ zu tun hat. Es geht um die Verwundbarkeit in der Ausbildungssituation zum Supervisor.

Anhand dieses Fokus' möchte ich verdeutlichen, wie aus psychoanalytischer Sicht Lehrsupervision verstanden werden kann.

Die Konferenz der Lehrsupervisoren im FIS soll die Funktion haben, einen freien und authentischen Austausch über die Schwierigkeiten zu ermöglichen, die der Ermittlung von dem, was Supervision ist, innewohnen.

Ich möchte Sie bitten, mit mir über die Gründe nachzudenken für folgendes Phänomen in unseren Ausbildungskursen, und hier besonders bei den in der Lehrsupervision engagierten Personen: Welches sind die Momente, die bei beiden Protagonisten – dem „Meister“ und dem „Schüler“, also dem Ausbilder und dem Kandidaten – ganz besondere Verwundbarkeiten hervorrufen?

Zuerst möchte ich die Überlagerungen nennen, die mit der Supervision als Lehrsupervision verbunden sind. Grundsätzlich bin ich der Meinung, es handelt sich um eine normale Supervision, wenn es um Lehrsupervision geht. Viele Lehrsupervisoren meinen jedoch – und als Lehrsupervisor teile ich diese Ansicht –, daß die Einmischung des Ausbildungsinstituts in die Lehrsupervision eine unheilvolle Überlagerung darstellt – und dennoch ist dies Realität. Soweit ich die Ausbildungsszene in der BRD überblicke, gibt es kein Ausbildungsinstitut, das keine heterogene Gruppe von Lehrsupervisoren engagiert hat. Es gibt eine Vielzahl von Verständnissen bzw. Vor-Verständnissen von Supervision unter den Lehrsupervisoren. Dennoch werden alle diese Lehrsupervisoren in einem bestimmten Ausbildungszusammenhang in ihrer Funktion eingesetzt und, ohne jemals einen Minimalkonsens zwischen ihrem Konzept von Supervision und dem Ausbildungskonzept überprüft zu haben, in einen

* Überarbeiteter Vortrag vom 31.10.92 auf Lehrsupervisorenkonferenz in Dortmund.

Prozeß geschickt, der am Ende ein Produkt ergeben soll, dessen Bezeichnung „Supervisor“ oder „Supervisorin“ ist. Schon aus diesem Grunde besteht der Anspruch der Ausbildungsinstitute, Informationen von den Lehrsupervisionsprozessen zu bekommen – wie auch immer diese aussehen – zu Recht. Schließlich sind die Absolventen das Aushängeschild der Institute.

Um meine Ausführungen nicht unnötig zu belasten, werde ich hier nicht über die Evaluationssituationen von Supervisionsprozessen sprechen, also nicht über jene Auswertungsberichte, die am Ende eines Lehrsupervisionsprozesses erstellt werden, obwohl gerade sie unsere volle Aufmerksamkeit verdienen, weil hier am ehesten gesehen werden kann, welche Denk- und Verbalisierungsmöglichkeiten während eines Ausbildungsprozesses wirklich gelernt worden sind.

Als Psychoanalytiker ist es selbstverständlich, sich auf Freud zu beziehen. Warum das nur wenige Supervisoren tun, ist nicht ganz einfach zu verstehen. Ich will es hier tun, vielleicht in meiner Doppelrolle, die möglicherweise auch eine Doppelidentität nach sich zieht, was ein Problem für sich ist.

Freud (1937) hat in seiner Arbeit „Die endliche und die unendliche Analyse“ den berühmt gewordenen Ausspruch getan, daß das Analysieren einer jener Berufe ist, die von vornherein einen ungenügenden Erfolg in sich haben. Neben der Analyse nannte er Erziehen und Regieren. Vielleicht ist das Supervidieren ein ähnlich „unmögliches Geschäft“ wie das des Erziehens, des Regierens oder des Analysierens.

Ziel meiner Überlegungen soll es sein, Ihnen die Natur solch „schwieriger Anforderungen“ zu präzisieren, die – wenn sie an den Lehrsupervisor adressiert werden – für seine spezifische Verwundbarkeit verantwortlich sein können.

Damit verändere ich gleichsam die Blickrichtung vom Kandidaten zum Lehrsupervisor. Sicher ein heikles Unterfangen, weil damit nicht über einen Menschen gesprochen wird, der auf dem Wege ist, ein Ausbildungsziel zu erreichen, sondern über Sie und mich. Ich spreche also über die Verwundbarkeiten der schon Ausgebildeten.

Diese Verwundbarkeiten teile ich in zwei Kategorien ein:

1. in diejenigen, die die Gegenübertragung betreffen, und
2. in diejenigen, die sich mit dem Narzißmus des Lehrsupervisors befassen.

Das Ausbildungsziel, das in einer Lehrsupervision enthalten ist, akkumuliert die Probleme des Erziehens und Regierens noch einmal. Denn die Schwierigkeit in der Tätigkeit des Supervidierens liegt darin, daß die Substanz dieser Tätigkeit kaum oder überhaupt nicht zu vermitteln ist. Tatsächlich muß nämlich jeder seine persönlichen Erfahrungen damit machen; eine Zeitlang kann er daraus Gewinn ziehen, aber er muß einsehen, daß die entdeckte

Wahrheit nur eine vorübergehende ist und daß sein Können nur ein vorläufiges ist und zu einer Phase gehört, die einer neuen Entdeckung vorausgeht. Die Wahrnehmung des Mangels, des Noch-nicht-Könnens, welche dieser Einsicht zugrunde liegt, müßte also eine Modifizierung der Art dieser Erfahrung dahingehend nach sich ziehen, daß diese nicht in einer Ideologie oder einem Perfektionsanspruch erstarrt.

Der Lehrsupervisor hat also nie ein konkretes Ziel eines Supervisionsprozesses für seinen Kandidaten formulierbar oder bereitliegen. Sondern er befindet sich in einer affektiven Haltung, die sich jedem Lernprozeß entzieht und sich keiner Macht unterordnet: es ist die Fähigkeit, von einem transformierbaren Augenblick zu profitieren. Das heißt, vom Lehrsupervisor muß verlangt werden, er möge anerkennen, daß er eine Tätigkeit ausübt, bei der ein Ideal eine Bedeutung hat, das er weder konkret benennen noch lehren kann.

Es ist jedoch gerade diese Aufgabe, in die er sich hineinkniet. Nicht genug, daß er eine Tätigkeit ausübt, nein er gibt außerdem vor, die notwendigen Fertigkeiten, das Know-how, die Werkzeuge für seine Tätigkeit vermitteln zu können. Dabei geht es nicht so sehr um Fertigkeiten aus dem Bereich sozialer Techniken – wie sie in den Ausbildungskursen selbstverständlich gelehrt werden müssen –, sondern um eine bestimmte Haltung.

Auf diese Weise befindet er sich in einer paradoxen, also unbequemen Situation, nämlich jemandem ermöglichen zu wollen, diese Tätigkeit selbst ausüben zu lernen.

Wenn man akzeptiert, daß unsere Tätigkeit komplex ist, dann zeugt das von einer gewissen Hellsichtigkeit, aber auch von einer Allmachtsphantasie, die so formuliert werden könnte: Als Lehrsupervisor muß ich eine ausgezeichnete Kapazität sein, um diese Tätigkeit überhaupt erfolgreich ausüben zu können. Aufgrund dieser Phantasie läuft er Gefahr, eine übermäßige Anforderung an den Kandidaten zu stellen, denn sie nährt die Hoffnung des Lehrsupervisors, den idealen Kandidaten zu finden, der all die Fallen unserer beratenden Tätigkeit zu umgehen vermag.

Vom Analytiker sagte Freud (1940 a, S. 101), daß er versucht sein mag, Erzieher zu werden, das Vorbild und das Ideal seiner Patienten. So groß auch die Lust sein mag, die er verspürt, ihn nach seinem Bild zu gestalten, so sehr muß man sich in Erinnerung rufen, daß das nicht das Ziel ist, das er in der Analyse zu erreichen sucht. Gleichwohl kennt Freud auch jene erzieherische Funktion der Analyse, wenn er im Zusammenhang mit dem moralischen Masochismus vom unbewußten Schuldgefühl spricht, von dem die „größte Gefahr für den Erfolg (der) ärztlichen *oder* erzieherischen Absichten“ ausgeht, weil in ihm jener Krankheitsgewinn liegt, der sich „gegen die Genesung sträubt und das Kranksein nicht aufgeben will“ (Freud, 1924 c, S. 349, Hervor. G. W.).

Wer kennt den Lernwiderstand bei den verschiedenen Kandidaten nicht? Wir begegnen ihm ständig. Obwohl auf der Hand zu liegen scheint, daß diese oder jene Verhaltensweise mehr Unzufriedenheit als Erfolg verspricht, halten die Kandidaten daran fest. Die tieferen Ursachen solcher Abwehr sind uns unzugänglich – als Phänomen dagegen sehr vertraut. Für uns Lehrsupervisoren heißt das, daß die Art der Vermittlung, so wie sie in unserer Lehrsupervision stattfindet, auf die spezifische Verwundbarkeit des Lehrsupervisors treffen kann. Ich spreche nicht vom Lehrprozeß im Sinne des Lehrens, sondern vor allem von der Vermittlung einer supervisorischen Haltung, die eine sich gut entwickelnde Lehrsupervision begleitet und dem entspricht, was Freud mit „erzieherischer Absicht“ meint.

Für mein Verständnis scheint es klar, daß die Lehrsupervision dem Ausbildungskandidaten etwas vermitteln soll von der psychischen Haltung, Konstitution und Überzeugung des Lehrsupervisors. Dies ist der innere supervisorische Bezugsrahmen des Lehrsupervisors. Der Kandidat sollte von den wesentlichen Elementen dieses Bezugsrahmens Besitz ergreifen. Dabei handelt es sich nicht um Nachahmung, sondern um eine Aufnahme und eine Integration in innerseelische Beziehungsstrukturen, die unmittelbar mit denen des Lehrsupervisors zusammenhängen. Es geht mir in diesem Zusammenhang um Fragen der Objektbeziehungspsychologie, wie sie seit den letzten 20 Jahren in der Psychoanalyse entwickelt wurde, die mich stark an Interaktionsmodelle erinnert, wie ich sie aus einer bestimmten Tradition der Gruppendynamik kenne. Die theoretische und methodologische Schwierigkeit dabei ist, einen Weg zu finden, die komplizierte innerseelische Interaktionsbühne, auf der die Objektrepräsentanzen früherer Jahre (Eltern, Geschwister etc.) agieren, so erlebbar zu machen, daß das alltägliche – berufliche, wie private – Handeln in diesem Kontext verstehbar und ggf. veränderbar wird.

Tatsächlich vermitteln wir mit unseren Interpretationen, unserem Lehr-Supervisor-Sein etwas von jener Theorie und Technik, die wir selbst als Intervention, die wir als Person sind, darstellen. Wir entblößen uns irgendwie durch unsere Gewohnheiten, durch unsere Art, das Setting zu gestalten, uns zu kleiden, uns den Ausbildungskandidaten zur Verfügung zu stellen. Wir sind durchaus nicht neutral, decken also unseren theoretischen Standort und die Wahl unserer Inhalte und Fokussierungen in unseren Interpretationen sehr wohl auf. Wir geben Einblick in unsere Persönlichkeit durch die personalisierte Anwendung der durch die Institution vorgegebenen Ausbildungsregeln und die damit zusammenhängende Interpretation dessen, was wir unter Supervision verstehen. Die Anordnung der Räumlichkeit, der Möbel und die Wahl der Dekoration sind ebenso Hinweise auf unsere Geschmacksrichtungen und unsere außersupervisorischen Investitionen, wie unsere Haltung enthüllend

wirkt im Blick auf unsere innere Verfassung. Die Haltung zeigt sich in der Qualität unseres Empfangs durch den Blick, das Lächeln, den gegebenen oder erwarteten Händedruck, in der Intonation der Stimme, der Qualität der Momente des Schweigens, usw. All das ist sehr banal und scheinbar nur analytisch, aber gerade jene Dinge können komplizierter werden, wenn sie als Eindrücke vom Kandidaten schlicht wiederholt werden, undiskutiert zur Wahrheit erhoben, oder kolportiert werden bis dahin, daß daraus bestimmte Reputationen entstehen, die nichts anderes als aus Projektionen hervorgegangene Verzerrungen darstellen, die mit unserer Lehrsupervisorentätigkeit in Verbindung gebracht wurden. Wenn solche Kolportagen dann zu uns zurückkehren und wir die ersten Eindrücke solcher „Reputation“ selbstreflexiv analysieren und feststellen, daß die Ausbildungskandidaten untereinander kolportieren, was sie selbst nicht verstanden, worüber sie sich aber mit uns nicht auseinandersetzen, dann finden wir uns oft in einer schwer zu ertragenden Lage, weil gerade das, was unrichtig erscheint, schwer zu reflektieren ist. Die Gründe dafür liegen in unserer Gegenübertragungsreaktion – ein Vorgang, der hier nicht näher ausgeführt werden kann. Hier nur soviel:

Die Kandidaten bieten uns einen Zerrspiegel an, indem sie im Sinne der Nachahmung Aspekte unserer Persönlichkeit ausleihen, die wir lieber nicht kennen würden. Die Imitationen dieser Art springen zuweilen für jeden erkennbar ins Auge, ausgenommen für den Lehrsupervisor und seinen Kandidaten, und die Peinlichkeit der Szene bleibt unreflektiert.

Die Verwundbarkeit des Lehrsupervisors ergibt sich meiner Meinung nach hauptsächlich aus der Gegenübertragung, die als zusätzliches Gewicht auf seine Arbeit drückt und damit zusätzlich zu lösende Schwierigkeiten verursacht.

Nachdem ich nun die Thematik dargestellt habe, möchte ich kurz präzisieren, was ich unter Gegenübertragung verstehe. Auch wenn gegenwärtig in der Supervisionsdiskussion kaum ernsthaft sich mit der Psychoanalyse auseinandergesetzt, aber mit deren Begriffsrepertoire wild um sich geworfen wird, ohne genau zu definieren, was eigentlich gemeint ist, möchte ich davon ausgehen, daß in der Supervisionstätigkeit die Berücksichtigung der Gegenübertragung als Erfordernis anerkannt wird, ohne verniedlichen zu wollen, daß die Benutzung des Begriffs selbst Meinungsverschiedenheiten hervorrufen wird. Im folgenden möchte ich eine vorsichtige Formulierung bringen und als Gegenübertragung alles das betrachten, was an unbewußten Gefühlen und Reaktionen des Lehrsupervisors auf seinen Kandidaten und auf die von ihm ausgedrückte Übertragung antwortet. Es handelt sich dabei um Reaktionen auf alle Übertragungsmanifestationen, die der Kandidat verbalisiert, agiert und projiziert und auf das, was er als Persönlichkeit darstellt und wie er den Rahmen

der Supervision nutzt. Der Einfachheit halber könnte man zwei Typen von Gegenübertragung unterscheiden:

1. Der grundlegende Typ, die sogenannte Matrix-Gegenübertragung. Dabei handelt es sich um affektive Reaktionen des Lehrsupervisors gegenüber der supervisorischen Interaktion im allgemeinen, also seine Haltung und alles, was das einschließt. Diese Reaktionen, Phantasien und Introjekte können – soweit sie Ausdruck unbewusster Konflikte sind – durch die persönliche Lehrsupervision und Selbstreflexion (Selbstanalyse) gelöst werden, er muß sie nicht krampfhaft aufrechterhalten. Soweit sie nicht bewußt werden, können Konflikte und Ängste bestehen bleiben, die die wesentlichen Funktionen des Supervisors als Beobachter, als Interpret, als Container und Deuter sozialer Interaktionen des Kandidaten beeinträchtigen.

2. Der Typ der Gegenübertragungsreaktion, der eine Antwort auf einen bestimmten Kandidaten und auf charakteristisches Material desselben darstellt.

An dieser Stelle möchte ich einige spezifische Aspekte der Handhabung der Gegenübertragung in der Supervision einfügen.

Jeder, der professionellen Umgang mit Menschen hat, sollte so viel über sich wissen, daß er mit dem, was er ist und wie er ist, jede Beziehung beeinflusst. Er sollte daher bereit sein, dies einzukalkulieren und darüber nachzudenken. Für jeden Lehrsupervisor ist seine Gegenübertragung von großer Bedeutung.

An einem Endpunkt eines Beziehungskontinuums finden wir die Probleme, die den ungelösten Konflikten des Lehrsupervisors selbst entstammen und die zu einem Gegenübertragungswiderstand in der Supervision führen können. Am anderen Ende finden wir die deutlicher erkennbaren Übertragungsaspekte des Kandidaten in der Lehrsupervisionsstunde, die etwas mit seiner Beziehung zu seinen Supervisanden zu tun haben, die selbstverständlich ebenfalls durch unbewußte Motive beeinflusst sind.

Hier möchte ich nicht weiter auf die Gegenübertragungs- und Widerstandsprobleme eingehen, obwohl es wahrscheinlich für uns sehr nützlich wäre, uns auch mit diesem Problem näher zu befassen, denn ohne Berücksichtigung der Widerstände kann Übertragung und Gegenübertragung nicht erfaßt werden.

Da es hier aber um die Darstellbarkeit geht, muß ich auf eine bestimmte Komplexität verzichten und werde versuchen, einige Bereiche zu umschreiben, in denen der Lehrsupervisor durch die Verwendung seiner Gegenübertragung für den Fortgang der Arbeit des Kandidaten hilfreich sein kann. Im allgemeinen fällt der Gebrauch der Gegenübertragung in die zwei bereits beschriebenen Hauptkategorien. Ich will sie nun für die Gegenübertragung im Supervisionsprozeß konkretisieren. Da ist

1. Die Gegenübertragung des Lehrsupervisors, die für ein Verständnis der Beziehung zwischen Kandidat und dessen Supervisanden hilfreich ist. Diese Form muß wieder in zwei Untergruppen aufgeteilt werden.

a) Die bekannteste ist jene, die ich an anderer Stelle (Wittenberger, 1984) als Spiegelungsphänomen beschrieben habe und die sich auf den Beziehungsprozeß zwischen Supervisand/Kandidat und Kandidat/Lehrsupervisor bezieht. Das heißt ganz einfach, daß der Kandidat in der Lehrsupervision den gleichen unbewußten Konflikt agiert wie sein Supervisand in der Sitzung, oder die Gruppe in der Gruppensitzung gegenüber dem Kandidaten.

b) Zusätzlich zu diesem bekannten Spiegelungsphänomen gibt es möglicherweise eine Vielzahl unbewußter Konflikte im Kandidaten, die dem Lehrsupervisor erst durch seine eigene Gegenübertragung bewußt werden.

2. Die Gegenübertragung des Lehrsupervisors führt zum Verständnis einer Lernblockade des Kandidaten. Das ist dann der Fall, wenn die Übertragungsaspekte des Kandidaten auf den Lehrsupervisor ihn in einem gewissen Grade daran hindern, aus der Lehrsupervision zu lernen.

Ehe ich diese Gedanken weiter ausführe, möchte ich auf eben die Frage hinweisen, die sich hier immer wieder stellt, wenn die Verwendung der Gegenübertragung in der Lehrsupervision diskutiert wird: „Wie weit soll man den Kandidaten in der Lehrsupervision therapeutisch behandeln, und wie weit soll man ihn lediglich etwas lehren?“ Ich bin sicher, daß Sie über diese Frage unterschiedliche Meinungen vertreten. Unsicher bin ich, ob jene, die sagen, der Kandidat ist kein Patient und deshalb sei Therapeutisches unangebracht, diese Meinung vertreten, weil sie sich einen professionellen Konflikt dadurch ersparen wollen, daß sie die supervisorische Haltung als eine Technik des beraterischen Handelns verstehen, das unabhängig von Persönlichkeitsvariablen gelehrt werden könne.

Ich selbst hielte es für ideal, wenn der Lehrsupervisor sich auf das Lehren beschränken könnte. Bin aber der Meinung, daß dieses Ideal bei der derzeitigen Ausbildungskonzeption nicht zu verwirklichen ist. Solange nämlich Lehrsupervision mit der Kontrollsupervision identisch ist, solange wird sich die „Lehre“ in der Lehrsupervision immer von den persönlichkeitsabhängigen Lern-Blockierungen des Kandidaten her mitbestimmen lassen müssen. Es gibt also keine „reine Lehre“. Ich werde auf diesen Aspekt in einer Fallvignette zurückkommen.

Ich möchte jetzt zu meinen Kategorien zurückkehren und für den Punkt 1a) ein Beispiel nennen, aus dem vielleicht deutlich wird, wie meine Gegenübertragung dem Kandidaten weiterhelfen konnte, als wir uns über die Spiegelung in der Hier-und-Jetzt-Szene verständigt hatten.

Der Kandidat hatte ein außerordentlich schwieriges Team einer psychiatri-

schen Einrichtung zu supervidieren. Die Destruktivität dieses Teams, die sich im entwertenden Rivalisieren und gegenseitigen Ausgrenzen und durch Ab-spaltungen äußerte, waren Spiegelungen der Klientel dieses Teams.

Der Kandidat war ein intellektuell sehr differenzierter Fachhochschullehrer, Mitte 40. Mit ihm konnte ich bisher gut zusammenarbeiten. Wir hatten – so glaubte ich – eigentlich keine belastenden Gefühlsspannungen in der Arbeit erlebt.

In der hier beschriebenen Szene sah er nicht anders aus als sonst, aber ehe er sein Team vorstellte, seufzte er und fing mit ziemlich verhaltener Stimme und unterdrückter Spannung in der Körperhaltung an zu sprechen. Im Team sei es wieder so, daß jeder Versuch des Oberarztes, eine Arbeitskonzeption zu entwickeln und dann auch durchzusetzen, von vornherein auf Ablehnung stößt. Gleichzeitig sei der Ruf nach Struktur unüberhörbar. Es würde alles, was auf Initiative hinweist und Mitarbeit bedeuten würde, die nicht der täglichen Routinearbeit entspricht, schlicht boykottiert.

Es gab eine Menge interessanter Materials, und ich hatte mich rasch aktiv an den Versuch gemacht, zu verstehen und dem Kandidaten meine Vorstellungen zu vermitteln über die Rolle des Oberarztes und dessen Spannungen zwischen Gruppen-Führung und Gruppen-Mitglied. Es ist eigentlich sonst nicht mein Stil, so schnell zu sein und aktiv herumzudiagnostizieren. Er hörte meine Bemerkungen an, konnte jedoch kein Argument und keine Idee als hilfreich aufnehmen. Er kommentierte auch nichts; Kommentieren ist ja gewöhnlich das Zeichen von Kooperation in der Supervision. Und als ich mich selbst zurücknahm und mich auf meine Gegenübertragung konzentrierte, überkam mich ein Gefühl großer Hilflosigkeit und Traurigkeit.

Jetzt konnte ich erkennen, daß mein Engagement vielleicht eine Abwehr gegen diese Gefühle gewesen sein könnte. Ich unterbrach die Szene und teilte dem Kandidaten meine Gefühle mit. Er antwortete sofort, daß das genau seine Gefühle gewesen seien, denen er in der Teamsupervision auszuweichen versuchte. Uns war es möglich zu erkennen, daß das Verhalten des Kandidaten mir gegenüber in der Lehrsupervision eine direkte Spiegelung des Prozesses zwischen ihm und dem Team darstellte. Er konnte sich nicht für das Geschehen in der Supervision interessieren, bis ich in der Lage war, ihm mein Gefühl der Hilflosigkeit mitzuteilen. Mit anderen Worten: die „Arbeit“ des Kandidaten bestand darin, daß er mir das Gefühl der Hilflosigkeit übermittelte, dessen er sich selbst nicht bewußt war und das er deshalb auf keine andere Weise mir vermitteln konnte, als es in der Supervisionssitzung zu agieren.

Zur Kategorie 1b) könnte man viele Beispiele bringen, die sich mit der Gegenübertragung beim Lehrsupervisor befassen und auf unbewußte Konflikte zwischen dem Kandidaten und seinem Supervisanden hinweisen. Hierbei

handelt es sich m. E. sehr häufig darum, daß die Supervisanden des Kandidaten in ihrem Arbeitsfeld Probleme agieren, die an einen ungelösten Konflikt des Kandidaten rühren. Die bekanntesten Szenen dazu kenne ich aus den Diskussionen um die sog. politische Funktion der Supervision in den 70er Jahren. Hier – so scheint mir im nachhinein – wurden Konflikte der Helfer mit Hilfe der Klienten politisch legitimierbar gemacht. In einem weniger offensichtlichen Konfliktfeld stellen sich beim Lehrsupervisor Gegenübertragungsgefühle ein, die ihm den Eindruck vermitteln, als ob der Kandidat seinen Supervisanden etwas agieren läßt, dessen er sich selbst nicht bewußt ist. Dies kommt dann darin zum Ausdruck, daß der Kandidat aus irgendeinem Grunde nicht in der Lage ist, meine Kommentare so zu verwenden, daß es ihm gelingt, seinen Stil als Supervisor so zu ändern, daß seinem Supervisanden ein anderes berufliches, nämlich selbständiges und professionelles Handeln möglich wird.

Dies hat vielleicht etwas mit primitiven Abwehrmechanismen (z. B. Spaltungen, projektive Identifikation etc.) zu tun, die nur sehr behutsam oder gar nicht in der Lehrsupervision zu bearbeiten sind. Jedenfalls ist es mir bisher nicht gelungen, solche primitiven Abwehrformationen konstruktiv in einer Supervision zu bearbeiten.

Ich werde jetzt zum zweiten Punkt kommen. Dabei handelt es sich um die Übertragung des Kandidaten auf den Lehrsupervisor und den dadurch beeinträchtigten Lernprozeß. Diese Beeinträchtigung durch Übertragungen kann aufgelöst werden, wenn der Lehrsupervisor auf seine eigene Gegenübertragung achtet.

Es scheint mir hilfreich, eine klare Unterscheidung zu treffen zwischen den Übertragungs-/Gegenübertragungsproblemen, mit denen wir zurechtkommen, ohne uns direkt auf sie in der Stunde zu beziehen, und jenen, die nur gelöst werden können, indem man sich direkt in der Supervisionssitzung auf sie bezieht. Bei Anfängern scheint letzteres gleichsam zum Selbstzweck zu werden, wenn sie meinen, die Beziehung zwischen ihnen und ihrem Kandidaten sei der eigentliche Gegenstand der Lehrsupervision, der stets zur Sprache kommen müsse. Natürlich gibt es auch Probleme, die nicht gelöst werden können, obwohl wir direkt in der Stunde an ihnen arbeiten, und wo der Kandidat ein gutes Stück mehr oder intensivere Arbeit – vielleicht eine eigene Analyse – nötig hat, um besser arbeiten zu können.

In der ersten Gruppe kann es Probleme geben, mit denen wir umgehen können, indem wir unsere Haltung etwas ändern. Als Beispiel dient der Kandidat, der Angst hat, seine Arbeit genau zu schildern, weil er Angst hat zu zeigen, was in seiner Supervision vor sich geht. Der Lehrsupervisor kann sich dessen durch seine Gegenübertragung bewußt werden, wenn er sich unbehaglich fühlt, weil es schwer ist zu erfassen, was in der geschilderten Szene

wirklich vor sich gegangen ist. In solchen Situationen ist es nicht immer notwendig, auf die Übertragung/Gegenübertragung einzugehen. Manchmal kann es ausreichen, den Kandidaten zu ermuntern, genauer zu sein. Manchmal hilft es auch, am Anfang der Sitzung bestärkend zu sein, so daß Beruhigung eintritt und der Kandidat sich weniger fürchtet, dem Lehrsupervisor zu zeigen, was in seiner Supervision geschieht. Hier haben wir ein Beispiel dafür, wie der Lehrsupervisor von seiner Gegenübertragung *Gebrauch macht*, um ein Problem innerhalb des Lernprozesses zu *verstehen*, wo es aber *nicht* notwendig ist, auf das Problem in der Lehrsupervision direkt einzugehen.

Manchmal ist es jedoch notwendig, auf ein Übertragungs-Gegenübertragungsproblem direkt einzugehen: wenn der Lernprozeß offenkundig behindert ist, obwohl der Lehrsupervisor den Kandidaten versucht zu bestärken. Dann kann es notwendig werden, seine Aufmerksamkeit direkt auf das Übertragungs-/Gegenübertragungsgeschehen in der Lehrsupervision zu lenken.

Hier berühren wir wieder das Problem, das ich zuvor bereits erwähnte: Wie weit sollen wir mit dem Kandidaten therapeutisch arbeiten und wie weit sollen wir ihn lediglich etwas lehren? Meine Position z. Z. ist, daß ich den Lernprozeß in Gang halten will. Die Beschäftigung mit Übertragung und Gegenübertragung im Hier und Jetzt hilft diesem Lernprozeß oft weiter. Manchmal ist es notwendig, sich weitere Informationen über Motive von Verhaltensmustern des Kandidaten zu erfragen, aber in den meisten Fällen ist es nicht allzu schwierig, eine klare Grenze zur genetischen Deutung zu ziehen. Ein Beispiel dafür ist ein recht selbstsicherer, omnipotent wirkender Kandidat, der in der Lehrsupervision so viel sprach und wußte, daß ich überhaupt keine Möglichkeit sah, sinnvolle Kommentare zur Weiterführung des Verstehens beizutragen. Nach einer gewissen Zeit wies ich ihn auf dieses Muster hin, und er konnte selbst erkennen, daß er sich fürchtet, ich könne etwas entdecken, das er nicht gesehen hat, was für ihn bedeuten würde, daß er gar nicht so ein phantastischer Supervisor ist, wie er es von sich selbst meint. Solche Entdeckungen sind Kränkungen, die im umgekehrten Fall schlicht durch den Mechanismus der Identifikation mit dem Angreifer abgewehrt werden, wie bei einem anderen Kandidaten, der von sich immer wieder behauptet, daß er nichts könne. Die Hartnäckigkeit, mit der ein solcher Widerstand sich hält, ist oft ein lähmender Mechanismus, der einem die Freude an der Arbeit nimmt.

Ein anderes Beispiel ist jener Kandidat, der sich unterwürfig alles aufschreibt, was der Lehrsupervisor sagt, der in der nächsten Stunde wiederkommt und so sehr darauf aus ist zu berichten, wie er den Rat des Supervisors umgesetzt hat, daß er darüber vergessen hat, auf das Material zu hören, das ihm vorgetragen wurde. Hier den Kandidaten auf seine Angst in der Beziehung zum Lehrsupervisor hinzuweisen, kann für die weitere Arbeit sehr hilfreich sein.

Ich könnte mit Beispielen über den konkurrierenden, den sabotierenden Kandidaten usw. fortfahren, wo es vielleicht etwas genützt hat, sich über die Übertragung in der Supervision zu verständigen, um den Lernprozeß voranzubringen. Ich bin sicher, daß auch Ihnen solche Beispiele einfallen.

An dieser Stelle möchte ich diesen allgemeinen Überblick mit dem Hinweis schließen, daß ich mir voll bewußt bin, daß ich einige interessante Aspekte der Verwendung der Gegenübertragung ausgelassen habe, z. B. die Situation eines Ausbildungsinstituts und der Konflikte mit den Autoritäten innerhalb des Instituts, so wie sie der Lehrsupervisor mit Hilfe seiner Gegenübertragung in Erfahrung bringen kann. Umgekehrt können auch Kursdozenten mehr über das Geschehen in der Lehrsupervision erfahren als die Kandidaten explizit mitteilen, wenn sie ihre durch diese Mitteilungen ausgelösten Gegenübertragungsreaktionen reflektieren.

Hier müßten wir noch einmal zwischen zwei Aspekten unterscheiden:

a) dem, was der Kandidat durch die projektive Identifizierung in den Lehrsupervisor hineinlegt, also dem, was der Lehrsupervisor dank seiner eigenen Affekte und seiner körperlichen Empfindungen als ich-fremd „wahrnimmt“, und

b) den Affekten, Gefühlen und Reaktionen des Lehrsupervisors, die mit seinen persönlichen Konflikten zusammenhängen. Diese zwei unterschiedlichen Aspekte der Gegenübertragung sind nur durch langes Training bewußt einzusetzen, aber für das Verständnis unserer Kandidaten einfach wichtig.

Unsere unbewußten Reaktionen sind wahrnehmbar an unterlassenen Handlungen, an Versprechern, also Fehlleistungen, an Träumen, an Interventionen, deren Unangemessenheit im nachhinein bemerkt wird, an körperlichen Gefühlen, an Affekten oder aufgrund der Reaktionen des Kandidaten.

Das Bewußtmachen dieser Gegenübertragungsreaktionen, das Verstehen und das Überwinden ist für einen guten Verlauf der Lehrsupervision unverzichtbar und kann dem Lehrsupervisor als diagnostisches Werkzeug für das Verstehen des Supervisionsmaterials und dessen dienen, was sich in der Interaktion zwischen dem Kandidaten und seinem Supervisor abspielt. Manchmal braucht der Lehrsupervisor viel Mut und Beharrlichkeit, um seine Gegenübertragung erfolgreich zu erhellen, um auszuloten, was sein Eigenes ist und was vom Kandidaten kommt. Wenn die Selbstreflexion hier nicht ausreicht, wird die Inanspruchnahme eines Dritten, das heißt eines Kollegen, oder eine eigene Analyse die Lösung bringen. Wenn wir als Lehrsupervisoren über unsere „schwierigen“ Fälle sprechen, so ist das eine beispielhafte wirksame Methode, sich bewußtzumachen, was den guten Fortgang der Lehrsupervision verhindert. Eine Erfahrung, die in Balintgruppen immer wieder gemacht wird.

Aber gerade das ist eine Schwierigkeit: über Lehrsupervisionen in Balintgruppen zu sprechen. Einen Fall hierzu darzustellen oder gar eine Fallvignette für einen Artikel aufzubereiten, also über einen zukünftigen Kollegen zu schreiben, das schafft Probleme der Berufsethik.

Wenn man einen Kollegen, möglicherweise aus dem eigenen Ausbildungsinstitut, anspricht bezüglich eines schwierigen Ausbildungskandidaten, so läuft man Gefahr, auch diesen in Schwierigkeiten zu bringen, falls er seinerseits aufgefordert wird, den infrage kommenden Kandidaten unabhängig von seiner Rolle als Lehrsupervisor bewerten zu müssen. In den Lehrsupervisionsprozessen erfährt man manchmal intime Details des Kandidaten. Würden diese in einer Falldarstellung aufgedeckt, könnte das sowohl den Institutskollegen als auch den Lehrsupervisor in massive innere, aber auch institutionelle Konflikte stürzen. Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen: Nicht die Tatsache, daß die beiden Kollegen sich über einen Kandidaten austauschen, ist das Problem. Sondern das grundsätzliche Problem wird an diesem Beispiel offenbar. Dies läßt m.E. eine konzeptionelle Umstrukturierung der Ausbildung unumgänglich erscheinen, nämlich dahingehend, daß Lehrsupervision und Kontrollsupervision zu trennen sind – mit allen Konsequenzen, die das für die Supervisionsausbildung hat.

Gerade in diesem Zusammenhang braucht die Nützlichkeit von Zusammenkünften wie Lehrsupervisorenkonferenzen nicht mehr bewiesen zu werden, da sie uns erlauben, frei über unsere Konzeption und Kandidaten zu sprechen, ohne Gefahr laufen zu müssen, daß diese identifizierbar sind.

Das Gewicht des Ausbildungsinstituts kann sich auch noch in anderen Bereichen bemerkbar machen. An der Ausbildung beteiligte Personen, über die die Kandidaten zu uns sprechen, sind uns häufig bekannt: in der Regel Mitglieder des Dozentenkollegiums oder andere Lehrsupervisoren, die vielleicht sogar wir in Supervision hatten usw. Es ist auch nicht leichter, neutral zu bleiben, wenn wir Lobeshymnen auf eine Person hören, die wir wenig schätzen, als wenn es sich um eine negative Meinung über einen Kollegen handelt, den wir bewundern. Selbst wenn wir uns dessen bewußt sind und folglich sehr vorsichtig, können wir von unserem eigenen Unbewußten gleichsam überrannt und verraten werden.

Genauso heikel sind die Kommentare, die der Ausbildungskandidat über seinen Vorsupervisionsprozeß gibt.

Die Voraussetzung zur Supervisorenausbildung, nämlich eine Vorsupervision erfahren zu haben, impliziert die Notwendigkeit, zu überlegen, was es heißt, in einem Lehrsupervisionsprozeß eine zweite, nun mit anderen Zielvorstellungen versehene Supervision erfahren zu müssen. Dieser Wechsel führt meines Erachtens zu mehreren Problemen: Oftmals waren das sehr knapp

bemessene Supervisionsprozesse. Manche lagen kurz vor der Ausbildung, andere sehr lange zurück. Im Blick auf die Tiefendimension dieser Probleme sei nur angerissen die Frage von Zeit und Trauer.

Wenn ich richtig sehe, ist die Existenz des Status oder der Kategorie des Lehrsupervisors eine Verstärkung von Phantasien, die dem Familienroman nahekommen. Was heißt das? In den psychoanalytischen Gesellschaften ist es sehr bekannt und bekanntermaßen schwierig, mit den jeweiligen idealisierten Eltern und Verbrüderungen und den damit zusammenhängenden Rivalitäten und Intrigen umzugehen. In kleineren institutionellen Zusammenhängen – wozu die Supervisionsinstitute wie das FIS zu rechnen wären – besteht die Gefahr der Kollusion zwischen Phantasie und Realität noch mehr. Zuweilen sind wir an bestimmte Situationen so gewöhnt, daß uns ihre inzestuöse Konnotation entgeht und wir nicht mehr die notwendige Distanz für ihre kritische Reflexion haben. Ich möchte diese These an einem Beispiel illustrieren.

Eine Kandidatin, die in ihrer Reflexionsfähigkeit und ihren institutionsanalytischen Kompetenzen und Erfahrungen reich und mit guten Voraussetzungen für eine Supervisorinnenrolle ausgerüstet war, wurde in einem Ausbildungskurs relativ bald – aufgrund institutioneller Bedingungen – zur Lehrsupervisorin berufen. Der Neid und die Rivalität ihrer „Geschwister“-Ausbildungskandidaten und -kandidatinnen war und blieb ein ständiges Problem ihrer beruflichen Rolle. Nicht, daß die Betroffenen miteinander darüber nicht hätten reden können, das war nicht das Problem. Vielmehr war das Durcharbeiten der damit zusammenhängenden unbewußten Neid- und Gierproblematik, der Entwertungängste und Sehnsüchte nach Aufwertung, der Angst vor Überforderung ein ständig mitschwingendes Problemreservoir. Die Kollusion zwischen den Phantasien ihrer „Geschwister“ und den realen Anforderungen als Lehrsupervisorin brachte tatsächlich eine Überforderungssituation zustande, die sie auf dem Stand ihrer Kreativität am Schluß der Ausbildung beließ. Ihr Weiterlernen war sehr mühsam. Verhindert kann dies nur werden, wenn zwischen institutionellen Anforderungen einerseits und prozessuellem Lernen andererseits nicht zugunsten des einen oder anderen entschieden wird. Hier hatten die institutionellen Bedingungen einen blinden Fleck bei den Entscheidungsträgern produziert, der sie daran hinderte, den nötigen Ablösungsprozessen Raum zu lassen. Dieses Beispiel aus einer Balint-Gruppe ist leicht auf die Problematik zwischen Vorsupervision und Lehrsupervision zu übertragen. Die Vergleiche zwischen dem ersten Supervisor und dem Lehrsupervisor erfordern viel Taktgefühl und Beherrschung, ganz besonders dann, wenn es sich auch noch um eine negative Erfahrung handelt oder wenn es um einen vom Lehrsupervisor höher geschätzten Kollegen geht.

An dieser Stelle möchte ich eine kurze Anmerkung zur Identifizierung in der Lehrsupervision machen. Sie bringt eine ganze Reihe von Fragen mit sich, und die Deutungen und Interpretationen werden durch den Unterschied zwischen beruflich erwünschten Identifizierungen und pathologischen Identifizierungen erschwert. Selbst in einer Analyse ist die Identifizierung eines der am schwersten zu lösenden Übertragungsprobleme, weil es sich ja auch dort nicht um eine Identifikation mit der Person des Lehranalytikers, sondern mit der Funktion des Analytikers handeln soll. Ich glaube, daß die Identifizierung mit dem Lehrsupervisor oder mit dem Ausbildungsdozenten uns vor ebensolche komplizierten Probleme stellt, was immer wieder zu Verwirrungen führt: Der Ausbildungskandidat, der sich in Lehrsupervision befindet, soll sich mit seinem Lehrsupervisor identifizieren; gleichzeitig ist er jedoch auch Kursteilnehmer und darf sich eben nicht nur mit dem Lehrsupervisor identifizieren, sondern er erfährt einen kollektiven Identifizierungsdruck im Ausbildungssystem. Das erscheint zunächst wie ein Widerspruch, ist es aber nicht. Ich glaube, daß ein Ausbildungskandidat versuchen muß, sich auf eine ihm gemäße Art und Weise von der Identifizierung mit dem Lehrsupervisor als Objekt zu befreien, um seine eigene supervisorische Identität entwickeln zu können. Gleichzeitig muß er seine Auseinandersetzung im Ausbildungskurs so führen, daß er Identifikationen im Sinne der supervisorischen Haltung aufbauen kann. Es ist also erforderlich, eine dauerhafte Identifizierung nicht mit seinem Lehrsupervisor oder mit seinem Ausbildungsdozenten als Übertragungsobjekt herzustellen, sondern mit deren Funktionen. Die Identifikation mit der Funktion des Supervisors ist das, was unsere Kandidaten während der Ausbildung, ob im Kurs oder in der Lehrsupervision, aufbauen sollen.

Es ist also notwendig, daß der Lehrsupervisor es akzeptieren kann, eines persönlichen Anteils beraubt zu werden, damit der Kandidat in sich nicht ein mehr oder weniger idealisiertes Identifikationsbild integriert, sondern eine Funktion. Diese etwas technizistische Formulierung soll unterstreichen, daß der Verzicht des Lehrsupervisors nicht immer leicht zu erreichen ist, dies um so weniger, als sein Ausbildungskandidat es hervorragend versteht, mit den Widerständen seines Lehrsupervisors zu spielen. Das Dilemma, das ich damit andeute, besteht darin, daß es selbstverständlich ist, daß der Lehrsupervisor eine narzißtische Gratifikation dadurch erhält, daß sein Kandidat bei ihm etwas lernt. Erst wenn er darauf verzichten kann, kann der Kandidat seine eigene Identität als Supervisor finden. Hier spielt die Institution „Ausbildungsinstitut“ eine bedeutsame Rolle. Sie ist gleichsam das dritte Element in einer Zweierbeziehung, die sie mit strukturiert, was sehr zur Entlastung der Lehrsupervision dienen kann. Es kommt aber auch das Gegenteil vor, daß der Lehrsupervisor sich auf ein heimliches Einverständnis mit dem Ausbildungskandidaten

einläßt und das Institut als störenden Dritten betrachtet. In bestimmten Ausbildungssituationen wird das zum besonderen Problem. Nämlich dann, wenn die Kursdozenten die Ausbildungsschritte des Kandidaten aufgrund ihrer eingereichten Arbeiten (Lerndiagnose, Gruppendiagnose, Institutionsdiagnose) und ihrer Präsentation während des Kurses zu bewerten haben. Der Lehrsupervisor kann sich in seiner Arbeit beurteilt vorkommen. Er fühlt den Wunsch, sein „Kind“ möge Erfolg haben, möglicherweise wird die omnipotente Hoffnung geweckt, die Supervision möge seinen Kandidaten gleichsam analysiert haben; er fürchtet die Meinung seiner Kollegen und des Dozententeams, er fürchtet um seine libidinöse und narzißtische Besetzung der Supervision als Beruf, seiner Arbeit als Lehrsupervisor. Auch hier liegt großes Verletzungspotential. Wenn unser Kandidat über Gespräche berichtet, die er mit anderen Lehrsupervisoren hatte, oder er beurteilt die Mitglieder des Dozententeams und deren Arbeitsweise, dann liegen Neugier und Kränkungs-bereitschaft eng beieinander. Obwohl man sich vor der Teilnahme hütet, kann es zu intensiven, positiven oder negativen affektiven Reaktionen kommen, und der Kandidat ist Zeuge solcher Gegenübertragungsreaktionen. Es passiert sogar, daß er Kritiken und Meinungen in Worte faßt, die bei seinem Lehrsupervisor erst vorbewußt bereitliegen. Das bewußte Wahrnehmen, das daraus resultiert, könnte sich auf die Ausbildungssupervision fühlbar auswirken; es hat aber auch einen Einfluß auf das Verhalten und die Haltung des Lehrsupervisors gegenüber jenen betroffenen Kollegen.

Da die Ausbildungskandidaten in einem Gesamtkurssystem ihre Ausbildung gemeinsam beginnen und gemeinsam beenden, gibt es nur auf einer persönlichen Ebene eine differenzierte Bewertung und Einschätzung der Ausbildungssituation seitens des Lehrsupervisors. In der Regel begleiten die Gedanken des Lehrsupervisors seinen Kandidaten im Blick auf den nächsten Kursabschnitt. Es kann aber auch das Gegenteil passieren, daß uns die Entscheidung des Ausbildungskandidaten, in diesem oder jenem Ausbildungsabschnitt etwas Bestimmtes erreichen zu wollen, als unangemessen, ungeeignet und verfrüht erscheint, was nicht immer reflektierbar ist. In solchen Situationen gibt es Augenblicke, in denen der Mangel an Rückkoppelung des Lehrsupervisionsprozesses an den Ausbildungskurs beim Lehrsupervisor Angst mobilisiert. Diese „non-reporting-Norm“ zwingt den Lehrsupervisor, ein hohes Maß an Vertrauen in die Kursdozenten zu legen. Die dabei entstehende Unruhe betrifft nicht so sehr den Lehrsupervisor, der seine Ansichten über seine Kandidaten dem Institut auch anders mitteilen kann. Aber ich bin davon überzeugt, daß dieser Vertrauensdruck zu Übertragungsproblemen des Vertrauens und zu Gegenübertragungsreaktionen mit Schuldgefühlen führen muß.

Die im Institutionszusammenhang des Kurses getroffenen Entscheidungen sind für den Kandidaten Ereignisse, die außerhalb seines Lehrsupervisionsprozesses stattfinden und auf die wir als Lehrsupervisoren nur so reagieren können und sollten wie auf das, was im Alltag passiert. Das jedoch erweist sich oft als unrichtig, denn der Kandidat hält uns für einen eventuellen Mißerfolg ebenso mit verantwortlich, er phantasiert uns als solidarisch mit unseren Ausbildungskollegen. Unsere Neutralität steht besonders dann auf dem Prüfstand, wenn wir mit den Kursdozenten nicht einverstanden sind. Ebenso gilt es umgekehrt, wenn der Kandidat von den Kursdozenten vermittelt bekommt, daß diese mit dem Lehrsupervisor nicht einverstanden sind. Aber hier haben wir einen klassischen Widerspruch auszuhalten. Dieser Widerspruch besteht in der Haltung des Lehrsupervisors, zu verstehen und zu erforschen, und derjenigen, die ein Ausbildungsziel umfaßt, repräsentiert durch die Kursdozenten. In der Lehrsupervision erhält der berufliche Erfolg eine übermäßig große Bedeutung, wenn der Lehrsupervisor das Ziel des Kandidaten in gleicher Weise teilt, die Ausbildung. Dies kann nämlich für beide belastend sein und insbesondere die vertiefte Reflexion der beruflichen Handlung und die Motivationsanalyse behindern.

Eines der Ziele der Supervisionsausbildung ist, bei den Kandidaten eine Sensibilität dafür zu wecken, daß sie psychische Situationen und deren soziale Auswirkungen bei anderen zu diagnostizieren und zu handhaben in der Lage sind. Ihre Empathiefähigkeit und ihre Sensibilität im Umgang mit Menschen soll gestärkt werden. Was ist da natürlicher, als daß die Kandidaten ihre Fähigkeiten, ihre Wahrnehmungssensibilität bei ihrem Lehrsupervisor anwenden? Mir scheint, als ob gerade jene Kandidaten, die zu den empathiefähigsten und sensibelsten zu rechnen sind, am aufmerksamsten auf die Stimmungen ihrer Lehrsupervisoren reagieren. Wenn dann unvermeidliche Schicksalsschläge des Lebens dem Lehrsupervisor begegnen (Trauerfälle, Krankheit, Sorgen, depressive Momente, usw.), dann geschieht es nicht selten, daß die Kandidaten dies wahrnehmen und ansprechen. Es ist nicht unbekannt, daß viele Lehrsupervisoren hier ihre Rolle verlassen und das verständnisvolle Angebot ihrer Lehrsupervisanden oder Lehrsupervisandinnen annehmen. Diese Verletzung der Abstinenz und diese Rollenkonfusion werden dann zum narzißtischen Gewinn umgemünzt und zum Lernwiderstand in jeder Kurssituation. Wenn dazu noch „Tratschgeschichten“ aus institutionellem Zusammenhang gehört wurden, die im Ausbildungszusammenhang kolportiert werden, kann es delikater werden, die Situation zu bearbeiten. Besonders dann, wenn das Verlangen nach Wahrheit zum Schaden eines anderen Kollegen führen könnte. Ich denke hier besonders an den Mißbrauch der Macht in der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Der zweite Punkt, über den ich noch etwas sagen möchte, betrifft die „belastende Anforderung“, die den Narzißmus des Lehrsupervisors betrifft. Ein erster Widerspruch besteht darin, daß die Lehrsupervisoren häufig Persönlichkeiten mit einem fragilen Narzißmus sind. Ich nehme hier Bezug auf die Narzißmuskussion, die auch mit der Berufssozialisation der Supervisoren in Zusammenhang gebracht werden kann. Ich bin der Meinung, daß die Berufswahl, Supervisor werden zu wollen, etwas mit der hohen Sensibilität des Kandidaten zu tun hat, sich für solche bewußte und unbewußte Bedürfnisse anderer Menschen zu interessieren. Genetisch stammt dieses Interesse aus einer Mutter- oder Elternbeziehung, deren narzißtisches Gleichgewicht von einer bestimmten Art abhing, in der sich das Kind „richtig“ verhielt. Das Kind entwickelte eine erstaunliche Fähigkeit, dieses Bedürfnis seiner Mutter intuitiv zu befriedigen und sich so der „Liebe“, das heißt, der narzißtischen Besetzung der Eltern zu versichern. Es fühlte sich nützlich, und das gab seiner Existenz Sicherheit. Ich glaube, daß die Frequenz, mit der man solche genetischen Elemente in den Berichten der Kandidaten wiederfindet, groß ist. Aber gerade die Entwicklung und die Perfektionierung dieses besonderen Sensoriums wird dem Kind helfen zu überleben und erlaubt dem Erwachsenen, so einen Beruf wie den des Supervisors auszuüben. Hier hat aber auch möglicherweise eine narzißtische Schwäche ihre Wurzeln: den Supervisanden narzißtisch zu gebrauchen.

Wenn ich hier die narzißtische Verwundbarkeit des Supervisors anspreche, wie steht es nun damit beim Lehrsupervisor? Er entkommt ihr in der Regel nicht. Und es wäre zweifellos angebracht, sich selbst über die tiefen Motive, Lehrsupervisor zu werden, Fragen zu stellen. Sozialpsychologisch gesehen handelt es sich gewiß um einen legitimen Wunsch, die Professionalisierung der Supervision durch ihre Vermittlung an andere voranzutreiben. Wir würden aber etwas verleugnen, wollten wir die interessante Funktion des Ausbilders in einem Beruf, in dem die narzißtischen Befriedigungen diskret bleiben müssen, ausblenden. Lehrsupervisor zu sein, verleiht anscheinend eine bestimmte Aura und befriedigt den Wunsch, die in der Kindheit verlorengegangene narzißtische Perfektion wiederzufinden und sich dem idealisierten Bild eines ganz und gar verstehenden Vaters (resp. Mutter) anzunähern.

Das omnipotente Ideal, welches die Kandidaten auf uns zu projizieren geneigt sind, ist in der Lehrsupervision hartnäckiger, weil der Lehrsupervisor und der Kandidat sich ihm auf eine defensive Weise annähern müssen. Nicht ohne eigenes Unbehagen glaube ich feststellen zu können, daß bestimmte Größenphantasien während der Supervisorenausbildung mobilisiert werden und zu Reaktionen führen, die eine kindliche Bewunderung der Ausbilder und

der Lehrsupervisoren hervorrufen, was schlicht zu einer Überschätzung der beruflichen Tätigkeit des Supervisors führen muß. Nicht zuletzt die Namensgebung dieser beruflichen Tätigkeit beinhaltet schon die Verführung. Im Rahmen der Lehrsupervision wird eine solche Bewunderung noch dadurch verstärkt, daß die Institute nur bestimmte Lehrsupervisoren benennen und andere nicht. Der Lehrsupervisor muß darauf bedacht sein, die Entidealisierung ohne Entwertungstendenzen zu begünstigen, damit der Kandidat seine eigene Identität findet. Das ist das wichtigste Kriterium für eine gelungene Ausbildungssupervision. Die Gefahr der Selbstüberschätzung besteht hauptsächlich in den ersten Phasen der Ausübung der Funktion als Lehrsupervisor. Mißerfolge und Desillusionierungen, die es in den Lehrsupervisionen gibt, geben Anlaß zu Bescheidenheit und spielen eine regulierende Rolle im Blick auf die Überschätzung bzw. Überhöhung eines solchen Supervisionsprozesses. Gleichwohl bleibt das unbewußte narzißtische Einverständnis mit bestimmten Ausbildungszielen und -vorstellungen der Kandidaten eine mögliche Klippe. Wer will nicht besonders gute Schüler haben?

Wenn Psychoanalytiker deshalb Psychoanalyse als Beruf wählen, weil ihnen ein besonderes Vergnügen daran nachgesagt wird, dem Unbewußten zu begegnen, ein narzißtisches Vergnügen, das aus dem Eintauchen in das Zentrum jener Dimension des Psychischen entsteht, die mit der Unbegrenztheit, dem Zeitlosen, der Allmacht zu tun hat (Chasseguet-Smirgel, 1988 und Grunberger, 1988), dann ist das vergleichbare Vergnügen bei Supervisoren der zwanghafte Wunsch, Einfluß zu nehmen in Institutionen, Menschen in ihrer beruflichen Tätigkeit zu beobachten und zu belehren. Kurz: An den kreativen Möglichkeiten professionellen Handelns ihrer Klientel zu partizipieren. Ein Kritiker des sogenannten Expertentums hat dies einmal polemisch mit der Überschrift versehen: Die Arbeit tun die anderen.

Daß hierbei unbewußte Phantasien bei Lehrsupervisoren und ihren Kandidaten eine Rolle spielen, ist naheliegend. Solche Phantasien auf seiten der Kandidaten können z. B. darin bestehen, daß sie ihren Lehrsupervisor unbewußt zu einem idealisierten, real entbehrten oder enttäuschenden Elternteil machen. Diese Phantasie stößt auf eine ebenfalls unbewußte Phantasie des Lehrsupervisors, der aus seinem Kandidaten das idealisierte Kind machen will, das er selbst nicht gewesen ist, aber gern gewesen wäre. Solche Idealisierungen sind reziprok, und die Gefahren des heimlichen Einverständnisses sind groß. Der Lehrsupervisor muß sich zurücknehmen können, dem Kandidaten sein eigenes Wachsen ermöglichen, was ein nicht geringes Maß an Einsicht in die Realität eines anderen Menschen erfordert und ein Abschiednehmen von eigenen Größenphantasien bedeutet. Auf diesem Hintergrund scheint es mir wichtig zu erwähnen, daß das Supervidieren die Fähigkeit

einschließt, das Verkanntwerden durch den Kandidaten, aber auch durch den einen oder anderen Kollegen zu tolerieren. Als Supervisoren müssen wir es ertragen zu warten, nicht zu verstehen, nicht gleich alles zu befürchten und sofort erklären zu wollen. Dies ist schon an sich ein schwieriger Vorgang, der aber noch schwieriger wird, wenn man den Platz als Lehrsupervisor besetzt und darauf eingestellt ist, alles wissen zu sollen und auch noch – ausgesprochen oder unausgesprochen – den Anspruch zu akzeptieren, daß dieses vermeintliche Wissen vermittelt werden kann.

Bisher habe ich über die Verwundbarkeit des Lehrsupervisors auf Grund meiner persönlichen Erfahrungen und der miterlebten Erfahrungen meiner Kollegen in den Balint-Gruppen gesprochen. Die Sichtweise des Ausbildungskandidaten zu beschreiben scheint mir viel schwieriger. Denn die Erinnerungen an meine persönlichen Erfahrungen als Ausbildungskandidat sind mit der Zeit blasser geworden. Demnächst wird Bernadette Grawe zu dieser Seite der Überlegungen etwas veröffentlichen. Gleichwohl möchte ich bestimmte Punkte hervorheben, um so mehr, als zwischen der Verwundbarkeit des Lehrsupervisors und der Verwundbarkeit des Kandidaten eine bestimmte Parallelität besteht, die in der Interaktion der beiden sichtbar werden kann. Ich kann mich dabei auf die Schwierigkeiten beziehen, die von Kandidaten in der Supervisorenausbildung ausdrücklich angesprochen werden, aber auch auf Szenen, die sich während der Kurswochen abspielen, oder in Balint-Gruppen zur Sprache kommen:

Hinter der Tatsache, in die Supervisorenausbildung aufgenommen worden zu sein und damit dieses Ansinnen von seiten des Instituts akzeptiert und gebilligt zu sehen, verbergen sich narzißtische Bestätigungen. Diese Bestätigung und die dahinter stehenden persönlichen Probleme, die auf dem bisherigen Arbeitsfeld verschoben und ausagiert werden konnten, laufen nun Gefahr, durch die berufliche Weiterbildung maskiert zu werden. Hier kommt den Ausbildungsleitern eine große Bedeutung zu, denn sie unterstützen unter Umständen die Stabilisierung eines falschen Selbstaspektes. Es kann nämlich möglich sein, daß ein Ausbildungsteilnehmer meint, er müsse seine beruflichen Attitüden, Kenntnisse und Fähigkeiten gleichsam in einer Ausstellung präsentieren, sie mit Psychologismen garnieren, um so den neuerworbenen Status des Ausbildungskandidaten abzuwehren. Im Kursgeschehen heißt das Schlagwort dazu „Schülerrolle kann nicht akzeptiert werden“. Es handelt sich hier offensichtlich um ein Abwehrmanöver, dessen Interpretation viel Takt und Fingerspitzengefühl erfordert, was im Kurs oder der Lehrsupervision von großer Bedeutung ist, weil hier ein Potential an Kränkungsbereitschaft vorhanden ist, dessen Hintergrund narzißtische Größenphantasien sein können, die, werden sie befriedigt, den Lernwiderstand erhöhen. So denke ich z. B.,

daß mancher Kandidat sein Lernenwollen zu einer Karikatur macht, indem jede meiner Interpretationen zuerst unter einem technischen Aspekt verstanden wird. Erst im Laufe des Lehrsupervisionsprozesses verliert diese unmittelbare Instrumentalisierung des Gesagten ihren Abwehrcharakter zugunsten eines freieren Diskurses über das Supervisionsgeschehen, von dem der Kandidat berichtet. Sitzt der Kandidat in seinen Supervisionssitzungen mit Fragen wie: Würde mein Lehrsupervisor auch so intervenieren? Oder, warum hatte ich auf diese Weise interveniert und warum in diesem Augenblick des Prozesses? War es richtig oder falsch?

Bei solchen Abwehrbewegungen frage ich mich als Lehrsupervisor, welche Bewegungen in der Gegenübertragung haben mich dazu gebracht, so zu sprechen, daß der Kandidat solche Fragen hier stellt. Dieses Sezieren meiner Worte erlaubte es ihm, weder vom Inhalt meiner Worte noch vom affektiven Zusammenstoß, den sie für ihn gehabt hätten, etwas wahrzunehmen. Er bleibt äußerlich, technisch interessiert. Lernen im Prozeß konnte er nicht.

Die Lehrsupervision ist für den Kandidaten ein beruflicher Schritt, der reale materielle Belastungen mit sich bringt. Die Investition an Gefühl, an Geld und an Zeit ist enorm. Seine berufliche Perspektive und seine soziale Umgebung lassen ihn nicht in Ruhe. Die Frage nach der Perspektive, die ich hier anspreche, kann deshalb nicht vernachlässigt werden, weil die materielle Investition irgendwie legitimiert werden muß. Die soziale Realität nicht. Zum Beispiel die Familie, die manchmal schwere Opfer bringen muß, damit die Ausbildung möglich wird, aber bestimmte Eifersuchtsszenarien hartnäckig bleiben und keiner Legitimation bedürfen.

Nicht zu leugnen ist der Druck, der durch den Wunsch nach Erfolg und durch die unverzichtbaren Beurteilungen während der Ausbildungszeit ausgeübt wird. Der Beginn der Lehrsupervision ist oft ein wichtiger Zeitpunkt in der Lerngeschichte des Kandidaten. Er muß sich gegenüber seinem Lehrsupervisor auch in eine berufliche Rivalität begeben. Damit haben einige Kandidaten besondere Schwierigkeiten. Gleichzeitig im Sessel des Supervisors zu sitzen und woanders auf dem des Supervisanden zu sein, bedeutet, ein hohes Maß an Rollenflexibilität akzeptieren zu können. Der Kandidat ist nun gezwungen, zwischen dem Stil seiner Ausbildungsleitung, dem seines Lehrsupervisors und dem seines Balintgruppenleiters seinen eigenen zu finden. Er kann Ängste entwickeln, die auf einen tiefen Loyalitätskonflikt gegenüber seinen Dozenten oder seinem Lehrsupervisor hinweisen. Manche Kandidaten haben während ihrer Kursabschnitte Angst, ihren Lehrsupervisor zu verraten, wenn sie nicht akzeptiert wurden bzw. im Kurs im Blick auf ihre Supervisionstätigkeit Kritik erfahren haben. Die Kursdozenten können als Eindringlinge in die Zweierbeziehung erlebt werden. Aber umgekehrt kann die Dyade der Lehrsupervision

als ein Bollwerk gegen das Kurssystem agiert werden. Das „Zusammenspiel“ zwischen Lehrsupervisoren und Institutsvertretern stellt ein besonderes Reservoir für Phantasiebilder dar, das mit einem Übertragungsbild des Kandidaten zusammenfallen kann und so bestimmte Widerstände des Kandidaten verstärkt.

Das Unbehagen in der Supervisionsszene wird oft an sogenannten Ausbildungskriterien aufgezogen, aber jeder weiß, daß es weniger die Ausbildungskriterien sind als die Prozesse, die mit der Dauer und Trauer zusammenhängen. Dies wirft ein Licht auf die Tatsache, daß man seinen Lehrsupervisor nach Beendigung der Ausbildung als Kollegen betrachten kann und damit wirkliche Trauer mit dem dazugehörigen Übertragungsverzicht erlebt hat. Nach meinen Erfahrungen ist das wenig wahrscheinlich und erklärt auch manche Erscheinungen von demonstrativen Distanzierungsversuchen oder von verlängerten Abhängigkeitshaltungen der ehemaligen Kandidaten gegenüber ihren Ausbildern.

Als eine Art Schlußfolgerung daraus möchte ich nochmal auf den zitierten Artikel Freuds hinweisen und auch für die Supervisorentätigkeit empfehlen, daß man sich nicht wundern sollte, wenn man als Supervisor selbst aufgrund der unaufhörlichen Konfrontation mit den komplexen Zusammenhängen beruflichen Handelns gleichsam aus dem Schlaf gerissen wird und sich mit den eigenen Begrenzungen konfrontiert sieht. Deshalb sollte man sich nicht scheuen, alle fünf Jahre eine eigene Kontrollsupervision oder Balintgruppenteilnahme anzustreben. Das Bewußtmachen solcher Schwierigkeiten unserer Arbeit als Ausbilder kann von einiger Hilfe sein, und die Einrichtung einer ständigen Lehrsupervisorenkonferenz könnte sich damit beschäftigen. Im übrigen sollten wir uns daran erinnern, daß das seelische Gleichgewicht eine subtile Dosierung dessen erfordert, was wir an Arbeitszeit und an „außersupervisorischer“ Freizeit brauchen, eine Dosierung, die für jeden von uns individuell verschieden ist. Um so mehr, als lange Berufstätigkeit und ihre Folgen verschiedene Ärgernisse mit sich bringen und häufig unsere Belastungen und unsere beruflichen Verantwortungen erhöhen. Wir laufen Gefahr, uns im Teufelskreis von Überarbeitung und Erschöpfung wiederzufinden, ohne daß wir es bemerken, und das führt zu depressiven Dekompensationen oder zu aggressiven Spaltungsprozessen.

Unser kreatives Potential unterliegt, wie bei jedem Menschen, quantitativen Veränderungen, die die Stärke des Ichs auf den Prüfstand heben. Bei in der Supervisorenausbildung Tätigen kommen zu den Wechselfällen des Lebens die belastenden Anforderungen hinzu, wie ich sie beschrieben habe, die sich bei jedem einzelnen an dessen Narzißmus wenden und das Gewicht der Gegenübertragung verstärken. Der unbestrittene Meister bleibt schließlich das

Unbewußte des Ausbildungskandidaten und des Lehrsupervisors, was wir den neuen Generationen von Supervisoren zu vermitteln haben.

Anschrift des Verf.: Gerhard Wittenberger, Korbacher Str. 245 D, 3500 Kassel.

Literatur

- Chasseguet-Smirgel, J. (1988): Zwei Bäume im Garten. Zur psychischen Bedeutung der Vater- und Mutterbilder.
- Grunberger, B. (1988): Narziß und Anubis. Die Psychoanalyse jenseits der Triebtheorie, Bd. 1.
- Freud, S. (1924 c): Das ökonomische Problem des Masochismus. Studienausgabe Bd. 3.
- (1940 a): Abriß der Psychoanalyse. G. W. Bd. 17.
- (1937 c): Die endliche und die unendliche Analyse. Studienausgabe, Erg.
- Wittenberger, G. (1984): Supervision zwischen Psychoanalyse und Sozialarbeit. In: *supervision*. Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Heft 6, S. 3 - 36.

Ursula Dennig

Zur Identitätsentwicklung einer Psychologin,
die Supervisorin wurde

A. Einleitung

Warum ich was zu sagen habe

Ich habe im Frühsommer 1991 meine Ausbildung zur Supervisorin am Fortbildungsinstitut für Supervision e. V. (FIS) abgeschlossen und übe mich seither in der neuerworbenen Qualifikation.

Von meiner beruflichen Erstsozialisation her bin ich Psychotherapeutin und Beraterin, von der klientenzentrierten Schule geprägt: die Theorie und Vorgehensweise nach *Rogers* und das zugehörige Menschenbild waren Grundlage des Selbstverständnisses, aus dem heraus ich in der professionellen Rolle fühlte, dachte und handelte.

Heute, mehr als ein Jahr nach Abschluß der Ausbildung, erlebe ich mein berufliches Selbstverständnis so verändert, daß die Frage nach meiner beruflichen Identität mich seither bewegt und besetzt: wer war ich als Professionelle vor der Ausbildung zur Supervisorin? Wo stehe ich heute? Was ist in der Zwischenzeit in mir passiert und wodurch?

Ich kann nicht, wie *Westermann* (E. Westermann, 1991) auf die Entwicklung eines „klientenzentrierten Ansatzes“ zur Supervision zurückblicken, nicht auf die kontinuierliche Erweiterung einer im wesentlichen erhaltenen alten Identität. Die Entwicklung, auf die ich zurückblicke, hat alte Selbstverständnisse und Maßstäbe zerstört und damit den Weg freigemacht für die Entwicklung neuer Handlungskriterien und Kompetenzen. Der Prozeß war oft schmerzlich, aber auch heilsam; er ist noch nicht am Ende.

Ich möchte im folgenden den Leser meines Beitrages an einem Ausschnitt aus *meiner* ganz persönlichen Erfahrung und Entwicklung teilhaben lassen – als *Möglichkeit* für das „Schicksal“ einer klientenzentrierten Berufsidentität im Verlauf der SV-Ausbildung nach dem Konzept des FIS.

Ich will damit zugleich ein Stück aus der Ausbildungskonzeption einer bestimmten Ausbildungsinstitution auf dem „Markt“ in die Öffentlichkeit tragen und dem Interessierten einen Blick in die „Werkstatt“ des FIS ermöglichen in der Hoffnung, in dieser Absicht, noch viele Nachfolger auch aus anderen Therapie- und Supervisionsschulen zu finden und so eine Entwicklung zu mehr Transparenz unter diesen zu eröffnen.

B. Der Prozeß

Von der Gesprächspsychotherapeutin zur Supervisorin – ein Weg mit Brüchen und in Sprüngen

Ich habe den Prozeß des Supervisorin-Werdens im Verlauf der Ausbildung in einer Folge von *Erfahrungen* erlebt, wie mit mir, anderen Teilnehmern und den verschiedenen Gruppen durch unsere „Meister“ – die drei Kursleiter, Lehrsupervisorin und Balintgruppenleiter – umgegangen wurde.

In diesen Erfahrungen lernte ich neue Wege des sozialen Umganges und der Handhabung meiner beruflichen Rolle, und sie eröffneten mir zugleich eine Auseinandersetzung mit meinen bisherigen „in Fleisch und Blut“ übergegangenen Haltungen und Handlungskriterien.¹

Heute erlebe ich diesen Verlust alter Sicherheiten und die an ihre Stelle getretenen neuen Sicherheiten als Zugewinn an Qualität, der mich darin bestärkt, Ausschnitte aus der Entwicklung zu öffnen und andere daran teilhaben zu lassen:

Ausgehend von einer kurzen Zusammenschau meiner mitgebrachten Berufsidentität aus Studium, Therapieausbildung und Praxis (Pkt. 1.1 - 1.4), will ich den Weg zu meiner heutigen Identität anhand der zentralen Erfahrungen darstellen, die ich als Einbruch in alte Selbstverständnisse erlebte und die zugleich neue Kriterien für mein Handeln und meine Beziehungen enthalten (2.1 - 2.4). In einem abschließenden und ausleitenden Teil will ich zusammenfassend das Wesentliche meiner heutigen Identität als Supervisorin zu Thesenformen (Teil C).

1. Das „alte Kleid“ – die Berufsidentität, mit der ich 89 angetreten bin

Ausschlaggebend für meine berufliche Identität zu Beginn der SV-Ausbildung waren: das Psychologiestudium, eine Gesprächspsychotherapieausbildung (GT), ergänzt durch erlebensvertiefende Zusatzverfahren und meine Erfahrungen als Gesprächspsychotherapeutin und Beraterin. Dazu kam eine erste Verunsicherung der personenzentrierten Identität durch die Erfahrungen in Mitarbeiterberatung im institutionellen Rahmen, wo meine mitgebrachten Kompetenzen mich an Grenzen und in Konflikte führten.

1.1 Berufliche Primärsozialisation Studium

Das Diplomstudium in Psychologie vermittelt dem Anspruch nach die grundlegenden Kenntnisse und Modelle für das Verstehen von Subjektivität des einzelnen und vom Zusammenspiel verschiedener Subjektivitäten in Gruppen und sozialen Gefügen. Es ermöglicht darüber hinaus ein Kennenlernen grundlegender praktischer Instrumente. Damit vermittelt das Studium *Voraussetzungen* und *Ansätze* für Identifikationen und Handlungskompetenzen, die im Verlauf der Ausübung einer praktischen Funktion entfaltet werden müssen.

Darüber hinaus vermittelt das Psychologiestudium eine kritisch-hinterfragende Grundhaltung gegenüber theoretischen Modellen und praktischen Handlungskriterien.

Zu Beginn der SV-Ausbildung hatte ich vom Studium einiges Wissen ohne wirkliche innere Verankerung verbunden mit kritischen Vorbehalten. Theoretisch kannte ich mich gut aus in den psychoanalytischen Ansätzen. Besonders intensiv hatte ich mich mit *Freud* und *Lorenzer* im Rahmen meiner Diplomarbeit auseinandergesetzt. Speziell Lorenzer (1973, 1974) beeindruckte mich damals mit seinen Überlegungen zur Bedeutung vorsprachlicher Interaktionserfahrung und ihrer organismischen Verankerung als sprach- und bewußtlose Szene (s. Dennig, U., 1976). Als berufliches Handlungsmodell hingegen lehnte ich die „elitäre“ psychoanalytische Schule ab.

1.2 Berufliche Primärsozialisation: Therapieausbildung und -praxis

Ausschlaggebend für meine erste Entscheidung unter den sich anbietenden Therapie„schulen“ für die personenzentrierte Richtung war deren Menschenbild: jedes Subjekt gilt dieser Schule als für sich wertvoll und zu achten, als ein *Selbst*, das Freiräume braucht für seine Entwicklung. Destruktiv und krank wird eine Person nur durch die Diskrepanz zwischen dem Selbst und seinen positiven Bestrebungen und den Maßstäben, Forderungen und Wertungen anderer. Daran wird das *Selbst* inkongruent und leidet. Heilung erhält es entsprechend, wenn eine Bestärkung des *Selbst* gegenüber den Abwertungen und Beschränkungen die Übereinstimmung wieder herstellt.

Im Verlaufe der GT-Ausbildung und der praktischen Arbeit habe ich dem Menschenbild entsprechende Haltungen und Wege der Beziehungsgestaltung gelernt mit der Zielsetzung, anderen Subjekten zur Selbstentfaltung gegen die Beschränkungen zu verhelfen. Dazu gehören:

– das Therapie- bzw. Interventionsziel, der anderen Person zu erweitertem

Verstehen und mehr Akzeptanz seines *Selbst* zu verhelfen und darüber Selbstkongruenz aufzubauen;

- eine therapeutische Grundhaltung der unbedingten Akzeptanz und der wohlwollenden Neugier, des ruhigen Zuhörens und den anderen Kommen-Lassens;
- eine Haltung der intensiven Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Person des Klienten im Bemühen, seine Gefühle und Gedanken in der geschilderten Situation und/oder im Moment empathisch nachzuvollziehen und dem Betroffenen das Nachvollzogene als Verbalisierung wie einen Spiegel vor Augen zu halten. Dieses objektivierende Spiegel-Sein und Gegenüberstellen von psychischen Gehalten, in die der Klient erlebensmäßig verstrickt ist, ermöglicht dem Betroffenen über die objektivierende, verbale Gegenüberstellung, sich selbst aus der Verstrickung zu lösen und darauf bezugnehmend weiter zu explorieren (s. Dennig, U., 1984);
- Enthaltung von eigenen Wertungen und Ratschlägen;
- Bestärkung der selbstexplorativen Äußerungen des Klienten;
- Schonung des Klienten vor Konfrontation mit äußeren Maßstäben, vor Kritik, Kränkung, Korrektur vom Außenstandpunkt: statt dessen *bedingungslose Akzeptanz aller* vom Klienten eingebrachten Inhalte.

1.3 Erste Krise der Personzentrierung:

Konfrontation mit institutionellen Strukturen und den darin gebundenen Personen

1985 habe ich das freiberufliche Therapeutendasein eingetauscht gegen eine Festanstellung bei einem Diakonischen Träger als Beraterin von Mitarbeitern (Teams) und Leitungen in Behinderteneinrichtungen. Dort erlebte ich mehr und mehr Grenzen, fühlte mich teilweise mißbraucht und unklar in meinen Zielen, meiner Wirkung und meinen Funktionen:

- Ich wurde als Substitut gerufen, wo andere ihren Auftrag nicht wahrgenommen haben.
- Ich wurde als Entladungsstelle benutzt, wo eigentlich direkte Auseinandersetzungen mit Konfliktpartnern anstanden.
- Man genoß meine Empathie, verweigerte aber die Reflexion eigener Anteile und Übernahme von Verantwortung.
- Ich merkte, daß meine Modelle für das innerpsychische Verstehen des Individuums manchmal nicht ausreichten oder in die Irre führten für das Verstehen von Personen, Gruppen und Prozessen im institutionellen Gefüge.
- Ich kam mehr und mehr in Konflikt zwischen eigenen Maßstäben und

Konzepten für die Arbeit in den Einrichtungen und dem Anspruch, mich der Kritik und Beeinflussung zu enthalten – und dabei noch innerlich kongruent zu bleiben.

Diese Grenzerfahrungen motivierten meinen Entschluß, meine Kompetenzen und Haltungen durch die Ausbildung entsprechend zu erweitern.

1.4 Meine Erwartungen an die Ausbildung am FIS

Ich hatte mich nach dem grundsätzlichen Entschluß zur Veränderung ganz bewußt für die Ausbildung am FIS entschieden:

- Vom Konzept her gefiel mir die Ganzheitlichkeit des Ansatzes, der versprach, individuelle, interaktionelle und institutionelle Aspekte in ihrer wechselseitigen Bedingtheit zu verstehen und den psychoanalytischen Ansatz mit gruppodynamischem Vorgehen zu verknüpfen.
- In Hinblick auf das Lernfeld haben mir der „*Werkstatt*“-Gedanke und die Anlehnung des Ausbildungsverhältnisses an ein Meister-Lehrling-Verhältnis gefallen. Dazu gehören:

Die „Lernwerkstatt“ als eine in den Ausbildungsblockwochen institutionalisierte feste Arbeitsgruppe, wo unter Anleitung und Kontrolle eines Ausbilders die eigenen Kandidaten-Supervisionen anhand von ausführlichen Zwischendiagnosen und Abschlussauswertungen verarbeitet werden.

Die Lehrsupervision als intensive Kontrolle und Begleitung des jeweiligen Lernprozesses direkt an den Erfahrungen in der Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision der angehenden Supervisoren im Verlaufe der Ausbildung. Beides versprach mir einen Spiegel und Korrektur meiner konkreten Lernschritte zur Supervisorin und damit wachsende Interventionssicherheit (s. dazu die für jeden zugängliche Ausbildungskonzeption des FIS).

2. Der Veränderungsprozeß

Wie die folgenden Stationen zeigen, führte mein Weg trotz meiner Vorkenntnisse zu Erfahrungen, die mich unvorbereitet überraschten. Doch nach den Phasen innerer Verunsicherung wurde für mich immer wieder transparent, *was* geschah und *warum*. Ich konnte mich bewußt dafür – oder dagegen – entscheiden.

Diese Transparenz und Eindeutigkeit ist ein Merkmal, das sich durch die ganze Ausbildung wie ein roter Faden zog und mir ermöglichte, mich trotz der Härte auf die Umbrüche meiner mitgebrachten Identität einzulassen.

2.1 Statt schonender Behandlung Stärkung in zugewandter Konfrontation

Daß „Schwache“, Menschen, die immer wieder in eine Position schwächsten Gliedes geraten, Kränkungen ausgesetzt sind und ausgeschlossen werden, eine *schonende* Behandlung brauchen, um langsam aus der Schwäche herauszuwachsen, war fast ein persönlicher Glaubenssatz für mich gewesen. Bis zum ersten Tag der ersten Kurswoche, wo mir die folgende Begebenheit meine Sicherheit genommen hat:

Eine wird ausgeschlossen.

Eine erste Aufgabe für uns Ausbildungskandidaten (33 an der Zahl) im ersten Plenum war die Bildung von *Triaden*. Nach dem Kriterium: freie, wechselseitige Wahl, waren Kleinstgruppen von drei Personen zu bilden, die uns jeweils für eine Ausbildungswoche begleiten sollten – eine äußerst schwierige soziale Aufgabe, die den einzelnen direkt mit seiner Beliebtheit konfrontiert. Eine Teilnehmerin ist, von allen abgelehnt, allein geblieben.

Ich identifizierte mich mit ihr als schwächstes Glied und Leidende und erwartete von der Kursleitung Aufbauendes und eine Regelung der Zuteilung, die der Betroffenen und der Situation die Belastung nimmt. Nichts dergleichen geschah! Statt dessen wurde eine öffentliche Verhandlung im Plenum in Gang gesetzt, bei der einzelne auf ihre Begründungen hin angesprochen wurden. Die Ablehnung wurde damit aus dem Privatraum gehoben und Teil der sozialen Öffentlichkeit. Mir kam das vor wie ein „Gefeilsche“ um Menschen und ein Vorführen von Abwertung. Ich war gekränkt in meiner Identifikation mit der Betroffenen und so empört, daß ich gefühlsmäßig nicht mehr fähig war, die Komplexität der Intervention wahrzunehmen und zu differenzieren, was wirklich geschah. Ich wollte eine Klärung im Plenum herbeiführen, doch wie befürchtet ist mit dem Ansprechen meiner Gekränktheit ein Tränen- und Gefühlsschwall durchgebrochen. Gleichzeitig war ich wütend über meine eigene Regression. Ich wollte mich nicht als „Schwache“ präsentieren, und ich merkte zugleich, daß ich nichts mehr verhindern konnte.

Die Reaktion der Kursleitung auf meinen Tränenausbruch war für mich neu und sehr abweichend von dem mir Gewohnten:

Meine Gefühle und meine Verwirrung wurden nicht abgewertet und bekamen Raum zur Klärung, aber meine Tränen wurden nicht per se wertgeschätzt und positiv aufgegriffen, wie ich es kannte. Die einfache Frage, was ich wem mitteilen möchte, und das ernste Interesse dahinter haben mich mit dem Infantilen meiner Einbringung konfrontiert und zugleich aus der verhassten

Regression herausgerissen. Ich konnte wieder klar denken und mir selbst die Frage stellen, was ich noch will und von wem. Ich bat dann die Kursleitung um eine Begründung für die kränkende Methode der Triadenbildung und für die Veröffentlichung von sozialen Wertungen. Ich bekam daraufhin die überzeugende Erinnerung daran, daß Nicht-gewählt-Werden eine sehr reale soziale Situation ist, in der Realität sehr viel härter als im Lernfeld, weil die Ablehnung nicht mit hilfreichen und aufklärenden Begründungen, sondern mit verunsichernden „Ausreden“ oder schweigendem Beziehungsabbruch geboten wird. Die Konfrontation mit der schwierigen sozialen Situation und die offene Auseinandersetzung im Lernfeld Plenum ist eine Möglichkeit, aus der Abwahl als eine Beziehungsmöglichkeit zu lernen.

Eine anschließende Meta-Reflexion des Prozesses vom Vortag machte mir Dimensionen der Leitungsintervention und der Situation erfahrbar, die mir in der Gefühlsverstrickung verschlossen geblieben waren: Die Ausgeschlossene erfuhr bei der schmerzlichen Konfrontation mit ihrem schwachen Stand in der Gruppe gleichzeitig Zuwendung von der Leitung und die Sicherheit, daß ihre Position nichts Verwerfliches ist; und sie bekam durch die Veröffentlichung der Gründe der Ablehnung Gelegenheit, diese zu hinterfragen, sich selbst zu erklären und Stellung zu beziehen. Im Gegensatz zu meiner Gefühlseskalation hatte gerade die Transparenz der Abwahl die Situationsdramatik genommen und einen Wildwuchs an Phantasien und Abwertungseskalationen verhindert. Erst die Auseinandersetzung hat letztlich Beziehung wiederhergestellt und die Ausgeschlossene in die Gruppe zurückgeholt.

Konsequenzen aus der Konfrontationserfahrung

1. Die Beurteilung einer Person als „schwach“ und meine Schonungs- und Beschützungsimpulse ihr gegenüber haben mehr mit meiner eigenen Identifikation mit demjenigen zu tun, den ich *im Moment* in der *schwächsten Position* sehe, als mit dessen Persönlichkeit. In einem Lernfeld mit klaren Rückmeldungen und prüfbar begründeten Lernprozessen der Betroffenen, aus der schwachen Position herauszukommen. Umgekehrt kann die falsche Schonung vor der Konfrontation mit der kränkenden Situation bzw. die Verschleierung dazu beitragen, daß der Betroffene in der Rolle des schwächsten Gliedes verharrt.
2. Tragende Basis dafür, daß die offene, direkte Konfrontation mit der Kränkung und Kritik nicht zu Beziehungsabbruch führt, sondern Wachstum und Lernen ermöglicht, ist das wohlwollend zugewandte Interesse, den anderen an seinem Tun und den Folgen zu messen und *nicht* an einem *moralischen*

Maßstab; Argumente und Begründungen höher zu werten als Personen und Positionen (s. dazu Leuschner, G., 1977, zur „zugewandten Konfrontation“).

3. Nicht zuletzt habe ich aus dieser ersten Auseinandersetzung auch gelernt, daß konfrontierende Konfliktaustragung nicht zu Beziehungsabbruch führen muß, sondern im Gegenteil zur Verringerung von Beziehungsdistanz und wachsender wechselseitiger Wertschätzung führen kann.

2.2 Das *Selbst* irrt! Es muß hinterfragt und korrigiert werden

Ein zweiter, radikaler Bruch in meinem beruflichen Selbstverständnis drehte sich um die Rolle des *Selbst* in Zusammenhang mit den Kriterien für Behandlungsbedürftigkeit (Indikation) und um den Maßstab der Behandlung (Normen).

Die klientenzentrierte Antwort: nur das *Selbst* setzt Normen

Für mich war damals als Studentin mit emanzipatorischem Anspruch die vergleichsweise abstinente und individuumsbezogene Antwort auf die Frage nach den Normen einer der Gründe, mich der klientenzentrierten Schule zuzuwenden. Sie sagt: nicht der Therapeut und nicht die Gesellschaft und nicht das Umfeld definieren das Problem des Klienten und seine Behandlungsbedürftigkeit, sondern allein der Betroffene. Sein *Selbst* ist Maßstab für die Definition seines Problems und für den Weg heraus.

Also *keine Norm*? Nur die freie, autonome Entscheidung des Subjektes? Das war viele Jahre mein Selbstverständnis, mit dem ich auf alles, was der Klient in die Gespräche einbrachte, klientenzentriert eingegangen bin. Ich habe so meinen Klienten tatsächlich keine äußeren Normen aufgedrückt – weder meine, noch die der Gesellschaft. Trotzdem bin ich mit manchem Klienten-*Selbst* einen Weg gegangen, der Irrtümer und Normierungen festhält und pflegt – dort, wo das *Selbst* die Realität durch Normen verzerrt wahrnimmt und/oder sein Leiden auf krankheitszuschreibenden Selbstdefinitionen (Klientifizierungen) beruht.

Deutlich geworden ist mir das speziell in den Gesprächen mit meiner Lehrsupervisorin – am klarsten dort, wo es um mich und meine eigenen Normierungen und Klientifizierungen ging.

Die Entdeckung der Moral des *Selbst*

Daß das *Selbst* irrt und voller Moral steckt, habe ich besonders beeindruckend in der Lehrsupervision in zwei Fällen erlebt:

- a) meine Selbstklientifizierungen in Zusammenhang mit meinem Verhältnis zu meiner Berufstätigkeit („Arbeitssucht“);
- b) meine idealisierende Wahrnehmung von Kollegen in Zusammenhang mit Rivalität.

a) Wieviel Arbeit macht eine Arbeitssucht?

Seit ich berufstätig bin, ziehe ich aus meiner Arbeit nicht nur Freude und Anerkennung, sondern auch ein Dauerproblem: den Verdacht, in meinem Engagement und der Zentrierung auf den Beruf krankhaft, nicht ganz normal – „arbeitssüchtig“ – zu sein. Akut wurde das Gefühl des „Nicht-richtig-Liegens“ dann, wenn ich mir zuviel Arbeit aufgeladen hatte – in der Regel aus eigenem Interesse an den Aufgaben.

Akute Überlastung durch das Hinzukommen der Ausbildungsverpflichtungen zu meinem hauptberuflichen Pensum war auch Anlaß, meine Selbstdiagnose „Arbeitssucht“ in der Lehrsupervision anzusprechen.

Wider mein Erwarten ist meine Lehrsupervisorin auf mein „Bin-ich-nicht-ein-Fall-von-Arbeitssucht“-Problem gar nicht weiter eingegangen, sondern hat mich mit der schlichten Frage konfrontiert, was an meiner Arbeitslust so schlimm sei? Diese schlichte und vernünftige Reaktion auf meinen „Fall“ hat mir mit einem Mal vor Augen geführt, wie ich mich seit Jahren immer wieder problematisiere und zum „Fall“ mache an einer Stelle, wo ich mich weitgehend wohl fühle, Erfolg habe und entwickeln kann. Zwar gibt es ein Abweichen von einer Norm des Ausgeglichenen, Maßvollen und ein Aus-der-Rolle-Fallen als Frau ohne eigene Familie, und es gibt die reale Gefahr der Vereinseitigung. Diese einzelnen Gesichtspunkte sieht die entdifferenzierte Klientifizierung jedoch genauso wenig wie das Lustvolle und Gesunde an der Arbeit. Mit dem verinnerlichten Urteil, daß mein Arbeitsengagement und das Erfolgsstreben Ausdruck einer Gestörtheit meiner Person seien, hatte ich jede Differenzierung verloren, was an meiner Arbeit gut und genießenswert war, wo ich mich tatsächlich überlastete oder wo ich vielleicht Arbeit zur Vermeidung benutzte. Mit der grundsätzlichen Selbstverdächtigung war eine Klärung und Lösung der wirklichen Probleme von vornherein verbaut – ebenso wie eine rationale Aufklärung des Zusammenhanges zwischen meiner Biographie und meiner Arbeitsperson. Ohne Kritik der pauschalierenden Selbstdiagnose hatte meine Arbeit daran bisher eher der Vermeidung von Lösungen und situativen Veränderungen gedient.

Diese Veränderung der Wahrnehmung meines Arbeitsbezuges war durch die einfache, interessierte Rückfrage meiner Lehrsupervisorin ausgelöst worden – durch eine Frage, die mich mit der Selbstklientifizierung konfrontierte und diese zugleich in Frage stellte. Danach war eine Klärung der wirklichen Belastungssituation möglich und eröffnete Möglichkeiten, die Situation zu verändern.

Mittlerweile haben mir viele Erfahrungen mit Klienten und Supervisanden gezeigt, daß solche selbstgemachten „Fälle“ verbreiteter sind, als ich vor ihrer Entdeckung vermutet hätte. Voraus geht der Symptomatik meist eine Geschichte der normativen moralischen Erziehung, der Abwertung von Stärken des Betroffenen durch sich verunsichert fühlende Bezugspersonen einst sowie die identifikatorische Übernahme der einstigen Abwertungen in eine Haltung der Selbstbezweiflung.

b) Wer ist wodurch eine Kompetenz?

Ein zweites Problem, mit dem ich mich einige Jahre getragen habe, wurde auf ähnliche Weise durch ein einfaches Nachfragen meiner Lehrsupervisorin aufgelöst in eine Täuschung meines *Selbst*: Es drehte sich um eine, mir bis dahin nicht bewußte Rivalität zwischen mir und meinem Kollegen in unserer Funktion als Fortbilder. Im Gespräch mit meinem Kollegen hatte ich stets das Gefühl, seine Kurse seien viel gelungener, und ich kam mir im Vergleich zu ihm minder und höchstens mittelmäßig vor.

Auch in diesem Fall hat meine Lehrsupervisorin mit einer Rückfrage mein Problem und meine Situations- und Personenwahrnehmung *in Frage gestellt*: Was denn *wirklich* vor sich gehe in den Kursen? Wie der Kollege arbeite und was daran anders oder besser sei als bei meinem Vorgehen?

Ich konnte diese naheliegenden Fragen nicht beantworten. Ich hatte mich nie wirklich ausgetauscht mit dem Kollegen über unser jeweiliges Vorgehen in den Kursen, und ich hatte mir aus ein paar Nebenbei-Statements des Kollegen zu den Kursen ein idealisierendes Bild gemacht und mich an dieser Phantasie gemessen. Ich hatte mir mit meiner Phantasie meine Selbstzweifel bestärkt und war nie auf den Gedanken gekommen, mein Bild an der Realität zu überprüfen.

Die anschließende Exploration und Analyse der realen Situation haben mir Sicherheit gegeben, daß sich meine Kurse sehr wohl sehen lassen können und daß der Kollege vermutlich ganz ähnlich arbeitet wie ich – das blieb jedoch zu überprüfen.

Auf einer allgemeineren Ebene hat mir das Beispiel deutlich gemacht, wie sehr die Wahrnehmung und Bewertung von Personen, Gefühlen, Situationen

und Wirkungen durch das *Selbst* täuschen kann, wie irrtümlich daher auch das Bild sein kann, das ein Supervisand oder ein Klient von sich selbst, einer anderen Person oder einem Sachverhalt zeichnet. Erst die in Frage stellende explorierende Prüfung an der Realität kann die Täuschung aufdecken, die sich ohne Kritik mit jeder Erfahrung neu bestätigt.

Konsequenzen aus der Episode – was ist vom *Selbst* geblieben?

So einfach die geschilderten Begebenheiten in der Lehrsupervision erscheinen, für mich und mein damaliges Berufsverständnis ist durch die Entdeckung der Irrtümer des *Selbst* eine Grundüberzeugung zusammengebrochen: daß jede Subjektivität mit ihren individuellen Gefühlen, Erfahrungen, Wahrnehmungen von sich und anderen der Maßstab ist für ihr eigenes Wohl und Wehe und für meine therapeutische Arbeit mit dem Betroffenen.

Nach einer Phase der Verunsicherung durch die selbstkritische Erkenntnis sind im Verlaufe meiner weiteren Ausbildung und Erfahrung als praktizierende Supervisorin neue Gewißheiten getreten – theoretisch und im praktischen Tun:

1. Das von mir einst kritiklos verabsolutierte *Selbst* jenseits der Begrenzungen und Schranken ist ein idealisierendes Konstrukt. In Wirklichkeit repräsentiert das *Selbst* die verinnerlichten moralischen Normierungen aus der Primärsozialisation, die Orientierung der Person am Urteil anderer bzw. an sozialen Normen und die realitätsverzerrenden Vorurteile ebenso wie die Sehnsucht des Subjektes nach Befreiung davon und nach Wahrheit.
2. Die kritiklose Orientierung am *Selbst* des Betroffenen läuft Gefahr, auch den falschen Normierungen der Person und den Selbstklientifizierungen Raum zur Entfaltung zu geben – vielleicht an Stellen, wo die Selbstverdächtigungen und der Vergleich mit überzogenen Idealnormen ein Hauptproblem des Hilfesuchenden sind.² In diesem Fall kann umgekehrt eine Konfrontation mit der selbstabwertenden Klientifizierung bzw. eine Gegenüberstellung der Wahrnehmung vom Außenstandpunkt und damit Infragestellung der Selbstwahrnehmung des Betroffenen von den selbstdefinierten Anteilen der Problematik befreien und neue Wege für die Lösung von wirklichen Belastungssituationen eröffnen.
3. Das Verstehen des Betroffenen aus seiner Situation mit seinen Augen ist ein unerläßlicher, oft zeitraubender und mühsamer erster Schritt, aber nicht die „Endstation“. Er steht am Anfang einer umfassenden, objektivierenden Exploration der geschilderten Szene und der Hintergründe, die zugleich eine Infragestellung der subjektiven Wahrnehmung enthält und das Material für eine Überprüfung. Die Exploration konfrontiert den Betroffenen mit Reali-

täten, die seine Wahrnehmung korrigieren, und mit verschiedenen Möglichkeiten, dieselbe Realität zu interpretieren. Sie konfrontiert ihn darüber hinaus mit seiner Neigung, sich ohne Kenntnis der wirklichen Szene und Zusammenhänge ein *Bild* zu machen und dieses für wahr zu halten.

4. Durch das Modell des Supervisors und die eigene Rolle im gemeinsamen Explorationsprozeß lernt der Beratene, eine grundsätzlich veränderte Haltung gegenüber der eigenen Subjektivität einzunehmen und die eigenen Gefühle, Urteile und Wahrnehmungen hinterfragend an konkreten Szenen zu überprüfen.

Als Supervisorin trage ich Verantwortung für einen solchen Prozeß beim Supervisanden, indem ich selbst Modell für die explorative Fragehaltung bin und für die Entwicklung alternativer, vielleicht fruchtbarer Betrachtungsweisen, die wieder Spielraum für das Handeln eröffnen.

2.3 Von der Illusion der Partnerschaft zur Arbeitsbeziehung – die Rolle von Diagnostik und Expertentum

Zu Beginn der Ausbildung waren für mich Professionalität und Expertentum fast Schimpfworte gemessen am Ideal der klientenzentrierten Partnerschaft unter Gleichen. Selbst Zugeständnisse an gewisse diagnostische Bedürfnisse vom Standpunkt der Therapietheorie blieben theoretische Überlegungen, an denen ein „leider“ und viel Skepsis gegenüber jeglicher Diagnose haftete, die nicht bewerten oder den Klienten in Kategorien zwingen und daher höchstens vage und unverbindlich sein durfte. Erlaubt war ein vorsichtiges Anleihen-Nehmen bei den allgemeineren psychodynamischen Modellen der Ich-Psychologie – immer mit einem „ja, aber“ versehen. Letztlich hatte die Diagnose eher den Stellenwert einer Reflexion des Therapeuten über das Selbst des Klienten und über die Beziehung zwischen Therapeut und Klient in den Gesprächen. Sie war Teil des Verstehens und nicht gestaltendes Element einer Interventions- und Prozeßplanung.

Mit dieser abstinenteren Haltung gegenüber Systemen, Zuordnungen und Bewertungen und der dazugehörigen moralischen Überzeugung handelte ich mir bereits in der ersten Arbeitssitzung in unserer Ausbildungs-„Lernwerkstatt“ eine für mich ebenso kränkende wie lehrreiche Kritik ein.

Die Entlarvung des Ideals der Gleichheit als Ideologie

In der besagten Arbeitssitzung in der „Lernwerkstatt“ ging es darum, bei einem Kollegen die in der Zwischenauswertung seiner Einzelsupervision fehlenden diagnostischen Hypothesen zu entwickeln und zu ergänzen: Was waren die persönlichen Anteile des Supervisanden an seiner aktuellen Situation? Wie ist er geprägt durch die Geschichte, und wie trägt er dies in seine heutigen beruflichen Beziehungen und die Ausfüllung seiner Berufsrolle? In welchen Strukturen bewegt er sich? Wie füllt er seine Rolle als Supervisand in der Beziehung zum Supervisor? Was ist seine berufliche Rolle und seine Berufsidentität?

Zu diesen diagnostischen Fragen sammelten wir in einer Art „Brain Storming“ eine Vielfalt von möglichen Zusammenhängen und Hypothesen, die unter Anleitung eines Experten aus der Kursleitung im nächsten Schritt geprüft und auf einige begründbare und überprüfbare Hypothesen reduziert wurden.

Das Vorgehen entsprach dem ganzheitlichen Verstehen aus individual- und sozialpsychologischer Sicht (s. dazu Lehmenkühler-Leuschner, A., 1982) und dem diagnostischen Wechselspiel von Freilassen und Überprüfen tabufreier Phantasien und Gefühle. Ich war theoretisch gut darauf vorbereitet (s. auch Wittenberger, G./Zimmer, I., 1988). Dennoch konnte ich bereits bei den ersten Hypothesen nicht mehr zuhören und verstehen, wer was gesagt hat, und was mit den Begriffen zum Ausdruck gebracht werden sollte. Ich hörte nur noch psychoanalytische Kategorien und erlebte mich so voller innerer Aufruhr – wie hier mit den Supervisanden umgegangen wird, wie Personen zu Objekten, Gesunde zu Kranken gemacht werden ... –, daß ich nicht mehr klar denken und wahrnehmen konnte. Um Ausdruck ringend habe ich den Prozeß gestoppt und meiner gekränkten Seele in Form von vehementen Vorwürfen Luft gemacht. Die Reaktion seitens der Leitung war, wie ich bereits kannte, offen und direkt, hart, aber auch zugewandt und fair:

- Ich wurde konfrontiert mit meiner Art, ohne Begründung Vorwürfe zu verteilen und damit, daß ich in meiner Identifikation mit den „Opfern“ nicht mehr zugehört hatte, was gesagt wurde.
- Ich wurde konfrontiert mit der ideologischen Zensur von Phantasie und Gedanken, die hinter der Diagnoseabstinenz steckt und in meinen Vorwürfen zum Tragen kam.
- Ich wurde konfrontiert mit dem Gewinn an Kreativität durch die tabufreie Entfaltung von Phantasien und Gefühlen und mit dem Gewinn an Rationalität und Sicherheit durch die Begründungen und die Überprüfung der Assoziationen am konkreten Material aus der Exploration.

Vollständig überzeugt von dem diagnostischen Vorgehen hat mich die Arbeit in der Lernwerkstatt an meiner eigenen Zwischendiagnose. Hier konnte ich die Behinderung durch meine im Grunde moralische diagnostische Selbstzensur ebenso erfahren wie die Kreativität und Rationalität des befreiten und begründenden Diagnostizierens:

- Wider Erwarten kamen mir selbst spontane Phantasien zu meiner Supervisandin und deren Situation, die sich zuvor aufgrund meiner inneren Schranke nicht über ein Aufkeimen hinaus entwickeln durften. Das hatte die Beziehung zur Supervisandin durch ein unbewußtes Verbot belastet, und ich war darüber hinaus mit meinem Denk- und Fühlverbot ein Bündnis mit dem Widerstand der Supervisandin eingegangen.
- Ich merkte, wie die diagnostischen Hypothesen Struktur und Übersicht in das Material brachten und mir wichtige Gesichtspunkte zum Verstehen der eigenen Rolle und der Beziehung zur Supervisandin anboten, die mir neue Handlungsspielräume eröffneten. Ich erhielt klare Kriterien für weitere Exploration und für die Planung meiner Interventionen. Ich fühlte mich darüber mehr und mehr als Expertin des Prozesses.
- Ich erlebte die diagnostischen Hypothesen nicht als starre Festlegungen, sondern als Anstoß für Überprüfung und Weiterentwicklung. Sie enthielten zwar Urteile und damit Bewertungen, aber keine Moral, keine Normierungen und keine Klientifizierungen. Und sie waren überprüfbar in der direkten Auseinandersetzung.

Das neue Diagnose- und Expertenverständnis

Im Verlauf der weiteren Arbeit in der Lernwerkstatt, der Lehrsupervision und in den Balint-Gruppen wagte ich selbst immer freier, Diagnosen zu entfalten, zu begründen und zu prüfen. Ich konnte es wagen, weil ich mit der Freisetzung zugleich Kriterien für die Bewertung und Selektion der freien Vielfalt an die Hand bekam.

Heute hat sich für mich die Fragestellung und das Prinzip der Diagnostik, wie ich sie in der Ausbildung erlebt habe, zum Leitmodell für mein diagnostisches Vorgehen als Supervisorin und als Therapeutin gefestigt. Nach diesem Modell würde ich Diagnostik vergleichen mit einer *laufenden Standortbestimmung* auf einer vorläufigen Marschroute mit Zwischenstationen von unterschiedlichem Gewicht für die Tourenplanung:

1. Die *Standortbestimmung im Feinen* passiert bei jeder Nachreflexion und bei jeder Vorbereitung einer Supervisionssitzung und muß bewußt als diagnostische Überlegung reflektiert und überprüft werden. Fehlt dieses diagnosti-

sche Bewußtsein im Feinen, so schleichen sich „unter der Hand“ Spontandiagnosen ein, bestimmen unkontrolliert Wahrnehmung und Handeln des Supervisors und belasten darüber hinaus tendenziell die Beziehung mit Gefühlen und Phantasien, die sich der bewußten Verarbeitung entziehen.

2. Von dieser laufenden diagnostischen Feinanpassung des Prozesses zu unterscheiden sind Phasen der umfassenden und längerfristigen Prozeßgestaltung auf der Grundlage von Zwischendiagnosen mit entsprechender Datengewinnung, die in den Prozeß einzuplanen sind. Erfahrungsgemäß hilfreich ist die Planung der Zwischendiagnose nach 3 - 5 explorativen Sitzungen, wenn die Informationen für die zentralen diagnostischen Fragestellungen verfügbar sind.

3. Die diagnostischen Fragestellungen entsprechen dem konzeptionellen Anspruch, den SD und sein Problem *individuell, beziehungs-dynamisch* und auf der *strukturellen/institutionellen* Ebene ganzheitlich zu verstehen. Im einzelnen gehören – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – dazu Informationen und diagnostische Hypothesen in Hinblick auf:

- die persönlichen Anteile des Supervisanden in seinem Problemfeld und die Zusammenhänge mit zentralen Stationen seiner Lebensgeschichte;
- die Berufsrolle des Supervisanden und die der anderen Personen im Berufsfeld (Aufgaben- und Verantwortungsverteilung, hierarchische Struktur, Kompetenzen, persönliche Gestaltung der Arbeitsbeziehungen ...);
- die institutionellen Strukturen und Ziele, in die das unmittelbare Arbeitsfeld eingebettet ist;
- die wechselseitige Beeinflussung der Berufs- und Privatperson des Supervisanden;
- bei Gruppen- und Teamsupervisionen Hypothesen zur Gruppendynamik im Supervisionssetting bzw. im Arbeitsfeld eines Teams;
- nicht zuletzt muß die Zwischenauswertung auch Aussagen über den Stand und die weitere Gestaltung der Beziehung der an der Supervision Beteiligten enthalten.

4. Die Zwischendiagnose als punktuelle Standortbestimmung und *Element der Prozeßplanung* soll zu den diagnostischen Fragestellungen eine Art *Konzeption von Zusammenhängen* enthalten, die über das direkt vorliegende Material hinausweisende Schlüsse ziehen, einen Blick in die rekonstruierte Geschichte der Zusammenhänge eröffnen und den Entwurf einer möglichen und einer wünschenswerten Weiterentwicklung ebenso enthalten wie Hinweise auf Gefährdungen und auf die Gestaltung der Bedingungen für die Weiterentwicklung. Daher ist der erste Schritt das freie Entfalten von diagnostischen Hypothesen zu den verschiedenen Fragestellungen, bei dem alte Grenzen und Tabus der Moral, der Modelle und Schulen, der eigenen Betroffenheit und der Bestrebung nach Sicherheit durchbrochen werden.

5. Aus der ersten tabufreien diagnostischen Entfaltung erwachsen viele und vielfältige Denk- und Handlungsmodelle, die zur Erweiterung des Blickfeldes führen. Sie sind als nächster Schritt auf Begründbarkeit hin zu überprüfen und danach, wie weit sie die Vielfalt an Informationen und Zusammenhängen ganzheitlich begreifbar machen. Die Ergebnisse der überprüfenden *Selektion* von Hypothesen aus der freien Schöpfung sind als Arbeitshypothesen für die Beziehungs- und Prozeßgestaltung Ausgangspunkt für weitere Schritte ihrer Überprüfung in der Auseinandersetzung mit dem Supervisanden darüber. Ohne diese prüfende Auseinandersetzung bleibt die Diagnose „Geheimwissen“ im Hinterkopf des Diagnostikers, wird unangreifbar und unkontrollierbar mit der Tendenz, sich für den Diagnostiker mit jeder Erfahrung mit dem Supervisanden per se selbst zu bestätigen.

6. Die Überprüfung der Arbeitshypothesen ist eine *erste Intervention* aus der Diagnose: Die Entscheidung, wann, wie und in welchen Worten ich meine Diagnose in die Auseinandersetzung mit dem Supervisanden bringe, ist selbst eine diagnostisch geleitete Interventionsentscheidung im Einzelfall – je nach Person und Situation des Supervisanden und unserer Beziehung. Sie setzt eine Dynamik in Gang, die zugleich Weiterentwicklung von Prozeß und Diagnose ist und für den Supervisanden in der Regel einen neuen, wichtigen Lernschritt bedeutet: wo sonst stellt ein anderer – sei es Kollege, Chef oder privater Partner – die Diagnose, die er über den Betroffenen hat, einer direkten Auseinandersetzung? Diese prüfende Auseinandersetzung ist im „normalen“ Umgang miteinander unüblich, obwohl (gerade weil?) das ungeprüfte wechselseitige Diagnostizieren die Regel ist mit Konsequenzen wie: Kommunikations- und Beziehungsstörungen, Selbstverstärkung von Phantasien ...

Heute erlebe ich das neue diagnostische Selbstverständnis als Befreiung im Denken, Fühlen und Handeln und zugleich als Gewinn an Sicherheit und Professionalität.

Der mühsame und langwierige Weg dahin hat mich immer wieder darauf gestoßen, wie sehr meine verinnerlichten berufsständischen Regeln Kreativität und Entwicklung behindern. Die Schranken sind fundamental – die Befreiung von ihnen stellt letztlich den Grundgedanken der *Personenzentriertheit* in Frage: Wer immer nur auf die *Person* achten darf, nur von ihrer Perspektive aus denken und fühlen darf – der darf auch nie über diese enge Perspektive hinausdenken, in der der andere gefangen ist.

2.4. Befreiung der Person für die *Szene*

Die Zerstörung der Ideologie der Beziehungsgleichheit und meiner Abstinenzhaltung gegenüber Diagnostik und Expertentum unterstellt bereits eine Emanzipation von der Beschränkung auf die Person:

- in Hinblick auf die Beurteilung des Supervisanden, seines Problems und unserer Beziehung;
- in Hinblick auf die wesentlichen Daten aus der Exploration und damit auf meine innere Suchhaltung und mein Interesse am anderen;
- in Hinblick auf die vorläufige Planung der Supervisionsziele und der Prozeßgestaltung durch die Interventionsstrategie.

Diese Erweiterung in Zusammenhang mit Diagnose und Exploration bedingt von Anfang an ein professionelles Vorgehen, das die Schranken der Personzentrierung in der gesamten Beziehungsgestaltung sprengt.

Auf der inhaltlich-konzeptionellen Ebene meiner Prozeß- und Interventionsplanung habe ich die Emanzipation von den Schranken der Personzentriertheit für andere Sichtweisen und Modelle in Zusammenhang mit meiner Öffnung für psychoanalytisches Gedankengut und die zugehörigen Diagnosemodelle erlebt. Dieser Ansatz ist heute ein zentrales Standbein meiner Professionalität.³

Ich will daher meinen Weg von der *Person* zur *Szene* an meiner Verinnerlichung der psychoanalytischen Sicht und Vorgehensweise ausführen.

Die Emanzipation von Rogers

Der Paradigmawechsel von Rogers zu Freud, von der Person zur Szene, war für mich ein vieldimensionaler und langwieriger Lernprozeß, begleitet von Ambivalenzen zwischen gefühlsmäßiger Abwehr, erwachsene Personen als regredierende Kinder bzw. Schüler zu sehen, und Einsichten der Vernunft, die durch die intensive Auseinandersetzung mit Lorenzer (s. Dennig, U., 1984, Lorenzer 1973, 1974) auf das szenische Konzept theoretisch gut vorbereitet war.

Hauptlernfelder waren die Kursplena, Lehrsupervision und die Balintgruppen: Die Erklärungen der gruppenspezifischen Prozesse im Plenum als szenische Wiederholungen von Eltern-Kind- bzw. Lehrer-Schüler-Konstellationen machten mir diese begreifbar, und ich konnte mich selbst wieder verstehen in einem Zustand von Verängstigung und Unsicherheit, die ich, gewohnt an Arbeit in und mit Gruppen, längst überwunden wähnte. Als Regression in szenisch vergleichbare Situationen wie das einstige Ausgelie-

fert-Sein an die Bewertung einer absoluten Autorität, war mir diese Selbsterfahrung neu verstehbar. Mit der Zeit ermöglichte mir das Begreifen-Haben, mich aus den Verstrickungen zu befreien, meine Rolle zu definieren und mein Handeln in den Plenumsituationen bewußt und verantwortlich zu entscheiden.

Zentral für die Verinnerlichung des szenischen Verstehens und der Übertragungs-Gegenübertragungsdynamik waren die Angebote meiner Lehrsupervisorin, Situationen aus meinen Ausbildungs-Supervisionen als szenische Wiederholungen zu betrachten: die Supervisanden (und mich selbst) in den regressiven Bedürfnissen und Reaktionen zu verstehen; Personen in Rollen der ursprünglichen Familiensituation zu versetzen dort, wo das aktuelle Problemfeld strukturelle Analogien aufwies; Beziehungen der Supervisanden, meine Beziehung zu den Supervisanden und unsere wechselseitige Lehrsupervisionsbeziehung als Verzahnung von Übertragungen und Gegenübertragungen zu verstehen.

Mit diesem Modell konnte ich Gefühle und Reaktionen von meinen Supervisanden und von mir selbst begreifen, die mir unerklärlich geblieben waren. Das gab mir Sicherheit für meine Interventionen und ermöglichte mir zugleich, die Gegenübertragungsfallen zu erkennen.

Die Balintgruppen waren für mich hauptsächlich ein freies Übungsfeld, selbst das szenische Verstehen und das Beziehungskonzept Übertragung-Gegenübertragung in der tabufreien Produktion von diagnostischen Hypothesen umzusetzen. In diesem geschützten Übungsfeld lernte ich, Spaß am Umgang mit dem Instrument „Szenisches Verstehen“ (Lorenzer 1973, Kap. 5) zu gewinnen.

Anstelle der Person – Szene und Beziehung

Heute ist für mich das Verstehen der Person aus ihrem Bezugssystem ein erster gemeinsamer Ausgangspunkt der Erweiterung von Wahrnehmung, Verstehen und Handeln in die szenische Ganzheit von konkreter Situation, Umfeld, Personen und Beziehungen in der Situation.

Das psychoanalytische Verstehensmodell und der Anspruch der ganzheitlichen Erfassung von individueller, interaktioneller und institutioneller „Wahrheit“ sind hierbei zwei zusammengehörige Seiten einer Medaille:

1. Verstehen von Ganzheitlichkeit des Problems auf den Ebenen Person, soziales Beziehungsfeld, strukturell-institutioneller Rahmen setzt Exploration und Diagnostik in drei Feldern voraus, für die sich drei verschiedene Wissenschaftszweige mit jeweils unterschiedlichen Zugangsweisen und Erklärungsmodellen zuständig erklären: Individualpsychologie, Sozialpsychologie und

Institutions-/Organisationssoziologie. Demgegenüber erfordert ganzheitliches Verstehen als Ergänzung ein übergreifendes Modell, das die Vielfalt der auf den verschiedenen Ebenen explorierten Daten und Zusammenhänge in einen organischen Gesamtzusammenhang stellt und begründet.

Der psychodynamische szenische Ansatz mit dem Beziehungskonzept Übertragung und Gegenübertragung kann eine solche Klammer sein: Er begreift das jeweils vom SD eingebrachte Problem *nicht nur* institutionell *oder* interaktionell *oder* individuell, sondern als szenische Reaktivierung *individueller* Interaktionsniederschläge aus der Lebensgeschichte aufgrund von analogen Merkmalen der realen Dynamik und Struktur in den *aktuellen Beziehungen* und Situationen auf dem Hintergrund konkreter *Institutionsstrukturen*. Der Ansatz setzt Daten und diagnostische Zusammenhänge auf allen drei Ebenen voraus und macht die einzelnen Erkenntnisse als einen ganzheitlichen dynamischen Prozeß verstehbar.

2. Die ganzheitliche Diagnostik der szenischen Wiederholungen früherer Interaktionsstrukturen in strukturell und dynamisch vergleichbaren aktuellen Situationen macht neue Inhalte für konfrontierende, prüfende Interventionen verfügbar: auf der Basis einer zugewandten offenen Beziehung kann der Supervisor den Supervisanden die diagnostisch wahrgenommenen szenischen Wiederholungen früherer Konstellationen und die Übertragungsmuster anhand von konkreten Szenen anbieten – als eine Möglichkeit für den Betroffenen, sich selbst, seine Situation und die Rolle der anderen Personen darin in ihrer wechselseitigen Bedingtheit zu begreifen. Die Reaktion des Supervisanden auf das Reflexionsangebot ist zugleich wichtige Information für den Supervisor, um seine Diagnose zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

3. Durch die Ganzheitlichkeit der Diagnose gewinnt der Supervisor eine neue Klarheit und erweiterten Spielraum in Hinblick auf die Grundhaltung Empathie im Vergleich zum klientenzentrierten Verständnis: Sie bezieht sich auf alle beteiligten Personen und auf strukturell dingliche Elemente der Szene, und sie ist klarer in der Abgrenzung des empathisch Verstehenden: empathisches Verstehen von Szenen bedeutet ein Sich-Hineinversetzen des Verstehenden in die individuelle, beziehungsmaßig und institutionelle Gesamtsituation des Supervisanden; es bedeutet, sich in dieser ganzheitlichen Realität des anderen wahrnehmend, fühlend, schlußfolgernd, prüfend und handelnd zu bewegen und nebeneinander bzw. nacheinander die verschiedenen Bestandteile wie ein Puzzle zusammenzufügen und zu verstehen.⁴ In diesem empathischen Verstehensprozeß sind die Identifikationen wechselnd – sie beziehen sich auf den Supervisanden heute und damals und auf die anderen beteiligten Personen, und sie beziehen sich auf die jeweilige Person in konkreten Situationen, eingebettet in übergreifende Strukturen. Der Supervisor bleibt in den verschie-

denen Situationen rollenmäßig klar abgegrenzt, ohne Anspruch, „als ob“ der andere zu sein. Er nimmt wahrnehmend Bezug auf die eigenen Gefühle und inneren Reaktionen als Hinweise auf die aktualisierte Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung. Deren Entschlüsselung liefert wichtige diagnostische Kriterien in Hinblick auf die Beziehungsgeschichte des Supervisanden und auf die Gestaltung seiner aktuellen Beziehungen.

Mit dem Angebot der Eindrücke und Erkenntnisse des Supervisors aus den verschiedenen Identifikationen bzw. mit der Konfrontation mit den Einsichten vom Außenstandpunkt werden für den Supervisanden szenische Beziehungen und Konstellationen rekonstruierbar. Das ermöglicht ihm, die hereingeholten Szenen unter neuen Gesichtspunkten prüfend zu reflektieren und mit früheren bzw. anderen Beziehungskonstellationen in Beziehung zu setzen.

4. Ganzheitliches szenisches Verstehen des Supervisanden in seiner Situation setzt die Kenntnis seiner Geschichte voraus und Einsicht in institutionelle Strukturen und Rollenbeziehungen im Berufsfeld des Supervisanden.

Dazu vorausgesetztes explorativ-fragendes „Sammeln“ von objektivierenden Daten differenziert die Wahrnehmung des Supervisanden und gibt ihm Einblick in die Gesamtheit und die Hintergründe seiner Situation. In der Regel ist bereits dieser Prozeß neu für den Betroffenen und ein eigener, wichtiger Lernprozeß. Er lernt, grundsätzlich Probleme differenzierter und auf verschiedenen Ebenen zu sehen und kann so andere Zugänge zu Problemlösungen entdecken als die alten Sackgassen, die ihm seine Situation unlösbar erscheinen ließen.

Die quantitative Erweiterung von Wahrnehmung, Denken und Handeln und die Befreiung von Denk- und Handlungsverboten durch den Wechsel von der individualpsychologischen Betrachtungsweise zum ganzheitlichen szenischen Verstehen folgt m. E. nicht automatisch aus dem Wechsel des diagnostischen Modelles und des Interpretationskonzeptes.

Vorausgesetzt ist das Bemühen um Aufklärung, Aufdecken von „blinden Flecken“ bei Supervisor und Supervisand und das Bewußtmachen von Entscheidungen und Handlungskonsequenzen.

Vorausgesetzt ist auch Mut zur direkten, offenen Konfrontation, mit der sich der Supervisor seinerseits einer selbstkritischen Überprüfung seiner Diagnose stellt.

C. Ausleitung

Ich komme zum Schluß. – Vieles ist gesagt, vieles bleibt ungesagt und muß es bleiben, obwohl es in Hinblick auf meine Identitätsveränderung nicht unwichtig ist. Ich denke da an:

- den neuen Umgang mit formalen Regelungen der Arbeitsbeziehung – die Kontraktfrage – als Teil der neuerworbenen Professionalität;
 - meine differenziertere und verstehendere Wahrnehmung der Beziehungsdynamik von Gruppen und die langsam wachsende Sicherheit im Umgang mit Gruppendynamik;
 - das veränderte Bewußtsein für das Verhältnis von Arbeitsleistung und Entlohnung;
 - die Erweiterung meines Interventionsspielraumes durch Hereinnahme von probeweisen Problemlösungen in die Reflexionssituation Supervision.
- Ich habe mich bei der Ausführung meines Weges von der Gesprächstherapeutin zur SR auf die Stationen konzentriert, die ich als direkte Einschnitte in persönliche Haltungen und existentielle Wertungen erlebt habe, so daß sie mit der infragestellenden Erfahrung im Ausbildungsprozeß an Bedeutung für mich verloren haben. Sie sind ganz neuen Maßstäben und Kompetenzen gewichen, die ich heute klar als Fundament meiner professionellen Identität erlebe. Ich möchte diese als Zusammenfassung und Abrundung der erzählenden Schilderung in Form von Thesen dem Leser mit auf den Weg geben:

1. Mein Instrument als SR ist gemeinsame *Reflexion* und *Konfrontation* des SD mit seinen eigenen Anteilen und Mechanismen, mit Außenstandpunkten, mit der Objektivität von Strukturen und mit den Konsequenzen seiner Handlungen, sowie Probehandeln in der Vorstellung.

2. Eine zugewandte, emotional tragende Beziehung, Verstehen und Begleiten des Supervisanden in einem Prozeß der innerpsychischen Auseinandersetzung sind *Voraussetzungen* für den Prozeß der Aufklärung und der Auseinandersetzung mit der Ganzheitlichkeit des Problems.

Ohne die folgende soziale und situative Auseinandersetzung läuft die Reduktion auf die innerpsychische Auseinandersetzung Gefahr, den Supervisions- bzw. Therapieklienten in seinen Täuschungen zu bestärken und der Vermeidung von direkten sozialen Auseinandersetzungen Vorschub zu leisten. Und umgekehrt: ohne die Auseinandersetzung mit den eigenen Anteilen am Problem läuft die Reduktion der Klärung auf die interaktionellen und institutionellen Strukturen und auf die Berufsrollen Gefahr, den Supervisanden in seiner Angst vor Selbstkonfrontation und/oder in seiner Neigung zu Fremdattributionen zu bestärken.

3. Voraussetzung für die Klärung und Bewältigung des Problems ist *ganzheitliches Verstehen* des Supervisanden auf der innerpsychischen Ebene, in seinem sozialen Beziehungsgefüge, eingebettet in institutionelle Strukturen und darüber in gesellschaftliche Strukturen (Individualpsychologie, Sozialpsychologie, Soziologie).

Um wirksam zu werden auf den Adressaten und den Prozeß, muß das

ganzheitliche Verstehen in der Form von *ganzheitlicher Diagnostik* passieren: Entwicklung diagnostischer Hypothesen als Grundlage für Interventionsentscheidungen, die wiederum eine Überprüfung und Weiterentwicklung der diagnostischen Hypothesen einschließen.

Supervision ist so verstanden ein laufender *Rückkoppelungsprozeß* von Diagnostik – Interventionsentscheidung und Prozeßplanung – Überprüfung und Weiterentwicklung der Diagnostik ...

4. Ganzheitliche Diagnostik beruht auf umfassender Datensammlung, also *Exploration* unter individual- und sozialpsychologischen und soziologischen Gesichtspunkten. Umfassende und differenzierte Exploration ist bereits ein eigener Lernschritt – Aufklärung, die Handlungsspielräume und Kompetenzen des Supervisanden erweitert.

5. Ganzheitliche Diagnostik verlangt ein *integrierendes Interpretationsmodell*, das die verschiedenen Daten und Zusammenhänge aus der Exploration auf der jeweiligen Ebene in einen lebendigen, organischen Zusammenhang stellt.

Das psychoanalytische Konzept von *szenischer Wiederholung, Übertragung und Gegenübertragung* hat sich für mich als leistungsfähiges Interpretationsmodell erwiesen, das die individuellen Anteile des Supervisanden in seiner existentiellen Situation und in seiner Geschichte verknüpft mit dem aktuellen Problemfeld und dem strukturell-institutionellen Rahmen. Der Weg zum psychodynamischen Verstehen von szenischer Wiederholung, Übertragung und Gegenübertragung ist die *Empathie* des Supervisors in der vom Supervisanden dargestellten Szene und in der aktuellen Beziehung zum Supervisanden.

6. Aufklärung des Problems über Informationen, Konfrontation und offene selbstkritische Auseinandersetzung mit allen Ebenen des Problemfeldes ist eine wichtige, oft ausreichende Bedingung für die *Problembewältigung* durch die Supervisanden. Gegebenenfalls hilfreich oder notwendig ist darüber hinaus das vorstellungsmäßige Entwickeln und Erproben von verschiedenen Lösungswegen und ihre Prüfung an den möglichen Konsequenzen.

7. Konstituierend für Supervision als *Bildungsprozeß* in der beruflichen Entwicklung des jeweiligen Supervisanden ist die *Modellfunktion* des Supervisors; er ist Modell für das dargestellte diagnostische, aufklärende und problemlösende Vorgehen und Modell für die dazugehörigen Haltungen, als da sind:

- Freiheit von moralischen Wertungen und statt dessen sach- und wirkungsbezogene Beurteilungen;
- Konfrontation des anderen mit den Wahrnehmungen, Phantasien und diagnostischen Hypothesen, die man von ihm hat – statt Wachsenlassen von

Phantasien und „Behandeln“ aufgrund von unangreifbaren Geheimdiagnosen;

- Bereitschaft zur Selbstkritik und zur Verhandlung von Standpunkten, Diagnosen und von Interessen;
- Offenheit, Klarheit und Transparenz der Methoden und der Entscheidungskriterien für die Interventionen;
- Zuwendung, Empathie und Zulassen von Individualität anstelle von normierender Klassifizierung.

Anschrift der Verf.: Dr. Ursula Dennig, Werner Hellweg 56, 4630 Bochum 1.

Anmerkungen

- 1 Siehe dazu auch die systematischen Arbeiten zum Rollenlernen und der Identitätsentwicklung vom Erstberuf zur Zweitqualifikation Supervisor, von Lehmenkühler-Leuschner, A. (1991): Rollenlernen in der Lehr-Supervision. Leuschner, G., 1991, darin speziell zum Ausgangsberuf Psychologe S. 117. Schaaf, J. und Wiese, B., 1991 – Bericht eines Rollenlernprozesses in der Lehrsupervision aus der Sicht einer Diplom-Psychologin (Supervisandin), S. 147.
- 2 Z. B. kann sich eine vermeintliche Beziehungs- und/oder Kommunikationsgestörtheit entpuppen als Verbindung von vorhandenen Kommunikations- und Beziehungsfähigkeiten und dem überzogenen Ideal, mit jedermann eine Beziehung aufbauen zu müssen und zu können. Oder eine vermeintliche Eßsucht ist im Grunde ein normales Eßverhalten in Verbindung mit Idealen von Askese und Selbstbezwungung im Genuß – denen der Betroffene somit nie genügt.
- 3 Meine Ausführungen in Zusammenhang mit den psychoanalytischen Konzepten szenische Wiederholung und Übertragung-Gegenübertragung beziehen sich auf meinen Lernprozeß „im Tun“ während der Ausbildung und der supervisorischen Praxis – mit dem Wissen aus dem Studium im Hinterkopf. Zum Konzept der Übertragung-Gegenübertragung unter dem Gesichtspunkt der diagnostischen Verarbeitung der Gegenübertragungsreaktion des Supervisors, siehe Wittenberger, G. und Zimmer, I., 1988.
- 4 Vergleichbar ist dem ganzheitlichen empathischen Verstehen von Beziehungsstrukturen und -dynamik das hermeneutische Verstehen auf der Ebene von Texten, also objektiviert mitgeteilten Bedeutungsgehalten. Lorenzer, A. (1973) bezieht sich bei seiner Begründung des Konzeptes „szenisches Verstehen“ explizit auf solche sprachphilosophischen Wurzeln und Parallelen (S. 95 ff.).

Literatur

- Boettcher, W. und G. Leuschner (1989): Lehrsupervision – Beiträge zur Konzeptentwicklung, Aachen.
- Dennig, Ursula (1976): Alfred Lorenzers Beitrag zur wissenschaftlichen Erklärung des Subjektes in der Synthese zwischen Psychoanalyse und Historischem Materialismus; unveröffentlichte Diplomarbeit, München.
- Dennig, Ursula (1984): Kognitives Therapeutenverhalten, die Person des Therapeuten und kognitive Wirkungen der Gesprächstherapie im Verhältnis zur gefühlzentrierten Praxis – eine theoretische Analyse und ihre empirische Validierung. Dissertation, Münster.
- Kersting, H. J., Krapohl, L., Leuschner G. (1988): Diagnostik und Intervention in Supervisionsprozessen, Aachen.
- Kersting, H. J. und A. Lehmenkühler-Leuschner (1988): Konfrontation in der Supervision, in: Kersting et al., S. 114 ff.
- Lehmenkühler, A. (1982): Verstehen in der Supervision aus sozialpsychologischer Sicht, in: SUPERVISION, Heft Nr. 1.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1989): Rollenlernen in der Lehrsupervision, in: Boettcher, W. und G. Leuschner, darin S. 236 ff.
- Leuschner, G. (1977): Beratungsmodelle in der Gruppensupervision, in: Supervision, ein berufsbezogener Lernprozeß, Schwalbach, darin speziell: 5.4., Zugewandte Konfrontation, S. 85 ff.
- Leuschner, G. (1989): Aspekte einer Konzeption von Lehrsupervision, in: Boettcher/Leuschner, Kap. 4, S. 112 - 130.
- Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt (Suhrkamp).
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis – ein historisch-materialistischer Entwurf, Frankfurt (Suhrkamp).
- Schaaf, J. und B. Wiese (1989): Ein Lehrsupervisionsprozeß – aus der Sicht der beiden Beteiligten, in: Boettcher/Leuschner, S. 133 ff.
- Westermann, E. (1991): Personenzentrierte Supervision – ein Handlungsmodell, in: Supervision, Heft 19, S. 70 ff.
- Wittenberger, G. und I. Zimmer (1988): Übertragung und Gegenübertragung als diagnostisches Mittel in der Supervision, in: Kersting, H. J. et al., S. 23.

Renate Reuß-Schroeder

Rollenlernen in der Supervisionsausbildung

Auf der Suche nach einer neuen Berufsrolle.
Ein Selbsterfahrungsbericht

Wenn das Wort oder der Begriff „Rolle“ auftaucht, spüre ich einerseits die Neigung, sofort zum soziologischen Handbuch zu greifen, um die inzwischen erarbeiteten Ausdifferenzierungen dieses Begriffes kennenzulernen, andererseits aber möchte ich mich den bunten Assoziationen zu selbsterlebten Rollen überlassen. Einen sehr sympathischen Ausweg aus diesem Dilemma eröffnete mir das Wiederlesen von C. F. Wieringas Aufsatz „Mein Selbstverständnis als Supervisor“¹, in dem er von den verschiedenen Baustellen seines Lebens spricht, von denen die Bausteine zu den vielen Rollen stammen, die sich in seinem Leben ausgeformt, verwoben und wechselseitig beeinflusst haben. Das Bild gefällt mir, lebt es doch von der unterschiedlichen Lebendigkeit aller Rollenanteile im „Jetzt“ und dem Bemühen, bei der Supervisorenarbeit dem ganzen Menschen ein professionelles Rollengewand überzustreifen, das paßt.

Bevor ich die „Baustelle“ meines Diplompädagogikstudiums betrat, machte ich eine quälende Suche nach der „passenden“ Ausbildung durch, wie ich sie auch heute wieder (oder noch?) bei vielen jungen Menschen beobachte. Meine damalige Vorstellungslere über die praktischen Anforderungen diverser Berufsfelder „paarte“ sich mit der Angst vor beruflicher Festlegung und Erstarrung bis ins Pensionsalter. Der Verlust aller anderen, vielleicht viel attraktiveren Perspektiven drohte ... Eine vorbewußte Suchhaltung nach Selbsterfahrung, der Drang, die eigenen Sozialisationserfahrungen – im Schutz intellektueller Durchdringung – zu be-greifen, flossen damals ein in die Entscheidung, den Studiengang Diplompädagogik zu wählen. In den „Blättern zur Berufskunde“ von 1974 – nach fast 20 Jahren wieder und wacher gelesen – stelle ich heute punktuelle Entsprechungen zwischen meinen damaligen Affinitäten, d. h. meinen z. T. verdeckten Motiven und den projektierten Studieninhalten fest. Als Schwerpunkte der Studienrichtung „Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ im Diplompädagogikstudium wurden u. a. genannt: Diagnose abweichenden Verhaltens und aller Formen defizienter Sozialisation sowie die Methodik von Therapie und Prävention. Nachträglich will mir scheinen, als habe sich mir damals, quasi als Nebeneffekt meines Studiums die Chance geboten, Einsichten in eigene lebensgeschichtliche Prägungen und deren Folgen zu nehmen und sie zu verstehen. Zwei weitere Aspekte, die mit diesem relativ jungen, erst

seit 1969 existierenden Studiengang verknüpft waren, haben ebenfalls vorbewußte Motive bei mir berührt:

Zum einen galt das Diplompädagogikstudium als späte Weiterführung reformpädagogischer Bemühungen des ersten Drittels unseres Jahrhunderts. Die Schaffung dieses Studienganges zur Zeit der Studentenbewegung, oder, wie es vor kurzem auf dem Titelblatt eines Zeitmagazins hieß, zur Zeit der „Revolte der Söhne gegen die Väter“ (wieso eigentlich nur der Söhne?), umgab ihn in meinem Erleben zugleich mit der Aura der Auflehnung gegen unterdrückerische Autorität und dem immanenten Versprechen, mit seiner Hilfe gesellschaftliche Traditionen und Institutionen (demokratisch) umwälzen zu lernen. Zum anderen wurden im Studienschwerpunkt „Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ erhebliche Anstrengungen unternommen, theoretische Ansätze und praktische Projekte eng miteinander zu verbinden. Das rührte bei mir an Sehnsüchte, Spaltungen zwischen „Denken und Fühlen“ überwinden zu wollen.

Die verschiedenen Studienschwerpunkte und Wahlpflichtfächer dieses Diplomstudienganges sollten auf die unterschiedlichsten Arbeitsfelder vorbereiten. Die Richtung „Sozialpädagogik“ verzweigte sich in so zahlreiche Tätigkeitsfelder, daß einer Studienanfängerin die Sichtung enorm schwerfiel und für manchmal eher herumirrende Wanderungsbewegungen zwischen den (Lern-)Feldern sorgte.

Welches sozialpädagogische Arbeitsfeld konnte/sollte also meins werden, und welche Funktion hätte ich dort konkret ausfüllen können? Geplant waren für Studierende der sozialpädagogischen Richtung Beratungs-, Planungs-, Verwaltungs- und Leitungsaufgaben als adäquate Konsequenz aus dem Hochschulstudium. Aber, wie hieß es damals im arbeitsamtlichen Originalton?: „Es kann nicht erwartet werden, daß sich bereits ein konsolidiertes Berufsfeld mit deutlichen Tätigkeitsmerkmalen und gesicherten Ausübungs- und Aufstiegsformen hätte bilden können.“

Meine Unsicherheiten über die eigenen Berufsaussichten und -ausprägungen waren also nicht nur subjektiv, sondern auch objektiv begründet. Eine wissenschaftliche Untersuchung über Arbeitsfelder für Diplompädagogen kommt 1973 zu der Aussage, daß die von Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen noch sehr diffus sind. Der Diplompädagoge galt damals als „noch weit von seiner Professionalisierung entfernt.“

So blieben vage Bilder der zukünftigen Berufsrolle übrig: eine Planerin, eine Helferin, eine Beraterin, Leiterin? ...

Dem empfundenen Mangel an Berufsprofil und gesicherter Professionalität entsprachen einerseits die damaligen Empfehlungen zu Zusatzstudien und Weiterbildungen, andererseits später die autodidaktischen Anstrengungen zur Rollenbewältigung im Berufsalltag.

Das Gefühl defizitärer Berufsidentität und der Mangel an berufsspezifisch ausgewiesenen Stellen am Arbeitsmarkt brachten mich damals dazu, auf einem erheblich niedrigeren beruflichen Tätigkeitsniveau – quasi als Berufsfremde – einzusteigen. Die Geschichte meiner beruflichen Kränkungen mag hier u. a. ihre Wurzeln haben, aber auch die produktive Unruhe, weiter nach einer angemessenen Funktion und fundierten Berufsidentität zu suchen. Denn: jede gewählte Berufsposition, die nicht meinem Ausbildungsniveau entsprach, brachte mich mit KollegInnen zusammen, deren Qualifikationen scheinbar besser zu den angefragten Tätigkeiten paßten als meine. Die folgende Passage aus einem Aufsatz von G. Leuschner spiegelt dieses Dilemma knapp und treffend wider: „Diplompädagoge ist ein Studienabschluß, kein Beruf“, und folglich ist der Weg vom Studium zum Berufsverständnis auffallend schwer. „In der Suche zwischen Studiumsabschluß und Berufsfindung sind Diplompädagogen verunsichert wie zu früh alleingelassene Kinder, die ihren Weg allein suchen müssen und die eigentlich nirgendwo gefragt sind. Die Praxis-situationen bieten sich nämlich selten wie ‚Adoptiveltern‘ an.“²

Eine andere wichtige „Baustelle“ meines Lebens sind meine eigenen Therapie- und Balintgruppenerfahrungen. Parallel zu meiner Studienzzeit und darüber hinaus habe ich in unterschiedlichen gruppenspezifischen und psychoanalytischen Settings nicht nur emotionale Korrekturerfahrungen gemacht, sondern mir auch Erkenntnisinseln schaffen können, die weniger flüchtig schienen als manches wissenschaftliche Gedankenkonstrukt. Hier konnte ich mich in „introspektiver Wahrnehmung“, „freischwebender Aufmerksamkeit“, „Identifikation und Verstehen von intra- und interpsychischen Bedeutungsgehalten in Beziehungsszenen“ üben und erfuhr „zugewandte Konfrontation“. Vieles aus dieser „analytischen Zeit“ hat die Ausübung meiner späteren (Berufs-)Rollen wesentlich und stärker positiv geprägt als das Studium.

Da beraterische Tätigkeiten mit angemessener Bezahlung für mich damals nicht zu bekommen und eine mit Freude ausgeübte, aber über Jahre stark unterbezahlte Tätigkeit dieser Art nicht zu halten war, entschloß ich mich zur Aufnahme einer Leitungstätigkeit. Und das hieß: Planungs-, Organisations-, Verwaltungs- und Aufsichtsaufgaben wahrnehmen, deren Ausgestaltung nirgendwo zuvor hätte geübt werden können. Der Teil an fachlicher Beratung und Anleitung, wenn er denn in den hierarchisch strukturierten Institutionen überhaupt angefragt oder „geduldet“ wurde, war eher klein, forderte aber in Einzelfällen Ideenreichtum. Mit fortdauernder Leitungstätigkeit geriet meine „fachliche Seele“ mit meiner „bürokratischen Rollengestalt“ zunehmend in Konflikt. Das von mir zuungunsten fachlicher Anteile erlebte Mißverhältnis löste nach und nach eine berufliche Identitätskrise aus. – In meiner letzten

Leitungsrolle verschärfte sich diese Berufskrise: Ich neigte zunehmend zu ohnmächtigen formalen Lösungen und litt selbst unter dem Mangel an sozialer Einbettung/Anerkennung und fachlicher Qualität/Auseinandersetzung. Insuffizienzgefühle kumulierten und rührten auch lebensgeschichtliche Blessuren wieder auf.

Mein Entschluß, die Supervisionsausbildung beim Fortbildungsinstitut für Supervision e. V. Münster aufzunehmen, korrespondierte also sowohl mit meiner Berufskrise als auch mit meinen Wünschen, an emotionale und kognitive Erfahrungen meiner analytischen Einzel- und Gruppentherapien wieder anzuknüpfen. Vor allem aber verband ich damit die Hoffnung auf eine neue, beraterische Berufsrolle, die ich dann „in eigener Regie“ weiter ausgestalten könnte.

Wie vollzog sich nun für mich dieses Rollenlernen in der Supervisionsausbildung? Ich möchte die Beantwortung dieser Frage am Beispiel einiger, für mich zentraler Lernschritte während der Kursabschnitte und der Lehrsupervision darstellen und dabei das Schwergewicht auf meinen Selbsterfahrungsprozeß legen.

Für das Abschlußcolloquium des Supervisorinkurses 89/91 entschied ich mich für das Thema: „Berufserfahrene erwachsene Lehrlinge – ein schlüssiges Konzept oder ein Widerspruch in sich?“. Meine Entscheidung war darauf zurückzuführen, daß ich den Umgang mit diesem Spannungsverhältnis im Verlauf des gesamten Kurses als ausgesprochen lernfördernd erlebte, weil er mich zum Erkennen und zur Überwindung (individual-)typischer Abwehrformen anregte, damit das Tor zum (Weiter-)Lernen überhaupt erst und dann immer wieder aufstieß und dadurch ein Stück kritischer (Selbst-)Reflexion initiierte. Bereits die Einstiegssituation der Ausbildung war dafür ein lebendiges Beispiel: Alle AusbildungskandidatInnen sahen sich, neben den drei AusbilderInnen, mit einem Kursplenum konfrontiert, dessen Größe extreme Verunsicherungen und bei vielen Gefühle des Unwohlseins auslöste. Die minimale Strukturierung dieser Eröffnungsrunde setzte Wünsche nach Orientierungen frei. Bei mir entstanden währenddessen Brüche zwischen meinem Idealbild und meinem (plötzlich instabilen) Selbstwertgefühl. Regressive Hilflosigkeitsgefühle mobilisierten Kompensationsformen, die familiengeschichtlich begründet und in mancher Lebens-, Lern- und Berufssituation (ubw) wiederholt, augenblicklich zur narzißtischen Überhöhung des Instituts- und Ausbildungsleiters führten, um mich wenigstens ersatzweise in (s)einer „Großartigkeit“ mitsonnen zu können.³ Das Schwanken zwischen überhöhtem Idealbild und Insuffizienzgefühlen der Kleinheit hat für mich im Ausbildungszusammenhang immer wieder eine Rolle gespielt und damit verbunden die Suche, zu einem realitätsangemessenen, stabileren Selbst zu gelangen, also

von einem überidentifizierten Lehrling wieder zu einem lebens- und berufserfahrenen und vor allem lernfähigen Erwachsenen zu werden. In dieser Hinsicht war für mich eine Arbeitsszene in einer vom Ausbildungsleiter geleiteten Teilgruppe besonders wichtig, bei der es um die Bedeutung von Modell-Lernen (Identifizierung mit dem Trainer) und um die Entwicklung des eigenen Weges ging. Der erste Schritt in dieser Richtung bestand für mich in der behutsamen Beschreibung meiner Abwehrart gegen Kleinheits- und Kränkungsgefühle und war verbunden mit der „Erlaubnis“, anders sein zu dürfen als er. Haltung und Handlung dieser „zugewandten Konfrontation“ speisten zum Teil meine Anlehnungswünsche, enthielten aber vor allem eine Aufforderung/Perspektive:

Sei konkret, neugierig und kritisch! und erlaube dir selbst, Fehler zu machen! Im informellen Bereich waren dieselben Botschaften in ein Wunschgewand nach Befreiung aus der Übertragungsumklammerung gekleidet. Aus meinem Blickwinkel gesehen, hieß das: was muß oder kann ich tun, um die (Selbst-)Unterdrückung, die Auswirkung der Übertragung war, abzuschüttern?

Eine Ausbildungskandidatin aus unserem Kurs hat im Zuge ihrer damaligen Konzeptentwicklung für die eigene Supervisorinnentätigkeit ein Kant-Zitat aufgetan, das meine letzte Fragestellung geradezu wegweisend kommentiert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung anderer zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes sondern des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“⁴

Der hier gefragte Mut bestand in Ausbildung und Praxis für mich in der dauernden inneren Selbstaufforderung, mich auf *meine* Wahrnehmung zu konzentrieren, mir *meine* eigenen Verstehenszusammenhänge und Positionen zu suchen. Introspektiv machte ich dabei die Entdeckung, daß mich diese Anstrengung häufig in Grenzbereiche unterschiedlicher Wahrnehmungsverarbeitung führte. Die bisher mehr intuitiv aufgesammelten Eindrücke mußten jetzt solange „festgehalten“ werden, bis sie beschreibbar/benennbar und damit handhabbar für mich wurden. Mich erinnerte das an Teile eines Aufsatzes von Dietrich von Kries, den ich in meiner Vordiplomphase gelesen hatte und in dem es hieß: „Das primärprozeßhafte Denken ist affektiv und flüchtig und zeichnet sich im Gegensatz zu den Sekundärprozessen durch seine hohe Geschwindigkeit aus. Durch die sprachliche Benennung gewinnt das Symbol erst wirkliche Operationsfähigkeit, gewinnt es erst eine dauerhafte, vom Affekt entkleidete Gestalt. Innerhalb der Sekundärprozesse kann es reflektiert werden und die strukturelle Grundlage einer rationalen Handlung sein, die für einen

bestimmten Geltungsbereich der inneren wie äußeren Realität einen relativen Wahrheitswert besitzt.“⁵

Die Benennung der wahrgenommenen Wirklichkeit (im Kurs) schaffte für mich überhaupt erst die Voraussetzung zur sozialen diskursiven Auseinandersetzung. Wenn G. Leuschner schreibt: „Zugewandte Konfrontation meint liebevolle Zumutung fremder, entgegengesetzter Gefühle, Gedanken, Sichtweisen und Anforderungen mit dem Ziel der Wahrnehmungserweiterung und der Entwicklung der Fähigkeit zur sozialen Auseinandersetzung“⁶, so hatte sie eben das in mir in Gang gesetzt. Diese an mir selbst erfahrene Wirkung löste in der Folge meine Identifikation mit dieser Haltung aus, so daß aus dem „Lernen am Modell“ auch das Bewußtsein über die Interdependenz von Selbsterfahrung und Rollenverhalten erwuchs.

In meiner eigenen experimentierenden Supervisorinnenstätigkeit erfuhr ich dann später – sozusagen am eigenen Leib – die Spannung, die introspektive Konzentration, affektive Kontrolle und empathisches Verstehen in ihrer Bündelung erzeugen, wie sie gleichzeitig aber auch Wegweiser wird für den Zeitpunkt und die Intensität einer Konfrontation. Gelingt sie wohl dosiert und zugewandt, schließt sich der Lern-Kreislauf.

Nun verflüchtigen sich Übertragungen meistens nicht von einem Tag auf den anderen, sondern brauchen immer wieder neue Anläufe, um weiter ein Stück aufgelöst zu werden. Diese Ablösungsarbeit war in diesem Fall besonders schwer, weil die Abhängigkeit von einer wissenden (=Ausbildungsleiter) und einer bewertenden (=Institutsleiter) Autorität zugleich zu mildern war.

Im Kurs kamen mir dabei vornehmlich zwei Intentionen entgegen:

- die Verlagerung der Aufmerksamkeit von individualpsychologischen Abläufen hin zu szenischen Prozessen und
- der kontinuierliche thematische Diskurs im Plenum.

Beides bezieht sich auf die Übernahme und aktive Gestaltung von Rollen: Der Lernimpuls zu überlegen, welche Rolle ich an welchem Ort wie adäquat ausfüllen kann, reduzierte die Anteile an introspektiven Elementen und regte zu fortlaufender Rollendefinition an. Das Ergreifen wechselnder Rollen in diversen Lernsettings und das Suchen nach dem Verstehen szenischer Abläufe strukturierten das eigene Denken, reduzierten die Komplexität der Situationen und gaben dem (erwachsenen) „Lehrling“ Gelegenheit zu eigenem Probedenken und -handeln. Der Diskurs im Plenum zwang mich – vor einer eigenen Aktivität – zu gedanklichen Vorabklärungen: Welche Rolle nehme ich jetzt ein? – Welchen Inhalt will ich klären? – Und: Was bewirke ich mit dieser Aktivität für den Gesamtprozeß? Das heißt, ich nahm eine innere Benennung meiner Interessen und eine Abwägung ihrer Wichtigkeiten im Gesamtkontext vor. Oder ich hatte gedankliche Vorarbeit zu leisten im Ausloten eines eigenen

Standpunktes, bevor ich mich in die Gruppenöffentlichkeit hineinwagte. Die aufregende Erfahrung des Argumentierens und Verhandeln im öffentlichen Raum, der Willkür und Funktionsmißbrauch kontrollieren kann, ließ Entscheidungsfindungen in hohem Maße transparent und eigene Beeinflussungsmöglichkeiten von Prozessen deutlich werden. Das trug erheblich zur Verringerung asymmetrischer Beziehungskonstellationen zwischen „Lehrlingen und Meistern“ bzw. Lehrenden und SchülerInnen und zur Verdauung von Kränkungsgefühlen bei und wurde für mich ein Prinzip für die eigene Arbeit.

Ein weiterer Ort, an dem sich Rollenklärungs- und findungsprozesse entwickelten, war die Lehrsupervision. Dort konnte ich zunächst einmal in Ruhe meine bisherigen Rollenerfahrungen als Leiterin reflektieren und das Entfremdungsausmaß nachempfinden, das z. B. „erfüllerisches“ Arbeitsverhalten, starke Produktorientiertheit oder der Einsatz schlecht legitimierter Funktionsmacht in mir auslösten. Diese Rollenelemente waren in ihren persönlich mitgeprägten Anteilen tendenziell „Lösungsstrategien der Not“ und zeigten auch in diesem Setting u. a. meine Abhängigkeit von Anerkennung auf. Erst, nachdem ich diese „Strategien“ als meine erkannt und akzeptiert hatte, konnten Schritte der „Selbstversorgung“ und Selbst-Bestimmung folgen.

Bei der Suche nach den Motiven für meine Berufsrollen-Flucht verknüpfte die Lehrsupervisorin die Aufdeckung von biographischen Verursachungsquellen und Wiederholungssituationen mit den Möglichkeiten methodischer Schritte in meiner ersten von mir durchgeführten Einzelsupervision, eine Verquickung, die die lehrsupervisorische Arbeit fortan durchzog. Zudem leitete diese Aufarbeitung auch die Wieder-Sensibilisierung für ähnliche Nöte bei meinen SupervisandInnen ein.

Der Ausstieg aus meiner alten Berufsrolle und die sukzessive Annahme der neuen Supervisorinnenrolle wurden in meinem Erleben im Kurs und in der Lehrsupervision z. T. durch vergleichbare Grundhaltungen und Impulse gefördert. Wie im Kurs, so hatte ich auch zu Beginn der Lehrsupervision die Tendenz, mich in eine asymmetrische (therapeutische) Beziehung zu begeben. Das führte zu einem tatsächlich zu einer Kompensation meiner Zuwendungs- und Anerkennungsdefizite (und damit zur Wiederbelebung meiner Einfühlungsmöglichkeiten) sowie zur Wiederentdeckung alter Übertragungsmuster; zum anderen aber dokumentierte diese Tendenz auch meinen Widerstand gegen die phantasierten Folgen eigenverantwortlichen Handelns, Experimentierens und Streitens, also meine Widerstände, als erwachsene, berufserfahrene Partnerin aufzutreten. Indem meine Lehrsupervisorin nun auf Vorgaben zur Gestaltung meiner Supervisorinnenrolle verzichtete, zwang sie mich indirekt und beharrlich zu eigenen Gedankenentwürfen, die sie dann geduldig, anregend und kritisch zugleich begleitete, und verhinderte so auch ein übermäßiges

Verharren in den „Ver-rücktheiten“ der Regression. Die Transferleistung in die eigene Supervisionsarbeit hinein bestand mit der Zeit darin, selbst möglichst nicht zur ungeduldigen Ratschlaggeberin zu werden, sondern mit Neugier und Gelassenheit Szenen auszuleuchten und so zu Suchbewegungen, Reflexionsleistungen und eigenen Handlungsentwürfen meiner SupervisandInnen beizutragen. Darüber hinaus schärfte diese Erfahrung aber auch meinen Blick für eine spezifische Fragestellung: Wann könnte eine vorübergehend asymmetrische Beziehungsphase helfen, eine Lernbegrenzung aufzuheben, und wann muß ich mich vor Klientifizierungstendenzen hüten?! ...

Die Bearbeitung der Helfer-Haltung als Abwehrhaltung – in diesem Fall bei aggressiven Affekten – deckte für mich in der Lehrsupervision den (rollen-)machtmißbräuchlichen Charakter der Klientifizierung auf. Mir wurde klar, daß die eigene Angst vor dem Risiko negativer Reaktionen in sozialen Auseinandersetzungen dazu führen kann, mich mit Hilfe der Klientifizierung hinter der verfügbaren Rollenmacht zu verschanzen und mich so dem Diskurs über die eigenen Gefühle, Gedanken und Positionen zu entziehen. Das hieße, Gleichwertigkeit vermeiden und der Kontrolle der eigenen Arbeit aus dem Wege gehen und damit auch die Chance der Aufklärung von Problemen innerhalb der Supervisions-Rollen-Beziehung zu verpassen. Dieser letzte Gesichtspunkt ermunterte mich, ein wenig mehr zuversichtlichen Mut in (Supervisions-)Auseinandersetzungen zu investieren.

Zugewandtheit, Gelassenheit, Auseinandersetzungsfähigkeit, Kontrollbereitschaft und nicht zuletzt Toleranz Andersartigem gegenüber sind mir als zentrale Dimensionen einer supervisorischen Haltung durch diese Ausbildung vermittelt worden.

Der Lernvorgang selbst hat für mich zur Reaktivierung der persönlichen Lerngeschichte geführt. Da jede Lerngeschichte eines erwachsenen berufserfahrenen Menschen m. E. aber auch „Lösungsstrategien der Not“ aufweist, halte ich es für produktiv, dem/der Ausbildungskandidaten/in zu ermöglichen, teilregressive Prozesse, die gewiß den schwierigsten Teil der Lehrlingsrolle ausmachen, durchlaufen zu können. Ließe der Lehrling nicht zu, daß schmerzlich erlebte und dann „vergessene“ Inhalte beim Lernen wiederauftauchen, so behielte er m. E. „blinde Flecken“ für den empathischen Teil der Supervisorenrolle.

Anschrift der Verf.: Renate Reuß-Schroeder, Hauptstr. 8, 2061 Klein-Wesenberg.

Literatur

- 1 Wieringa, C. F. (1983): Mein Selbstverständnis als Supervisor, in: Supervision, Heft 2.
- 2 Boettcher, Wolfgang, Gerhard Leuschner (Hg.): Lehrsupervision, Beiträge zur Konzeptionsentwicklung, HKV Aachen, Schriften zur Supervision, S. 118.
- 3 Vgl. Peter Kutter (1989): Moderne Psychoanalyse, S. 164 - 168, München (Verlag Internationale Psychoanalyse).
- 4 „Akquisition in der Supervision – Ein Leitfaden, Supervisorenkurs 89/91, fis e.V. Münster“ – Konzept von Zäzilia Kehl, S. 30.
- 5 Kries, Dietrich v. (1972): „Anmerkungen zur Kreativität und Symbolbildung“, in: Günter Ammon (Hg.): Gruppendynamik der Kreativität, Berlin, S. 45 (Pinel-Publikationen).
- 6 S. (2), S. 130.

Eckhard Weymann

Annäherungen

Von der Schwierigkeit eines Supervisors, ein Arbeitsbündnis in einer ihm fremden Institution zu entwickeln

Vor dem Tor

Der Supervisor klingelt zur verabredeten Zeit am Tor, es öffnet aber niemand. Er klingelt noch mehrmals und länger, vergebens. Während er vor dem Tor steht, beginnt ihm vieles durch den Kopf zu gehen: Unsicherheit, ob er sich vielleicht mit dem Termin vertan hat, ob er beim letzten Mal wohl irgend etwas falsch gemacht oder falsch verstanden hat; außerdem Ärger, daß er offenbar nicht erwartet wird, Kränkung darüber, so „dumm“ und hilflos dazustehen, wie ein „Bittsteller“. Nach einigen Minuten klingelt er woanders im Haus, und er wird eingelassen, nicht ohne erklären zu müssen, wer er ist und was er will. Dies ist ihm peinlich und steigert seinen Ärger.

Als er im Gruppenraum ankommt, ist der leer, die Teammitglieder sitzen aber auf der Terrasse in der Sonne und blättern in Illustrierten. Er setzt sich dazu und berichtet von seinen Schwierigkeiten hereinzukommen. Für niemanden scheint das besonders wichtig zu sein oder gar ein Grund, sich zu entschuldigen; man meint nur, es sei eine gute Idee gewesen, da und da zu klingeln.

Dieser lockere Umgang mit einer für den Supervisor problematischen Situation provoziert neue Kränkungsgefühle bei ihm: es scheint sich zu bestätigen, daß er nicht sehr wichtig genommen wird ... Vielleicht ist es den Teammitgliedern ja egal, ob er da ist, vielleicht wäre es ihnen sogar lieber, er wäre nicht gekommen. Diese Gedanken verunsichern ihn; er fühlt sich ausgeschlossen und einsam.

Das Gespräch geht auf eine nebensächliche Weise weiter, ein kleiner Flirt zwischen einer Erzieherin und dem pädagogischen Helfer. Es kommt ihm wie Geplänkel vor; er kann nicht erkennen, um was es eigentlich geht, ob es überhaupt schon um etwas „Ernsthaftes“ geht, ob er schon als Supervisor angefragt oder eher unfreiwilliger Zeuge eines Gesprächs im informellen Rahmen ist. Er sucht nach Möglichkeiten, die Situation zu vereindeutigen und schaltet sich in das Gespräch ein, indem er den Flirt auf das Team bezieht.

Kurz darauf wechselt die Erzieherin das Thema und spricht den Supervisor an, sie habe eine Annonce von ihm mit der Ankündigung einer Selbsterfah-

rungsgruppe in der Zeitung gesehen. Wie das denn gehe in so einer Gruppe, was da gemacht werde. Nun grenzt sich der Supervisor entschieden ab und sagt, er habe den Eindruck, daß man vom Thema abkomme. Diese Frage gehöre außerdem nicht in die Supervision. Erzieherin: „Ich habe gar nicht bemerkt, daß wir schon ein Thema haben und daß wir schon mit der Supervision begonnen haben.“ – Supervisor: „Für mich hat die Supervision begonnen, seit ich hier sitze. Jetzt ging es z. B. darum, welche Bedeutung Herr J. für das Team hat ...“ – Erzieherin: „Aber diese Beziehungs-Themen hatten wir doch ausdrücklich aus der Supervision ausgeklammert!“ – Supervisor: „Ich höre trotzdem darauf, Sie können aber auch zu einem anderen Thema überwechseln.“

Der Supervisor fühlt sich nicht wohl bei diesen Bemerkungen. Er fühlt sich etwas kaltgestellt durch die Erzieherin und sieht sich hilflos rudern, um irgend etwas zu retten, was er nicht genau erkennen kann. Er fragt sich in Gedanken: Muß ich jetzt etwas tun, um das Setting zu verteidigen, um *Leiter des Settings* zu sein? Muß ich meinen Führungsanspruch verdeutlichen?

Er versucht dies, indem er den Ort der Supervision – Zimmer oder Terrasse – problematisiert. Er will eigentlich lieber am verabredeten Ort im Gruppenraum arbeiten, er wird aber überstimmt und setzt sich mit seinem Wunsch nicht durch.

Die beschriebene Szene ereignete sich in einem Heim für geistig behinderte Menschen. In den oberen Stockwerken des Hauses leben etwa fünfundzwanzig schwer mehrfach behinderte Erwachsene in kleineren „Wohngruppen“ zusammen. Im Erdgeschoß befindet sich die „Tagesförderstätte“, wo die Bewohner werktags von zehn bis sechzehn Uhr in drei Gruppen betreut werden.

Die Team-Supervision fand statt mit den MitarbeiterInnen einer dieser Tages-Gruppen. Das Team hatte bisher noch nie Supervision in Anspruch genommen – im Gegensatz zu den anderen Teams der Einrichtung. Allerdings stand Supervision im Hause nicht sehr hoch im Kurs. Man erzählte sich, es komme nicht viel dabei heraus, Konflikte würden sich nur verschärfen, und überhaupt werde häufig nur in den „privaten Angelegenheiten“ der Teammitglieder herumgestochert.

Trotzdem hatte sich das Team um Supervision bemüht und telefonisch bei mir angefragt. Im Kontaktgespräch erzählten sie, sie wollten jetzt endlich auch mal was für sich tun. Die befürchteten Nachteile der Supervision sollten aber unbedingt vermieden werden: die „Psychokiste“ sollte zubleiben. Schließlich arbeiteten sie gut zusammen und hätten diese Art von Supervision nicht nötig. Man kenne mittlerweile die Macken der anderen und könne damit leben.

Wir hatten schließlich vereinbart, daß es in der Supervision um „Fälle“ gehen sollte, daß also schwierige und häufig wiederkehrende Situationen aus der Arbeit mit den behinderten Bewohnern besprochen werden könnten. „Wenn man die Probleme mal in Ruhe bespricht, kann das ja zumindest entlastend sein.“

Das Team bestand zu Beginn aus drei Frauen und einem Mann. Frau Tauber*, eine Heilerzieherin, und Frau Ernst, eine erfahrene Helferin, waren schon seit Eröffnung des Hauses vor etwa sieben Jahren hier. Eine andere Erzieherin, Frau Heitmann, arbeitete seit etwa zwei Jahren mit, nachdem sie vorher in einer ähnlichen Einrichtung tätig war. Herr Jank hatte seinen Zivildienst im Hause absolviert und arbeitete jetzt als „Pädagogischer Helfer“. Wir hatten zunächst fünfzehn 90-minütige Sitzungen, im Abstand von vierzehn Tagen, vereinbart.

In den ersten Sitzungen gab es zahlreiche Situationen, die mich irritierten. Ich fühlte mich oft fremd und war mir des Kontakts zu den Gruppenmitgliedern nicht recht sicher. Es wurde viel auf die Leitung und die Kollegen geschimpft, und ich hatte Schwierigkeiten, „dazwischen“ zu kommen. Wenn es um „Fälle“ ging, kam es mir oft so vor, als verstünde ich das Problem nicht richtig oder als wäre das, was ich zu verstehen meinte, nicht relevant oder hilfreich. Manchmal erschien es mir, als wollte mir das Team klarmachen, daß ich von ihrer Arbeit nun wirklich nichts verstehe und daß meine Gedanken ihnen nicht weiterhalfen. Ich bezog diese Störungen entweder auf mich und meine „Unfähigkeit“, oder ich klagte innerlich vorwurfsvoll über „dieses schreckliche Team“, das die Segnungen meiner Bemühungen nicht anzunehmen bereit war. In der dritten Sitzung, mitten in diesem Abschnitt der Irritationen, spielte sich die oben geschilderte Szene ab.

Durch meine Reflexionen in Kontrollsupervision und Balintgruppe begann sich aber meine Sichtweise zu differenzieren. Dadurch änderte sich allmählich auch meine supervisorische Haltung, und meine Verstehensmöglichkeiten nahmen zu. So ahnte ich, daß einige Verhaltensweisen der Teammitglieder, die mich irritiert oder sogar gekränkt hatten, auch mit der mir unbekanntem „Alltagskultur“ der Supervisanden zu tun hatten. Durch meine eigene berufliche Sozialisation und meine Erfahrungen als Therapeut und Dozent war ich vertraut mit den Umgangsformen in Klinik und Hochschule. In dieser Einrichtung für Behinderte bestanden aber offenbar andere „Erwartungslandschaften“, als ich sie zunächst aufgrund dieser Erfahrungen unreflektiert vorausgesetzt hatte, so daß meine Zugangsmöglichkeiten eingeschränkt waren, mein „Verstehen“ einseitig oder falsch werden mußte. Meine „konzentrierte Ernsthaftigkeit“ beispielsweise konnte für die Teammitglieder ja ganz andere

Bedeutung haben als für mich selbst, sie konnte hier als Anspruch und Forderung erlebt werden, Leistungsdruck hervorrufen, Autoritätsgefälle und Ausbildungsunterschiede betonen etc.

Darüber hinaus schien es im Team Motivationen zur Supervision zu geben, die ich bisher übersehen, nicht ernstgenommen oder nicht relevant gefunden hatte. Das waren z. B. die Bedürfnisse, sich zu entlasten und Wertschätzung zu erfahren. Wollte ich nicht hartnäckig am Team vorbei arbeiten, mußte ich die Teamkultur besser kennenzulernen suchen und auch solche Wünsche ernstnehmen.

Aus meinen Aufzeichnungen nach der sechsten Sitzung:

„Ich habe in dieser Sitzung eine andere ‚Haltung‘. Hoffentlich bin ich für das Team überhaupt wiederzuerkennen. Ich habe meine Ansprüche heruntergeschraubt, lasse auch Plaudereien zu und versuche sehr kleine Schritte anzuregen, einfach das Gespräch zu fördern, ohne dauernd zu deuten und zu interpretieren. Gewöhnung an Austausch und Mitteilung. Dabei kommt es immer wieder zu zwei Gesprächen zugleich. Z. B. wenn ich mit Frau Ernst im Gespräch bin, entwickelt sich parallel dazu zwischen Frau Tauber und Herrn Jank ein Gespräch. Ich sage, daß mich das überfordert, daß ich gerne überall zuhören wollte und mich das dann verwirrt ...“

Der neue Stil war für mich gewöhnungsbedürftig, die Annäherung vollzog sich daher nicht schlagartig. In der Notiz ist noch deutlich die Ambivalenz zu erkennen, mit der diese Veränderung einhergeht. „Ich habe meine Ansprüche heruntergeschraubt“ – darin steckt ja die notgedrungene Anpassung an ein niedrigeres Niveau. Im nachhinein würde ich eher sagen: *Das Team und der Prozeß stellten andere Ansprüche*, als ich sie im Kopf hatte – und ich hatte mich darauf einzustellen.

Doch während meine Überlegungen bis zu diesem Zeitpunkt überwiegend hypothetisch waren und sich fast nur auf Andeutungen und indirekte Hinweise stützen konnten, sollte ich bald ein direkteres Feedback aus dem Team bekommen.

Krise und Neubeginn

Ein paar Wochen nach der skizzierten Szene traten im Team einige tiefgreifende Veränderungen ein. Nach der sechsten Sitzung wechselte Herr Jank in ein anderes Team. Auf seine Stelle kam Armin, ein neuer Zivildienstleistender, in die Gruppe. Zwischen der siebten und achten Sitzung zog sich Frau Ernst beim Heben einen Bandscheibenschaden zu, der sie für Monate arbeitsunfähig machte.

* Alle Namen wurden verändert.

Nach der achten Sitzung bekam ich mehrere kurzfristige Absagen, oft nur als Mitteilung auf den Anrufbeantworter. Als Begründung wurden jeweils Zeitprobleme oder das Fehlen von Kollegen genannt. Mein Angebot, auch dann zu kommen, wenn nur wenige oder sogar nur eine Kollegin da war, wurde etwas erschreckt abgelehnt. – Bald hatte ich das Gefühl, irgendwie nicht mehr mit dem Team in Kontakt zu kommen, und ich fühlte mich hilflos, konnte dabei aber mangels genauer Informationen oder eigener Eindrücke nur spekulieren, was wirklich los war.

Schließlich schrieb ich einen Brief an das Team, in dem ich mit dem Hinweis, daß ich meine Terminplanung für die nächsten Monate jetzt abschließen wollte, Terminvorschläge für die restlichen sieben Sitzungen machte und um Bestätigung bat. Einige meiner vorgeschlagenen Termine wurden dann telefonisch bestätigt, andere abgeändert. Jedenfalls trafen wir uns dann nach zwölfwöchiger Pause wieder.

Diese neunte Stunde begann – nach einigen anknüpfenden Sätzen – mit einer Überraschung für mich. Der Zivi Armin, der jetzt das dritte Mal in der Supervision war, sprach mich plötzlich und etwas heftig an: Ob das mit dem „Sie“ eigentlich sein müßte, ob das zu meiner Methode gehörte, ob man das nicht anders machen könnte. Er fände das total blöd, er würde nie gesiezt, das würde ihn stören, es wirke so distanziert und fremd. Er käme sich dabei so alt vor etc. – Ich meinte zunächst nur, es gebe kein Gesetz, was dieses „Sie“ vorschreibe, daß es eher meiner persönlichen Art entspreche, daß wir aber durchaus darüber reden könnten. Ich sagte auch noch, daß ich nicht glaubte, daß das Gefühl der Distanz und Fremdheit allein durch ein Wort verändert werden könnte.

Wie das denn die anderen sähen? Frau Tauber und Frau Heitmann waren ganz Armins Meinung, bestärkten alles, was er gesagt hatte, sie hatten sich offenbar vorher schon darüber unterhalten. Es sei bisher immer so förmlich, distanziert und gezwungen zugegangen in der Supervision. Wenn dieses „Sie“ nicht gewesen wäre, hätte sich Frau Tauber bestimmt schon viel offener aussprechen können. Ich wiederholte nochmal, daß ich nicht glaubte, daß das allein eine Sache der Sprachregelung sei, sondern eher der Vertrautheit. Und die könnte allerdings durch ein offenes Gespräch wie dieses wachsen.

Eine gewisse Distanz, fügte ich noch an, sei natürlich durch meine Funktion und meine Rolle als Außenstehender vorgegeben. Das wurde aber gar nicht akzeptiert. Distanz sei immer hinderlich, Vertrauen und Offenheit könnten sich nicht entwickeln bei Distanz. Ich regte an, daß wir uns mal genauer darüber unterhalten könnten, wie wir unser Verhältnis in den vergangenen Stunden erlebt hätten. Wie zeigte sich die Fremdheit? Wodurch entstand Distanz?

Besonders Frau Tauber sprach dann viel darüber, was sie alles an mir gestört

hatte. Daß es immer sofort losgehen mußte, wenn ich reinkam. Ich hätte mich immer da hingesetzt und ernst geguckt. Dann hätte mich schon der Kuchen auf dem Tisch gestört. Es wäre doch viel leichter gewesen, wenn es erstmal ein bißchen lockerer zugegangen wäre. Wenn man über dies und das geredet hätte, wäre man doch auch auf die wichtigen Themen gekommen. – Sie hätten das Gefühl gehabt, daß ich unheimlich viel von ihnen erwartete, und sie sich anstrengen mußten, um meinen Anforderungen zu genügen. So hätten sie sich dann vor den Sitzungen immer schon überlegt, was sie „bringen“ wollten. – Ich fragte, ob sie dann oft schon ganz erschöpft und verkrampft waren, wenn die Supervision anfang. Das wurde bestätigt. – Die Anforderung, sagte ich, die Sitzung vorzubereiten, hätte ich eigentlich gar nicht. Wenn sie wollten, könnten wir auch immer zu Beginn in Ruhe zusammen darüber nachdenken, was jedem im Moment wichtig ist. Dieser Vorschlag wurde erleichtert aufgenommen.

Frau Heitmann meinte noch, ich hätte so wenig Reaktionen gezeigt. Wenn man z. B. mal Anna während der Supervision schreien hörte, hätte ich nie so etwas gesagt wie: Und das müssen Sie den ganzen Tag aushalten? – Ich erwiderte, daß ich die Schreie aber sehr genau wahrgenommen hätte und mich gut daran erinnern könnte. Daraufhin meinte Frau Tauber verwundert: Es ist aber so wenig zu spüren. Warum kriegen wir das denn nie mit?!

Eine Möglichkeit wäre ja, meinte ich, diese Fremdheitsgefühle, diese Unzufriedenheiten und Sorgen in der Supervision direkter zu besprechen. Wie sie unser Verhältnis denn im Moment erlebten? Jetzt wirke ich lebendiger und engagierter. Ich bestätigte, daß es mir genauso geht und führte das auch auf die engagierte „Anmache“ von Armin zurück und auf die Offenheit der Kolleginnen in diesem Gespräch.

Ganz vorsichtig fragte ich, ob denn die lange Pause zwischen der 8. und 9. Sitzung vielleicht auch ein wenig mit dieser Unzufriedenheit zu tun gehabt hätte. Frau Heitmann leugnete das zuerst. Frau Tauber sagte dann aber: Wenn die Supervision ganz toll gewesen wäre, hätte die Pause vielleicht nicht ganz so lang gedauert.

Am Schluß der Stunde sagte ich, daß ich mir das „Du“ jetzt vorstellen könnte, und wir vereinbarten, es damit zu versuchen.

Durch das unbefangene Engagement Armins konnte der in eine Krise geratene Prozeß gewendet werden. Bis dahin war es eine „kalte“ Krise gewesen, Vermeidung statt Auseinandersetzung. Sicherlich gab es in der langen Zwischenzeit auf beiden Seiten Überlegungen oder Wünsche, die Supervision abubrechen. Das Wehren Armins gegen diese Zähigkeit, festgemacht am Du-Sie-Thema, konnte eine offene Auseinandersetzung und schließlich Annäherung herbeiführen.

In diesem Gespräch bekam ich zahlreiche Rückmeldungen auf die Wirkung

meiner Person und meines Verhaltens (fremd, streng, fordernd-anspruchsvoll, verschlossen, distanziert) und Hinweise auf die Erwartungen und Wünsche an mich (Offenheit, Mitgefühl, Bestätigung, Wärme, Nähe, Entlastung). U. a. wurde auch noch einmal auf die eingangs geschilderte Szene Bezug genommen, die sich ein halbes Jahr zuvor in der 3. Sitzung ereignet hatte. Sie wurde durch diese Reflexion für mich gewissermaßen zu einer „Schlüssel-Szene“, weil ich sie nun aus einer anderen Perspektive – nämlich der des Teams – wiedererkennen und diese Sicht mit meinen von damals erinnerten Gedanken und Gefühlen, in denen ich überwiegend mit mir selbst beschäftigt war, vergleichen konnte.

Die Szene ließe sich mit Hilfe der ergänzenden Informationen dann beispielsweise auch so erzählen:

Die Teammitglieder sitzen nach einem anstrengenden Arbeitstag auf der Terrasse und blättern in Illustrierten. Sie sind erschöpft und haben das Bedürfnis, sich auszuruhen und die Sonne zu genießen. Obwohl jetzt die Zeit zur Supervisionsitzung gekommen ist, haben sie Lust, diese angenehme Situation noch etwas auszudehnen. Im Kontraktgespräch mit dem Supervisor hatten sie davon gesprochen, daß sie sich Erleichterung und Entlastung erhofften. „Wir wollen endlich auch mal was für uns tun ...“ In den ersten beiden Stunden hatte sich diese Erwartung allerdings nicht bestätigt, der Supervisor hatte sich „hingezettelt und ernst geguckt“. Er hat den freundlich hingestellten Kuchen kaum beachtet, sich vielleicht sogar dadurch gestört gefühlt, er hat wenig Mitgefühl und Verständnis für ihre Sorgen und Nöte erkennen lassen. Nun suchen sie sich (unbewußt) anders die Erholung zu verschaffen, indem sie die ihnen gewohnten entspannenden Verhaltenweisen ein wenig verlängern und in die Supervisionszeit reichen lassen.

Sie demonstrieren dem Supervisor mit diesem Verhalten ihre Wünsche und weisen ihn indirekt auch auf ihre schwere Arbeit hin, nach der man dringend Erholung braucht. Das Moment des „Boykotts“, der Verweigerung – falls man diese Worte weiter gebrauchen wollte – kann als Hinweis darauf verstanden werden, daß die bisherige Zusammenarbeit nicht den Wünschen entspricht („so nicht!“) und der Supervisor sich eine andere Strategie, überhaupt eine andere Art, zulegen soll.

Die Teammitglieder versuchen selbst, die verspürte und irritierende Distanz zu verringern, indem sie dem Supervisor „persönliche“ Fragen stellen. Soll er ihnen doch mal erzählen, wie sein Alltag sonst so aussieht. Vielleicht wird er dadurch etwas „menschlicher“ ...

Alle diese Verstehensmöglichkeiten könnten nun – vorausgesetzt sie sind dem Supervisor in einem solchen Moment zugänglich und er ist nicht nur mit

der Verarbeitung von Kränkungen beschäftigt – in die weiteren Interaktionen einfließen. Anmerkungen und Fragen, die auf dem Hintergrund dieses Verständnisses basieren, müßten spürbare Entspannung und Annäherung bewirken.

Im Grunde handelte es sich hier um ein *Kontraktproblem*. Das Kontraktgespräch zu Beginn der Supervision verschaffte neben der Absprache über die äußeren Bedingungen (Zeit, Geld etc.) nur eine erste Orientierung, stellte eine globale Vereinbarung dar. Es gab noch keine Übereinstimmung (und damit kein ausreichendes Arbeitsbündnis) in bezug auf die gegenseitigen *Erwartungen*. Dieser *innere Kontrakt* entwickelte sich erst allmählich, seine Ausgestaltung durchzog den gesamten Prozeß. Die Bedeutung der von den Teammitgliedern genannten Erwartungen – wie Entlastung, Wertschätzung etc. – war für den Supervisor zunächst noch nicht ausreichend deutlich geworden. Andererseits wirkten die (noch unreflektierten) Erwartungen des Supervisors, daß es allein um Analyse und Verstehen gehe, für das Team anfangs befremdlich und verunsichernd und führten zu Abwehrmaßnahmen.

Die kontinuierliche Auseinandersetzung des Supervisors mit den für ihn auftauchenden Irritationen (als Zeichen solcher Erwartungs-Differenzen) ermöglichte und förderte die Weiterentwicklung des Arbeitsbündnisses, so daß entsprechende Signale aus dem Team schneller verstanden werden konnten – und er diese nicht wieder (nur) „persönlich“ nehmen mußte. Überall da, wo Übereinstimmung in den gegenseitigen Verhaltens-Erwartungen ausgehandelt werden konnte, wurde die Supervisionsarbeit kontraktiert.

Wenn es legitim ist, die ethnopsychanalytische Forschungs-Situation mit aller Vorsicht zur Situation der Team-Supervision analog zu setzen, dann kennzeichnen folgende Sätze von Maya Nadig den beschriebenen Zusammenhang sehr treffend:

„Das Aufeinanderstoßen zweier kultureller Kommunikationsmuster löst bei der Ethnologin subjektive Irritationen aus, die sie unweigerlich in den oszillierenden Prozeß der empathisch-identifikatorischen Annäherung und des reflexiv abgrenzenden Rückzuges hineinführen. Ohne diesen Oszillationsprozeß könnte sie die kulturspezifische Umgangsweise des Gegenübers gar nicht wahrnehmen, sie müßte sie – aus Selbstschutz – als neurotische und individuelle Abwehrformen deuten. Die Pathologisierung des Anderen würde im Dienste der eigenen Abwehr eingesetzt werden müssen“ (1986, S. 49 f.).

Empathie und Introspektion sind also die beiden Pole des hermeneutischen Prozesses der Verringerung der „kulturellen“ Differenz und der Herausarbeitung des Verstehens, das den Nährboden des Arbeitsbündnisses bildet. Für den Supervisor ergibt sich ein „oszillierender Prozeß“ von Mitbewegung und Reflexion, auf der Grundlage eigener Selbsterfahrung, in der begonnen wurde,

u. a. die eigenen sozio-kulturellen Dispositionen in bezug auf Normen, Werte und Erwartungen durcharbeiten (vgl. Luhmann, 1969).

Doch zurück zu unserem Team. Wie sich die verbesserte Kontrakt-Basis für die Annäherungen an die Arbeitsthemen der Supervisanden auswirkte, soll im folgenden an zwei „Vignetten“ exemplarisch gezeigt werden.

Anna: Die eigenen Grenzen gezeigt kriegen

Immer deutlicher wurden mir im Verlaufe der Sitzungen die spezifischen Belastungen, unter denen die Teammitglieder täglich standen. Sie ließen sich teilweise aus der Art des Umgangs mit bestimmten Problemen erschließen. Ein Beispiel dafür ist Anna.

Anna ist eine blinde und schwer geistig behinderte Frau. Sie spricht nicht verständlich, kann aber Zustimmung und Ablehnung signalisieren. Besonders auffallend ist ihr kehliges Schreien. Sie wirft sich hin und brüllt, sie kratzt und beißt sich und andere.

Nun fanden Frau Heitmann und Frau Tauber, daß etwas geschehen mußte. Sie dachten daran, Anna einem Arzt vorzustellen um abzuklären, ob bei ihr die Gabe leichter Psychopharmaka indiziert sei. Andererseits hatten sie starke Bedenken, im Hause diesen Vorschlag zu machen, weil das Thema „Psychopharmaka“ ein Reiz- oder Tabuthema war. Wer solche Gedanken äußerte, konnte leicht und ohne weitere Diskussion als herzlos und pädagogisch unfähig abgestempelt werden. Sie hatten auch selbst ein ambivalentes Verhältnis zu diesen Medikamenten, weil sie einen starken Eingriff in die Selbstbestimmtheit eines Menschen darstellten und eine Grenze pädagogischen Handelns markierten.

Ich schlug vor, daß wir uns eine aktuelle Einschätzung der Lage mit Anna verschafften. Das Schreien nehme zu, auch die anderen Gruppen begannen, sich über sie zu beschweren. Viele wollten nicht gerne mit ihr zusammensein. Wenn Anna dann aber gut drauf war, waren alle von ihr angetan und schämten sich ihrer Gedanken, sie abschieben oder „stilllegen“ zu wollen. Eigentlich werde sie vernachlässigt. Das erzeugte auch Schuldgefühle. – Diese Erkenntnis war schnell ausgesprochen, hatte aber keine Konsequenzen, etwa in der Suche nach angemesseneren Umgangsformen mit Anna. – Die gefühlsmäßigen Wechselbäder von Abstoßung und Anziehung wurden als sehr belastend erlebt. Eine solche Beobachtung wurde aber bezeichnenderweise nicht im Sinne diagnostischer Überlegungen *auf Anna bezogen*. Die Erfahrung, daß man Anna nicht immer lieben konnte, wurde vielmehr als persönliches Versagen verbucht, was auf die Dauer schwer zu ertragen ist.

Meine Anregung, einmal gemeinsam auszudenken, was für eine Situation und welche Lebensbedingungen für Anna eigentlich optimal wären, scheiterte bald an der energischen Ablehnung von Frau Tauber. Solche Überlegungen seien unrealistisch, sie widersprächen dem Normalitätsgesichtspunkt, so etwas könnte man doch sowieso nicht immer machen, dann würde Anna ja behandelt wie eine Prinzessin ... Ich bemerkte, wie ich mit diesem Versuch in eine Gegenposition zum Team geriet und bekämpft wurde. Als ich dieses ansprach, wurde uns klar, daß sich besonders Frau Tauber durch meine Fragen angegriffen gefühlt hatte. Mit der Frage nach anderen (Denk-)Möglichkeiten für Annas Lebenssituation war ihr Versagensgefühl schmerzlich berührt worden. Sie sagte, eigentlich habe sie nur Argumente für Psychopharmaka haben wollen und merkte dann noch deutlicher, welche Einschränkungen sie damit machte: sie wollte eigentlich gar nicht mehr erkunden, wie die Lage mit Anna war, sondern Anna nur möglichst schnell anders haben. – In dem Maße, wie ich Frau Tauber mein Verständnis für diese Einstellung vermitteln konnte, wurden die Befürchtungen, angegriffen zu werden, gemildert und dem Nachspüren und -denken in der Gruppe Raum verschafft.

Die schon früher besprochene Vorgeschichte mit Anna wurde an dieser Stelle wieder erinnert: Vor etwa fünf Jahren hatte Frau Tauber begonnen, sich besonders für Anna zu engagieren. Zeitweise wurde eine Einzelbetreuung durch eine Blindenpädagogin erreicht, und besonders Frau Tauber arbeitete beinahe jeden Tag intensiv mit Anna. Als ob sie ihr eigenes Kind war, sagte sie. Es stellten sich deutliche Erfolge ein. Diese Entwicklung war beendet, als die Pädagogin ihre Arbeit einstellte (angeblich weil Anna schon „überfordert“ war) und auch Frau Tauber empfahl, ihre Förderung einzuschränken. Dann gab es noch einen Konflikt mit dem (neuen) Wohngruppenteam, das eine andere pädagogische Strategie verfolgte, und Frau Tauber zog sich enttäuscht zurück. Die Entwicklung Annas ging nach und nach rückwärts. Jetzt möchte Frau Tauber daran nicht erinnert werden, sie möchte nicht „nochmal anfangen wie vor fünf Jahren“ ...

Nur oberflächlich betrachtet handelte es sich bei diesem Beispiel um ein Problem des Umgangs mit dem Schreien und autodestruktiven Handlungen. Unter dieser Oberfläche aber – und schwerer zu handhaben – erschienen bei den Betreuerinnen Probleme mit Bindung und Kränkung, mit Enttäuschung und Versagen, ging es um das Aushalten und Verstehen der emotionalen Wechselbäder, in die sie Anna brachte. Alle diese Gefühle hatten sehr viel mit Anna und ihrer Lebenslage zu tun und können als Gegenübertragungsgefühle verstanden werden. Kommen individuelle Reaktionsbereitschaften bei den BetreuerInnen dazu, kann es noch schwerer sein, sich davon zu distanzieren, um sie betrachten zu können. So tendierten die Erzieherinnen partiell dazu, ihr

professionelles Handeln durch „privates“ Handeln zu ersetzen; überspitzt gesagt: Liebe und Haß statt Verstehens-Suche. Da aber in einer sozialen Einrichtung wie dieser nur „Liebe“ eine wirklich akzeptable Haltung ist, müssen hier Haßgefühle zusätzlich abgewehrt, verkappt und rationalisiert werden – ein kühles Desinteresse ist noch die mildeste Variante.

Die Gefühlstöne, die ich als Supervisor in diesem Team zu spüren bekam, meine Hilflosigkeit, die Gefühle, nicht zu genügen, nicht das Richtige zu tun, unpassende Worte zu wählen, den Kontakt zu verlieren, meine Reaktionen von intensiver Ablehnung bis hin zum Ekel lassen sich in diesem Sinne ebenfalls als Gegenübertragungsgefühle deuten und dadurch als Verstehenszugang nutzen (vgl. Zimmer/Wittenberger, 1988).

Mir schien, als habe sich eine dicke Schicht von Abwehr gegen jene unangenehmen, bedrohlichen und schmerzhaften Gefühle gebildet, die bei der Arbeit mit den geistig behinderten Menschen auftauchen. Es war harte Arbeit, diese Schicht an einigen kleinen Stellen durchlässig zu machen. Dann zeigte sich eine ganz andere Gefühlswelt und ein deutliches Kontakt-Erleben.

Peter: Von jemandem geschlagen werden, den man liebt

Nach der zwölften Sitzung notierte ich mir: „Ich bin ‚bewegt‘ und berührt – ein neuer Zustand in diesem Zusammenhang! Die Musik im Autoradio auf der Heimfahrt verbindet sich mit meinen inneren Bewegungen, die Händel-Arie und später die h-moll Suite von Bach stellen passende Formen für meine Nachklänge zur Verfügung. Worte dafür? Es ist viel Klage, Seufzen, Trauer und schmerzvolle Erregung darin. Traurigkeit, aber voller Leben – da ist dann auch ein Glücksgefühl dabei über die verspürte Lebendigkeit. Ich bin glücklich, mich so lebendig zu fühlen – und nicht, wie manchmal nach dieser Teamsupervision, öde, gelangweilt und mutlos. – Und dann kommen auch die zweifelnden Gedanken dazu: Ist das denn real? Bilde ich mir das nur ein, weil ich es gerne so hätte? Haben die Team-Mitglieder auch etwas davon gespürt, oder ist das alles eine Illusion bzw. mein privates Gefühl? – Und auch diese Zweifel finde ich wieder in der Thematik der Sitzung.“

Vordergründig war es um das Problem der Gewalt gegangen. Peter, ein großer, breitschultriger behinderter Mann, hat häufig aggressive Durchbrüche. Dann „flippert er aus“, wirft alle erreichbaren Gegenstände, z. B. Teller und Becher, durch die Gegend, tritt und schlägt. Er ist dann schwer zu bändigen. Wenn man stark genug ist, wirft man sich auf ihn und hält ihn eine Weile fest, bis er sich beruhigt hat, oder man nimmt ihn in den Polizeigriff. Oft wird er in

den Nebenraum gesperrt, wo er toben kann, bis er durch winselnde Töne signalisiert, daß er „wieder lieb“ ist.

Das Verhalten von Peter macht Angst. Er stellt – besonders für die Frauen – eine akute Bedrohung dar. Alle hier haben schon Verletzungen davongetragen. Es entsteht eine ständige Spannung durch die nötige Wachsamkeit. Dies verstärkt sich natürlich bei schwacher Besetzung, besonders wenn dann kein männlicher Betreuer mehr da ist.

Die Gewalttätigkeit Peters ruft Gegen-Gewalt hervor. Das bringt Konflikte mit dem Selbstbild der Betreuerinnen und ihren pädagogisch-fachlichen Standards mit sich. Polizeigriff, Fixieren, Einsperren und Anbrüllen gelten nicht als die modernsten Mittel der Pädagogik. Aber was sonst?

Die Suche nach Ursachen oder mindestens Auslösern der Gewalt und nach der Bedeutung von Peters Verhalten stellte sich als schwierig heraus. Zwar war es möglich, ziemlich schnell ein schlüssiges Bild von seiner Situation im Gruppenraum zu zeichnen: Er ist wie ein „Elefant in Gefangenschaft“, er steckt in dem Dilemma, raus zu wollen, weil ihm drinnen alles zu viel ist – zugleich braucht und sucht er Nähe und Gesellschaft. Auch konnte sich Frau Tauber gut in ihn hineinversetzen und seine Lage aus der Identifikation heraus schildern. Doch dann wurde all dies mit einem Zweifel entwertet und vom Tisch gefegt: ob es so ist, wissen wir nicht, *es könnte auch alles ganz anders sein*. Die Aggressionen kämen „aus heiterem Himmel“, eigentlich sei Peters Verhalten *unverständlich*. Ich fragte, ob es denn in bezug auf Peter irgend etwas gebe, worüber Gewißheit besteht. „Daß wir ihn mögen“ kam zur Antwort. Auch hier wieder ersetzte das „Mögen“ die (professionelle) Suche nach dem Verstehen, die für sinnlos erklärt wurde.

Meine Hypothese war, daß das „Nicht-verstehen-Können“ eine Reaktion auf unerträgliche Gefühle war, also eine psychische Abwehrmaßnahme. In den Erzählungen tauchten zahlreiche mögliche Kränkungssituationen auf: *Obwohl* sich eine Betreuerin gerade solche Mühe gegeben hatte, schüttete ihr Peter seinen vollen Becher ins Gesicht; *obwohl* man ihn so gern hatte, wurde man geschlagen. Ich sagte: „Es ist bestimmt sehr schwer zu ertragen, von einem, den man liebt, geschlagen zu werden!“ – und spann meinen Faden weiter: „Eine spontane Reaktion darauf müßte wohl sehr heftig sein. Da diese hier aber unterdrückt werden muß, die Kränkung aber bestehen bleibt, ist es vielleicht leichter, Peter sozusagen für verrückt zu halten, sein Verhalten als prinzipiell uneinfühlbar und unverständlich zu erklären.“

Daraufhin sagte Frau Tauber (und demonstrierte das Gesagte zugleich noch einmal): „Es läuft darauf hinaus, daß ich Peter nicht das bieten kann, was er braucht. – Und mir das klarzumachen, tut weh, ist eigentlich unerträglich. – Und ich will das auch gar nicht. – Jetzt kommt er ja erstmal zum XY-Institut

in Therapie, dann sollen die sich den Kopf zerbrechen. – –“ Sie blickte mich fragend an, es entstand ein Schweigen. Ich fragte, was ihr durch den Kopf gegangen ist, sie sagte: „Eigentlich nichts, ich war schon zuhause, was mich da gleich erwartet.“

Ich teilte mit, an was ich gedacht hatte und stellte eine Verbindung her zwischen dem Satz „Es ist schwer zu ertragen, von jemandem, den man liebt, geschlagen zu werden“ und der von Frau Tauber geäußerten Gedankenfolge, die mir als *schnelle Abwendung* von einem schwer erträglichen Gefühl erschien. Mit einer traurig-nachdenklichen Stimmung ging die Sitzung langsam zu Ende.

Auch bei diesem Beispiel scheinen sich also eher „private“ Beziehungsmuster und Reaktionsweisen vor eine „professionelle“ Haltung geschoben zu haben. Dies macht anfällig für Kränkungsituationen. Nicht mehr fragen: warum hat Peter das jetzt getan? – sondern: er schlägt mich, obwohl ich ihm so wohl will. Die Angriffe werden persönlich genommen. (So, wie der Supervisor das Verhalten der Supervisanden anfangs persönlich genommen hatte ...)

Die entstandenen Kränkungen werden z. T. dadurch zu entschärfen gesucht, daß die Angriffe „verwaltet“ und (technisch) gehandhabt werden. Es spielen sich bestimmte Umgangsformen ein. Man ärgert sich gar nicht mehr darüber, sondern hat sich daran gewöhnt. Das aggressive Verhalten verliert noch mehr die Kraft, Aussage zu sein und Bedeutung zu haben. Die Folge ist gewissermaßen eine Absicherung des Nicht-Verstehens. Wo man nicht nach Verstehen sucht und auch keine emotionale Reaktion mehr fühlt, wird das aggressive Handeln vollends sinnlos. Die Beziehung wird kalt.

Sowohl Frau Tauber als auch Frau Heitmann handelten mitunter so. Aber sie merkten noch den „Ton“ und den „Griff“, sie waren noch nicht ganz konform damit (wie die klassischen Irrenwärter). Dennoch war es schwierig, neu darüber nachzudenken. Die Gefahr ist das Gewährwerden eigener Unzulänglichkeiten im Umgang mit so schwer behinderten Menschen. Und auch dies wird wieder leicht *nur persönlich* genommen, obwohl es *auch mit dem Fall* zu tun hat, insofern diese Reaktionen auch Reflexe der (individuellen wie gesellschaftlichen) Problematik des Behinderten-Seins darstellen (vgl. Niedecken, 1989).

Und da, wo es beispielsweise institutionelle Unzulänglichkeiten gibt, die vielleicht ein energisches Eintreten erforderten – daß jetzt beispielsweise oft zu zweit gearbeitet werden muß, wo früher vier Kollegen waren, macht manche pädagogischen Ansprüche illusorisch –, breitet die Angst vor der Aufdeckung eigener Mängel einen barmherzigen Schleier aus.

Ich konnte die Supervisandinnen u. a. da erreichen, wo ich ihre Reaktionen

als Selbstschutz verstehen und ihnen dieses vermitteln konnte. Vielleicht öffnen sich hier Wege zum gemeinsamen Besprechen, Betrachten (und ggf. Betrauern) der Umstände wie sie sind – auch wo sie momentan nicht veränderbar sind. Und vielleicht lassen sich doch Punkte finden, wo Kämpfen und Fordern sinnvoll ist.

Teamsupervision erschien mir mehr und mehr als eine *existentielle Notwendigkeit* für die Arbeit in solchen Institutionen und mit dieser Klientel. Nach der erwähnten zwölften Sitzung notierte ich mir meine Gedanken so:

„Die Arbeit mit Menschen, die nicht die gängigen Kommunikationswege beherrschen, scheint immer mehr in die Enge und Beziehungskälte zu führen, wenn nicht ein Gespräch darüber in Gang gehalten wird. *Die Realität kann verschwinden*, wo sie nicht geteilt, vergewissert, ausgetauscht wird. Erst recht da, wo so heftige, schmerzliche Gefühle im Spiel sind wie hier, die abzuwehren so nahe liegt. Die Abwehr und Verdrängung dieser Gefühle bedeutet aber eben auch einen teilweisen Verlust der gemeinsamen Beziehungsrealität. – Deshalb ist eine Begleitung dieses Teams bei der alltäglichen Arbeit eigentlich unerlässlich!“

Anschrift des Verf.: Eckhard Weymann, Mansteinstr. 5, 2000 Hamburg 20.

Literatur

- Luhmann, Niklas (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: Zs. Soziale Welt 20, S. 28 - 48.
- Nadig, Maya (1986): Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopschoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko, Frankfurt/M.
- Niedecken, Dietmut (1989): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen, München.
- Zimmer, Inge, Wittenberger, Gerhard (1988): Introspektion und Gegenübertragung als diagnostische Mittel in der Supervision. In: H. J. Kersting, L. Krapohl, G. Leuschner (Hg.): Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen. Institut für Beratung und Supervision, Aachen.

NEUE PROJEKTE

Werner Bohnert
Vorwort

Die Ursprungsidee, in der Zeitschrift FORUM SUPERVISION über neue Ansätze und Experimente mit Supervision zu berichten, verknüpft sich mit der Einschätzung, daß ein expandierender Supervisionsmarkt und das Hineintragen von Supervision in bislang unübliche Arbeitsfelder nicht nur Neugierde und Informationsbedürfnisse weckt, sondern auch das konzeptionelle Interesse, neue Praxis- und Felderfahrungen für den Prozeß der Professionalisierung fruchtbar zu machen. Wir möchten im Rahmen dieser Zeitschrift fortlaufend darüber berichten, wo und in welcher Form neue Experimente mit Supervision gemacht werden. Dabei kann es sich sowohl um methodische und konzeptionelle Versuche handeln als auch um das Hineintragen von Supervision in bisher unübliche Arbeitsbereiche oder Institutionen.

Die Einrichtung dieser Rubrik NEUE PROJEKTE steht demnach allen SupervisorInnen offen, die sich am Diskurs und der Weiterentwicklung neuer Supervisionsansätze beteiligen wollen und sich hier mit ihren „Pioniererfahrungen“ vor- und darstellen möchten. Es bleibt Ihnen freigestellt, ob Sie Ihre Projekterfahrung in einem 5 - 6 Seiten umfassenden Kurzbeitrag selbst vorstellen oder mir (als dem für diese Rubrik verantwortlichen Redakteur) entsprechendes Informationsmaterial für eine Darstellung überlassen möchten. Für die Kontaktaufnahme hier meine Anschrift und Rufnummer:

Dr. Werner Bohnert
Isselhorster Str. 384
4830 Gütersloh
Tel. 05241/6556.

Ich würde mich freuen, wenn diese Rubrik eine lebhaftere Resonanz finden würde, und stehe für weitere Auskünfte oder diskursive Anregungen gerne zur Verfügung.

Als ersten Beitrag in der Rubrik NEUE PROJEKTE möchte ich einen Erfahrungsbericht von *Harald Wirbals* vorstellen, der über Supervision im Rahmen des Modellprojektes „Gesundheit von Mutter und Kind“ /NRW berichtet.

Modellprojekte und staatlich finanzierte Sonderprogramme stellen im System staatlicher Gesundheits- und Sozialpolitik ein wichtiges Instrument der Innovationsförderung dar. Sie werden initiiert, um Lösungsansätze für neue

psychosoziale Konflikt- und Problemlagen zu entwickeln oder um die bestehende Versorgungsstruktur zu verbessern. Modellprojekte stehen in einem expliziten Praxisbezug; zu ihrer Zielsetzung gehört sowohl die Gewinnung von neuem, fachlichem Handlungswissen als auch die Entwicklung und Erprobung geeigneter Organisationsstrukturen. Um dies zu gewährleisten, werden Modellprojekte i. d. R. von einer sozialwissenschaftlichen Begleitforschung flankiert, die die jeweiligen Modellvarianten und ihre Praxis erfaßt, beschreibt und im Hinblick auf Funktionalität bewertet. Während nun wissenschaftliche Begleitforschung in diesem Bereich seit langem zum festen Instrumentarium der Implementation gehört, steht der systematische Einsatz von Supervision (sieht man von dem AIDS-Sonderprogramm der Bundesregierung ab) bislang am Anfang. Der Beitrag von Harald Wirbals führt uns zu der Frage, ob und wie Supervision einen wirksamen Beitrag bei der Implementierung von Modellprojekten zu leisten vermag und unter welchen Voraussetzungen eine systematische Etablierung in diesem Anwendungsfeld denkbar erscheint.

Harald Wirbals

Gruppensupervision mit Hebammen in einem Modellprojekt

Es soll hier von einer Gruppensupervision mit vier Hebammen berichtet werden, die mit ungewöhnlichem Auftrag an verschiedenen Gesundheitsämtern in Nordrhein-Westfalen arbeiten. Zusammen mit weiteren acht Hebammen arbeiten diese Supervisorinnen im Rahmen des Modellprojektes „Gesundheit von Mutter und Kind“, das vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) initiiert und gefördert wird. Politische Zielsetzung dieses Projektes ist es, die gegenüber anderen Bundesländern unverhältnismäßig hohe Säuglingssterblichkeit in NRW (vgl. Weirauch 1991, S. 12) zu reduzieren, und zwar vor allem durch den Einsatz von Hebammen in sozialen Brennpunkten bzw. bei sozial schwachen Familien und alleinerziehenden Frauen. Zu dem Modellcharakter dieses Projektes gehört auch das Novum, daß es eine sowohl schwangerschaftsbegleitende wie nachgehende Beratung und Betreuung vorsieht. Das heißt, die Betreuung der Mütter bzw. Familien und der Neugeborenen soll sich sowohl auf die Zeit *vor der Geburt* als auch (bis ein Jahr) *nach der Entbindung* beziehen. Die Entscheidung des MAGS, diese Berufsgruppe mit dieser Aufgabe zu betrauen, ist vor dem Hintergrund der traditionellen Arbeit von Hebammen in der Mütterberatungsarbeit mit sozial unterprivilegierten Frauen zu sehen. Als Berufsbezeichnung für die im Modellkontext zu erprobende Betreuungsarbeit wurde der Begriff „Familienhebamme“ eingeführt. Wie bei Modellfinanzierungen üblich ist die Förderung dieses Projektes – je nach Gesundheitsamt – auf eine Zeitdauer von 3 - 5 Jahren begrenzt.

Aus diesem Supervisionsprozeß, der im ersten Jahr des Projektes 15 Sitzungen umfaßte und im Jahre 1992 mit 9 weiteren Sitzungen kontraktiert wurde, sind mir als Supervisor drei Aspekte wichtig, die das „Neue“ an diesem „Projekt“ konstituieren:

1. Die mögliche Funktion von Supervision bei der Entwicklung und Erprobung von Modellprojekten.
2. Die Veränderung der Berufsrolle als Auslöser beruflicher und privater Übergangskrisen.
3. Das Lernen an der wechselseitigen Fremdheit der Berufsgruppen: Hebammen und Supervisor.

Supervision in einem Modellprojekt – ein neues Aufgabenfeld für SupervisorInnen.

Der Modellversuch „Gesundheit von Mutter und Kind“ ist als staatlich initiiertes und gefördertes Modellprojekt und als Teil einer staatlichen Innovationsstrategie zur Entwicklung neuer Einrichtungsstrukturen zu verstehen. Gleichzeitig verweisen Modellversuche tendenziell auf neue psycho-soziale Problemfelder und Defizite staatlicher Daseinsvorsorge. Das Ziel des hier vorgestellten Modellprojektes besteht darin, herauszufinden, inwieweit die Möglichkeiten institutioneller Hilfen in bezug auf das oben genannte Problemfeld ausgeweitet werden können und inwieweit die Gesundheitsversorgung und Lebenssituation sozialschwacher Familien, alleinerziehender Mütter bzw. neugeborener Kinder durch den Einsatz von Familienhebammen verbessert werden kann.

Das traditionelle Mittel zur Implementierung und Legitimierung von Modellversuchen ist die wissenschaftliche Begleitforschung. Ihre vorrangige Aufgabe und Funktion besteht (gemäß Selbstaussage) darin:

- den Aufbau und die Entwicklung geeigneter Einrichtungsstrukturen zu unterstützen und bezüglich ihrer Funktionalität zu bewerten,
- „die erarbeiteten pädagogischen Lösungsansätze (ganz konkret auch die vorliegenden Erfahrungen und Arbeitsmaterialien) im Hinblick auf die Überleitung des Modellversuchs in eine Regeleinrichtung zu sichern“ (Stickelmann 1983, S. 142).

Damit kann zwar die wissenschaftliche Begleitforschung die Funktion eines Bindeglieds zwischen Praxis und wissenschaftlicher Reflexion erfüllen; ob die wissenschaftliche Begleitforschung aber gleichermaßen in der Lage ist, praktische Unterstützung für eine Überleitung des Modells in eine *erfolgreiche* Regeleinrichtung zu sein, muß bezweifelt werden. Weder ihre Formen der Datenerhebung (durch Meßinstrumente der empirischen Sozialforschung) noch die Möglichkeiten der Rückkopplung erhobener Daten bzw. Forschungsergebnisse z. B. in Form von Arbeitspapieren, Statistiken oder aber mündlicher Kommunikation sind in der Regel in der Lage, die tieferen Aus- und Einwirkungen menschlichen Handelns in sozialen Prozessen zu erfassen oder gar Lernprozesse zu initiieren, die insbesondere bei den ProjektmitarbeiterInnen – von denen ja der Erfolg eines Projekts wesentlich abhängig ist – die Voraussetzungen schafft, sich auf veränderte Arbeits- und Rollenbedingungen einzustellen.

Auch die Handlungs- bzw. Aktionsforschung, die von ihrem grundsätzlichen Anspruch her die Distanz zum Forschungsgegenstand aufgeben will, verfügt nicht über ein der Supervision vergleichbares theoretisches und me-

thodisches Instrumentarium, um eine institutions- und selbsterfahrungsbezogene Berufsrollenreflexion herzustellen, die die berufliche Identität der Mitarbeiter weiterentwickelt und ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Handlungskompetenz steigert.

Supervision hat im Rahmen des hier vorgestellten Modellversuchs insofern eine spezifische und zentrale Funktion, als sie die notwendige Veränderung der Berufsrolle der meist in klinischen Institutionen beruflich sozialisierten Hebammen begleitet und das notwendige selbstreflexive Instrumentarium anbietet, eine veränderte Rollendefinition im neuen Arbeitsfeld zu finden. Gegenüber dem für Hebammen meist typischen Arbeitsort Klinik weist das neue Arbeitsfeld sowohl institutionell (Gesundheitsamt) als auch was das soziale Klientel (und die entsprechende Beziehungsdynamik) betrifft, völlig veränderte Rahmenbedingungen auf. Diese erfordern neue Kompetenzen und eine veränderte Gestaltung der Berufsrolle.

Die Veränderung der Berufsrolle als Auslöser beruflicher und privater Übergangskrisen

Eine wichtige Funktion der Gruppensupervision besteht darin, die Gruppe der Familienhebammen in einer beruflichen Phase des Übergangs zu begleiten, und zwar in der Phase des Übergangs von ihrer Arbeitstätigkeit als Hebamme in einem Krankenhaus zur Ausübung der Tätigkeit als Familienhebamme bei sozial schwachen Familien bzw. alleinerziehenden Müttern. Dabei tauchen in der Supervision immer wieder Themen auf, die zentral mit Verunsicherungsfaktoren zu tun haben, die implizit in der Übernahme einer veränderten beruflichen Rolle liegen.

Die Qualifikationen des erlernten Berufs der Hebamme reichen nicht aus, den beruflichen Anforderungen als Familienhebamme im sozialen Brennpunkt zu entsprechen. Im Kreißaal sind die Hebammen analog ihrer Ausbildung und beruflichen Praxis berufssicher in ihrem Handeln. Als Familienhebamme sind sie mit in dieser extremen Ausformung bislang unbekanntem schwierigen Problemen wie Armut, Alkohol, Drogen, Gewalt, Arbeitslosigkeit konfrontiert, soziale Problemlagen, für die sie nicht ausgebildet sind. Methodisches Arbeiten mit sozial belasteten Familien ist ihnen bisher fremd.

Ebenso unterscheidet sich die Institution „Krankenhaus“ erheblich von der Institution „Verwaltung“, dem jetzigen Anstellungsträger der Hebammen. Die Hebammen galten an ihrem Arbeitsplatz „Kreißaal“ als absolute Expertinnen, auch gegenüber den Ärzten. „Den Arzt stellen wir im Kreißaal in den Schrank“, so eine Äußerung einer Hebamme während der Gruppensupervi-

sion. In ihrer neuen beruflichen Institution sind sie nicht nur mit unbekanntem Amts- und Klientenstrukturen konfrontiert, sondern sie sind auch konzeptionell vollkommen auf sich allein gestellt und müssen sowohl die Rahmenbedingungen als auch das neue berufliche Profil ihrer Arbeit selbst herstellen. Außerdem ist ihnen aus ihrem bisherigen beruflichen Erfahrungssetting unverständlich, warum die Verwaltung, insbesondere das Jugend- oder Sozialamt, bei offensichtlichen Mißständen und Notsituationen nicht eingreifen bzw. wirksam helfen kann.

Hinzu kommen noch weitere Elemente der Verunsicherung. Die Berufsgruppe der Hebammen ist zahlenmäßig eine relativ kleine Berufsgruppe. Sie zeichnet sich durch eine hohe Bekanntheit untereinander, eine starke Solidarität und durch eine innere Aufeinanderbezogenheit aus. Durch die Veränderung der beruflichen Tätigkeit entstehen Ängste, aus der Gruppensolidarität herauszufallen. Auch stehen Hebammen in der Öffentlichkeit, insbesondere bei Frauen, in hohem Ansehen. Sie erhalten sowohl in ihrem traditionellen Arbeitsfeld wie auch in privaten Zusammenhängen viel positive Bestätigung. Diese Rückmeldungen sind in ihrem neuen Aufgabenfeld nicht oder nur selten zu erhalten.

Neben diesen strukturell bedingten Verunsicherungen hat sich in der Gruppensupervision eine Problematik gezeigt, die der Supervision als Unterstützung zum Erlernen und zum Einüben einer neuen beruflichen Rolle, vor allem in einem Modellversuch, einen wichtigen Stellwert zuweist.

Harald Pühl stellt die These auf, daß aufgrund der gesellschaftlich reduzierten Gruppenerfahrung der Menschen, Institutionen als bedrohlich erlebt werden. Pühl weiter: „Eine Möglichkeit für den einzelnen damit umzugehen, ist der Versuch, seine biographisch erworbenen Muster in die institutionelle Realität einzubauen, seine familialen Bilder dort zu aktivieren und die anderen in die vertrauten Rollen zu drängen, indem er ihnen Eigenschaften relevanter Personen zuschreibt. Die Folgen sind Verzerrungen und Einengungen der individuellen Rollengestaltung im Berufsalltag“ (Pühl 1991, S. 10).

In Erweiterung dieser Hypothese gehe ich davon aus, daß die Unsicherheit, die damit verbunden ist, eine vertraute institutionelle und auch sichere berufliche Rolle zugunsten einer unbekanntem und unsicheren Rolle aufzugeben, ebenfalls dazu führt, daß eigene biographische Erfahrungen unbewußt aktualisiert werden, die neue Rolle beeinflussen und deren Ausgestaltung im Ergebnis schwieriger machen. In diese Richtung weisen einige Fallausschnitte aus dem Gruppensupervisionsprozeß, die im folgenden dargestellt werden.

Von der „Klinikhebamme“ zur „Stadthebamme“

G. wirkte zu Beginn der SV zurückhaltend, lieb und sanft, war aber mit ihrer Aufmerksamkeit von Anfang an in der SV präsent und brachte auch Fälle ein. Durch den Rückhalt, den sie von der Leitung des Gesundheitsamtes erhielt und die Möglichkeit, in einem Team zu arbeiten, war sie schon bald in der Lage, sich in ihrem Aufgabenbereich zu profilieren. Im Laufe des Supervisionsprozesses schaffte es G., sich ein Tätigkeitsfeld zu erschließen, das neben der Arbeit im „sozialen Brennpunkt“ auch die Betreuung von Mütter- und Stillgruppen einschloß; eben „Stadthebamme“ zu sein. Voraussetzung für dieses „Gelingen“ war aber eine über die Supervision hergestellte psychische Disposition. Diese psychische Disposition ergab sich für G. zum einen durch das Bewußtwerden ihrer sich wiederholenden Identifikation mit den betreuten Müttern und zum anderen dadurch, daß sie sich durch den „Schutz“ des (in der Übertragung väterlichen) Supervisors erlauben konnte, sich von den motivierenden Schuldgefühlen gegenüber den Müttern zu distanzieren und damit auch in Kontakt zu ihren widerspenstigen, fordernden Persönlichkeitsanteilen zu kommen. Ein anderer Aspekt für dieses „Gelingen“ war das Bewußtwerden des „emotionalen Abschaltens“ in Konfliktsituationen. Dazu eine Szene aus einer Sitzung:

G. war beteiligt an einer Szene zwischen einer Mutter, dem Sozialarbeiter aus dem ASD und einer Sozialarbeiterin vom Pflegekinderwesen, in der es um die Herausgabe eines Kindes für eine Adoption ging. G. schilderte sich als hilflos und rollenunsicher in dieser Szene, vor allem, als die Sozialarbeiterin das Kind „hastig“ und ohne Abschied von der Mutter mitnahm (nur G. hatte noch für die Flasche gesorgt). Bei G.'s Schilderung ging es mir so, daß ich sehr berührt von der Szene war und gleichzeitig G.'s „teilnahmslose“ Stimme hörte. Als nun zwei Supervisandinnen nachfragten, ob G. diese Frau wieder besuchen wolle und sie nun wieder relativ „teilnahmslos“ mit „Ich weiß nicht“ antwortete, forderte ich diese beiden SDinnen auf, immer wieder an G. diese gleiche Frage zu stellen und fragte nach einiger Zeit G., ob sie etwas körperlich spüren würde, ein Gefühl bekäme. G. äußerte Hilflosigkeit, „nichts tun zu können“ und Traurigkeit, „nicht helfen zu können“. In der weiteren Bearbeitung war es durch diesen Impuls dann möglich, daß die SDin erkannte, daß sie bislang deshalb die Frau nicht weiter besuchte, weil sie nicht mit ihrer eigenen Hilflosigkeit konfrontiert werden wollte.

Die Co-Supervision als Rollenmöglichkeit, um den Kontakt mit dem eigenen Schmerz zu vermeiden

T. hatte ich in der Anfangsphase der Supervision einerseits sehr engagiert und tatkräftig in ihrem neuen beruflichen Feld erlebt; andererseits vermutete ich schon früh, daß das Wohlbefinden von T. sehr stark davon abhängig war, wie sicher sie sich im beruflichen Handeln fühlte. Dazu paßte dann, daß sie sich selber – jedenfalls in den ersten Sitzungen – sehr verhalten mit eigenen Fällen einbrachte bzw. gegenüber den anderen SDinnen in die Rolle der Co-Supervisorin schlüpfte und Tips und Ratschläge verteilte. Bemerkenswert und als Botschaft an mich fand ich den Schlußsatz in ihrer schriftlichen Zwischenauswertung: „Von meinem Supervisor wünsche ich mir, daß er erkennt, wann mich mein Optimismus und meine Lebensfreude verlassen, denn dann bin ich nicht mehr Ich.“

In einer Sitzung bemerkte T., daß sie die Frage reflektiert habe, warum das Schicksal von Kindern bei ihr so nachhaltige emotionale Wirkungen zeigen würde. Sie sei sich „so auf die Spur gekommen“, daß nach ihrer Scheidung sie einerseits ihre eigenen Kinder häufig alleingelassen habe und andererseits auch das Gefühl hatte, in ihrer Arbeit in einem Kinderheim die dort lebenden Kinder zu vernachlässigen. „Ich habe damals zwischen all den Kindern gelebt, mit dem Gefühl, sie immer verlassen zu haben ... der Stachel ist geblieben und kommt jetzt in der Arbeit wieder hoch!“

Ich verstand, daß die Hilflosigkeit und die Schuldgefühle von damals im Erleben der jetzigen Arbeitssituation und insbesondere im Erleben der Not der Kinder wieder aktualisiert werden und stark emotional auf T. wirken.

Durch zugewandte Konfrontationen konnte sie erkennen, daß ihre Rolle in der Gruppensupervision die Funktion hatte, ihren alten Schmerz nicht aufkommen zu lassen. Die Konfrontationen hatten die Wirkung einer Katharsis – T. konnte sich anschließend mit *ihren* Fällen an der Supervision beteiligen.

Das Drama der eigenen Familie und die Übertragung auf die berufliche Praxis

Trotz starker Beteiligung in der Gruppensupervision war L.'s Auftreten in der Anfangsphase des Prozesses sehr uneinheitlich, oft unberechenbar und diffus. Erst nach und nach schälte sich ein für mich klarer Hintergrund hervor.

Eine erste deutliche Irritation in bezug auf L., die ich zum Zeitpunkt ihres Auftretens noch nicht einordnen konnte, bekam ich in der 4. Sitzung. In der Abschlußphase der 3. Sitzung hatte ich am Ende nach einer Interaktion mit L.

gesagt, daß ich mir wünschen würde, daß sie lernt, ihre „Stacheln“ zu mögen. (Damit meinte ich ihre humorvollen und oft treffenden „Widerborstigkeiten“, zu denen sie aber, wenn sie darauf angesprochen wurde, ein „erschrockenes“ Verhältnis hatte.)

Auf der 4. Sitzung nun sagte L. mit leidvollem Gesicht, daß sie diese Rückmeldung betroffen gemacht hätte. Sie habe lange daran geknackt und es sei ihr dabei schlecht gegangen. In einer längeren Bearbeitung, in der sich L. zu ihrer eigenen Thematisierung ambivalent verhielt, wurde dann deutlich, daß L. aufgrund leidvoller biographischer Erfahrungen keine „Stacheln“ mehr zeigen wollte. Die bisherigen Supervisionserfahrungen hätten sie aber verunsichert – „Stacheln“ wären wieder da und damit auch der Kontakt mit ganz schwierigen Erfahrungen. Welche das wären, wollte sie zu diesem Zeitpunkt nicht sagen. Nach und nach entfaltete sich dann im Zusammenhang mit Fallbearbeitungen, aber auch in ihrer Auseinandersetzung mit der Verwaltung ein zentrales (unverarbeitetes) Erlebnis. L.'s Schwester wurde während eines Auslandsaufenthaltes von ihrem Mann ermordet. Der 13jährige Sohn ihrer verstorbenen Schwester lebte seitdem bei ihr und der Großmutter; hat aber so starke Verhaltensauffälligkeiten entwickelt, daß er nach Aufhalten in der Jugendpsychiatrie inzwischen in einem heilpädagogischen Internat lebt. Diese bislang von ihr nicht verarbeiteten Erlebnisse (insb. Schuldgefühle, „nicht dagewesen zu sein, als ihre Schwester sie brauchte“) flossen in ihre Arbeit als Familienhebamme ein, so z. B. in einem Fall, wo sie einerseits durch übertriebenes Helferengagement unbewußt das „Versagen“ bei ihrer Schwester kompensierte und andererseits den Vater der Familie „am liebsten aus der Familie ausschalten“ wollte (Übertragung der Wut auf ihren Schwager).

In der Supervision dazu blieb L. ambivalent. Auf der einen Seite erkannte sie ihre private „Hilfe- und Rachestrategie“, andererseits postulierte sie immer wieder auch die Not der Familie, aus der sie dann die Legitimation für ihr Verhalten zieht. In dem Ausleben der letztgenannten Seite ihrer Ambivalenz ist sie dann auch nicht auf ihre „Übertragungen“ ansprechbar und reagiert in einer Mischung von „Nichtverstandensein“ und dem Vorwurf an mich, „es ihr schwerzumachen“.

Erst in einer späteren Sitzung erkennt sie, daß es eine Verbindung zwischen ihren beruflichen Konflikten und ihren „Lebensthemen“ gibt. Sie wolle daran zwar weiter arbeiten, habe aber Angst vor „Aufwühlung“, so daß sie „nur erzählen“ wolle.

Sie berichtete dann von der o. g. Familie, wo sie einerseits erkennt, daß es für sie aufgrund der Übertragungen sinnvoll ist, sich zu „schützen“ und sie deshalb aus der Familie herausgehen möchte; andererseits will sie aber, daß jemand die Familie übernimmt, der so wie sie ist und es schafft, daß die Frau

sich von ihrem Mann trennt. Der Supervisor respektiert das „nur reden Wollen“ als die für L. z. Z. verkraftbare Möglichkeit, sich emotional zu entlasten und notwendige Verbindungen zum beruflichen Tätigsein herzustellen.

Das gegenseitige Lernen an der Fremdheit der jeweils anderen Profession

Der Supervisor weiß vor Beginn seiner Arbeit zwar grundsätzlich, was Hebammen machen, ist er doch selber mit Hilfe dieser Profession zur Welt gekommen und hat die Tätigkeit dieser Berufsgruppe bei der Geburt seiner drei Kinder kennen und schätzen gelernt; trotz dieser biographisch existentiellen Verbundenheit hat er aber in seinem bisherigen beruflichen Leben als Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner und Supervisor sehr wenig mit den Vertreterinnen dieser Profession zu tun gehabt, so daß er eigentlich wenig über die Gruppe der Hebammen weiß.

Im Laufe des supervisorischen Prozesses lernt er die Tradition des Hebammenberufes, die Ausbildung an der Hebammenschule, die bisherige Tätigkeit im Krankenhaus und als freiberufliche Hebamme, ihre beruflichen Organisationsformen, die Konflikte mit anderen Berufsgruppen – insbesondere mit den Gynäkologen –, kurz ihre Berufssozialisation und die Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit kennen. Diese Informationen sind für den Supervisor sehr nützlich, um die spezifischen Konflikte in ihrer jetzigen Tätigkeit als Familienhebamme zu verstehen. Der Supervisor muß achtsam sein, um bei dieser Supervisionsgruppe, der die Inhalte, Methoden und Institutionen der sozialen Arbeit unvertraut sind, nicht in die Vollzüge der ebenfalls ausgeübten Tätigkeit als Lehrbeauftragter in der Sozialarbeiterausbildung zu „rutschen“. Bei diesen lebens- und berufserfahrenen „gestandenen Frauen“ – so erkennt der Supervisor – kommt es vor allem darauf an, durch Supervision sie in der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen dort zu unterstützen, wo es zur Konstituierung ihrer neuen beruflichen Identität förderlich ist und gleichermaßen Einstellungen und Verhaltensweisen dort kritisch zu reflektieren, wo sie den neuen beruflichen Vollzügen nicht entsprechen. Das Supervisionssetting mit der Einstiegs-, Themensuch-, Wahrnehmungserweiterungs-, Beratungs- und Metakommunikationsphase bietet einerseits den Supervisorinnen Sicherheit, sich auf diese für sie schwierigen Prozesse einzulassen, und andererseits unterstützt es den Supervisor, nicht den Versuchungen zu erliegen, – analog der Gesamtstruktur des Modellprojekts – die Fortbildnerrolle zu übernehmen.

Das Szenario, als männlicher Supervisor mit einer reinen Frauengruppe zu arbeiten, ist dem Supervisor, vor allem durch seine Arbeit mit Teams aus der

Sozialpädagogischen Familienhilfe, bekannt. Er weiß, daß er als Mann deshalb für Supervisionen mit Frauen von Interesse ist, weil die Supervisandinnen in ihrer Arbeit immer wieder in schwierige Konfrontationen mit Männern kommen, sei es in der Klientenrolle, in der Rolle von Kollegen, Vorgesetzten bzw. Institutionsvertretern.

In der Supervisionsarbeit lernt der Supervisor zudem von dem besonderen Verantwortungsbewußtsein, der ausgeprägten Tatkraft und dem sensiblen Interesse der Hebammen an den Menschen und deren Lebenssituation. Ihre Kritik an dem Verhalten sozialer Einrichtungen veranlaßt auch den Supervisor wieder neu, die rechtlichen und institutionellen Voraussetzungen sozialer Arbeit, insbesondere was den Schutz von Kindern betrifft, zu reflektieren.

Den Supervisandinnen ist das Setting und der Ablauf von Supervision unbekannt. Sie versprechen sich von der Supervision vor allem Unterstützung für ihre veränderte berufliche Situation und Beratung in bezug auf die schwierigen sozialen Situationen, in die sie sich unvermittelt hineinversetzt fühlen.

Auf der geäußerten Symptomebene wollen die Supervisandinnen vor allem lernen, ihr Mitgefühl für das vielfach wahrgenommene Leid in für sie verkraftbaren „Grenzen“ zu halten – auf der tieferen Ebene liegt der Konflikt darin, die aus der alten beruflichen Rolle als Hebamme mitgebrachte Fähigkeit und Bereitschaft, anzupacken, zu helfen, ja zu „retten“, in Konfrontation mit den vielfältigen Ohnmächten und Ambivalenzen sozialer Arbeit und ihrer Klientel zu sehen. In der Supervision, man kann auch sagen auf dem Pfad des gemeinsamen Lernens an der jeweiligen Unterschiedlichkeit, lernen die Hebammen, diesen Konflikt und die jeweils individuell verschiedenen Abwehr- und Verarbeitungsformen zu verstehen, die sich dann zunehmend weniger als „Blockierungen“ in der Gestaltung der Arbeit als Familienhebamme bemerkbar machen.

Für den bisherigen Supervisionsprozeß in diesem Modellprojekt bedeutet das z. B.:

- den Widerspruch von „helfen zu wollen“ und oft nicht wirksame Hilfe leisten zu können, aushalten zu lernen,
- obwohl es dazu kein tradiertes Vorbild gibt, eine Rollenklärung als Familienhebamme vorzunehmen,
- Identifikationen z. B. mit den Kindern oder Müttern zwar zu spüren, aber nicht in ihnen zu verweilen, um dadurch auch bei heftigen Gefühlen von Zu- oder Abneigung den beruflichen Auftrag nicht zu vergessen,
- die Verwobenheit von Lebensthemen und beruflichen Konflikten in Beachtung und Beziehung zu behalten,

- die notwendigen Kooperationsinstitutionen wie Jugendamt und Sozialamt nicht als projektive Feindbilder zu funktionalisieren, d. h. bei Aufrechterhaltung situativer Kritik Zusammenarbeit nicht zu verweigern,
- das Verhältnis zum eigenen Anstellungsträger (Gesundheitsamt), der „Projektbehörde“ (MAGS) sowie den benachbarten Berufsgruppen (Ärzten, Sozialarbeitern, Familienhelferinnen) zu klären,
- die Beurteilung von Lebensweisen und Lebensverhältnissen nicht (mehr nur) aus dem privaten Normgefüge, sondern (auch) von einer sozialpädagogischen Perspektive zu reflektieren.

Im Resümee: Supervision ist ein adäquates Mittel, um die Mitarbeiterinnen in Modellprojekten bei der Findung ihrer neuen beruflichen Rolle zu unterstützen, und damit den Erfolg des Modellprojektes, d. h. die Überleitung in Regeleinrichtungen, zu sichern.

Anschrift des Verf.: Harald Wirbals, Dorstener Str. 128 c, 4690 Herne 2,
Tel. 02325/45257

Literatur

- Pühl, Harald (1991): Psychoanalytische Supervision. Einleitung in: Pühl/Schmidbauer, Supervision und Psychoanalyse, Frankfurt.
- Stickelmann, Bernd (1983): Begleitforschung zwischen wissenschaftlichem Erfahrungshorizont und Unterstützung der Projektarbeit, in: Sozialpädagogische Begleitforschung – Analysen und Berichte, Münster, S. 139 - 152.
- Wehrauch, Birgit (1991): Gesundheit von Mutter und Kind als soziale und politische Aufgabe, in: Dokumentation des Einführungsseminars im Hebammen-Modellprojekt NRW, Münster (ISA), S. 12 - 35.

INTERVIEW

Teamsupervision in der psychiatrischen Arbeit. Luxus oder Notwendigkeit?

Ein Gespräch mit Prof. Dr. Dr. Klaus Dörner, Medizinischer Leiter der Westfälischen Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Neurologie, Gütersloh.

Das Gespräch geführt haben für das FORUM SUPERVISION (FS) Angelica Lehmenkühler-Leuschner und Werner Bohnert.

FS: Herr Prof. Dörner, Sie sind einer der bekanntesten Psychiatriereformer in Deutschland und seit vielen Jahren in diesem Bereich tätig, als Wissenschaftler, politischer Mensch und Praktiker. Seit 1980 sind Sie Medizinischer Leiter der Westfälischen Klinik in Gütersloh. Wir möchten Ihnen zunächst eine persönliche Frage stellen: Haben Sie eigene Erfahrungen mit Supervision?

Prof. Dörner: Persönliche Erfahrungen habe ich ganz interessante und ganz nette, und zwar im Rahmen des Teams der psychiatrischen Tagesklinik der Universitätsklinik Hamburg. Dort haben wir irgendwann mal angefangen und haben gesagt, es ist für die psychotherapeutische Gruppenarbeit gut, wenn einer vom Team nicht direkt an der Gruppenarbeit teilnimmt, sondern in der Nachbesprechung eine Art Kontrolle oder Reflexion über die Gruppenarbeit wahrnimmt. Und dann haben wir uns gesagt, das machen wir im Wechsel; so daß dann immer, ich glaub halbjahresweise, einer vom Team aus den therapeutischen Gruppen rausging und – wenn man so will – die Supervisorenrolle übernommen hat. Und das ging wechselnd durch alle Berufsgruppen, das konnte genauso gut die Psychologin wie die Krankenschwester sein oder die Sozialarbeiterin. Spannend daran ist mir die Erinnerung, wie die Supervidierten die Verantwortung hatten, den Supervisor seine Rolle lernen zu lassen; das war eine wechselseitige Verantwortung, die sich da etablierte, und es war ein sehr lebendiger Prozeß, an den ich sehr gern zurückdenke.

FS: Das war dann so ne Art kollegiale Supervision. Hm, ... dann hatten Sie natürlich ein Problem nicht, das in der nächsten Frage auftaucht, nämlich die Frage nach der Finanzierung von Supervision. Es ist ja so, daß sich Supervision zunehmend im klinischen und psychiatrischen Bereich etabliert hat und inzwischen in vielen Kliniken, nicht in allen, zu einer Art Fortbildungsstandard geworden ist. Supervisionsmittel sind vielerorts Bestandteil der Pflegesätze und werden mit den Krankenkassen verhandelt. Ist das in Gütersloh auch so?

Prof. D.: Es ist bisher nicht gelungen, daß die Krankenkassen Mittel für einen eigenen Supervisionsetat bewilligt haben, so daß wir in Gütersloh nach wie vor die Finanzierung der laufenden Supervisionen aus dem kompletten Fortbildungsetat bestreiten müssen.

FS: Es ist ja häufig so, daß, wenn einmal eine Kostenkomponente des Pflegesatzes etabliert ist, es leichter fällt, jährliche Steigerungsraten kleinerer Art zu vereinbaren als etwa die grundsätzliche Neueinführung einer Kostenkomponente. Kann man da sagen, es hat hier in Gütersloh an Energie gefehlt, oder waren die Krankenkassen hier besonders hartnäckig?

Prof. D.: Es ist schon seit einiger Zeit so, daß wir keine grundsätzlich neuen Finanzvolumina mehr bei den Krankenkassen durchsetzen konnten.

FS: Das ist erstaunlich; ich möchte Sie an dieser Stelle gern mit einem Gegenbeispiel vertraut machen. Der Chefarzt einer großen psychiatrischen Klinik in Köln hat in den Pflegesatzverhandlungen mit den Krankenkassen bewirkt, daß für das Jahr 1992 insgesamt 75.000 DM für Supervision zur Verfügung stehen. Interessant auch der Tenor der Begründung: das in der Psychiatrie tätige medizinische, therapeutische und pflegerische Personal leiste in der Arbeit mit Patienten dauernde und schwierige Beziehungsarbeit; daher werde für die individuelle Kompetenzförderung und die Verbesserung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Team Supervision als angemessenes und notwendiges Mittel gesehen. Was halten Sie davon? Es ist ja die Frage, weshalb es so große Unterschiede gibt?

Prof. D.: Also ich weiß jetzt nicht, wie es bei den anderen ist, ich kann das ja nur mit den westfälischen Krankenkassen vergleichen; ich hab auch keine Ahnung, wie das bei den anderen westfälischen Kliniken geht. Das ist ja aber vielleicht auch nicht das Hauptproblem ... und auch nicht das Hauptproblem, weshalb Sie hier das Interview mit mir führen. Mein Hauptproblem mit der Supervision besteht ja darin, daß – soweit ich sehe oder mir bekannt ist – es keinen Menschen gibt, der die Notwendigkeit von Supervision in Frage stellt. Und solange das niemand anderes tut, tu ich das.

FS: Sie lieben solche diabolischen Rollen?

Prof. D.: Ja, ... oh Gott, vielleicht liebe ich sie. Ich komme ja sehr stark aus der Geschichte, der historischen Betrachtung dessen, was ich hier tue. Ich kenne zahlreiche Beispiele aus der Geschichte der Psychiatrie, daß, wenn irgendeine Neuerung geschaffen wird, und es dazu keine Gegenposition gibt, dann besteht die Gefahr, daß diese Neuerung unkritisch gehandhabt wird und gelegentlich verabsolutiert wird; das ist schädlich für den Gesamtprozeß. Deshalb bin ich ein Fundamentalkritiker...

FS: ... ein Fundamentalist?

Prof. D.: ... in der Ablehnung von Supervision. Und das macht die Sache

schwierig, weil ich auf der pragmatischen Ebene ja weiß, daß ich eine verschwindend kleine, radikale Minderheit darstelle, eine Ein-Mann-Minderheit, und weil ich auch weiß, daß ich da Außenseiter bin und auf völlig verlorenem Posten stehe und die Supervisionswelle in jedem Fall über uns hinwegrollt als eine neue Mode. Deswegen werde ich mich ja in verantwortlicher Wahrnehmung meiner Betriebsleitungsfunktion trotzdem für die Supervision einsetzen und mich daran beteiligen, daß die Mittel, die wir in jedem Jahr für die Supervision festsetzen, dann auch so verteilt werden, wie es am dringlichsten zu sein scheint.

FS: Wie hoch ist denn der Betrag, der zur Verfügung steht?

Prof. D.: Das weiß ich nicht und hatte auch keine Zeit nachzuschauen; das weiß am besten der Fortbildungsbeauftragte, weil der ja auch bei der Verteilung beteiligt ist.

FS: Nun, das ist ja zu verstehen, daß zu einer kritischen Supervisionsdebatte auch Kontrahenten gehören. Es fällt allerdings schwer, Ihre Einschätzung zu teilen, daß Sie der einzige auf der weiten Flur sind, der sich gegen Supervision ausspricht und dagegen Position bezieht. Es ist zu vermuten, daß es wenigstens ganz viele heimliche Mitstreiter in dieser Richtung gibt ...

Prof. D.: ... ja die heimlichen, die sind ja irrelevant.

FS: Ihre dialektische Grundsatzposition läßt sich intellektuell erst einmal akzeptieren. Aber lassen Sie uns doch mal die Betrachtungsebene wechseln, indem wir die Frage der Supervision vom Anwendungsfeld her sehen und mit dem Stichwort Kompetenzförderung und Psychohygiene in Zusammenhang bringen. Das heißt auch, stärker die Mitarbeiterperspektive hier ins Gespräch zu bringen. Es ist ja unstrittig, daß die psychiatrische Tätigkeit sehr belastend und herausfordernd ist. Man hat es hier mit psychisch kranken oder in der Krise steckenden Menschen zu tun, die häufig seelisch und erlebnismäßig sehr schwierig und in ihren Verhaltensreaktionen auch schwer zu ertragen sind. Solche belastenden Begegnungen im Berufsalltag hinterlassen ja sichtbar ihre Spuren beim Personal (z. B. Krankenstand). Eigentlich geht es doch an dieser Stelle um notwendige Entlastung von Mitarbeiter/Innen durch Verarbeiten, Verstehen, Psychohygiene. Da ist natürlich zu fragen, ob Sie der Unterstützung der praktischen Arbeit gerecht werden, wenn Sie solche Diskussionspositionen zur Supervision einnehmen, wie Sie das tun. Wir gehen davon aus, daß Reflexion und Verstehen, wie sie in der Supervision erfolgt, nicht nur psychohygienisch eine wichtige Entlastung sein kann, sondern auch für das verarbeitende Verstehen und für die Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten von Bedeutung sind. Wenn Sie das mit der Supervision sehr restriktiv handhaben, stellt sich da natürlich die Frage, ob Sie da Mitarbeiter/Innen nicht auch etwas vorenthalten.

Prof. D.: Ja, so wird das allgemein gesehen. Aber ich bin ja nun auch nicht mehr der Jüngste und sehe jetzt, daß dieser Anspruch, wie Sie ihn jetzt formuliert haben, seit etwa 10 Jahren gestellt wird und sich immer weiter ausbreitet und daß es ja kaum noch erlaubt ist, offen dagegen zu sein ...

FS: ... es ist erlaubt ...

Prof. D.: ... oft ist es nicht erlaubt, und man macht sich unanständig, wenn man das tut. Und da man ja ein älterer Mensch ist, fragt man sich natürlich, wie haben denn die Leute in früheren Jahrzehnten gearbeitet, haben die nicht reflektiert, haben die nicht verstanden? Hat sich denn in den letzten 10 Jahren das Arbeiten so verändert, daß das Reflektieren und Verstehen nun nicht mehr ohne Supervision möglich sein soll? Das kann ja wohl nicht wahr sein. Außerdem würde ich auch bestreiten, was Sie gesagt haben, daß das Arbeiten in der Psychiatrie belastend sei. Ich würde sagen, das Arbeiten als Bäcker oder Schornsteinfeger oder als Dreher oder als Elektromonteur ist auch belastend, ist auch belastender geworden als früher, aus ganz unterschiedlichen Gründen, im Ergebnis wird alles belastender; berufliche Arbeit überhaupt wird belastender.

FS: Das kann ja wohl sein. Nur könnte das im psycho-sozialen oder im klinischen Bereich ja mit ein Grund sein, weshalb das, was Sie Mode-Welle Supervision nennen, eingesetzt hat; wobei das natürlich ziemlich abwertend klingt, mit der Modewelle. Es könnte ja auch eine gewisse funktionale Notwendigkeit geworden sein und dann kriegt das Ganze einen anderen Stellenwert.

Prof. D.: Ich muß das noch etwas fundamentaler sehen, weil meine Sicht der Dinge aus der Geschichte heraus ja so ist, daß das berufliche Helfen von Menschen in der Menschheitsgeschichte ja auch eine sehr junge Mode ist, möglicherweise eine vorübergehende Mode ist, wie der Pflegenotstand zeigt, grade mal 100 Jahre alt. Bis vor hundert Jahren, oder wenn man's großzügig nimmt, 150 Jahren, war das völlig unmöglich, den Gedanken zu denken, daß das Helfen zwischen Menschen zum Beruf wird, daß man das zu einer Berufstätigkeit machen könnte. Das ist etwas, was durch die ganzen Veränderungen im ökonomischen und sozialen Bereich so zustande gekommen ist. Ich lege aber Wert darauf, daß das eine kurzfristige Mode ist, die immer wieder kritisch hinterfragt werden muß, weshalb wir in dem Psychiatrielehrbuch „Irren ist menschlich“ ja immer wieder mit konstanter Bosheit und Hartnäckigkeit davon sprechen, daß unsere Helfer-Tätigkeit die Tätigkeit von Ersatzspielern ist, die nur solange ihre Berechtigung hat, wie die Hilfsmöglichkeit im natürlichen Raum der Familie oder der Arbeitskollegen des jeweils Betroffenen zur Zeit nicht zugänglich oder verschüttet sind. Deshalb immer wieder der Hinweis auf den Ersatzspielercharakter: es ist unsere Aufgabe, uns über-

flüssig zu machen. Und die Gefahr besteht, daß man diese Professionalisierung und die Professionalität des Helfens immer mehr zu einer unabdingbar notwendigen Institution macht, und dazu gehört in hohem Maße natürlich auch die Supervision; sie institutionalisiert die Professionalisierung von Helfen.

FS: Aber dieser Prozeß ist doch sozial schon längst gelaufen, sozial wie berufssoziologisch ...

Prof. D.: ... der Prozeß ist am Laufen, Prozesse sind sozial nie gelaufen, sie sind immer am Laufen.

FS: Sie haben als eine berufliche Spezialisierung das Helfen und die Helferberufe genannt. Das ist gesellschaftlich gesehen Teil eines berufssoziologischen Prozesses, der ja schon seit langem eingesetzt hat. Mit der Industrialisierung hat eine berufliche Ausdifferenzierung auf breiter Front begonnen, ein Prozeß, der sicherlich nicht so ohne weiteres aufzuhalten ist. Und Sie haben eben gesagt, daß es Erschwernisse gibt in der Entwicklung der beruflichen Arbeit, und das könnte ja in einem Zusammenhang mit der Supervisionsnachfrage stehen. Denn: Wenn man mit schwierigen Patienten arbeitet, mag das ein schwacher Trost sein, daß Sie sagen, ihr seid ja eigentlich nur Ersatzspieler und sollt euch überflüssig machen; das ist für eine berufliche Identität eine spannungsreiche Sache.

Prof. D.: Natürlich.

FS: Das mit dem Überflüssigmachen, das ist ja eigentlich auch ein Ziel von Supervision, nämlich Hilfe zur Selbsthilfe geben. Aber lassen Sie mich nochmal auf das zuvor Gesagte zurückgehen. Das mit dem gesellschaftlichen Helfen, das hab ich noch nicht ganz verstanden, wie Sie das meinen. Also Werte wie Gesundheit oder Konfliktlösung zum Beispiel wurden ja gesellschaftlich schon lange geregelt; ich denke so an Schamanen oder an die Rolle von Konfliktreglern, Rechtsanwälten usw. Das sind ja auch helfende Berufe in dem Sinne ...

Prof. D.: ... ja, ganz grundsätzlich haben Sie natürlich recht. Im psycho-sozialen Bereich ist dem aber immer wieder entgegenzuhalten – also da würd ich den Rechtsanwalt doch etwas anders sehen –, daß sich die Soziabilität von Gesellschaften daraus ergibt, daß Menschen anderen Menschen helfen. Und in dem Maße, wie man das abbaut, wie man das – ich sag mal – den normalen Menschen wegnimmt, d. h. aus dem normalen Verkehr von Menschen ausschließt, desto mehr zerstört man die Soziabilität der Gesellschaft. Und das kann man, glaube ich, schon sagen, daß das Helfen zu den anthropologisch wichtigsten Kategorien des Zusammenlebens von Menschen gehört. Und da, wo man es wegprofessionalisiert, kommt es dann im psycho-sozialen Haushalt des Durchschnittsmenschen immer weniger vor. Der hat dann ja immer mehr

das Gefühl, daß er das ja gar nicht kann, weil er es nicht gelernt hat. Und das ist ein Prozeß, der immer weiterläuft und der immer mehr Soziabilität von menschlicher Gemeinschaft zerstört.

FS: Heißt das, die Spezialisierung und Professionalisierung des Helfens verhindert, daß in allgemein-menschlichen Beziehungen dann diese Funktion übernommen wird?

Prof. D.: Richtig.

FS: Und ist es dann nicht eher eine Indikationsfrage, wann professionelle Helfer eingesetzt werden und wo nicht? Also, es ist doch meistens an dem Punkt, wo es gesellschaftlich oder mitmenschlich nicht mehr geregelt werden kann.

Prof. D.: Ja, das eine verstärkt aber das andere, d. h. je mehr berufliche und spezialisierte Helfer es gibt, desto mehr haben die Leute den Eindruck, sie können das nicht.

FS: Etwas habe ich daran noch nicht verstanden, Herr Prof. Dörner. Sie haben ja zusammen mit Ursula Plog ein vorzügliches Psychiatrielehrbuch geschrieben, und das hat sicherlich ganz vielen Menschen einen anderen Zugang zu diesem Bereich eröffnet. Und in diesem Buch geht es ja immer auch um Helfen und Verstehen. Es geht um die Wahrnehmung der Andersartigkeit von Menschen, um die differenzierte Wahrnehmung gesunder und kranker Persönlichkeitsanteile, um dann schließlich über Verstehen mit Fremdartigkeit oder Irre-Sein anders umgehen zu können. Ist das nicht eine enorme fachliche Kompetenz? Und muß man sich hier nicht fragen, ob diese fachliche Kompetenz abgedeckt ist mit der Generalität von Helfen, wie Sie sie jetzt eigentlich anthropologisch eingeführt haben? Das ist doch schon eine hoch professionelle Art des Helfens, oder?

Prof. D.: Wir haben ja versucht, das Buch so zu schreiben, daß es mit alltagssprachlichen Formulierungen auskommt. Und damit haben wir versucht, den grundsätzlichen Anspruch aufrechtzuerhalten ... natürlich ist die Professionalität nicht zu leugnen, wir sind ja auch keine Trautmäntler, wir sind's ja selber, wir leben ja selber vom Helfen und lassen uns dafür bezahlen und sind insofern auch ungläubwürdig, hier Fundamentalkritik anzubringen. Und trotzdem meine ich, es muß im Reflexionshaushalt jedes professionellen Helfers immer wieder deutlich werden, daß er eigentlich etwas sehr Zerstörerisches betreibt; damit er zumindest offen ist für gesellschaftliche Prozesse, die dann möglicherweise auch wieder in eine andere Richtung laufen, und damit er nicht kritiklos dieses professionalisierte Helfen betreibt und über nichts anderes mehr nachdenkt, als wie man das immer weiter ausdehnen kann, bis schließlich dann auch noch der letzte Rest von verantwortlichen Bezügen zwischen Menschen zerstört ist.

FS: Das heißt, im Prinzip lehnen Sie die endlose Supervision ab, die also suggeriert ...

Prof. D.: ... Nein, ich lehne Supervision in jeder Form ab, nicht nur die endlose.

FS: Obwohl Sie ja Unterschiede machen, was Ihre eigene professionelle Tätigkeit betrifft.

Prof. D.: Ja natürlich, muß ich ja machen. Ich könnte mich ja ins Studierzimmer zurückziehen und könnte dann meine Fundamentalkritik so als reine Lehre vertreiben. Dann müßte ich aber aus diesem Geschäft hier aussteigen; und da ich das nicht bereit bin, zu tun oder nicht in der Lage bin, das zu tun, muß ich Kompromisse eingehen, muß ich mich immer auf zwei Ebenen verhalten und argumentieren.

FS: Auch wenn man der anthropologischen Bedeutung von Helfen als Zentrum der Soziabilität zustimmen kann, hilft das nicht weiter bei der institutionellen Realität. Die Organisation von Helfen geschieht in hohem Maße in und durch Institutionen. Und dieser Sachverhalt ist eine gute Gelegenheit, zu unserem Ausgangspunkt zurückzukehren, nämlich zu der Frage nach den Anwendungsfeldern von Supervision und der funktionellen Einschätzung von Supervision. Wenn man z. B. an solch ein psychiatrisches Krankenhaus denkt wie hier in Gütersloh, so stehen doch weitgehend institutionelle Rahmenbedingungen des Helfens im Vordergrund. Tatsache ist beispielsweise, daß in der Organisationsform von Stationen gearbeitet wird und in Teams gearbeitet wird. Und man fragt sich, ob angesichts der allseits bekannten chronischen Strukturprobleme von Teams, nämlich multiprofessionell zusammenzuarbeiten, ob angesichts dieser Probleme, die man ja verlängern kann über Burnout, Krankheitsquoten, Lähmung der Zusammenarbeit etc., ob da Ihr Begriff von Helfen in diesem professionskritischen Sinne weiterhilft, um Zusammenarbeit möglich zu machen. Oder ist es nicht vielmehr so, daß gerade Teamarbeit eine institutionell kompetente und hohe professionelle Handhabung nötig hat, sonst funktioniert sie nicht mehr.

Prof. D.: Nun gut, da bleibt natürlich meine Frage bestehen, wie war das 100 Jahre lang möglich, daß Stationsteams oder andere Teams ohne Supervision gearbeitet haben. Und da kommt noch eins dazu, und ich hoffe, daß Sie mir das zugeben werden, daß das Umgehen mit Menschen fast notwendig von einem gewissen Reflexionsprozeß begleitet sein wird und muß. Und wenn das so ist, dann dürfte es ja für alle Menschen, die in Teams arbeiten, leichter sein, von den jeweiligen Teamkollegen ein Stück Reflexion, ein Stück Beobachtung und Rückmeldung zu bekommen als anderswo. Dies wird jedenfalls weit mehr der Fall sein als an Arbeitsplätzen, wo Helfer mehr oder weniger isoliert arbeiten, es aber mit anderen Menschen zu tun haben und ihnen helfen sollen.

Das heißt, wenn überhaupt, dann müßte Supervision vor allem bei Helfern notwendig sein, die auf sich allein gestellt sind; also bei niedergelassenen Ärzten, die ja Einzelkämpfer sind im Regelfall, und noch mehr bei Sachbearbeitern in Sozialämtern oder bei der Polizei.

FS: Oder bei Lehrern.

Prof. D.: Oder bei Lehrern ... ja ... das ist jetzt der pädagogische Bereich, den kann man im weiteren Sinne des Wortes auch dazu nehmen. Und mich wundert, daß, wenn man schon die kostenträchtige Modewelle der Supervision befürwortet, daß es dann überhaupt keine Forderung gibt, Supervision am ehesten für solche Menschen und an solchen Stellen einzusetzen, die am allereinsamsten auf sich gestellt sind und die Weichen für andere Menschen stellen. Und warum statt dessen die Forderung dort erhoben wird, wo die Verhältnisse sowieso schon günstiger sind, viel günstiger sind, wie zum Beispiel in psychiatrischen Kliniken, da hier ja immer schon in Teams gearbeitet wird. Warum setzt man dort den Schwerpunkt?

FS: Nun ja, was die günstige Beurteilung der Arbeitsfähigkeit von Psychiatrieteams betrifft, kann ich Ihnen so natürlich nicht recht geben. Natürlich kann es bei Teams üblicherweise (und günstigenfalls) eine größere Tradition des gegenseitigen Beratens geben. Aber zusammen mit den auch im psychiatrischen Bereich gestiegenen qualitativen Arbeitsanforderungen scheint mir der Entwicklungsstand der Beratungs- und Fallbesprechungskultur in Teams häufig den Anforderungen überhaupt nicht gewachsen zu sein. Aber man kann bei dieser Frage natürlich unterschiedlicher Meinung sein.

Prof. D.: Nein, kann man nicht; weil Reflexivität im Team als Möglichkeit vorhanden ist. Da, wo ich mit einem anderen Menschen zusammenarbeite, besteht immer grundsätzlich die Möglichkeit, daß ich dem anderen (und der andere mir) Rückmeldung gebe und frage: hör mal, was tust du da eigentlich? Wenn man aber alleine ist, ist man natürlich in viel höherem Maße der Gefahr ausgesetzt, daß man sich in seinem Denken verabsolutiert und Fehler macht. Das ist unvermeidlich.

FS: Das betrifft kollegiale Anstöße. Aber lassen Sie uns doch das andere Element betrachten. Teamarbeit ist immer schon ein institutionelles Phänomen. Es ist zu bezweifeln, ob man die Teamarbeit ohne die Betrachtung auch des institutionellen Umfeldes gut verstehen kann, und zwar so verstehen kann, daß sich wirklich eine gegenseitige Beratungskultur, wie Sie sie gerne haben, etablieren kann. Manchmal braucht man Beispiele und Modelle, wie so etwas geht; und das ist dann in der Tat keine endlose Supervision, sondern eine einführende. Es bleiben große Zweifel, ob die von Ihnen benannten „natürlichen“ Fähigkeiten gemeinhin ausreichen, damit sich eine solche Beratungskultur etablieren kann.

Prof. D.: Was Sie jetzt sagen, gehorcht dem logischen Satz, der auch nicht zu widerlegen ist, daß alles, was ist, immer noch besser gemacht werden kann.

FS: Also doch Luxus?

Prof. D.: Wenn Sie so wollen, ja, weil, wenn da in der Supervision so ein dringendes Anliegen gesehen wird, dann wünsche ich mir, daß sie zu allererst dort eingeführt wird, wo die Not am allergrößten ist. Die Tatsachen sprechen aber genau dafür, daß es umgekehrt erfolgt. Ich sehe darin einen der vielen Mechanismen, die zu der Zweiteilung der Gesellschaft zumindest beitragen, daß die, die haben, noch mehr kriegen. Dafür gibt es ja sehr viele Beispiele, und ich sehe dafür in der Institution der Supervision ein weiteres Beispiel. Ich meine, es ist normal, daß das so passiert, aber ich kann's halt nicht leiden.

FS: Lassen Sie uns trotzdem noch einmal einen Schritt zurückgehen. In den Teams gibt es ja eine soziale, gegenseitige Kontrolle, aber man kann diese nicht automatisch mit Selbstreflexionsfähigkeiten gleichsetzen. Denn es gibt bekanntlich hinreichend viele Teams, wo es so viele Konflikte gibt, daß die Selbstreflexionsmöglichkeiten aus eigener Kraft eben nicht mehr entwickelt und ausgeschöpft werden und die Gegensätze unüberbrückbar erscheinen.

Prof. D.: Ja, aber bei Einzelkämpfern gibt es nicht mal die Chance zu solchen Konflikten ...

FS: ... ja, da ist Ihnen zuzustimmen, es ist wichtig, daß Leute, die einzeln arbeiten, sich berufliche Kontrolle und fachliche Reflexion besorgen. Das Problem ist überdies aber dann noch, das wird institutionell nicht geregelt und sie müssen es dann häufig noch selbst bezahlen.

Prof. D.: Dann gehen Sie doch mal zum Sozialamt der Stadt Gütersloh und beantragen da einen Posten für Supervision für die Sachbearbeiter. Sachbearbeiter bearbeiten Menschen und stellen Weichen für Menschen. Sie beeinflussen auf viel dramatischere Weise Lebenswege von Menschen, als wir das mit unserem psychotherapeutischen Kram je tun können.

FS: Was trägt das jetzt zur Klärung unserer Frage bei, wenn man sagt, es gibt Bereiche, wo es noch viel nötiger wäre als in der Psychiatrie?

Prof. D.: Die Glaubwürdigkeit von einem neuen Anliegen messe ich unter anderem auch daran, ob es dort eingesetzt wird, wo es am nötigsten ist.

FS: Wir reden jetzt natürlich auch von den institutionellen Voraussetzungen, damit so etwas eingeführt wird. Für Sie ist es auch einfacher, wenn Sie sagen können, ja, die Sachbearbeiter im Sozialamt, die hätten es besonders nötig. Das lenkt von der Frage ab, wer hätte es denn im klinischen Bereich nötig, denn Sie sind natürlich auch ein interessenbehafteter Leiter einer Klinik.

Prof. D.: Nun ja, wir sind ja im Rahmen der Psychiatriereform auf die Gemeindepsychiatrie verpflichtet, daß heißt, es ist mir nicht erlaubt, nur die Interessen dieser Klinik zu sehen, sondern ich habe die Interessen der gesamten

Region zu sehen. Ich hab die Interessen der Kreise Gütersloh, Herford und Lippe zu sehen und insofern bin ich geradezu gezwungen, die Dinge zu sehen, wie ich es gerade formuliert habe.

FS: Gut, wir werden auf diesen gemeindepsychiatrischen Zusammenhang noch einmal zurückkommen. Erlauben Sie uns trotzdem noch etwas Beharrlichkeit, was die Supervision betrifft. Es gab vor einiger Zeit in dieser Klinik eine kontroverse Debatte über Indikation und Angemessenheit von Supervision. In dieser Diskussion haben Sie die Unterscheidung zwischen „natürlicher“ und „unnatürlicher“ Supervision gemacht. Sie haben dabei z. B. eine ganze Reihe von Anregungs- und Beratungsformen ins Gespräch gebracht und sie alle mehr oder minder als Supervision in Anführungsstrichen bezeichnet. So haben Sie unter anderem von der „Supervision“ durch Angehörige der Patienten gesprochen, haben die „unbezahlte“ Supervision durch die befremdenden Fragen von Praktikanten und Studenten erwähnt oder die Beratung durch Vorgesetzte. Ich habe dies als eine ziemliche Begriffsverwirrung empfunden und es sollte doch um Klärung der Indikationsfrage für Supervision gehen. War das beabsichtigt?

Prof. D.: Also beabsichtigt war eigentlich nicht die Verunklarung, sondern die Klärung. Aus meiner Sicht der Dinge hab ich auch wirklich zur Klärung beigetragen. Das nimmt wieder Bezug auf das, was ich eben gesagt habe über den Ersatzspielcharakter von professionell helfenden Tätigkeiten überhaupt, weil dieser Ansatz ja darauf basiert, daß zunächst mal jeder Mensch, der in einer menschlichen Gesellschaft lebt, einen natürlichen Kontext von anderen Menschen hat, der ausreicht, und wo man die erforderlichen Rückmeldungen, Kontrollen, Reflexionen, Hinweise, Beratungen etc. bekommt oder sich wechselseitig gibt. Und das habe ich übertragen aus dem Lebensumfeld eines durchschnittlichen Bürgers auf das Arbeitsumfeld eines durchschnittlichen Psychiatriearbeiters. Und dann hab ich gesagt, auch der durchschnittliche Psychiatriearbeiter hat ein natürliches Umfeld, das – wenn es stimmt – ausreicht. Dazu gehören die Kollegen im Team, dazu gehören die Praktikanten, Studenten, dazu gehören in eklatanter Weise die Angehörigen der psychisch Kranken. Diese Art des natürlichen Umfeldes zu entdecken heißt, daß wir als Institution nicht der Nabel der Welt sind, sondern daß, wenn wir uns systematisch den Erlebnis- und Wahrnehmungsweisen der Angehörigen oder auch der Vormünder oder auch Betreuer oder anderer bedienen, daß wir damit in viel höherem Maße zur Erweiterung oder Vervollständigung unserer Gesamtwahrnehmung kommen, als wenn wir uns nur auf unsere Institution beschränken. Und dann kommen noch die Vorgesetzten dazu, auf die wir noch getrennt eingehen sollten. Und wenn man das alles zusammennimmt, dann sage ich: es reicht.

FS: Dem entspricht aber eine Vorstellung von Supervision, die nicht unserem Supervisionsverständnis entspricht. Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die grundsätzlich drei Ebenen in ihrem Zusammenhang sieht; die Ebene der Berufs-Person: hier geht es um die persönlichen Anteile in der Arbeit, in der Berufsrolle; die Ebene der Klienten: hier geht es um die Dynamik, die in der Beziehung zu Klienten entsteht; und die Ebene der Institution. Durch diese drei Reflexionsebenen unterscheidet sich Supervision von anderen Formen der Beratung, Anregung und des Austausches, wie Sie sie genannt haben. Es ist doch überhaupt nicht die Frage, daß man aus dem, was Angehörige zu berichten und zu sagen haben, eine Menge lernen kann, desgleichen von Kollegen oder Praktikanten; das ist gar nicht unsere Frage. Unsere Frage ist, daß man für Supervision zu einer klaren Indikationsstellung kommt. Und wenn Sie gemeinhin den Beratungsbegriff oder den Supervisionsbegriff in Anführungszeichen setzen oder aus dem Alltag nehmen, dann sprechen wir nicht vom gleichen. Im übrigen wissen Sie ja auch, daß es verfahrenere Situationen und Teufelskreise gibt, wo in der Tat die Leute mit ihrem alltäglichen Instrumentarium nicht mehr zurechtkommen. Und solche Teufelskreise gibt es auch in der Institution.

Prof. D.: Ich würde mich anheischig machen, jeder Station hier im Krankenhaus, die den Antrag auf Supervision gestellt hat, nachzuweisen, daß sie die natürlichen Möglichkeiten keineswegs hinreichend ausgeschöpft hat. Wenn sie das täten, würden sie sich wundern, wie wenig Supervisionsbedarf dann noch übrigbleibt. Bloß, es hört natürlich keiner auf mich, ich kann das denen sagen, aber inzwischen ist das einfach so ein unreflektierter Rechtsanspruch geworden: wir brauchen Supervision, sonst können wir nicht arbeiten.

FS: Sie sind ja in einer bedauernswerten Leitungssituation, es hört niemand auf Sie. Das war natürlich eine charmante Untertreibung, was Sie da gesagt haben. Aber Spaß beiseite, vielleicht würden zwei oder drei Demonstrationsbeispiele reichen, wenn es so einfach wäre, wie Sie das meinen.

Prof. D.: Hab ich doch schon gemacht.

FS: Hat es denn auch geklappt?

Prof. D.: Natürlich nicht. Es gibt eine Mentalität, die sagt: mir geht's schlecht und wir können nicht miteinander arbeiten, ach, da gibt's ja die Supervision, und wir haben einen Rechtsanspruch drauf. Es geht ja schon ein Stück weiter, es gibt ja durchaus auch schon so Beispiele dafür, daß man sagt: ja, Teamsupervision ist das eine, was wir brauchen, Einzelsupervision brauchen wir aber auch, und vor kurzem war anläßlich einer anderen Sache die Gleichstellungsbeauftragte da, die hat gesagt, als drittes brauchen wir auch noch eine geschlechtsspezifische Supervision. Das heißt, es gibt ein Supervisionswirrwarr. Wenn man das System weiterspinnt, dann wird, was die Zahl der Personen

angeht, das System der Supervisoren weit umfangreicher werden als die Menschen, die dann wirklich noch mit Patienten arbeiten. Und dann seh ich natürlich außerdem noch, daß das ganze abgezwickelt werden muß aus dem immer kleiner werdenden Topf des Geldes, das für die Lösung sozialer Probleme von der Gesellschaft zur Verfügung gestellt wird.

FS: Ich würde Sie jetzt gerne auf den Boden zurückholen ...

Prof. D.: Ich hab den Eindruck, das war erheblicher Boden, wenn es ums Geld geht. Was gibt es Bodenständigeres als das Geld?

FS: Nach unserem Wissen gibt es, aber das kann sich inzwischen ja geändert haben, im Rahmen dieser Klinik gerade mal 3 - 4 vom Hause finanzierte Teamsupervisionen mit einer Obergrenze von jeweils ca. 2400,- DM pro Jahr. Und wenn Sie jetzt das Gespenst an die Wand malen, daß man keinen Schritt mehr machen kann, ohne supervidiert zu werden, so ist das schon ein witziges Bild, aber eines, das natürlich an der Realität vorbeigeht. Eigentlich geht es doch um die Klärung der Indikationsfrage. Wenn es diesen Wildwuchs gibt, für jede Sache eine Supervision, dann muß man dringend die Indikation klären. Und ich hatte den Eindruck, daß Sie mit der Vermischung aller möglichen Anregungs- und Beratungsformen die Indikation erschweren und das in einem Umfeld, wo es eh so unklare Vorstellungen über Supervision gibt.

Prof. D.: Also, beabsichtigt war eigentlich das Gegenteil, und wenn man den Gesetzen der Logik folgt, dann muß es auch so sein, weil ich habe gesagt, es gibt den natürlichen Kontext und die natürlichen im Alltag greifbaren Möglichkeiten, mich meiner selbst in meinem Tun zu vergewissern oder mich hinterfragen zu lassen. Diese Differenzierung sollte eigentlich dem Ziel dienen, der Indikationsfrage näher zu kommen. Das heißt, wenn alle diese vorhandenen Möglichkeiten verantwortlich ausgeschöpft sind und es sich zeigt, daß trotzdem das Arbeiten miteinander unerträglich ist, dann, so war ja mein mildes Kompromißangebot, dann mag es dann auch noch für diese Fälle das Mittel der professionellen Supervision geben.

FS: Sie sind ja eigentlich dagegen, aber Sie wollen milde sein. Ich habe das natürlich anders aufgefaßt.

Prof. D.: Kann man gar nicht.

FS: Was mir in Erinnerung geblieben ist, daß Sie von unerwünschten Nebenwirkungen von Supervision gesprochen haben und ne Menge Befürchtungen hatten, die in Richtung Mißbrauch von Supervision zielten. Diese Befürchtungen haben Sie ja benannt: Wunschdenken, Wunderglauben an das Allheilmittel Supervision, mehr Beschäftigung der Teams mit sich selbst als mit den Patienten, Isolierung und Abschottung der Stationen etc. Ich nehme das einmal hin als Befürchtungen, die ich so nicht teile. Aber ich möchte einmal eine andere Frage an Sie stellen. Aus meiner Sicht gibt es auch so eine Art institutionellen

„Mißbrauch“, nämlich Probleme struktureller Art, häufig auch in den Leitungsstrukturen, zu „privatisieren“ und zu Problemen von Mitarbeiter/Innen zu machen.

Prof. D.: Das versteh ich nicht.

FS: Sie haben sehr viele Ideen gehabt, an welcher Stelle Mitarbeiter und Personal Supervision fordern und mißbrauchen könnten für Dinge, die sie anderweitig regeln könnten. Über die Institution habe ich nichts ähnlich Kritisches gehört.

Prof. D.: Mißbrauch? Das kriegt einen falschen Zungenschlag. Das würde so heißen, als ob ich gewissermaßen Steuergelder verwalte und feststelle, Leute, die Supervision haben wollen, verschwenden Steuergelder. Nein, das ist ein falscher Zungenschlag. Gut, ganz entfernt mag das auch ne Rolle spielen, vor allem, wenn ich an das finanzielle Gesamtvolumen des Sozialtats denke und daran denke, wem das abgezogen wird, was für Supervision abgeht. Aber das meine ich jetzt nicht in diesem betriebsbezogenen Teil, sondern mir geht es darum, daß Mitarbeiter oder Teams sich Möglichkeiten der Selbsthilfe verschonen, wenn darüber gar nicht mehr nachgedacht wird, sondern man einfach sagt: es ist doch hier für Arbeitnehmer im Bereich der ÖTV ein Rechtsanspruch, ohne Supervision kann man doch nicht arbeiten. Das ist eine Mentalität, die ich fortlaufend sich verstärken sehe und an dieser Stelle hört es dann auch mit meinen Argumentationsmöglichkeiten auf. Das meinte ich, als ich sagte, daß niemand mehr auf mich hört.

FS: Aber wir haben an der Stelle kein Problem mit Ihnen. Da ist Supervision dann meist auch nicht indiziert, und es zeigt sich dann häufig sehr schnell, daß die Leute keine ernsthaften Sachprobleme zu bearbeiten haben.

Prof. D.: Ich meine, es gibt ja hier ein sehr deutliches Beispiel für Supervision, das ist Innere Medizin, die internistische Abteilung. Sie ist die einzige, die über 10 Jahre fortlaufend bei der renommiertesten Psychotherapeutin Ost-Westfalens Supervision bzw. Balintgruppe gehabt hat. Das war auch immer schon sachlich begründet. Das ist ein Beispiel dafür, wo von mir gefördert, diese Begleitung durch Supervision auch 10 Jahre lang finanziert wurde.

FS: Was war die Indikation für diese Förderung? Haben Sie gefunden, daß dort die Arbeitsbedingungen sehr schwierig sind?

Prof. D.: Hier geht es um fachliche Erweiterung und Umstellung. Es geht darum, Menschen, die in ihrem ganzen Denken naturwissenschaftlich ausgerichtet sind, die sozialisiert sind, internistische Krankheiten zu diagnostizieren und zu behandeln, dazu anzuregen, dies weiterhin zu tun, aber um den Anteil psychologischer und geisteswissenschaftlicher Sichtweise zu erweitern; und das nicht auf einen Menschen bezogen, sondern auf zwei große Stationen, einmal 30, einmal 22 Betten, und auf die Intensivstation. Und daß

dieser Prozeß über lange Zeit begleitet werden muß, war mir völlig einleuchtend.

FS: Sicherlich eine sehr klare Indikation.

Lassen Sie uns jetzt, wir hatten es schon kurz angeschnitten, zum Verhältnis von Leitung und Supervision kommen. Da habe ich eine entsprechende Äußerung von Ihnen gefunden, in der Sie die Befürchtung äußern, eine Hierarchie, nämlich die Leitung, könnte demontiert und abgebaut werden, um sie durch eine andere, durch Supervision nämlich, zu ersetzen. Diese Befürchtung ist nicht so ohne weiteres nachvollziehbar. Könnten Sie sie uns erläutern?

Prof. D.: Gut, also erstens fällt mir dazu ein, daß für mich als jemand, der sich auch über Sprache Gedanken macht, unerfindlich ist und bleiben wird, wieso es Menschen gibt, die von sich sagen, sie seien *Super-Visor*.

FS: *Super-Man* haben Sie auch einmal gesagt; *Super-Männer* im Zeitalter der *Super-Vision*.

Prof. D.: Also, das verschlägt mir wirklich die Sprache, weil ich mir auch gar nicht vorstellen kann, wie ein Mensch das auch noch von sich selbst sagen kann: ich will Supervisor werden, ich gehe in eine Supervisorenausbildung. Das ist sprachlich für mich so unmöglich ...

FS: ... also Sie assoziieren Arroganz oder?

Prof. D.: ... etwas anderes kann ich mit dieser Vorsilbe *super* nicht verknüpfen, ich komme ja schließlich auch von einem altsprachlichen Gymnasium. Gerade wenn ich auch die zeitgemäßen Konnotationen des Gebrauchs der Vorsilbe *super* sehe, nicht nur Superman, sondern es gibt noch viele Wortbildungen, die damit zusammenhängen, und das halte ich wirklich für ein Krankheitssymptom ...

FS: ... der Supervision oder der Menschen, die das machen?

Prof. D.: ... nein, Supervision als solche. Wenn sie sich so benennt, ist es für mich ein Krankheitssymptom über die Art und Weise, wie wir versuchen, hier den sozialen Sektor unserer Gesellschaft zu managen, um das mal so auszudrücken. Warum nennt ihr euch nicht *Para-Visor* ...

FS: Da kommen uns ganz schreckliche Konnotationen ...

Prof. D.: ... Leute, die von der Seite kommen, so ist das gemeint, die beistehen, nicht die drüberstehen, sondern die beistehen, begleiten. Wenn ich über das Selbstverständnis von Supervision etwas lese, ... also ich verstehe es nicht ..., welchem Bedürfnis es gehorcht, daß weltweit diese Bewegung sich selbst als Supervisorenbewegung benennt, ohne Not; das ist ja kein Begriff, der ihnen aufgezwungen worden ist, den haben sie sich ja selbst gewählt.

FS: Na ja, jetzt muß man die Dimension der sprachkritischen Analyse nicht zu weit treiben ... das hat etwas mit der Geschichte, der amerikanischen Entstehungsgeschichte von Supervision zu tun ...

Prof. D.: Nun sollte man sich nicht bei jeder Gelegenheit mit den Amerikanern herausreden ...

FS: Gut, lassen Sie uns trotzdem den sprachkritischen Teil verlassen, um auf die Frage des Verhältnisses von Leitung und Supervision zurückzukommen.

Prof. D.: Ja, da habe ich in den ersten Jahren, als ich hier nach Gütersloh gekommen war, ein Bildungserlebnis gehabt. Da war immer der Suchtbereich ein Vorbild demokratischer Selbstverwaltung gewesen. Die haben gesagt, Leiter brauchen wir nicht, wir sind ein großes Team und machen alles ganz demokratisch und selbständig. Und alle haben gestaunt. Und dann kamen die eines Tages und sagten: und jetzt brauchen wir Supervision. Dann habe ich mir gedacht, vielleicht sind ja tiefer liegende Prozesse am Wirken, die davon ausgehen, daß man das Vorgesetztenwesen im sozialen Bereich erst mal in Frage stellt; es gibt ja genügend Gründe dafür, es in Frage zu stellen und zu demontieren. So auch im Rahmen der antiautoritären Bewegung, also Entlarvung und Abbau von Autorität; und wenn man das dann erfolgreich betrieben hat, dann entsteht genau dadurch ein Vakuum, das mit Supervision gefüllt wird. Und wenn ich mir angucke, wie – ich sag mal das Vorgesetztenwesen – sich in sozialen Institutionen auch selbst demontiert, dann ist das ja ein wechselseitiger Prozeß. Das sind ja nicht nur die aufmüpfigen Untergebenen, die verdienstvolle Vorgesetzte kritisieren, sondern es ist ein wechselseitiger Prozeß, ein Erosionsprozeß, der diese vertikale Form von Strukturierung abbaut. Ich bin da in der Analyse noch nicht sehr weit, ich beobachte das nur und finde es gefährlich. Ein Element scheint mir darin aber enthalten zu sein, das ist der Verlust des Gefühls: ich diene, ich diene zu etwas, ich diene der Gesellschaft, ich diene einem Menschen. Also das, was mit öffentlichem Dienst bezeichnet ist; der öffentliche Dienst, der sich selbst verstanden hat als Dienstleistungsgewerbe an der Allgemeinheit. Dazu gehört ja, daß auch jeder einzelne das Gefühl hat, er dient anderen Menschen. Und wenn man heutzutage in irgendeiner Diskussion das mal einbringt, dann schämt man sich furchtbar, weil man stößt auf ein derart eklatantes Unverständnis und man merkt, daß diese Tradition überhaupt nicht mehr gelebt wird, sie ist abgebrochen, sie ist nicht mehr wirksam. Wie gesagt, da entsteht ein Vakuum und eine Zerstörung von Traditionen, die selbstverständlich nicht nur gute, sondern auch schlechte Seiten gehabt haben; hier entsteht ein Vakuum, wo Zuständigkeit, Kompetenzverteilung, Verantwortlichkeit, auch Macht zerfällt, wo man nicht mehr weiß, wie sich das alles organisieren soll. Und in diesem Vakuum entsteht, unter anderem, das ist nur eine der Motivationen dafür, so ein Sog in Richtung auf Supervision.

FS: Das ist Ihre Hypothese.

Prof. D.: Klar, das ist meine Hypothese, die kann ich natürlich nicht beweisen;

deswegen wünsch ich mir, daß man diese Dinge erstmal getrennt voneinander sieht. Daß man unterscheidet und sagt, es gibt einmal das Supervisionsproblem, das kann ich ja mit meiner Haltung nicht vom Tisch wischen, es ist ja auf dem Tisch, und es gibt daneben und getrennt davon das Problem, wie denn soziale Institutionen vor allem größerer Art sich unter den gegebenen Umständen in der vertikalen Strukturierung reformieren müßten.

FS: Lassen Sie mich etwas zu dieser Analyse von Leitung und ihrer Veränderung in der Zeit beitragen. Ich dachte eben, Berufsrollenklarheit ist doch ein Thema von Supervision, und ich wäre z. B. nicht auf die Idee gekommen, daß es eine Demontage von Leitung gibt und in dieses Vakuum Supervision einzieht, sondern ich wäre eher auf die Idee gekommen, daß es wenig leitungsbezogene Berufsrollenklarheit gibt, also Klarheit darüber, was Leiter oder Leiterinnen können sollen. Die Leitungsrolle als Berufsrolle scheint mir im psycho-sozialen Bereich sehr unklar. Oder wenn man das einmal im klinischen Bereich sieht: wer hat denn Leitungskompetenz und Leitungserfahrung? Normalerweise ist man Arzt oder gerademal Psychologe und wird dann Leiter, und es gibt i. d. R. wenig Leitungserfahrung. Es gibt auch im Studium keinen Ausbildungsteil, der diese Funktionskompetenz vermittelt. Das Problem von Leitung ist aus meiner Sicht eher der häufig eklatante Mangel an Kompetenz, an spezifischer Leitungskompetenz.

Prof. D.: Das kann ja nicht sein, einfach deswegen, jetzt müssen Sie in die Geschichte gehen, weil bis vor ein oder zwei Jahrzehnten wäre niemand auf die Idee gekommen, daß es einen eklatanten Mangel an Leitungserfahrung gibt, egal, ob jetzt im pflegerischen Bereich oder im ärztlichen Bereich, einfach deshalb, weil die Strukturen so in sich selbst glaubhaft waren, daß sie es zumindest erheblich erleichtert haben, daß die in Leitungsfunktion sitzenden Figuren auch richtig geleitet haben.

FS: Es gab vielleicht mehr Autoritätsgläubigkeit nach dem Motto: wem Gott ein Amt gibt, gibt er auch den Verstand.

Prof. D.: Ja natürlich, es gab Akzeptanz von Autorität, mit all dem Positiven und Negativen, was da drin ist.

FS: Man kann sich doch auch eine Autorität inhaltlich, fachlich, beziehungskompetent vorstellen, das wäre so meine Vorstellung.

Prof. D.: Das schien bis vor einiger Zeit für die Betroffenen, wenn man sie interviewt hätte, eine Selbstverständlichkeit. Da war einfach die Bereitschaft, auf Fachkompetenz zu reagieren, wesentlich größer.

FS: Sie beschreiben das Problem als „Glaubenszerfall“, und ich hätte es gerne beschrieben als Entwicklungsdefizit einer Rolle, als Fehlen adäquater Leitungskompetenz in sachlicher und beziehungsmaßiger Hinsicht, so eine Art „Kompetenzerfall“.

Prof. D.: Dafür gibt es ja keine Gründe. Warum soll Kompetenz aus sich selbst heraus zerfallen?

FS: Weil sie sich nicht mehr zeitgemäß begründet, weil sie sich nicht mehr darstellen und legitimieren kann.

Prof. D.: Nein, weil alles komplexer und weniger klar vertikal durchstrukturiert ist.

FS: Natürlich, insofern sind eben auch andere Leitungsfähigkeiten gefragt.

Prof. D.: Das Leiten wird immer unmöglicher. Ich meine, die Unregierbarkeit der Städte ist das, was der Klose da bezüglich der Kommunalpolitik gesagt hat, das ist dasselbe in Grün. Aber ich gebe ja zu, daß das zunächst nur der Versuch einer Analyse ist, eben eine Hypothese, und da lande ich erstmal beim Feststellen von Schwierigkeiten und Defiziten, wobei ich aber auch Angst vor allzu schnellen Lösungen habe. Also alle naslang wird man jetzt aufgefordert, man solle irgendwelche Managerseminare besuchen, und wenn man das getan hat, würde man es können.

FS: Das ist natürlich die Frage ... das sollte uns aber dennoch nicht von der Überlegung abhalten, was eigentlich für Fähigkeiten notwendig sind, um Leitung unter komplexen, schwieriger gewordenen Bedingungen zu betreiben. Diese Frage finde ich immer noch sehr sinnvoll.

Prof. D.: Nicht noch, sie ist sinnvoll geworden auf Grund dieser Entwicklung.

FS: Lassen Sie uns noch einmal auf eine Frage zurückkommen. Eigentlich kann man doch sagen: Leitung ist eine Sache und Supervision ist eine andere. Aber man hat bei Ihnen den Eindruck, daß es aus Ihrer Sicht zwischen Leitung und Supervision so eine Art Konkurrenz gibt.

Prof. D.: Muß es doch geben. Gerade wenn Supervision sich in die von mir gewünschte Richtung entwickeln würde, nämlich sich nicht nur in die seelischen Untiefen der Individuen zu fieseln, sondern auch Strukturreflexion zu liefern für Menschen, die im Krankenhaus auf einer Station arbeiten, also ein Bewußtsein dafür zu schaffen, in welchem Kontext sie sich eigentlich befinden. Das wäre für mich einerseits sehr wünschenswert. Aber andererseits, wenn es genau in dieser Richtung laufen würde, hätte ich schon die Sorge, daß dadurch die Akzeptanz und die Demontage der für einen Betrieb Verantwortlichen weitergetrieben würde. Es würden ja sehr viele Anteile von dem, was jetzt meinetwegen das Engagement an dem Schicksal eines Betriebes insgesamt angeht, in der Supervision ablaufen, und es bliebe folgenlos bezüglich der Einflußnahme auf das, was in dem harten, brutalen, primitiven und banalen Alltagsgeschäft der Auseinandersetzung mit den Vorgesetzten eigentlich rein gehörte. Ein Krankenhaus lebt davon, daß diejenigen, die auf einer Station tätig sind, auch irgendwie die Gesamtentwicklung des Krankenhauses mitbeobachten, mittragen und auch miterleben. Und das könnte ja alles dann auch

viel besser in der Supervision ablaufen. Ich sage jetzt damit natürlich nicht, daß es so sein muß, aber ich sehe da eine zusätzliche Gefahr, und zwar gerade dann, wenn es in die für mich wünschenswerte Richtung abläuft.

FS: Man könnte jetzt natürlich auch umgekehrt sagen, die Mitarbeiter/Innen trauen sich dann mehr in die fachliche und institutionelle Auseinandersetzung, was für beide Seiten dann einen Lernprozeß in Gang setzen könnte. Es sind hier doch unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten vorstellbar.

Prof. D.: Ja, solche Möglichkeiten sehe ich natürlich auch. Aber ich lege halt jeweils den Finger stärker auf die Gefahren, weil – um an den Anfang unseres Gespräches zurückzukommen – ich kaum jemanden entdecken kann, der das auch so einschätzt. Ich seh auch in Zeitschriften kaum mal einen Hinweis in dieser Richtung. In Zeitschriften, z. B. der Sozialpsychiatrischen Praxis, kommt das Thema Supervision zwar dauernd vor, aber da erscheinen immer sehr ehrfürchtige, begeisterte oder auch selbstkritische Beiträge, wie hier und dort Probleme durch Supervision gelöst worden sind.

FS: Die Zeit drängt. Lassen Sie uns zu dem gemeindepsychiatrischen Themenaspekt kommen und zwar zu der Frage, welche Veränderungen durch den Übergang von einer klinikzentrierten Psychiatriearbeit zu einer gemeindepsychiatrischen Orientierung eingetreten sind und wie die psychiatrisch Tätigen darauf vorbereitet sind. Wir hatten ja in Gütersloh das schöne Beispiel, daß Pflegepersonal aus dem klinischen Stationsdienst in die Betreuung externer Wohngruppen in der Gemeinde übergewechselt ist. Dabei können – auf Grund der gewachsenen Vertrauensbeziehungen zwischen Betreuern und Langzeitpatienten – auch solche Menschen die Chance einer externen Wohngruppe ergreifen, die ansonsten vermutlich nicht mehr aus der Klinik herausgekommen wären. Soweit ist das Beispiel wirklich vorzüglich. Aber natürlich stellt sich auch hier die fachliche Kardinalfrage, wie man von einer pflegerisch ausgerichteten Fachkraft, die beruflich in der Institution Krankenhaus sozialisiert wurde, zur gemeindepsychiatrisch orientierten Betreuungsperson wird, die nicht in erster Linie pflegt, sondern die Selbständigkeit und persönliche Entwicklung der Bewohner fördert. Kann man denn darauf vertrauen, daß diese Veränderung der Berufsrolle wildwüchsig gedeiht, oder gibt es dafür Supervision oder fachliche Begleitung?

Prof. D.: Ich fang mit einer Parallele an. Als wir angefangen haben, Langzeitpatienten in die Gemeinde zu entlassen, war hier immer die große Kontroverse, daß wir sie ja vorbereiten und fördern müßten. Es hat sich aber immer wieder herausgestellt, daß das Quatsch ist, weil das gar nicht geht. Sie gehen aus dem Krankenhaus heraus und sind andere Menschen und sind dann auch frühestens bereit, wenn sie nämlich an Selbstvertrauen gewonnen haben, sich fördern zu lassen. Und dasselbe sehen Sie auch bei Mitarbeitern, das habe ich schon in

Hamburg gesehen, und es hat mich sehr verblüfft, daß die hospitalisiertesten und autoritärsten Schwestern/Pfleger, die man sich denken kann, die ein Schrecken der Station waren, in dem Augenblick irgendwie andere Menschen waren, wo sie draußen ambulant arbeiteten.

FS: Da kann natürlich was dran sein, ich will das ja überhaupt nicht bestreiten.

Prof. D.: Sie wollen diese Antwort natürlich gar nicht hören.

FS: Doch. Niemand geht davon aus, daß Menschen, die lange in der Klinik gearbeitet haben, lernunfähig sind. Für die gilt im übrigen das Gleiche wie für Patienten auch, daß, wenn sich das Milieu ändert, sie sich in irgendeiner Form neu arrangieren müssen. Die Frage ist, ob das fachlich und strukturell ausreicht.

Prof. D.: Ja, dicke, es wäre schrecklich, wenn noch mehr dazukäme.

FS: Lassen Sie uns die Frage nach der notwendigen Kompetenz trotzdem noch einmal stellen. In der Sozial- und Gemeindepsychiatrie gibt es ja den zentralen Begriff der Beziehungspflege; das ist ja so eine Art Stichwort für die neue Art, in der Gemeinde sozialpsychiatrisch zu arbeiten. Zur Beziehungspflege gehört nicht nur die Arbeit mit psychisch Behinderten, sondern zugleich die Pflege des sozialen Umfelds, also Familienangehörige, Nachbarn, Vermieter, Arbeitgeber etc. Wo haben die gemeindepsychiatrisch Tätigen diese neue Aufgaben- und Beziehungsgestaltung gelernt? Haben die keinen Reflexionsbedarf? Vielleicht sind sie sogar in einer isolierten Arbeitssituation, was Sie ja bei anderen Berufsgruppen als Indikation für Supervision eingeräumt haben? Und wenn wir einmal dazunehmen, was eine sehr erfahrene, gemeinsame Kollegin über die Besonderheiten der Betreuung von früheren Langzeitpatienten gesagt hat: „Beziehungspflege muß sich hin und her bewegen zwischen Nähe und Distanz, Schutz bieten und Anforderungen stellen, Verantwortung übernehmen und zurückgeben, an die Hand nehmen und auf den Weg schicken etc.“ Also, wenn man diese sensible Handlungskompetenz dazudenkt, dann fragt man sich, ob eine solche Kompetenz allein wildwüchsig entsteht. Das sind doch hochkomplizierte und fachliche Voraussetzungen?

Prof. D.: Also, jetzt muß ich aufpassen, daß ich nicht ein bißchen polemisch werde, was ich mir aber leisten kann, weil es kaum einen Menschen gibt, den ich mehr schätze als die genannte Kollegin. Bloß, in dem Punkt sind wir immer extrem konträr gewesen. Die haben dort in H. eine Beziehungspflegekultur aufgebaut, die wesentlich häufiger der Gefahr des „Psychoterrors“ erlegen ist, als wir in Gütersloh. Wir hatten, Gott sei Dank, gar nicht die Möglichkeit dazu, weil wir das Personal nicht hatten. Die hatten schon immer den Schlüssel 1 : 6 in der Wohnbetreuung und konnten sich um die Langzeitpatienten kringeln. Die haben versucht, die ehemaligen Langzeitpatienten dem Gemeinschaftsmythos zu unterwerfen, was nicht geht und was jetzt endlich dazu geführt hat,

daß die berühmte „Urwohnung“ (erstes Wohnhaus) für fast eine halbe Million umgebaut wurde, damit die Leute ihre Einzelappartements haben, weil man gemerkt hat, daß das mit der Gemeinschaftsideologie fehlgeht, das bringt die Leute nur durcheinander. Aber für ne halbe Million hätte man ein ganz neues Haus bauen können.

FS: Aber meine Frage zielte nicht auf die Ideologie, natürlich kann es so etwas wie behindernde Nestbildung geben, meine Frage zielte auf Rollenkompetenz und Fachlichkeit. Aber wenn ich das einmal übersetze, was Sie gesagt haben, heißt das: mit dürftigeren Mitteln wurde hier in Gütersloh besser gearbeitet?

Prof. D.: Also, wenn ich jetzt besser sage, sage ich ganz bewußt, es hat noch niemand vergleichend untersucht, es ist mein Eindruck, meine Behauptung, meine Hypothese. Im übrigen ist es eine andere Art von Fachkompetenz, die gemeindepsychiatrisch vonnöten ist, wo wesentlich mehr eine Rolle spielt, wie kriege ich das Geld zusammen, um die nächste Wohnung zu kaufen und die nächste Firma aufzumachen. Oder wie organisiere ich die Arbeitsangebote so, daß es Spielraum gibt für alles, was bei den entlassenen Langzeitpatienten an sozialen zwischenmenschlichen Bedürfnissen vorhanden ist. Auch das Bedürfnis nach sozialer Kontrolle; das ist ja auch was ganz Wichtiges, was man immer vergißt, daß wir alle ja ein gerüttelt Maß an sozialer Kontrolle brauchen ... Das ist eine ganz andere Fachkompetenz, die – sagen wir mal – mehr ins Soziologische hineingeht. Sicherlich spielt da auch meine eigene fachliche Prägung eine Rolle, und sicherlich gehört auch das Denken in ökonomischen Zusammenhängen dazu, was leider bis heute im psycho-sozialen Bereich immer noch viel zu wenig passiert; hier spielt einfach sehr viel ökonomische Ignoranz eine Rolle, wenn bestimmte Ideen in eine Richtung laufen, von der ich sage, Mensch, wo nehmen wir denn das Geld her.

FS: Trotz soviel Beschränkung auf das Allemötigste noch eine Schlußfrage. Man kann den Eindruck gewinnen, daß bei der Umsetzung der Psychiatriereform ein eher technokratisches (Sektorisierung) und institutionelles Psychiatrieverständnis vorherrschend war. Wenn man etwa die zahlreichen, neuen gemeindepsychiatrischen Einrichtungen der ambulanten und komplementären Dienste (Wohnen, Arbeit, Freizeit) nimmt, die entstanden sind, so scheint damit die (inzwischen verflogene) Hoffnung verknüpft gewesen zu sein, daß zentrale Einrichtungen per se auch qualitativ neue und bessere Arbeit leisten. War die Förderung von Fachlichkeit und Qualitätskriterien der Arbeit das Stiefkind der Reform?

Prof. D.: Das ist eine spannende Frage. Da hadere ich auch so ein bißchen ... ja, was man in der Publizistik über Gemeindepsychiatrie findet, da ist immer so etwas drin, daß man sagt, das sind die Leute, die ganz naiv geglaubt haben, jeder Mensch mit gesundem Menschenverstand kriegt das schon hin, und alle

können alles. Ich will ja auch gar nicht ausschließen, daß es ein Stück weit auch dabei war, ich sag mal, soweit die ganze Bewegung (Psychiatriereform) eine wirkliche Bewegung war. Man vergißt ja oft die Wichtigkeit des Bewegungscharakters; die Bewegung ist ja heute ausgelaufen, es gibt keine Bewegung mehr. Ich denke auch, daß sich inzwischen neue Formen von Fachlichkeit und Fachkompetenzen entwickelt haben, wobei ich zugebe, daß es lange schwer gewesen ist, diese in so einen schriftlichen, formalisierten Rahmen reinzubringen. Vielleicht ist das Handwerksbuch der Psychiatrie, das Hildegard Weigand und Thomas Bock herausgegeben haben, das erste Dokument darüber, was sich in den letzten 20 Jahren auch an neuartiger Fachkompetenz entwickelt hat. Aber das ist etwas, was noch wachsen muß und noch nicht soviel Selbstbewußtsein aus sich selbst heraus hat.

FS: Gut, damit sind wir mit unseren Fragen am Ende angelangt. Herr Prof. Dörner, wir bedanken uns für das lebhaft und interessante Gespräch.

REZENSION

„We get no disinfection – but we try, try, try ...“:
Die Rolling Stones der Krankenpflege.

Zitat in:

Weidmann, Reiner: Rituale im Krankenhaus. Eine ethnopsychoanalytische Studie zum Leben in einer Institution. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden 1990. 328 Seiten, Broschur, DM 64,-

Hygiene und der immerwährende, erbitterte Kampf gegen Keime, Mikroben und Mikroorganismen, gegen Viren, die wie Kletten haften, der Kampf gegen Schwärme von Mikroben, von Menschen durch Ausscheidungen herausgestoßen oder von außen auf Menschen einstürzend, unsichtbare Lebewesen, die sich wie Schwärme von Heuschrecken auf den Leibern niederlassen und diese beeinträchtigen, bedrohen, schädigen und töten: dieser Kampf ist Aufgabe der Krankenschwestern und stellt sich täglich szenisch neu dar, durch Händewaschen mit Desinfektionsmitteln, durch Besprühen der Nachttischchen mit streng riechenden Tröpfchennebeln oder, wenn es sein muß, auch der ganzen Zimmer – je nach Bösartigkeit der Feinde:

Das aseptische Drama. Akt Nr. 1 des Krankenhauses.

Und des Theaters 2. Akt?

Der Patient liegt im Bett (in dem er immer liegt, oder in das er eigens für diesen Akt hineingelegt wird), gereinigt, gespeist, ohne Beistand von Angehörigen, die aus dem Zimmer hinauskomplimentiert werden; er liegt „vorführfähig“ im Bett und harrt; um ihn herum werden Vorbereitungen getroffen, Wägelchen geschoben usw. – große Betriebsamkeit, bis dann der Zeitpunkt der „Erscheinung“ naht: die Prozession von Chefarzt, Oberarzt ... bis hin zur Krankenpflegeschülerin geht in artiger Rangfolge zum Bett des Patienten und wendet sich diesem zu: das „Erscheinungsritual“, die Visite.

Epiphanie. Akt Nr. 2 des Krankenhauses.

Vor allem anhand dieser beiden Phänomene, der Vertreibung des Bösen und der Erscheinung des Herrn (so könnte man die Phänomene bezeichnen), gibt *Weidmann* eine Analyse des Krankenhauses unter folgenden Aspekten:

- Was sind Rituale?
- Was dokumentieren sie?
- Was bewirken sie?

„Mit den Augen des Ethnographen“ – so ein Buchtitel des Ethnologen Leiris – lebt ein Nicht-Arzt, ein Nicht-Pfleger in der Welt der Klinik, versucht

bekannte, geläufige, für normal erklärte und daher nicht mehr hinterfragbare Phänomene zu beschreiben und naiv, scheinbar naiv zu befragen, welchen Zweck sie denn verfolgten. Der Fremdling sieht merkwürdige Vorgänge und versucht sich seinen Reim darauf zu machen, versucht, Alltag als Besonderheit zu betrachten und ihn in einem Sinnzusammenhang neu oder anders zu deuten. Er hat sozialwissenschaftliche Theorien als Hilfsmittel zur Verfügung, die er dann auch großzügig und reichhaltig anwendet.

1. Farbige Theorien

Weidmann verfolgt einen ethnopsychanalytischen Ansatz. Dies bedeutet, daß der Alltag mit psychoanalytischen Erkenntnissen und Theoremen gedeutet wird.

Der Mensch wird als Schnittmenge zwischen seiner Triebenergie und den kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Erscheinungen betrachtet, die seine Triebenergie sehr deutlich formen. Die Voreinstellung (mit *Lorenzer*): Es gibt keine universale psychische Struktur in reiner Form, sondern nur gesellschaftlich geprägte (verbogene oder erweiterte oder zivilisierte oder unterdrückte oder ...) Psyche.

Im Subjekt verfestigen sich gesellschaftliche Verhältnisse, und diese erklärt uns der Autor mit Karl Marx: Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind die Gesamtheit der Produktionsverhältnisse (S. 23, und heute bekanntlich nicht so leicht zu lesen). Die Arbeitskraft ist längst Ware geworden (sollte sie jemals etwas anderes gewesen sein) und wird gegen andere Ware ausgetauscht. So auch die Ware „Gesundheit“. Die Klinik wird als hochtechnisierte Industrie beschrieben, die nach dem Prinzip des Maschinenbetriebes funktioniert: Patienten werden analysiert und entsprechend verteilt, in Funktionsabteilungen untersucht und behandelt, oft genug von Maschinen; Personal wird rationell eingesetzt, Maschinen ersetzen es, wo immer es geht, und da, wo die Arbeit (noch) nicht technisiert ist, wird sie wenigstens rationalisiert.

Der Kranke, der Leidende, der Patient: er unterwirft sich einer Ordnung, seine Freiheiten werden massiv eingeschränkt, er hält sich auf Abruf, wenn er eine Leistung empfangen soll, er wird „eingeliefert“, „entlassen“ oder „läßt sich entlassen“ – er geht aber nicht einfach nach Hause. Seine Kontakte sind begrenzt und beschnitten, seine Krankheit wird zum Zentralen erklärt und seine Persönlichkeit zu deren Wurmfortsatz; die Kommunikation geht an ihm vorbei oder über ihn hinweg: er ist längst zur Ware geworden.

Aber der Warencharakter bekommt doch wieder Leben: „Der gesellschaftliche Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit spiegelt sich in dem Verhältnis

von Leben und Tod, Gesundheit und Krankheit wider“ (S. 37). Die Krankheit und die Klinik werden zu Kontrahenten, die sich feindselig gegenüberstehen und einander ausrotten wollen. Entweder siegt die Natur (über das Alter eines Menschen oder einen Virus) oder die Medizin – entsprechend gibt es immer einen Verlierer in dem tödlichen Kampf. Dies erklärt, warum der Tod in der Klinik eigentlich keinen Platz hat (auch wenn er pausenlos dort stattfindet): es ist die Niederlage der Institution: der Mythos hat sich als Mythos entlarvt.

2. Die Arbeitsmethode

Der Autor hat aber nicht nur eine Fülle von Theorien und Literatur zur Verfügung, sondern auch Interviews, die er mit unterschiedlichen MitarbeiterInnen in Kliniken geführt hat. Diese Interviews wertet er mit Methoden der Tiefenhermeneutik (*Leithäuser* und *Volmerg*) aus; sie empfiehlt folgende Schritte:

- Erfassen des manifesten Inhalts, der Tatsachen, der Logik z. B.;
- Erfassen der Erlebnis-Ebene des Gesagten als „psychologisches Verstehen“;
- Suche nach dem „sozialen“ Verständnis, und
- Einordnen einer berichteten Szene in den Gesamtkontext: Warum wird sie berichtet?

Die Betonung des szenischen Verstehens besteht nicht darauf, daß Tatsachen „objektiv“ richtig dargestellt und bewiesen werden können, sondern daß der Interviewer sich auf den Weg des Befragten miteinläßt und diesen in seinen Wahrnehmungen und seinem Verstehen begleitet. Es geht nicht um Tatsachen, sondern um Erleben und um die Erspürung der unbewußten Themen. Der Autor konzentriert sich auf die subjektive Sicht seiner Interviewpartner und bietet ihren Erlebnissen Deutungen an.

3. Rituale

Weidmann sieht im Klinikalltag viele Rituale – „Tabuzeremonielle“, wie *Freud* sie nennt und damit bereits eines ihrer wichtigsten Aufgaben benennt: sie zelebrieren Tabus.

Der Leser erhält eine Liste von Charakteristika von Ritualen, von denen hier einige aufgeführt werden:

- Rituale haben Handlungscharakter und
- dramaturgischen Charakter;

- sie unterliegen Standardisierungen und
- wiederholen in dieser Form Ereignisse;
- sie sind „Symbolisierungen“ und damit „zeremonielle Ordnung“ (*Goffman*)
- auf der Ebene eines „restringierten Codes“ (*Douglas*) (S. 52 ff.).

Rituale sind Handlung und Aussage gleichzeitig; sie wiederholen in standardisierter Form das eigentliche Geschehen und dokumentieren damit seine Bedeutung. Gleichzeitig werden damit auch Gefühle standardisiert, bzw. exzessive Gefühle werden abgewehrt und unterbunden. Psychoanalytisch gesprochen dienen Rituale gleichzeitig der Triebabwehr wie der Wiederholung des Triebes in gereinigter Form: sie ermöglichen Unterdrückung und Abfuhr gleichzeitig.

Rituale verdeutlichen Verkehrsformen zwischen den Beteiligten: Für die Klinik heißt das:

- es herrschen funktionale Beziehungsdefinitionen (und keine personalen);
- die Interaktion ist funktional (und nicht inhaltlich bestimmt);
- die Zeit wird mechanisch eingeteilt (und nicht nach subjektiven Bedürfnissen oder Notwendigkeiten);
- die Beziehungen sind herrschaftsorientiert (und nicht gleichberechtigt);
- Interaktionsmuster sind an Konventionen (und nicht an Problemen) orientiert (nach *Mollenhauer* S. 65 ff.).

Rituale fallen nicht vom Himmel, sondern sind eingebunden in unzählige Interaktionszusammenhänge von Menschen und Gruppen; aber sie institutionalisieren sich – zum Segen und zum Fluch, denn: „die Tradition aller toten Geister lastet wie ein Alp auf den Gehirnen der Lebenden“ (*Marx*), zitiert bei *Weidmann*, S. 138.

4. Noch einmal zum Beispiel: das aseptische Drama

Das aseptische Drama als Ritual

- vereint die Beteiligten in der Angst und Angstbewältigung;
- lenkt den Blick auf den Krankheitserreger und -herd statt auf Arbeitsbedingungen, Beziehungen, Erotik oder Angst;
- baut Thematisierungsbarrieren auf, z. B. gegen Aggression und Wissenschaftshörigkeit;
- organisiert eine kanalisierte Triebbefriedigung, z. B. in Form übertragener Aggressionen (z. B. im Putzen), „gereinigter“ erotischer Kontakte usw.
- und trägt zur Verhaltenskultivierung bei (S. 137 f.).

5. Und darüber hinaus?

Neben den diskutierten Groß-Ritualen werden ausführlich die Handlungsweisen in einer Institution von lauter Helfern beschrieben, die ihren Narzißmus institutionalisiert und ritualisiert haben – ein interessanter (hier nur erwähnter) Strang mit Ausflügen in die Narzißmustheorien, die Allmacht (phantasien), die Notwendigkeit der eigenen Mystifizierung („Halbgott in Weiß“ samt historischem und mythologischem Exkurs) und damit der Sicherung der Herrschaft und der Abwehr von Gefühlen; schließlic ist die Klinik für viele, zumindest für viele Patienten ein Ort existentieller Bedrohung, ein Ort der Konfrontation mit Leiden, Endlichkeit oder Sterben; aber die Nicht-Patienten haben gelernt, in diesem Meer von Bedrohung nicht unterzugehen, bis der Damm der Abwehr (mit Hilfe u. a. der Rituale) bricht (z. B. Berufsflucht der Pflegenden).

Ein lesenswertes Buch, klug und gleichzeitig witzig geschrieben („Von der Weisheit der Bräuche“ ... „Die Bürden als Würden“), nicht ohne eigene Rituale: Zum Beispiel erfährt man nicht, welcher Berufssparte der Autor zugehört oder welche Wissenschaftssozialisation er genossen hat; daß er sie aber im wahrsten Sinn des Wortes „genossen“ hat, wird deutlich, zeigt sein Umgang mit den Ritualen der Wissenschaft – viele Theorien und Theoriehäppchen, viele Zitate, viel Literatur – und mit den Ritualen der Selbstdarstellung: sich ständig durch theoretische Aussagen und breiten Zitatenschatz, durch spritzige Assoziationen und beeindruckende Verknüpfungsfähigkeit als kompetent zu dokumentieren. Möge dem Autor die Würde nicht zur Bürde werden!

Warum aber wird dieses Buch in einer Fachzeitschrift für SupervisorInnen rezensiert?

Nicht nur, weil viele SupervisorInnen auch in Kliniken arbeiten und die Innenansicht aus dem Blickwinkel der dort herrschenden Rituale und ihrer Bedeutung einen Einblick in das Unbewußte gibt, sondern weil Supervision selbst ja zum Ritual werden könnte: vom Chef gegönnt, „genehmigt“, ein mögliches Abwehrmittel gegen Aufklärung und Institutionskritik, als Abfuhrmittel und ritualisierte Wiederholung von Gefühlen, als Klistier.

Annemarie Bauer, Heidelberg

Zu den AutorInnen

Ursula Dennig, Jg. 1951, Dr. phil., Studium in Illinois und München. Abschluß des Psychologiestudiums (Diplom), Fachrichtung Klinische Psychologie 1976 an der Uni München. Bis 1985 vorwiegend freiberuflich tätig als Psychotherapeutin in eigener Praxis und in der Erwachsenenbildung, begleitet von Halbtagesanstellungen. Therapeutische Ausbildung in Gesprächstherapie bei der Gesellschaft für Wissenschaftliche Gesprächstherapie (GwG) und ergänzende Qualifizierung zur Focusing-Therapeutin. 1980 - 1984 berufsbegleitend Verfasserin einer Dissertation aus dem Bereich der Gesprächstherapieforschung – speziell zum Verhältnis von emotionalen Faktoren zur überlegenden und handelnden Person – in Münster. Ebenfalls 1984 Anerkennung als Klinische Psychologin vom Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP). Seit 1985 Anstellung in einem Psychologischen Fachdienst des Ev. Johanneswerkes e. V. im Behindertenbereich mit Schwerpunkten in Beratung, Fortbildung, Entwicklung der Einrichtungen, Öffentlichkeitsarbeit. 1989/91 Supervisionsausbildung am FIS, Abschluß im Juni als Supervisorin (DGSv). Seither Supervisorin im Nebenamt.

Gerhard Leuschner, Jg. 1936, ist Dipl. Sozialarbeiter, Trainer für Gruppendynamik (DAGG), Supervisor (DGSv) und Balintgruppenleiter. Er arbeitet seit 25 Jahren als Dozent in der Erwachsenenbildung und als Supervisor in sozialen und klinischen Institutionen. Er ist Gründer und Leiter des Fortbildungsinstituts für Supervision e. V.

Renate Reuß-Schroeder, Jg. 1943, Dipl. Pädagogin, Supervisorin. Berufserfahrungen in betreuenden, beratenden und leitenden Funktionen in den Arbeitsfeldern Jugendhilfe, Schulsozialpädagogik, Heilpädagogik und Berufsbildung. Seit 1991 Arbeit als freiberufliche Supervisorin und Organisationsberaterin.

Eckhard Weymann, Jg. 1953, Diplom-Musiktherapeut und Supervisor. Nach Musik- und Musiktherapiestudium in Köln und Herdecke langjährige Tätigkeit als Musiktherapeut in psychotherapeutischen Kliniken. Ausbildung zum Supervisor am „Fortbildungsinstitut für Supervision e. V.“ – Mitbegründer des „Institut für Musiktherapie und Morphologie“, das sich der Grundlagenforschung und der beruflichen Weiterbildung von Musiktherapeuten widmet. Seit 1986 Dozent am Institut für Musiktherapie der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg. Freie Praxis als Supervisor in Hamburg.

Harald Wirbals, Jg. 1948, Sozialarbeiter und Dipl.-Pädagoge, Fortbildung in Gestalttherapie und Theaterpädagogik, Ausbildung zum Supervisor, nach 17jähriger hauptamtlicher Tätigkeit in der Jugend- und Erwachsenenbildung jetzt freiberufl. Praxis als Supervisor, Fortbilder und Organisationsberater (Einzel-, Team-, Gruppen- und Leitungssupervision, Coaching, Verhaltens- und Kommunikationstraining), Lehrbeauftragter an der FH Dortmund; Veröffentlichungen in den Bereichen Freizeit- und Zeltlagerpädagogik, Jugendhilfrechtsreform, Aktionsforschung, Hochschuldidaktik, Ganzheitliches Lernen in der politischen Bildung, Jugendhilfe- und Sozialplanung, u. a.: (mit C. Cremer) Kooperations- und Kommunikationsprozesse in einem Aktionsforschungsprojekt, Dortmund 1981; (mit E. Jordan und H. J. Hofmann) Betroffenen- und Bürgerbeteiligung in: Handbuch der örtlichen Sozialplanung, Stuttgart 1986; (mit C. Henkel) Berufsbegleitendes Studium der Sozialarbeit für ausländische Sozialberater, Münster 1988; Über die traditionelle politische Bildung hinaus – Plädoyer für die Erweiterung der politischen Bildung um einen subjektorientierten Ansatz, Soest 1991.

Gerhard Wittenberger, Jg. 1941, Dr. phil., Sozialpädagoge grad., Dipl. Supervisor. Trainer für Gruppendynamik, Psychoanalytiker und Balint-Gruppen-Leiter in freier Praxis. Gründungsmitglied der „Deutschen Gesellschaft für Supervision“ (DGSv), Mitglied in „Deutscher Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik“ (DAGG), Mitglied im „Kasseler Psychoanalytischen Institut/Alexander-Mitscherlich-Institut“ (KPI), Ständiger Gast der „Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung“ (DPV), Mitglied der „International Association for the History of Psychoanalysis“ (I.A.H.P.).

Forschungsschwerpunkt: der Institutionalisierungsprozeß der Psychoanalyse und seine gruppendynamischen Phänomene. Veröffentlichungen zur Geschichte der Psychoanalyse (zuletzt: Aus dem Kreis um Sigmund Freud. Herausgegeben mit Ernst Federn, Fischer Tb, Frankfurt 1992).

Arbeitsgebiete und fachlicher Schwerpunkt: Konzeptualisierung und Veröffentlichungen zur Supervision als angewandter Psychoanalyse im Einzel- und Gruppen-Setting.

Vorschau

FoRuM supervision

Heft 2 – Oktober 1993

Professionalisierung von Supervision

Angelica Lehmenkühler-Leuschner: Professionelles Handeln und Supervision. Eine Einführung in professionssoziologische Grundlagen

Michaela Schumacher: Mut zum aufrechten Gang. Supervision jenseits von Gut und Böse?

Akquisition

Katharina Gröning: Marketing in der Supervision. Nein danke? Ja bitte?

Sabine Behrend: Akquisition oder: Umwege erhöhen die Ortskenntnisse. Ein Fallbeispiel über den Beginn einer Supervisionstätigkeit

Thomas Behler: Supervision im „profit- und non-profit“-Bereich

Interview

Supervision im Wirtschaftsbereich.

Ein Aufeinandertreffen zweier verschiedener Kulturen.

Gespräch mit Dipl. Volkswirt *Wolfgang Reiber*

In einem der nächsten Hefte wird das Thema „Professionalisierung von Supervision“ fortgesetzt von:

Oriana Kallabis: Die freiberufliche Supervisorin als Berufsperson und Institution

Unter dem Aspekt der Berufsidentitätsentwicklung wird es einen Beitrag geben von:

Max Bartel: Was man von einer klientenzentrierten Ausbildung als Supervisor nutzen kann, und wovon man sich verabschieden muß.

Redaktion der nachfolgenden Hefte:

Heft 2 – Oktober 1993:

Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Emsstr. 58, 4400 Münster
Dr. Werner Bohnert, Isselhorster Str. 384, 4830 Gütersloh

Heft 3 – März 1994:

Johannes Schaaf, Am Burggraben 2, 3585 Neuental-Bischhausen
Bernadette Grawe, Alte Kleinenberger Str. 2 A, 3530 Warburg 2

Heft 4 – Oktober 1994:

Oriana Kallabis, Am Neggenborn 12, 4630 Bochum 7
Dr. Max Bartel, Burenstr. 93, CH-2504 Biel

FIS SUPERVISIONSTAGE 1994

PROFESSIONALISIERUNG DURCH WEITERBILDUNG

vom 11. bis 14. Mai 1994 im Haus Villigst, Schwerte

Die Tagesunterlagen sind ab April 1993 erhältlich.

SUPERVISORENAUSBILDUNG

9. SUPERVISORENKURS

Beginn: August 1993 in Haus Buchberg (bei Pforzheim)
Kursleitung: Gerhard Wittenberger, Elisabeth Gast-Gittinger,
Inge Zimmer

10. SUPERVISORENKURS

Beginn: November 1993 in Nordwalde (bei Münster)
Kursleitung: Gerhard Leuschner, Jörg Gogoll,
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Sie können Kurs- oder Tagungsunterlagen auch per Fax anfordern

Fax Nr. 0251/234219.